MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII

AL REPUBLICII MOLDOVA

UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

MATERIALELE CONFERINȚEI REPUBLICANE A CADRELOR DIDACTICE

1-2 MARTIE 2019

VOLUMUL IV

EDUCAȚIE PREȘCOLARĂ ȘI PRIMARĂ

CHIȘINĂU 2019

CZU: 373.2/.3:378.4(478-25)(082)=135.1=161.1
M 47

Comitetul ştiinţific:
Eduard COROPCEANU, preşedinte, profesor universitar interimar, doctor, rector UST
Angela CUTASEVICI, Secretar de Stat, MECC
Valentin CRUDU, doctor, şef Direcţie Învăţământ General, MECC
Lilia POGOLŞA, profesor universitar, doctor habilitat, director IŞE
Nicolae CHICUŞ, profesor universitar, doctor, rector UPS „Ion Creangă”
Mitrofan CIOBAN, academician, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Norbert PICULA, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea din Krakow, Polonia
Laurenţiu ŞOITU, profesor universitar, doctor, Universitatea A.I. Cuza din Iaşi, România
Valeriu BORDAN, conferenţiar universitar, doctor, prorector UST
Lora MOŞANU-ŞUPAC, conferenţiar universitar, doctor, prorector UST
Angela GLOBA, conferenţiar universitar, doctor, prorector UST
Ilie LUPU, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Liubomir CHIRIAC, profesor universitar, doctor habilitat, UST

Comitetul organizatoric:
Andrei BRAICOV, **preşedinte**, conferenţiar universitar, doctor, decan UST
Nicolae ALUCHI, conferenţiar universitar, doctor, decan UST
Ion MIRONOV, conferenţiar universitar, doctor, decan UST
Olga GHERLOVAN, conferenţiar universitar doctor, decan UST
Galina CHIRICĂ, conferenţiar universitar, doctor, decan UST
Larisa SALI, conferenţiar universitar, doctor, UST
Maria PAVEL, conferenţiar universitar, doctor, UST
Dorin PAVEL, conferenţiar universitar, doctor, UST
Ala GASNAŞ, lector universitar, doctor, UST
Viorel BOCANCEA, conferenţiar universitar, doctor, UST
Elena SOCHIRCĂ, conferenţiar universitar, doctor, UST
Boris NEDBALIUC, conferenţiar universitar, doctor, UST
Diana CHIŞCA, conferenţiar universitar, doctor, UST
Anatol IONAŞ, conferenţiar universitar, doctor, UST
Valentina BOTNARI, conferenţiar universitar, doctor, UST
Valentina MÎSLIŢCHI, conferenţiar universitar, doctor, UST
Silvia GOLUBIŢCHI, conferenţiar universitar, doctor, UST
Nadejda OVCERENCO, conferenţiar universitar, doctor, UST
Elena RUSU, conferenţiar universitar, doctor, UST
Tatiana CIORBA-LAŞCU, lector universitar, UST
Vera ZDRAGUŞ, lector universitar, UST

Recomandat pentru publicare de către Senatul UST

RESPONSABILITATEA PENTRU CONŢINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE LE REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR

Descrierea CIP a Camerei Naţionale a Cărţii

Materialele Conferinţei Republicane a Cadrelor Didactice, 1-2 martie 2019: [în 5 vol.] / Universitatea de Stat din Tiraspol; com. şt.: Eduard Coropceanu (preşedinte) [et al.]; com. org.: Andrei Braicov (preşedinte) [et al.]. - Chişinău: S. n., 2019 (Tipografia UST) - . - ISBN 978-9975-76-266-3.

Vol. 4: Educaţie preşcolară şi primară. - 2019. - 417 p.: fig., tab. - Texte: lb. rom., rusă. – Rez.: lb. rom., engl. - Bibliogr. la sfârşitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-76-269-4.

373.2/.3:378.4(478-25)(082)=135.1=161.1
M 47

Copyright © Tiraspol State University, 2019

CUPRINS

SECȚIA 11. Performanțele moderne ale personalității în devenire și perspectivele formării de calitate a actanților educaționali 6

Antoci Diana, Abreja Stela. Inteligența emoțională la managerii grupei de copii 7
Antoci Diana, Leșan Lilia. Valorile morale prin prisma transpoziției educaționale 14
Antoci Diana, Mafteuța Doina. Motivația pentru învățare în contexte educaționale 19
Artiomov Laurenţia. Implicaţiile inteligenţei emoţionale, a intervenţiilor psiho-sociale în procesul educaţional 26
Botnari Valentina, Arsenov Gabriela. Valențele învățării transformative în dezvoltarea gândirii independente la studenți 33
Chirică Galina. Pregătirea viitoarelor cadre didactice din perspectiva socializării copiilor 40
Ciobanu Ana. Valori profesionale ale carierei didactice 46
Corotchih Ecaterina, Trofaila Lidia. Inteligenţa emoţională a studenţilor cu profil pedagogic 51
Crețu Irina, Mîslițchi Valentina. Tehnologii didactice axate pe dezvoltarea lexicului copiilor de vârstă preșcolară 57
Grădinaru Nina. Dezvoltarea reflecției – achiziție valorică a educatorului constructivist și profesionist 69
Hajdeu Mihaela. Dezvoltarea gândirii logice la copiii de vârstă preșcolară 75
Laşcu Lilia. Experienţe pedagogice de formare a competenţei de self-management a activităţii de învăţare la studenţi 80
Laşcu Lilia, Tonu- Lişan Axenia. Impactul literaturii artistice în dezvoltarea culturii sonore la preșcolari 87
Pavlenko Lilia. Asigurarea stării de bine a cadrelor didactice – condiţie a calităţii activităţii profesionale 95
Pavlenko Lilia, Cuşnir Lilia. Rolul cadrului didactic în socializarea copiilor cu sindromul Down 103
Pavlenko Lilia, Josu Marina. Între altruism şi egoism 112
Postica Larisa. Aspecte ale culturii morale la preșcolari 120
Pricob Lilia. Motivația profesională - garant al prestației de calitate 125
Purici Ion. Motivaţia de a învăţa la studenţi – prerogativă a procesului educațional ... 134
Saviuc Elena, Mîslițchi Valentina. Integrarea socială a preșcolarilor cu cerințe educaționale speciale 142
Scutaru Albina, Botnari Valentina. Absenteismul școlar: esență, cauze, factori 155
Stamati Maria. Educatorului despre raporturile fundamentale ale compoziției operei de artă 163

Stamati Maria. Perceperea mediului ambiant - baza activității artistico-plastice a copilului 168
Șofron Larisa. Educația intelectuală a copiilor în familie.....174
Trofaila Lidia. Componentele structurale ale succesului şi relaţia dintre ele în activitatea de învăţare şi pregătire profesională la studenţi 180
Uncu Veronica. École inclusive: espace de développement de la personnalité des élèves.....189
Vasilache Alla. Modalități de motivare a cadrelor didactice din instituția de educație timpurie în vederea dezvoltării profesionale 194
Ягушевски Людмила. Специфика логопедического обследования и предупреждения нарушений письма и чтения у старших дошкольников 202

SECȚIA 12. Experiențe și tendințe în învățământul primar.....210

Aramă Ana. Implicarea familiei în viața școlii – obiectiv esențial al motivației școlare 211
Bagrinovschi Cristina. Repere conceptuale şi praxiologice de formare a motivelor cognitive la elevii de vârstă şcolară mică 216
Barbaroș Claudia. Metacogniția în contexte școlare.....222
Ciubotaru Rodica. Aspecte ale competenței de comunicare în limba engleză pentru clasele primare 230
Devder Daniela, Bușila Ina. Managementul situațiilor conflictuale în școală.....233
Domentean Rita, Poștan Liliana. Aspecte metodologice ale studierii ortografiei și punctuației în clasa a II-a 241
Fileacov Olga. Modalități de realizare a comunicării orale în clasele primare 247
Fluierar Valentina. Aportul cadrului didactic în formarea motivelor de învățare la elevii de vârstă școlară mică 252
Gnip Liliana. Impactul instructiv-educativ al culturii muzicale în școală pentru atingerea performanțelor școlare 262
Golubiţchi Silvia, Cernei Olga. Aspecte teoretice ale competenţei de citit- scris în clasele primare 267
Golubiţchi Silvia, Midrigan Tatiana. Aspecte teoretice ale competenței textuale în clasele primare 272
Golubiţchi Silvia, Vrabie Elena. Aspecte metodologice ale studierii pronumelui în clasa a III-a.....277
Golubiţchi Silvia, Zdraguș Viorica. Aspecte metodologice ale studierii sintaxei în clasele primare 282

Kiss Iulia-Cristina. Posibilitățile și limitele abordării interdisciplinare în formarea competențelor matematice și de explorare a mediului la elevii de vârstă școlară mică 289
Mancuș Valentina. Lectura - context de formare a competenței de comunicare în clasele primare 299
Munteanu Tamara, Botea Lilia. Evaluarea în clasele primare 303
Nastas Svetlana. Mediul şcolar: abordări conceptuale 314
Nour Alexandra. Impactul activităților cognitive în formarea atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică 318
Oboroceanu Viorica. Educatie pentru valori comportamentale si atitudini 324
Panaghiu Aurelia, Florea Alina. Reflecții asupra activității de motivare și stimulare a elevilor din ciclul primar prin intermediul ECD 328
Panainte Inga. Dezvoltarea educației estetice prin intermediul textelor literare 335
Panico Vasile. Educația - factor determinant de dezvoltare a personalităţii şi societăţii 342
Perepelicnîi Veronica, Poștan Liliana. Aspecte ale formării competenței de receptare a mesajului oral în diverse situații de comunicare la copii de vârstă școlară mică 351
Poștan Liliana. Formarea competentei antreprenoriale la copii de vârstă şcolară mică: aspecte metodologice 357
Samanati Ludmila. Valorificarea textului literar prin lectura explicativă în clasele primare 364
Sava Panfil, Vîrlan Igor, Filipov Valeriu. Densitatea pedagogică şi motrice a lecţiei de educaţie fizică în clasele primare 368
Sîrbu Galina. Aspecte metodologice în studierea adjectivului în clasele primare 373
Stamati Elena. Strategii de succes pentru incluziunea și adaptarea şcolară a elevilor cu ADHD 377
Stegărescu Lilia. Dezvoltarea optimă a personalității școlarului mic prin consiliere educațională 382
Șova Svetlana. Aspecte teoretice ale lecturii în clasele primare 387
Șveț Viorica, Mîșlițchi Valentina. Dezvoltarea atenției elevilor de vârstă școlară mică 391
Țifrac Maria. Aspecte teoretice ale comunicării didactice 398
Vinnicenco Elena. Autoeducația – o perspectivă de autoformare a personalității 402
Vinnicenco Elena, Buga Tatiana. Aspecte teoretico-praxiologice ale dezvoltării creativității artistice a elevilor de vârstă școlară mică 407
Zbancă Augustina. Implicarea pedagogiei (inter)active în procesul de predare-învățare a fabulei în clasele primare 411

Secția 11

PERFORMANȚELE MODERNE ALE PERSONALITĂȚII ÎN DEVENIRE ȘI PERSPECTIVELE FORMĂRII DE CALITATE A ACTANȚILOR EDUCAȚIONALI

INTELIGENŢA EMOŢIONALĂ LA MANAGERII GRUPEI DE COPII

Antoci Diana, dr. conf. univ.,
Catedra Psihopedagogie şi Educaţia Preşcolară, UST
Abreja Stela, masteranda UST, Catedra PEP, UST
educator în IPET, nr. 2 „Albinuţa", mun. Orhei

Rezumat. Articolul dat reprezintă o cercetare teoretico-experimentală a inteligenţei emoţionale la managerii grupei de copii din cadrul instituţiilor preşcolare din Republica Moldova şi este axat pe studierea particularităților psihologice a inteligenţei emoţionale ale cadrelor didactice.

Abstract. This article represents a theoretical and experimental research of emotional intelligence among the managers of the group of children from pre-school institutions in the Republic of Moldova and is focused on studying the psychological peculiarities of emotional intelligence of kindergarten educators.

Termenul de inteligenţă este studiat din cele mai străvechi timpuri, şi se regăseşte în lucrările lui Platon şi Socrate, potrivit cărora inteligenţa *îi permite omului să înţeleagă ordinea lumii şi să se conducă pe sine însuşi* [8], iar în accepţiunile moderne, după René Descartes, inteligenţa, *determina mijlocul de a achiziţiona o ştiinţă perfectă privitoare la o infinitate de lucruri,* potrivit acestei definiţii, inteligenţa este prezentată ca aptitudine generală [5]. Pe lângă faptul că IQ garantează succes profesional, iar pentru a-ţi creşte competitivitatea în toate domeniile vieţii atât profesionale cât şi personale, trebuie să ne construim planuri de dezvoltare şi perfecţionare şi a inteligenţei emoţionale, care potrivit unor date se poate dezvolta pe măsură ce înaintăm în vârstă şi trecem prin viaţă, învăţând din experienţe.

Inteligenţa emoţională se regăseşte în fiecare individ al societăţii, fiind studiată recent şi debutând cu ani '90, aceasta se identifică în lucrările marilor psihologi şi cercetători ca W. L. Payne (care în 1985 în S.U.A, a propus pentru prima dată termenul de *inteligenţă emoţională* într-o teză de doctorat, ce reprezenta *abilitate care implică o relaţionare creativă cu starea de teamă, durere şi oboseală pentru reuşita în viaţă a individului* [6, p.139]), J. D. Mayer şi P. Salovey, R. Bar-On, D. Goleman, S. Hain, J. Segal, S. J. Stein şi H. E. Book, pe teritoriul român cercetătorii care s-au ocupat de studierea inteligenţei emoţionale: M. Roco, S. Chiţu, I. D. Fodor, L. E. Năstasă, M. Cojocaru- Borozan, N. Silistraru, E. Rusu etc. [1, p. 6].

În studiile realizate de psihologul R. Bar-On, timp de 25 de ani, termenul de inteligenţă emoţională este prezentat ca „*o gamă de capacităţi, competenţe şi deprinderi noncognitive, care influenţează posibilitatea unei persoane de a face faţă cererilor şi presiunilor din mediu.* Atributul emoţional este utilizat pentru a accentua ideea că acest tip specific de inteligenţă diferă de inteligenţa cognitivă şi academică" [2, p.52], prin faptul că inteligenţa emoţională înglobează abilităţile de identificare,

utilizare, înţelegere şi gestionare eficientă a emoţiilor, atât în procesul de luare a deciziilor, cât şi în timpul alegerii modului de a acţiona, interveni, de a rezolva unele probleme [3, p.8-9], de a ne adapta la noile schimbări din mediul înconjurător şi ale societăţii, de a obţine succes în viaţa de zi cu zi. Potrivit cercetătorului D. Goleman, *inteligenţa emoţională presupune folosirea inteligentă a emoţiilor în viaţa socială, personală şi profesională* [7, p.1-2].

Astfel pentru măsurarea şi identificarea coeficientului de inteligenţă emoţională la managerii grupei de copii am utilizat şi aplicat Testul ***Inteligenţa emoţională*** pentru adulţi (adaptat de Mihaela Roco, după Bar-On şi D. Goleman) [6, p. 189-191], ce este constituit din zece întrebări, unde sunt prezentate scenarii (situaţii) în care se poate afla orice persoană sau manager. Subiecţii din grupul experimental fiind rugaţi să indice modul propriu de a reacţiona în situaţiile prezentate în test [4, p. 98], prin alegerea unei singure variante din cele patru variante de răspuns propuse. Indicii testului se axează pe modul de reactivitate în unele situaţii stresante, la analiza cauzelor care provoacă o stare emoţională, la optimismul persoanei, speranţă, schimbarea judecăţilor, empatie, autocontrolul unei stări negative, exprimarea ideilor, înlăturarea stărilor tensionate, asigurarea unui climat favorabil exprimării convingerilor şi iniţiativa unor schimbări în viaţa personală. Acest test prezintă unele variante şi modalităţi concrete de a reacţiona în unele situaţii din viaţa atât personale cât şi profesionale [4, p. 99].

Testul *Inteligenţa emoţională*, a fost propus managerilor grupelor de copii din Republica Moldova, la care au participat 50 de cadre didactice din învăţământul preşcolar, din trei instituţii diferite (denumirile instituţiilor sunt confidenţiale), care au participat la experimentul de cercetare, etapa de constatare.

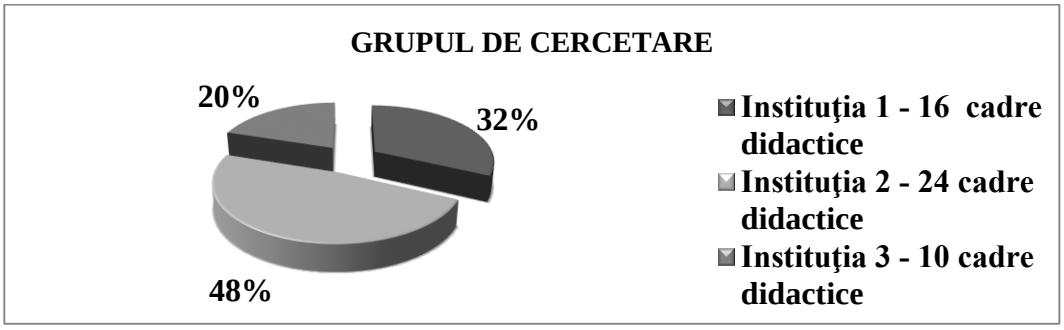


Figura 1. Repartizarea managerilor grupei de copii după numărul participanţilor la experimentul de cercetare

În Figura 1 sunt prezentate numărul de cadre didactice din instituţiile preşcolare care au participat la experimentul de cercetare dintre eşantionul de 50 de cadre didactice: (denumirile instituţiilor sunt cu titlul confidenţial): Instituţia 1 cu 16 cadre

didactice, reprezentând 32%; Instituţia 2 cu 24 de cadre didactice, constituind 48%; şi Instituţia 3 cu 10 cadre didactice, înglobând 20%.

Cercetarea experimentală este axată pe identificarea nivelului inteligenţei emoţionale, sumând răspunsurile şi interpretându-le potrivit semnificaţiei sensului global al testului care prezintă una din variantele: inteligenţă emoţională - sub medie, medie, peste medie şi excepţională. Astfel:

- **Instituţia 1** cu 16 cadre didactice (100%):

Excepţional: **0%** (0 cadre didactice); Medie: **43,75%** (7 cadre didactice);
Peste medie: **6,25%** (1 cadru didactic); Sub medie: **50%** (8 educatori).

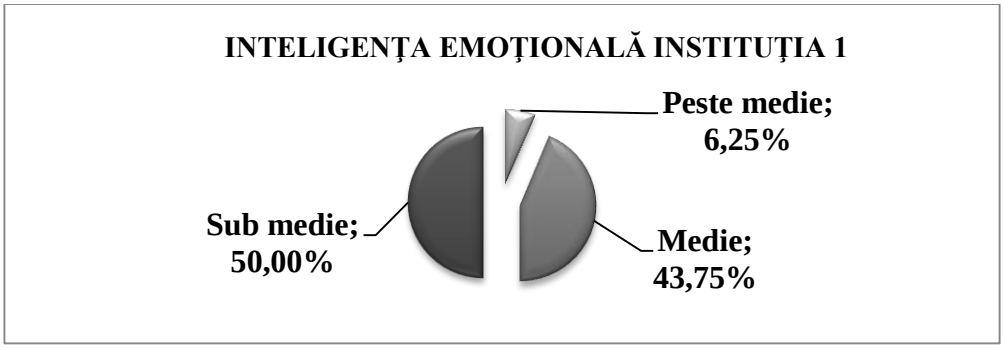


Figura 2. Repartizarea cadrelor didactice din Instituţia 1, după nivelul inteligenţei emoţionale în baza Testului ***Inteligenţa emoţională*** pentru adulţi
(adaptat de Mihaela Roco, după Bar-On şi D. Goleman)

Tabelul 1. Nivelul inteligenţei emoţionale a managerilor grupei de copii din Instituţia 1 în baza Testului ***Inteligenţa emoţională*** pentru adulţi
(adaptat de Mihaela Roco, după Bar-On şi D. Goleman)

Instituţia	Nivelul EQ				EQ general
	Excepţional	Peste medie	Medie	Sub medie	
1	0	160	825	640	**101,5625**
Nr. cadre didactice	0	1	7	8	16

În Figura 2 şi Tabelul 1 sunt expuse rezultatele Testului ***Inteligenţa emoţională*** pentru adulţi (adaptat de Mihaela Roco, după Bar-On şi D. Goleman), care are drept scop identificarea coeficientului de inteligenţă emoţională, unde observăm că cele mai multe cadre didactice din Instituţia 1, posedă un nivel de inteligenţă emoţională sub medie 50%, deoarece sunt mai reţinuţi, închişi în sine; cu nivel mediu 43,75% şi cu nivel peste medie 6,25%, aceste cadre didactice sunt optimiste, cooperante, sunt motivate intrinsec, fiind bine privite în cadrul instituţiei unde activează. EQ general al inteligenţei emoţionale la managerii grupei de copii din Instituţia 1, este **medie**, cu rezultatul de 101,5625 puncte, dând dovadă de bune abilităţi emoţionale, de a folosi emoţiile ca surse de energie productive.

Figura 3. Repartizarea cadrelor didactice din Instituţia 2, după nivelul inteligenţei emoţionale în baza Testului ***Inteligenţa emoţională*** pentru adulţi

(adaptat de Mihaela Roco, după Bar-On şi D. Goleman)

- **Instituţia 2** cu 24 cadre didactice (100%):

Excepţional: **0%** (0 cadre didactice); Medie: **54,17%** (13 cadre didactice);

Peste medie: **0%**(0 cadre didactice); Sub medie: **45,83%** (11 educatori).

Tabelul 2. Nivelul inteligenţei emoţionale a cadrelor didactice din Instituţia 2 în baza Testului ***Inteligenţa emoţională*** pentru adulţi

(adaptat de Mihaela Roco, după Bar-On şi D. Goleman)

Instituţia	Nivelul EQ				EQ general
	Excepţional	Peste medie	Medie	Sub medie	
2	0	0	1625	825	**102, 083**
Nr. cadre didactice	0	0	13	11	24

În Figura 3 şi Tabelul 2 sunt prezentate rezultatele Testului ***Inteligenţa emoţională***, potrivit căruia cadrele didactice din Instituţia 2, posedă un nivel al inteligenţei emoţionale **medie**, cu rezultatul 102,083 puncte, dând dovadă de încadrare într-un mediu bine echilibrat emoţional, unde educatorii se simt în siguranţă fiind productivi şi tinzând spre succes. În urma analizei testului din cadrul experimentului de constatare, conchid că: din numărul total de 24 de educatori, 13 cadre didactice posedă un nivel de EQ- mediu constituind 54,17%, ceea ce denotă satisfacţia profesională şi personală, iar 11 manageri de copii constituie un EQ - sub medie reprezentând 45,83 %.

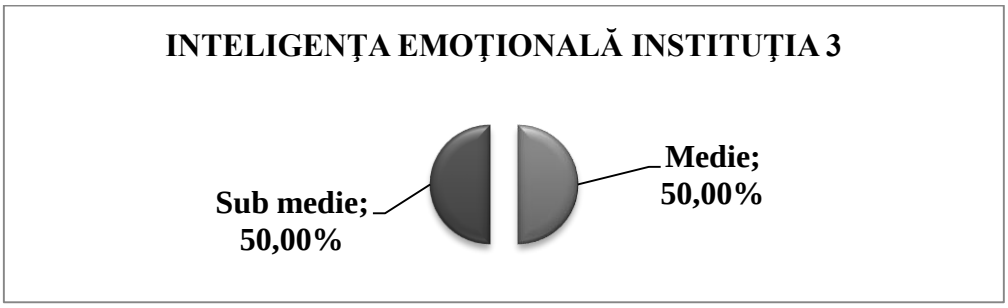


Figura 4. Repartizarea cadrelor didactice din Instituţia 3, după nivelul inteligenţei emoţionale în baza Testului ***Inteligenţa emoţională*** pentru adulţi

(adaptat de Mihaela Roco, după Bar-On şi D. Goleman)

- **Instituţia 3** cu 10 cadre didactice (100%):

Excepţional: **0%** (0 cadre didactice); Medie: **50%** (5 cadre didactice);

Peste medie: **0%**(0 cadre didactice); Sub medie: **50%** (5 educatori).

Tabelul 3. Nivelul inteligenţei emoţionale a managerilor grupei de copii din Instituţia 3 în baza Testului ***Inteligenţa emoţională*** pentru adulţi (adaptat de Mihaela Roco, după Bar-On şi D. Goleman)

Instituţia	Nivelul EQ				EQ general
	Excepţional	Peste medie	Medie	Sub medie	
3	0	0	565	385	**95**
Nr. cadre didactice	0	0	5	5	10

În Figura 4 şi Tabelul 3 sunt evidenţiate rezultatele Testului IE, după care educatorii din Instituţia 3, posedă nivelul general al inteligenţei emoţionale **sub medie** cu rezultatul de 95 puncte. În urma analizei testului am constatat că, din 10 cadre didactice: 5 din 5 educatori înglobează 50% dintre nivelul mediu şi sub mediu al EQ, denotând faptul că educatorii sunt echilibraţi în unele situaţii neobişnuite, critice şi stresante, trec peste obstacole şi frustrări urmărindu-şi astfel scopul propus.

Per general nivelul de inteligenţă emoţională al cadrelor didactice constituie:

- Excepţional: **0%** (0 cadre didactice);
- Medie: **50%** (25 cadre didactice);
- Peste medie: **2%** (1 cadru didactic);
- Sub medie: **48%** (24 educatori).

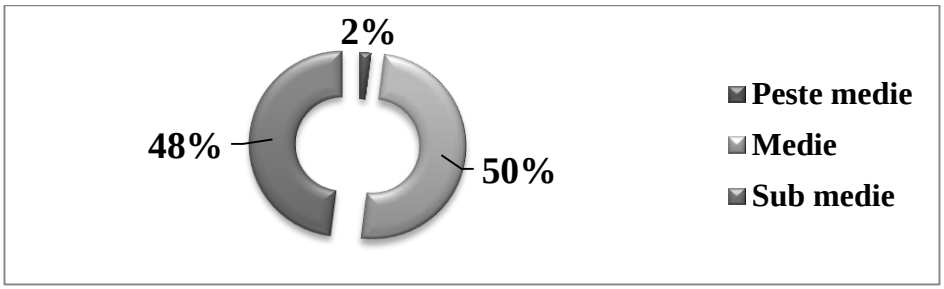


Figura 5. Repartizarea cadrelor didactice după nivelul inteligenţei emoţionale

Tabelul 4. Coeficientul general al inteligenţei emoţionale a managerilor grupei de copii după Testul ***Inteligenţa emoţională*** pentru adulţi (adaptat de Mihaela Roco, după Bar- On şi D. Goleman)

Instituţia	Nivelul EQ				EQ general
	Excepţional	Peste medie	Medie	Sub medie	
1,2,3	0	160	3015	1850	**100,5**
Nr. cadre didactice	0	1	25	24	50

Analizând Figura 5 şi Tabelul 4, constatăm că coeficientul per general al inteligenţei emoţionale a managerilor grupelor de copii, realizat după Testului ***Inteligenţa emoţională*** pentru adulţi (adaptat de Mihaela Roco, după Bar-On şi D. Goleman), realizat de 50 de cadre didactice, dintre care 1 educator posedă inteligenţă

emoţională peste medie, constituind 2%; 25 de educatori EQ, mediu, cu 50% şi 24 cadre didactice, EQ – sub medie, constituind 48%, astfel EQ general al cadrelor didactice din instituţiile preşcolare este **mediu**, cu rezultatul de 100,5 puncte, ceea ce se caracterizează prin deţinera echilibrului emoţional, optimism, cooperare, empatie, schimbare pe care o realizează permanent cadrele didactice pentru a se adapta noilor circumstanţe, gestionarea eficientă a emoţiile în diverse situaţii, adaptarea modului democratic de relaţionare interpersonală. Dar datorită insuficienţei pregătiri din punct de vedere emoţional al unor cadre didactice, potrivit datelor din **Tabelul 4**, unde EQ, înglobează şi nivel - sub medie, presupune necesitatea îmbunătăţirii şi perfecţionării sferei emoţionale a managerilor grupei de copii.

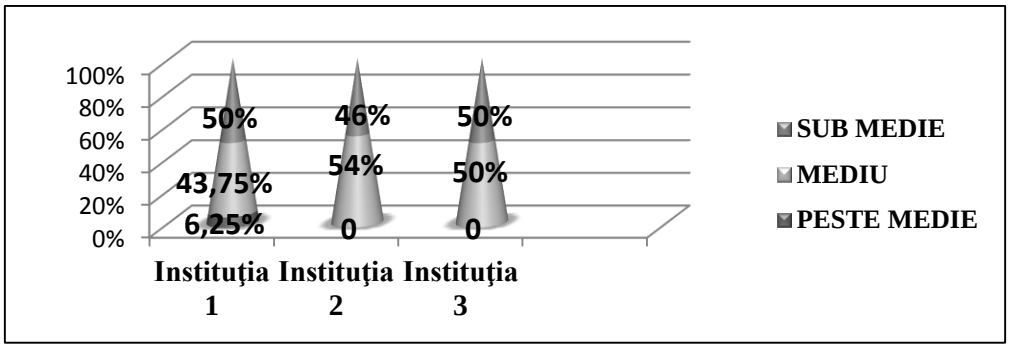


Figura 6. Diferenţe dintre nivelurile EQ după Testului ***Inteligenţa emoţională*** pentru adulţi (adaptat de Mihaela Roco, după Bar-On şi D. Goleman)

Analizând Figura 6 am constatat că managerii de copii posedă nivele diferite ale coeficientului EQ, dar care sumându-le din toate figurile de mai sus, obţinem un rezultat al **EQ mediu**, ceea ce denotă că cadrele didactice din instituţiile preşcolare deţin inteligenţă emoţională echilibrată, cunosc cum să-şi manifeste şi gestioneze emoţiile eficient, ceea ce le permite realizarea cu succes a profesiei nobile de cadre didactice.

În concluzie, inteligenţa emoţională a managerilor grupei de copii contribuie la reuşita atât profesională cât şi personală, la satisfacţie profesională, dar pentru un mai bun profesionalism este necesar ca educatorii să-şi perfecţioneze, dezvolte şi îmbunătăţească sfera afectivă prin intermediul unor programe formative, diverse şedinţe, studiind literatură de specialitate, psihopedagogică, psihologică şi multe altele, astfel obţinând râvnitul success.

Bibliografie

1. Antoci D., Abreja S. Inteligenţa emoţională şi aptitudinile de comunicare ale managerilor grupei de copii. În: Învăţământ superior: tradiţii, valori, perspective. Conferinţa ştiinţifică naţională cu participare internaţională (2018;

Chişinău). Volumul II, Chişinău: S.n (Tipografia UST), 2018. p.5-10. ISBN 978-9975-76-248-9.
2. Bar-On R. The Emoţional Quotient Inventoty. Multi-Health Sistems, Toronto: ISP, 1997. 165 p.
3. Caruso R. D., Salovey P. Inteligenţa emoţională - Cum să dezvolţi şi să foloseşti principiile esenţiale ale conducerii cu ajutorul inteligenţei emoţionale. Bucureşti: Editura Iulian Enache - BusinessTech International, 2004. 381 p.
4. Fodor I. D. Inteligenţa emoţională şi stilurile de conducere. Iaşi: Editura Lumen, 2009. 152p. Disponibil: https://books.google.md/books?id= 7lDTvTtSn4wC&pg=PT99&lpg=PT99&dq =Testul+Inteligen. (accesat 16.01.2019).
5. Moraru S. Pe teme de psihologie (XV) – Inteligenţa. 20 decembrie 2006. În: Observatorul, Fondat în 1990. România: Publicat în Toronta, Canada, 2006. Disponibil: http://www.observatorul.com/articles_main.asp?action=articleview detail& ID=4654 (accesat 15.01.2019)
6. Roco M. Creativitatea şi inteligenţa emoţională. Iaşi: Editura Polirom, 2001. 248 p.
7. Stein Stiven J., Book Howard E. Forţa inteligenţei emoţionale: inteligenţa emoţională şi succesul vostru. Bucureşti: ALLFA, 2003. 288 p.
8. Şerban G., Inteligenţa. În: Şcoala noastră, viaţa noastră, ID Proiect:2015-1-RO01-KA101-014158, ErasmusPlus KA1, SE. Disponibil: http://licvissarion.info/wp-content/uploads/2014/11/DAR_BROSURA_A4_ VISSARION_10.06.2016-1.pdf (accesat 30.09.2018).

VALORILE MORALE PRIN PRISMA TRANSPOZIȚIEI EDUCAȚIONALE

Antoci Diana, dr. conf. univ.
Catedra Psihopedagogie şi Educaţia Preşcolară, UST
Leșan Lilia, masteranda UST, Catedra PEP, UST
Director IP nr.2, Coșnița, Dubăsari

Rezumat. În prezentul articol este abordată problema valorilor morale din perspectiva transpoziției educaționale axate pe transpunerea sistemului de valori al cadrului didactic în conținuturi educaționale care rezultă în proiectarea continuă a sistemului de valori al personalității subiectului.

Summary. This article broaches the problem of moral values from the perspective of educational transposition focused on transposition of the teacher's value system by educational content that results in the continuous projection of the personality value system of the student.

Procesul de educație urmărește transferul personalității cadrului didactic asupra personalității copilului prin varii modalități. Un dascăl ghidează acțiunile sale după valorile morale formate în cadrul propriei personalități, respectă principiile de viață dezvoltate pe parcursul vieții, și le transpune în sistemul de personalitate al copiilor prin intermediul activităților desfășurate, interrelaționării cu subiecții. Transpoziția valorilor morale se produce treptat fiind partea componentă integră și ascunsă a transpoziției didactice, care începe deja la vârsta preșcolară și se reflectă prin manifestările comportamentale, prin fomarile cognitive, după, prin extinderea și amplificarea convingerilor, dezvoltarea atitudinilor și rezultatul final constituie valorile personalității.

Transpozițiile ce au loc în procesul de predare-învățare-evaluare implică un ansamblu imens de conținuturi inclusiv personalitatea cadrului didactic, totalitatea elementelor didactice esențiale și se proiectează continuu în sistemul de personalitate al subiectului.

Există cadre didactice „cu normă” şi „cu vocație”. Rezultatele activităţii educative constatate sunt complet diferite. Educația constituie temelie pentru progresul societății și realizării de sine a individului. Făcând referire la educație, învățatul Democrit afirma că educația copiilor este un proces gingaș, și dacă duce la rezultate bune, indică asupra faptului că a fost prezentă luptă și grijă, dar „când nu reușește, durerea nu mai cunoaște margini*”* [5].

Părinții copiilor, ce urmează a fi înscriși în instituția preșcolară, se interesează, înainte de a face acest demers, de cadrul didactic care va ghida copilul. Fiecare părinte caută cel mai bun pedagog. Unii consideră că acesta trebuie să fie blând, grijuliu, îngăduitor, pe când alții consideră că ar fi bine să fie exigent, sever, pretențios. Niciunul dintre acești părinți nu întreabă de valorile morale pe care le posedă cadrul didactic, dacă acesta are principii ce formează verticalitatea

personalității acestuia și care sunt acestea, prin ce se manifestă și ce conținuturi valorice poate să transmită copiilor.

Valorile morale sunt valori personale suportul cărora este ființa umană și faptele acesteia, care au un rol decesiv în formarea personalității. Ca valori morale distingem: binele, dreptatea, echitatea, datoria, obligativitatea, sinceritatea, gerozitatea, frumosul, încrederea, perseverența, corectitudinea, umanism etc.

Considerăm că principalele valori morale din întregul sistem de valori al pedagogului ar trebui să fie în primul rând: adevărul, echitatea, datoria, binele, sinceritatea, altruismul, demnitate, respectul. Promovarea acestora de cadrul didactic prin varii acțiuni educaționale sunt necesare pentru a fi infuzate în colective de copii de vârste preșcolare și școlare și colective de cadre didactice.

Scopul educării în spiritul valorilor morale este acela de a cunoaște valorile morale și de a le valorifica. Acestor valori morale li se suprapun dragostea pentru copii, inteligența și iscusința didactică. Înconjuraţi permanent (oriunde și oricând) într-o ambianța de dragoste, de căldură, de înțelegere și de bunătate, de încredere și de respect, elevii vor da măsură întregii lor personalități, dobândind cunoștințe, priceperi, deprinderi și atitudini pe un evantai larg. Secretul educării este dat de darul convingerii, de a se adresa nu numai minții, ci și inimii. Cadrul didactic ce se apropie de copii cu iubire și cu simțul dreptății, dobândește cu siguranță aceste valori morale: este un om drept, iubește binele și este în slujba lui. Tot el este acela care îi ascultă pe preșcolari cu bunăvoință, glumește cu ei, îi ajută, le insuflă sentimente morale. Acest dascăl este cel care va avea autoritate iar aceasta cu siguranță, va rezista timpului și schimbărilor. Asemenea dascăli își fac simțită influenţa în întreaga viață ulterioară a copilului [6].

Cadrul didactic este (sau ar trebui sa fie) animat de altruism, de devotament, de optimism pedagogic, toate aceste valori vin din pasiunea pentru profesia sa. El va combina optim diferitele principii, metode, procedeee, forme de organizare, va crea un climat de cooperare în colectivul pe care îl îndrumă și conduce. Din toate acestea, putem scoate în evidență o alta calitate a cadrelor didactice și anume răbdarea, calitate ce își are natura în valoarea morală dreptatea [2].

Nimic nu e mai greu decât să-ți păstrezi răbdarea atunci când toate strategiile, metodele par a da greș și trebuie să o iei de la capăt, când bunele intenții par a se nărui în fața unor copii neînțelegători, agresivi și negativiști. Răbdarea, alături de încredere, fac parte din trăsăturile educatorului dintotdeauna. Încrederea în educație este hotărâtoare și este subliniată și de teoreticianul empirismului John Locke în secoulul al XVII-lea, care conchidea că „*nouă zecimi dintre oamenii pe care îi*

cunoaștem sunt ceea ce sunt, buni sau răi, utili sau inutili, datorită educaţiei pe care au primit-o. Educația este aceea care determină marile deosebiri între oameni" [4]. Se aduce în discuție aici nu doar încrederea în educație, ci și încrederea în forța omului de a fi educat. Marii gânditori umaniști și pedagogi ai lumii și-au expimat frecvent încrederea în oameni, în capacitățile lui morale, cognitive, estetice, în capacitatea omului de a surmonta greutățile (depăși obstacolele), de a se mobiliza în încercarea de a face să triumfe binele, credința, dreptatea și frumosul. Toate acestea sunt valori morale transmise prin educație iar educația este transmisă și facută de cadrele didactice.

Ceea ce se urmărește prin educație este tocmai un transfer al personalității educatorului asupra copilului. Un dascal ce își respectă principiile de viață, care respectă valorile morale amintite mai sus, va transmite același lucru elevilor săi.

Cunoașterea copilului, înțelegerea, respectul, încrederea, prietenia, exigența rezonabilă, terapia diferențială și diversificată, altruismul și optimismul pedagogic au drept piatră de căpătâi dragostea pentru copii. Fiecare om cinstit dorește să-și salveze copilul de la o posibilă ratare pe plan uman, cu atât mai mult noi, dascălii lor.

Rezultatele activităţii educative sunt complet diferite. Experiența a dovedit că școlarii nu intră în dialog afectiv cu educatorii **„cu normă"**, pe care îi recunosc și se ascund sufleteşte de ei, de aici urmând unele efecte negative ale educației.

În contrast cu asemenea educatori se află cei **„cu vocaţie"**. Are vocaţie de educator cel ce are iubire şi respect pentru copii. Aceştea alungă oboseala, atenuează stesul, alungă nerăbdarea de a se termina activitatea, şterge amintirea ofenselor şi a greşelilor, îndeamnă la bunătate. O bună educație cere ca educatorul să inspire preșcolarului stima și respectul, care se poate realiza prin stimă şi respect acordate elevului, contribuind la construirea unei imagini de sine bune şi a încrederii în capacităţile proprii – de a învăţa, de a face bine, de **a deveni** [3].

Urmează zece calități ale educatorului ideal pentru sistemul de educație:

„Simțul umorului" – un copil râde în medie de 200 de ori pe zi, iar un adult de 15 ori pe zi. Simțul comun ne face să credem că din această diferență rezultă seriozitatea adultului; ceea ce e complet fals, deoarece o judecată matură nu presupune neapărat dispariția bunei dispoziții. Dimpotrivă, pare mai înțelept să ne manifestăm unii față de ceilalți bucuria de a trai și de a fi împreună.

„Spirit ludic" – să ne facă plăcere să ne jucăm cu copiii, fără să ne fie teamă că devenim ridicoli. Nu putem cunoaște cu adevărat un copil dacă nu ne-am jucat cu el macăr o dată. Din păcate, acest tip de educator pare a fi o *rară avis* în grădinițe, deși a te juca cu copiii este o dovadă de maturitate profesională și spirituală.

„Creativitate și imaginație” – două calități indispensabile unui educator. Originalitatea și inventivitatea cadrului didactic se poate manifesta în amenajarea ambientului educațional, în crearea și organizarea conținuturilor, în conceperea unor noi instrumente de lucru, în crearea și utilizarea unor strategii ludice, în comunicarea cu copiii și cu părinții (prezența de spirit).

„Atenție și competențe de comunicare” – educatorii ce au o atenție distributivă au mai multe șanse să dețină controlul grupei fără a depune efort prea mare: copiii din aceste grupe fiind mai relaxați, ei se simt foarte bine la grădiniță. De regulă, educatorul ce deține capacități perceptive de excepție are tendința de a-și focaliza întreaga atenție asupra interlocutorului. Într-o comunicare directă cu un copil (sau cu un adult), un asemenea practician poate ,,scana” și cele mai mici variații precum: cuvintele folosite, gestica întregului corp, poziția corpului, mișcările oculare, ritmul respirației sau tonusul muscular (faza de calibrare). Preluând instantaneu aceste informații, educatorul începe să vorbească preopinentului ,,pe limba sa” utilizând aceleași caracteristici verbale și nonverbale. Copilul capătă astfel convingerea că a fost pe deplin înțeles, iar în scurt timp între respectivul copil și educator se stabilește o relație aparte, de încredere reciprocă (faza de amortizare). În cel mult doua-trei săptămâni, un asemenea practician reușește să stabilească relații de încredere cu aproape fiecare copil din grupă.

„Empatie” – capacitatea de a se transpune în pielea copilului și de a rezona emoțional cu acesta îi oferă educatorului șansa de a cunoaște mai bine copiii. Educatorul empatic trăiește intens problemele celor din jurul său, implicându-se (uneori chiar mai mult decât trebuie) în rezolvarea acestora.

„Răbdare și fermitate” – calmul și răbdarea sunt trăsături specifice unui profesionist ce excelează în domeniul relațiilor interumane. La instituție preșcolară calmul, răbdarea și fermitatea practicianului sunt direct proporționale cu gradul de disciplină al preșcolarilor. Un educator sigur pe el oferă copiilor un orizont de așteptare predictibil, ceea ce este benefic pentru dezvoltarea psihică a acestora.

„Spirit originizatoric” – creativitatea și capacitatea de a improviza sunt importante, dar ele trebuie subsumate unui plan de acțiune. Scopul întregii activități cu preșcolarii constă în atingerea obiectivelor din programă. Pentru a reuși acest lucru, educatorul are nevoie de un plan eșalonat care să-l orienteze în activitatea de zi cu zi.

„Simțul dreptății” – înseamnă să ai aceeași măsură de lucru pentru fiecare copil în parte; ușor de spus, greu de făcut. Cum putem să ne păstrăm simțul dreptății când însăși măsura e strâmba? Foarte simplu: livrându-ne atenția într-un mod

generos, manifestând o disponibilitate nedisimulată pentru solicitările fiecărui copil în parte și evitând ierarhizarea copiilor.

„Capacitatea de a lucra în echipă” – principalii parteneri ai educatorului sunt părinții copiilor. Înainte de a putea lucra în echipă cu părinții trebuie însă îndeplinite următoarele trei condiții:

a. să existe un scop comun: buna dezvoltare a copilului;

b. să fie stabilită o strategie comună de acțiune: observarea comportamentului copilului acasă și la grădiniță și intervenția oportună și eficientă a adultului;

c. să existe încredere între parteneri: contează foarte mult relația educatorului cu copilul și cu părinții.

„Sănătate” – nici una dintre cele nouă calități anterioare nu-și mai are rostul dacă sănătatea fizică sau psihică a educatorului este afectată. Prezența permanentă la grupă a unui educator bolnav, suferind constituie în mod cert o piedică în dezvoltarea normală a copiilor [1].

Astfel, valorile morale pot fi dezvoltate și transmise copiilor, părinților, colegilor prin varii transpoziții educaționale implicând procese de transformare, selectare, interpretare, reelaborare calitativă și cantitativă a conținuturilor personale și didactice, și, prin urmare, soldate în conținuturi valorice autentice fundamentale ale personalității.

Bibliografie

1. Adam S. Profesia de cadru didactic între reprezentare socială şi vocaţie individuală. În: Revista de Cercetare în Ştiinţele Educaţiei. Timişoara. Disponibil: http://www.rcsedu.info [Accesat: 07.09.2016].
2. Butaru E. Portretul dascălului de vocație – între realitate și subiectiv. În: Convorbiri didactice, nr.12, decembrie 2016.
3. Mândâcanu V. Arta de a deveni şi a fi pedagog. Chişinău: Pontos, 2004. 796 p.
4. Hubert R. Profesiunea didactică – vocaţie sau provocare, 1965. Disponibil: http://www.scritub.com/profesorscoala/Profesiunea-didactica-vocatie-84699.php.
5. https://revistaprofesorului.ro/invatatorul-contemporan/
6. https://iteach.ro/reviste/

MOTIVAȚIA PENTRU ÎNVĂȚARE ÎN CONTEXTE EDUCAȚIONALE

Antoci Diana, dr., conf. univ.
Catedra Psihopedagogie şi Educaţia Preşcolară, UST
Mafteuța Doina, masterandă, Catedra PEP, UST

Termenul **„motivaţie”** provine din latinescul „move”sau „movere” a mişca, a pune în mişcare. Rezultă că motivaţia este orice forţă, indiferent de natura ei, care pune în mişcare organismul, activitatea pe care o desfăşoară. Conceptul de motivaţie a fost lansat în literatura psihologică de către E. Dichter, care consideră că motivaţia constituie cauza reală a comportamentului uman. Motivaţia funcţionează la diferite nivele: superficiale şi inconştiente (stimulează şi impulsionează) [apud 3, p. 28].

U.Șchiopu definește **motivaţia** ca o structură de factori indisociabili temporar de activare în conduite a unor caracteristici şi cerinţe ale personalităţii, care determină manifestarea tensiunii sau plăcerii implicate, dar şi mesajul talent şi de suprafaţă al acesteia. În motivaţie sunt implicate cerinţe de scurtă, medie şi lungă durată ale personalităţii cu intensităţi diferite [7, p. 464].

Motivaţia a fost considerată din perspectiva orientării psihodinamice ca o stimulare şi descărcare de energie; asociată prin prisma abordării behavioriste unui stimul, ca o reacţie învăţată; văzută ca un factor psihologic ce influenţează comportamentul; interpretată ca o activitate spontană care energizează organismul şi explică trecerea de la o stare de repaus la alta de acţiune. **Motivaţia** a fost studiată în cadrul modelului Darwinian al adaptării, modelului homeostaziei, modelului fizic al descărcării de energie promulgat de Freud, modelelor cognitive care substituie motivaţia proceselor de anticipare cognitivă (comportamentele omului fiind determinate de rezultate aşteptate).

M. Zlate consideră că **motivaţia** instigă, impulsionează, declanşează acţiunea, iar acţiunea, prin intermediul conexiunii inverse, influenţează însăşi baza motivaţională şi dinamica ei. **Motivaţia**, ca factor care declanşează activitatea subiectului, o orientează spre scop, permite prelungirea activităţii dacă scopul nu a fost imediat atins, sau, dimpotrivă, încetarea ei odată cu realizarea obiectului propus are atât efecte cantitative, cât şi calitative. Primele, se exprimă în aceea că ea pune organismul în situaţia de a trece, mai uşor sau mai greu, la acţiune sub influenţa stimulărilor interne sau externe mai mult sau mai puţin intense. Efectele calitative ale motivaţiei se exprimă în faptul că ea permite organismului să treacă de la un scop la altul. Totodată, motivaţia facilitează ierarhizarea diferitelor scopuri posibile [8, p. 155].

Majoritatea analiştilor conceptului de motivaţie sunt de acord cu faptul că ea se referă la un ansamblu de forţe care provocă sau mobilizează individul în a se angaja într-un comportament dat [11]: forţe interne (de personalitate sau intrinsecit trebuinţa conştientizată de a cunoaşte cât mai mult, de a înţelege lumea care te înconjoară, de a descoperi, precum şi nevoia de autocunoaştere); forţe externe (de mediu sau extrinseci).

Conform lui Sillamy, **motivaţia** este „ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ, sau totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înăscute sau dobîndite, conştientizate sau neconştientizate, simple trebuinţe fiziologice sau idealuri abstracte". Elementul constitutiv, central al motivaţiei este reprezentat de motiv. **Motivul** este acel fenomen psihic ca are un rol esenţial în declansarea, orientarea şi modificarea conduitei, fiind cauza internă a conduitei noastre. Orice motiv posedă următoarele caracteristici: conţinut, intensitate şi durată. Raportînd această informaţie la activitatea de învăţare, vom menţiona următoarele: **motivaţia de învăţare** este ansamblul sau totalitatea mobilurilor interne ale conduitei direcţionate spre acumularea de cunoştinţe. Unii studenţi vin la universitate cu o trebuinţă cognitivă bine pronunţată, alţii vin din motivul că „aşa trebuie"; la unii studenţi motivaţia de învăţare are orientare mai mult teoretică, intelectuală iar la alţii – spre cea practică [apud 1, p. 36].

După părerea psihologului rus Ю. Орлов**, motivul** are o structură atomică. Nucleul ei este nevoia, deci ceea ce trebuie neapărat satisfăcut. Pentru oameni aceasta este legată nu numai de nevoia de hrană, securitate, dar şi de confort, apartenenţă la un grup social etc. Norul electronic în jurul nevoii este alcătuit din acele emoţii plăcute care însoţesc satisfacerea nevoii. Aceste emoţii prezintă imaginea plăcerii care ne face să acţionăm. Astfel, falsele nevoi sunt anume aceste imagini ale plăcerii care pot fi conştient amplificate sau diminuate [apud 9, p. 29].

Ce reprezintă **motivaţia**, raportată la **procesul de învăţământ**? Specialiştii în domeniu consideră că motivaţia de a învăţa constituie ansamblul factorilor interni ai personalităţii copilului, care-i determină, orientează, organizează şi susţin eforturile în învăţare. **Motivaţia** este factorul fundamental ce stă la baza succesului educaţional – unul din rechizitele de bază ale profesorului. În acelaşi context, necesită a fi definit procesul de învăţământ, care reprezintă „principalul subsistem al celui de învăţământ, în cadrul căruia are loc activitatea de instruire, organizată conform obiectivelor educaţiei care orientează formarea dezvoltarea personalităţii elevului-studentului" [2].

Termenul **performanță** [13] desemnează rezultatele observabile ale învățării și deasemenea este foarte importantă pentru motivarea din procesul de învățare. Pentru abordarile sociocognitive ale învățării, termenul performanță trimite la comportamentele care traduc utilizarea de către elevi a cunoștințelor declarative ori a cunoștințelor procedurale în diferite situatii de învățare.

Performanța joaca un rol important în **dinamica motivațională**. Ea este și o consecință a motivației, deoarece cu cât un elev e mai motivat, cu atât performanța sa va fi mai bună. Un elev motivat va persevera mai mult, va utiliza strategii de învățare adecvate, care îi vor influența performanța. Relația dintre motivație și performanța nu trebuie privită unilateral, căci și performanța poate influența motivația. Performanța, ca rezultat concret al activității de învățare, devine pentru elev o sursa de informație care influențează percepțiile acestuia asupra propriei competente.

Efectul performanței asupra percepțiilor de sine ale elevului poate fi pozitiv sau negativ. Dacă un elev reușește, într-o sarcină de învățare în care s-a angajat cognitiv și a perseverat pentru rezolvarea acesteia, el va estima că performanța a fost meritată. Acest fapt va îmbunătăți opinia elevului cu privire la propria activitate și îl va face sa valorizeze mai mult acel tip de activitate. În același timp, un eșec poate avea un efect negativ asupra percepțiilor elevului privind propria competență, făcându-l să se îndoiască de posibilitațile sale de reușita în activitățile pe care i le propune profesorul. Un eșec repetat îl poate conduce pe elev către fenomenul neajutorării învățate, ale cărui efecte le-am discutat deja. Performanța nu reprezintă, așadar, o simpla demonstrație a ceea ce elevul a învățat, ci este și un eveniment prin care el se judecă, se evaluează, se valorizează ca persoană.

Е.Ильин defineşte **motivaţia de învăţare** drept o formaţiune psihologică ce include în sine toate mobilurile, toate cauzele psihologice ce declanşează, stimulează şi conferă sens actelor de ínvăţare. Deci, motivaţia desemnează ansamblul factorilor care declanşează activitatea omului, o orientează selectiv către anumite scopuri şi o susţine energetic. Suntem pe deplin conştienţi de faptul că drumul pe care trebuie să-l parcurgă studentul cu profesorul său pentru a ajunge la cunoaşterea şi înţelegerea învăţării, nu este deloc un drum drept şi fără obstacole. Aceasta presupune însuşirea unui limbaj de specialitate, a unui anumit tip de discurs care să se sprijine pe fapte, dar, în aceeaşi măsură, să şi surprindă relaţiile dintre faptele de ordin psihologic, pentru a putea fi ulterior structurate. Mai mult, aceste fapte trebuie să fie interpretate şi să le fie atribuite semnificaţii, să ofere explicaţii plauzibile, să facă predicţii cu privire la anumite comportamente, să cultive spiritul experimental al studentului. Aceasta, întrucât exigenţele societăţii cer formarea de abilităţi şi competenţe ale celui

care învaţă, ceea ce implică înţelegerea, autoreglarea şi asumarea responsabilităţii propriei formări, lucru posibil de realizat doar având la bază o motivație puternică de a învăța [10].

Una din explicaţiile diferenţelor de performanţă istoricã a diverselor societăţi, în anii 70, se referă la **motivaţia învăţării**. Raportul Clubului de la Roma consacrat acestui subiect, având printre autori pe Mircea Maliţa [apud 6, p. 88], a introdus învăţarea, în dimensiunea sa de învăţare istoricã şi socială, ca o condiţie esenţială a emancipării, a progresului şi a dezvoltării umane. Această tezã a fost pe larg dezbătută la nivel academic şi decizional, fiind ulterior preluată în practica unor organizaţii internaţionale. Astfel, Organizaţia Naţiunilor Unite a realizat cu ajutorul acestei paradigme comparaţii, clasamente şi analize globale, în încercarea de a explica diferenţele existente între naţiunile lumii în ceea ce priveşte ritmul de dezvoltare.

Cercetările au demonstrat că nivelul optim al motivației diferă în funcție de dificultate a sarcinii: sarcini simple, cunoscute, rutiniere: cu cât nivelul motivației este mai ridicat, cu atât gradul de performanță va fi mai înalt; sarcini dificile, provocări intelectuale: cu cât nivelul motivației este mai ridicat, cu atât nivelul performanței va fi mai scăzut (deoarece nu mai sunt facilitate atât de puternic elemente precum atenția, memoria etc.) [12].

Nivelul optim al motivației depinde nu numai de dificultatea sarcinii, ci și de **particularitățile psihice** individuale [14]: emotivitate, echilibru, stapânire de sine. Persoanele care aparțin tipului puternic, echilibrat sunt capabile să suporte tensiuni psihice semnificative, provocate de stări emoționale mai intense sau de sarcini mai dificile. Persoanele care aparțin tipului slab și celui neechilibrat nu reușesc o asemenea performanță. Eficiența activității este maximă la o anumită marime a intensității motivației, numită optimum motivațional. Acesta difera de la o activitate la alta și de la o persoană la alta.

În contextual învățării motivaţia nu este altceva decât procesul care ghidează şi menţine un anumit comportament dezirabil statutului de subiect ce învață: participarea în cadrul orelor, implicarea în activităţile de învăţare în grup şi individual, rezolvarea cu succes a sarcinilor propuse etc.

Pentru motivarea subiectului în process de învățare este important implicarea tuturor „actorilor educației” – părinților, cadrelor didactice; pe lângă manifestării constante a atitudinii de respect faţă de învăţare şi instituţia de învățământ, sunt necesare următoarele [6, p.90]: să ţină cont de faptul că progresele se produc în timp; să scoată în evidenţă beneficiile practice ale învăţării asupra vieţii lor; să ajute copilul

să-şi stabilească propriile obiective; să ajute copilul să fie organizat şi să se autodisciplineze - copiii au nevoie de ordine, dar au probleme în a o impune şi a o menţine; să încurajeze copilul la fiecare pas - este important să încurajăm copilul, indifferent dacă este motivat pentru învăţare sau nu.

Din perspectiva pedagogului în cadrul instituțiilor de învățământ este binevenită utilizarea diverselor strategiilor didactice cu aplicabilitate universală, indiferent de context; conştientientizarea selectării strategiei didactice după eficacitatea acesteia și conform finalităților proiectate; flexibilitatea strategiilor didactice utilizate în contextul caracteristicilor beneficiarilor activităţilor de învăţare:

Fenomenele de submotivare şi supramotivare sunt considerate extreme pe axa motivării, ambele având ca rezultat eficienţa scăzută a persoanei şi startul unui proces de demotivare. Cum aţi putea folosi procesul de atribuire a succesului pentru a evita cele două extreme şi a obţine un optim motivaţional? G.Pânişoară şi I.-O.Pânişoară descriu câteva tehnici de automotivare [5, p. 115]: conştientizarea – persoana trebuie să dorească şi să construiască un program de automotivare; este importantă din acest punct de vedere stabilirea unui nivel de aspiraţii realist; anticiparea – ulterioară conştientizării, presupune imaginarea viitorului (reacţii emoţionale, consecinţele acţiunilor, planificarea soluţiilor posibile); învăţarea – anumite tipuri de motivaţie pot fi învăţate, gândiţi-vă la multitudinea motivelor care ne influenţează comportamentul şi câte dintre acestea au fost dobândite social; jocul de rol.

Descoperirea și valorificarea posibilităților personale de învățare ale elevului cu CES se poate realiza prin evaluare complexă și prin divizarea sarcinilor pe secvențe și crearea condițiilor de a obține succes în fazele de început ale învățării, ceea ce dezvoltă încrederea în sine a elevului [15].

Divizarea și clarificarea sarcinilor de învățare, dirijarea învățării cu ajutorul cadrului didactic de sprijin și aprecierea pozitivă a reușitei sunt modalități practice de a asigura o baza motivațională a învățării și autoeficienței. Autoeficiența are patru surse de baza: realizarea performanțelor, experiența indirectă, persuasiunea verbală și starea psihologică.

Realizarea performanțelor sunt situațiile în care elevii au avut succes și amintirea acestora, în continuare, îi sporesc autoeficiența. Experiența indirectă apare atunci când elevul constientizează rolul unui model de succes (permanent sau situațional) și încearcă să adopte comportamente sau atitudini ale acestuia. Persuasiunea verbală este secvența în care intervine cineva încercand să convingă elevul că este capabil să realizeze cu succes sarcina respectivă. Sursa finala posibilă a autoeficienței este starea psihologică – acele sentimente și trăiri interioare care

„asigură” elevul de iminența eșecului sau de obinerea succesului. Există o strânsă interdependență între motivație pentru învățare în particular și nevoile specifice manifestate la un moment dat. Exista câteva elemente practice care pot asigura valorizarea pozitivă și performanța în învățare atât în clasă cât și în familia elevului cu CES, și nu numai [15]: 1. **Captarea atenției.** Menținerea acesteia pe parcursul întregii lecții este o artă – o provocare pentru profesor. Este cazul să oferim elevilor o varietate de prezentări și demonstrări realizate cu ajutorul mijloacelor concret – intuitive pentru elevii cu dificultăți de învățare, dar și a celor audio-video, discuții în grup. Materialul didactic utilizat, fișele de lucru realizate pentru sprijinul învățării elevilor cu CES, pot avea unele caracteristici (marime diferită, culori variate, simboluri imagistice ajutatoare etc). 2. **Relevanța.** Este unanim acceptat faptul că ceea ce este familiar elevilor se însușește cu o mai mare ușurință. Pentru profesori este dificil să concorde conținuturile cu interesele și necesitățile tuturor elevilor. De aceea este important să se stabilească acele „interese comune” ale întregii clase de elevi, iar relevanța o vor percepe fiecare în mod individual. Instruirea este relevantă pentru elevi atunci când are tangențe cu experiențele acestora. Pentru cei cu CES, relevanța au experiențele de învățare repetitive, consolidarea celor învățate și exersarea unor deprinderi. 3. **Dezvoltarea încrederii în sine** prin crearea așteptări pozitive în ceea ce privește obținerea succesului; oferirea posibilității de a obține succese; acordarea posibilității de a controla într-o măsură propria instruire. 4. **Satisfacția.** Satisfacția elevilor poate fi intensificată prin aprecierea reușitelor. Recunoașterea succeselor elevilor, atăt în public, cât și în particular, consolidează comportamente și atitudini care au asigurat obținerea succesului. În continuare elevii vor tinde să procedeze în mod similar, având scopul de a reuși din nou.

În ceea ce priveste satisfacția, aceasta se referă la evenimentele care dau naștere la un sentiment subiectiv de ușurare, de plăcere, ce poate fi exprimat sau descris de individul care îl traiește, dar care nu poate fi observat din exterior de către o altă persoană. În sens strict ea este o emoție plăcută, pozitivă, rezultată din evaluarea muncii depuse [4, p. 52].

În contextul cercetarilor asupra motivației s-a evidențiat unitatea dintre componentele motivatorii, cele de satisfacție și de eficiență în cadrul concret al vieții sociale, motivația și satisfacția fiind intim corelate. Astfel Martin G. Wolf susținea că prin diverse categorii de motive, individul caută să-și maximalizeze satisfacțiile, atragându-și stimuli capabili de a-i produce plăcere, în timp ce printr-o altă categorie de motive el caută să minimalizeze, să evite durerea, neplăcerea (motivația aversivă), satisfacția apărând ca un efect al motivației [apud 8].

Biblografie

1. Cernițanu M., Daniliuc N. Probleme medico–biologice și farmaceutice. Unele aspecte ale motivației de învățare la studenții anilor I-IV al USMF „Nicolae Testemițanu”. În: An. șt., ediția XII, vol. I, Chișinău 2011, p. 23-39.
2. Cristea S. Studii de pedagogie general. Bucureşti: Ed. Didactică și Pedagogică, 2009. 308 p. ISBN 9789733024507.
3. Losîi E. Studiul experimental al particularităţilor motivaţiei de învăţare la studenţii psihologi. In: Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistenţă socială. Chișinău: Ed. UPSC, 2012, nr. 1, p. 36-45. ISSN 1857-0224.
4. Mathis R. L. Managementul resurselor umane. Bucuresti: Editura Economica. 1997. 455 p. ISBN: 9739198767.
5. Pânișoară G., Pânișoară I.-O. Motivarea eficientă. Ghid practic. Iaşi: Editura Polirom. 2005. 296 p. ISBN: 973-681-969-8.
6. Popenici Ș. Motivaţia pentru învăţare: de ce ar trebui să le pese copiilor de ea şi ce putem face pentru asta. Bucureşti: Editura Didactica Publishing House. 2009. 143 p. ISBN: 978-606-8027-35-7.
7. Şchiopu U. Dicţionar de psihologie. Bucureşti: Ed. Babel, 1997. 740 p. ISBN 973-48-1027-8.
8. Zlate M. Fundamentele psihologiei. Bucureşti: Ed. Pro Humanitate, 2000. 332 p. ISBN 973-99024-0-5.
9. Горелова А. Определяющая сила потребительских мотивов. Маркетинг, Нр. 3, 1998. 26-30 с.
10. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
11. https://www.didactic.ro/materiale-didactice/strategii-de-stimulare-a-motivatiei-elevilor-pentru-invatare
12. https://www.coursehero.com/file/psv1vgn/Legea-optimumului-motiva%C8%9Bional-formulat%C4%83-de-RM-Yerkes-%C8%99i-JD-Dodson-sus%C8%9Bine-c%C4%83/
13. http://www.creeaza.com/didactica/comunicare-si-relatii-publice/resurse-umane/TEHNICI-MOTIVATIONALE-SPECIFIC913.php
14. http://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/Motivatie-si-performanta279.php
15. http://www.anfp.gov.ro/R/Doc/2015/Proiecte/Incheiate/PHARE%20RO%2001.06.04/Ghid%20motivational.pdf

IMPLICAŢIILE INTELIGENŢEI EMOŢIONALE, A INTERVENŢIILOR PSIHO-SOCIALE ÎN PROCESUL EDUCAŢIONAL

Artiomov Laurenţia, dr., conf. univ.
Institutul de Fiziologie şi Sanocreatologie
Universitatea Cooperatist - Comercială din Moldova

Rezumat. Inteligența emoțională (IE) este considerată drept una din componentele esențiale ale ajustării emoționale, bunăstării personale, succesului în viață, în relațiile interpersonale în diferite contexte ale vieții de zi cu zi. Acest articol este o tentativă de analiză a domeniului de cercetare al inteligenţei emoţionale în contextul educaţional şi abordează importanţa ei pentru actanţii procesului educaţional. In lucrare se discută şi rolul intervențiilor social-psihologice, adică a exercițiilor scurte care vizează gândurile, sentimentele și convingerile elevilor, studenților referitor la școală, universitate, în aspectul contribuţiei lor la ameliorarea rezultatelor academice, reducerea esenţială a lacunelor în educaţie.

Abstract. Emotional Intelligence (EI) is considered as one of the essential components of emotional adjustment, personal welfare, life success, and interpersonal relationships in different contexts of everyday life. This article is an attempt to analyze the field of research of emotional intelligence in the educational context and addresses its importance for the actors of the educational process. The paper also discusses the role of social-psychological interventions, namely short exercises that target the students' thoughts, feelings and beliefs about the school, the university in terms of their contribution to the improvement of academic results and the essential reduction of gaps in education.

Inteligența emoțională este un subiect larg discutat în literatura de specialitate şi se consideră că deţine un loc important în structura personalităţii deoarece asigură succesul în viaţa personală şi în mediul profesional. Termenul *inteligență emoțională* se referă la a fi inteligent cu privire la emoțiile proprii, precum și a altora și la abilitățile de a le dirija. Salovey și Mayer [1, p. 187] au definit inteligența emoțională drept o formă de inteligență socială care implică capacitatea de a monitoriza emoțiile proprii și ale altora, de a face deosebire între ele între ele și de a folosi aceste informații pentru a gândi și a acționa. În același an, un studiu empiric a demonstrat că aspectele inteligenței emoționale par a fi abilități în sensul tradițional, care pot fi măsurate [2, p. 779].

Un număr impresionant de cercetări demonstrează rolul previzional pe care inteligenţa emoţională îl are în raport cu obţinerea rezultatelor şcolare [3, p. 448], adaptarea în domeniul şcolar, universitar şi frecvenţa comportamentelor deviante, manifestate în timpul procesului de studii [4, p. 289].

Autorul Dibya Jyoti Sinha [3 , p.450] a constatat că inteligența emoțională este un potențial de îmbunătățire a rezistenței mentale a studenţilor care duce la susţinerea mai ușoară a examenelor. Stabilitatea mai bună a minții a fost cauza

principală a unui nivel înalt de performanță academică. Adică, cu cât un student este mai inteligent din punct de vedere emoțional, cu atât mai mult tinde spre rezultate academice înalte. Elevii de sex feminin din cercetarea autorului au avut o inteligență emoțională mai mare, comparativ cu elevii de sex masculine. Elevii din mediul urban s-au caracterizat printr-o inteligență emoțională superioară comparativ cu cei din mediul rural.

Abilitățile şi înclinaţiile emoţionale auto-percepute sunt implicate în performanța academică și comportamentul deviant, antisocial la instituţia de învăţământ şi au efecte deosebit de relevante pentru elevii, studenţii vulnerabili sau dezavantajați [4, p. 290].

O importanţă deosebită o are formarea competenţelor inteligenţei emoţionale în învăţământul medical. Chew B.H şi coautorii [5, p. 9] menţionează că pacienții au nevoie de mai mult decât ceea ce poate oferi un medic pur analitic. Recuperarea și procedurile terapeutice pentru pacienți ar putea fi mai eficiente cu un medic care comunică empatic, etic și competent. Autorii consideră că inteligența emoțională, unul dintre domeniile psihoafective în educația medicală este legată de performanța clinică, de realizările academice mai bune, iar în practica clinică determină o îmbunătăţire a empatiei în consultarea medicală şi în relațiile medic-pacient. Astfel inteligenţa emoţională determină o performanța clinică mai înaltă și satisfacția pacienților.

În urma studierii numeroaselor surse bibliografice vizând relaţia dintre inteligenţa emoţională şi performanţele academice Pablo Fernández-Berrocal et. al.

[6, p.434] menţionează că abilitatea de a acorda atenție emoțiilor, de a trăi sentimentele cu claritate și de a se putea recupera din stările negative ale minții va avea o influență decisivă asupra sănătății mintale a elevilor, iar acest echilibru psihologic, la rândul său, afectează în cele din urmă performanța academică. Persoanele cu abilități emoționale limitate au mai multe șanse de a experimenta dificultăți de stres și emoții în timpul studiilor și, în consecință, vor beneficia mai mult de utilizarea abilităților emoționale adaptive care le vor permite să facă față acestor dificultăți. Inteligenţa emoţională poate acționa ca moderator al efectelor aptitudinilor cognitive asupra performanțelor academice.

Inteligenţa emoţională în activitatea didactică a profesorilor

Autorii Jenings P. A. şi Greenberg M. T. [7 , p.521] consideră că profesorii competenți din punct de vedere social și emoțional stabilesc tonul în clasă prin dezvoltarea relațiilor de susținere și încurajare a studenții lor, proiectarea lecțiilor care să se bazeze pe punctele forte și abilitățile elevilor, încurajarea cooperării dintre

studenți și prin a fi un model pentru o comunicare respectuoasă și un comportament prosocial.

O climă optimă a clasei este caracterizată de un nivel scăzut de conflicte și de comportament perturbator, tranziții ușoare de la un tip de activitate la altul, expresii adecvate ale emoției, comunicare respectuoasă și rezolvarea problemelor, interes și atenție față de diferențele și cerințele studenților ale individuale .

Profesorii competenți din punct de vedere social și emoțional au o înaltă cunoaștere de sine. Ei își recunosc emoțiile, modelele emoționale și tendințele și știu cum să genereze și să utilizeze emoțiile, cum ar fi bucuria și entuziasmul, pentru a-si motiva procesul de învățare propriu şi al celorlalţi. Ei au o înțelegere realistă a capacităților lor emoţionale și își recunosc punctele forte și slabe.

Profesorii competenți din punct de vedere social și emoțional au, de asemenea, o conștiință socială ridicată. Ei știu cum expresiile emoționale le afectează interacțiunile cu ceilalți. Astfel de profesori recunosc și înțeleg emoțiile celorlalți, sunt capabili să construiască relații puternice de susținere prin înțelegerea și cooperarea reciprocă și pot negocia în mod eficient soluții la situații de conflict.

Atunci când cadrele didactice nu dispun de un nivel înalt de inteligenţă emoţională şi socială pentru a face față provocărilor din clasă, suportă consecinţele stresului emoțional. Nivelul ridicat de stres emoțional poate avea un efect advers asupra performanței muncii și poate duce, în cele din urmă, la *ardere profesională* (*burnout)* [8, p.32]. Arderea profesională rezultă dintr-o scădere în timp a capacităţii de a face față sarcinilor și este văzută ca având trei dimensiuni: epuizare emoțională, depersonalizare și sentimente de lipsă de realizare personală.

Emoțiile pot influența funcționarea și motivația cognitivă a cadrelor didactice, iar comportamentul urât, inadecvat al studenţilor provoacă adesea emoții negative care, prin urmare, pot avea un efect negativ asupra predării.

Experienţa frecventă a emoţiilor negative cum ar fi frustrarea, furia, vina și tristețea poate reduce motivația intrinsecă a profesorilor, autoeficacitatea și conduce la ardere profesională. În contrast, profesorii care trăiesc mai multe emoții pozitive pot fi mai rezistenți, mai motivați intrinsec și mai capabili să facă față cerințelor complexe ale predării.

Profesorii care sunt copleșiți de emoții negative exprimă o lipsă de entuziasm pentru cultivarea relațiilor pozitive cu studenții lor și devin mai puțin implicați, mai puțin toleranți.

Există mai multe programe care pot facilita dezvoltarea inteligenţei emoţionale şi sociale în rândul profesorilor, dar majoritatea nu se adresează doar cadrelor

didactice. Programa *Emoţional Inteligent Classroom* [9, p.3] este o excepție. Programa de antrenare a inteligenţei emoţionale [10, p.7]. A fost concepută pentru a promova competențele profesorilor legate de emoție și conștientizarea emoțională și a aplica aceste competențe în mediul școlar. Formarea cuprinde trei domenii majore: recunoașterea și etichetarea emoțiilor, înțelegerea emoțiilor, exprimarea și reglementarea emoțiilor ca răspuns la situațiile întâlnite frecvent de profesori în situațiile din clasă.

Intervenţiile social-psihologice în educaţie

Experimentele multor cercetători au demonstrat că intervențiile social-psihologice aparent mici în educaţie, adică exercițiile scurte care vizează gândurile, sentimentele și convingerile elevilor (studenților) referitor la școală, universitate - pot duce la ameliorarea rezultatelor elevilor şi pot reduce esenţial lacunele în educaţie chiar şi în perioadele următoare (de luni şi ani). Aceste intervenții nu predau studenților conținut academic, ci vizează, în schimb, psihologia studenților, cum ar fi convingerile lor că au potențialul de a-și îmbunătăți inteligența sau că aparțin și sunt apreciați în școală, universitate [11, p. 274]

Când intervențiile social-psihologice au efecte de durată, ele pot părea surprinzătoare și chiar "magice", determinând oamenii fie să se gândească la ele ca la soluții rapide la probleme complicate, fie să le considere lipsite de seriozitate. Autorii consideră incorecte ambele reacţii. Ei analizează baza teoretică a mai multor intervenții social-psihologice și subliniază faptul că acestea au efecte de durată deoarece țintesc experiențele subiective ale elevilor în școală, folosesc metode convingătoare, dar încă puţin cunoscute, pentru transmiterea ideilor psihologice și deoarece influenţează asupra proceselor recursive prezente în mediile educaționale.

Prin înțelegerea intervențiilor psihologice ca instrumente puternice, dar dependente de context, cercetătorii educaționali vor fi mai bine pregătiți pentru a le utiliză. Intervenții psihologice nu dau elevilor conținut sau abilități academice, nu restructurează școli, nu îmbunătățesc formarea cadrelor didactice. În schimb, ele permit elevilor să profite mai bine de oportunitățile de învățare prezente în școli și să utilizeze procesele existente pentru a genera efecte de lungă durată. [11, p. 293].

*Intervenţii pentru a schimba atitudinea studenţilor faţă de eşecurile academice***.**

Autorul Wilson T.D. şi colaboratorii [12, p.1251] au realizat o scurtă intervenție - convorbire pentru a explica elevilor că performanțele academice slabe sunt normale la început de tranziția la o nouă școală, că ele nu reflectă o lipsă de abilități și rezultatele studenților se îmbunătățesc, de obicei, pe măsură ce se adaptează la noua școală.

Blackwell și colaboratorii [13, p. 251] au investigat modul în care convingerile implicite ale studenților despre inteligență formează interpretarea lor și răspunsul la șocurile academice. Studenții care cred că inteligența este fixă și neschimbată atribuie mai des obstacolele academice unei lipse de abilități decât studenții care cred că inteligența este maleabilă și că ea poate fi dezvoltată prin muncă intensă și efort. Autorii [13, p. 260] au demonstrat că efectul tipului de laudă este dramatic. Copiii care au primit o laudă neutră nu şi-au schimbat rezultatele, copiii care au fost lăudați pentru efort au avut rezultate mai bune şi au cerut sarcini mai dificile în viitor. Dar copiii care au fost lăudați anterior pentru inteligenţă au rezolvat cu 30% mai puține probleme si au cerut sa rezolve doar probleme ușoare.

Cea mai relevantă teorie de autoafirmare menţionează că oamenii sunt motivați să-și protejeze viziunea asupra lor ca fiind bună, morală și eficace [15, p. 614]. Atunci când este amenințat sentimentul de sine a oamenilor , aceștia se confruntă cu niveluri ridicate de stres. Teoria autoafirmării sugerează că amintind oamenilor despre laturile pozitive ale lor îi putem dirija să vadă evenimentele și informațiile negative ca fiind mai puțin amenințătoare și să fie astfel mai puţin expuşi stresului , să activeze mai eficient [15, p. 614]. O modalitate de a sprijini sentimentul de sine al oamenilor este prin a cere oamenilor să scrie despre valorile care sunt importante pentru ei. Într-adevăr, experimentele de laborator au demonstrat că exercițiile de scriere a afirmațiilor scurte referitor la valori pot ajuta studenții cu stereotipuri negative să facă mai bine faţă sarcinilor academice.

Stereotipurile negative determină elevii, studenţii să se întrebe dacă vor fi pe deplin incluși și evaluați într-un mediu academic nou (transfer la o nouă şcoală). Elevii care se confruntă cu stereotipuri negative se pot îngrijora mai mult referitor la apartenența lor. Acest sentiment de incertitudine cu privire la apartenență poate determina studenții să perceapă evenimente sociale negative în școală, cum ar fi sentimente de singurătate, critici de la profesor şi ca urmare va fi subminată motivația de a învăţa.

Există dovezi că o conștientizare sporită a intenției de manipulare psiho-socială ar putea diminua impactul benefic și, prin urmare, caracterul mai puţin evidenţiat al intervenției poate fi o cheie a eficacității sale. Calendarul intervențiilor social-psihologice poate fi la fel de important sau chiar mai important decât numărul intervențiilor. Trecerea la școală, liceu sau colegiu poate fi o perioadă deosebit de potrivită pentru administrarea intervențiilor, deoarece acestea sunt momente în care standardele de performanță ale elevilor se vor confrunta cu o schimbare ascendentă,

sentimentul de identitate al studenților este în flux și cercurile sociale existente sunt perturbate.

Nu există nici o îndoială că creșterea preciziei în direcționarea persoanelor potențial vulnerabile va contribui la succesul multor sisteme de intervenție în procesul educaţional. Mai mult decât atât, pare rezonabil să ne întrebăm dacă inteligența emoţională ar putea fi asociată, de asemenea, cu aspirațiile educaționale și profesionale, stilurile și atitudinile de învățare și preferințele în cariera timpurie. Poate că includerea măsurărilor inteligenţei emoţionale în studiile de evaluare și programele de intervenție care vizează comportamentul educabililor ar putea oferi informații utile atât pentru cercetarea fundamentală cât și pentru politica socială.

Intervențiile social-psihologice care vizează gândurile, sentimentele și convingerile elevilor, studenților referitor la școală, universitate sunt deosebit de utile la început în tranziția la o nouă școală sau de la liceu la universitate. Aceste intervenţii pot diminua şocul academic cauzat de rezultatele academice mai slabe decât în mediul educaţional precedent şi de includerea intr-un mediu nou. Un rezultat al acestor activităţi va fi şi fortificarea inteligenţei emoţionale care joacă un rol fundamental în stabilirea și menținerea relațiilor interpersonale de calitate.

Bibliografie

1. Salovey P. Mayer J. D. Emotional Intelligence. În: Imagination, Cognition and Personality, 1990, v. 9, nr. 3. p. 185-211.
2. Mayer J.D., Dipaolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. Journal of Personality Assessment, 1990, v. 54, nr.3-4, p. 772-781.
3. Dibya J. S., Shankar S. A Study of Emotional Intelligence with respect to Sex, Locality and Academic Achievement. În: International Journal of Research in Social Sciences, 2017, v. 7, Iss. 7. p. 440-452.
4. Petrides K.V., Frederickson N., Furnham A. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. În: Personality and Individual Differences, 2004, v.36, iss.2. p. 277–293.
5. Chew B.H., Zain M. A., Hassan F. Emotional intelligence and academic performance in first and final year medical students: a cross-sectional study. În BMC Medical Education, 2013, v. 13:44. p. 1-10.
6. Fernández-Berrocal P., Ruiz D. Emotional Intelligence in Education. În: Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2008, V. 6 (2), nr. 15. p.421-436.

7. Jennings P. A., Greenberg M. T. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. Review of Educational Research. 2009, v. 79, nr. 1. p. 491–525.
8. Vandenberghe R., Huberman, M. Understandind and Preventing Teacher Burnout. New York: Cambridge University Press, 2006. 362 p.
9. Brackett M. A., Katulak N. A. Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students. În: Applying emotional intelligence. Books.google.com. 2006. p. 1-27.
10. Brackett M. A., Caruso D. The Emotionally Intelligent Teacher Workshop. AnnArbor, MI: Quest Education, 2005. p.1-27.
11. Yeager D.S., Walton G.M. Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic. În: Review of Educational Research, 2011, v. 81, nr. 2. p. 267–301.
12. Wilson T. D. The power of social psychological interventions. În: Science, 2006, v. 313. p.1251–1252.
13. Blackwell L. A., Trzesniewski K. H., Dweck C. S. Theories of intelligence and achievement across the junior high school transition: A longitudinal study and an intervention. În: Child Development, 2007, v. 78. p. 246–263.
14. Sherman D. K., Cohen G. L. The psychology of self-defense: Self-affirmation theory. În: Advances in experimental social psycholgy, 2006, Vol. 38. p. 183–242.
15. Sherman D.K., Hartson K.A., Binning K.R., Purdie-Vaughns V., Garcia J. et al. Deflecting the trajectory and changing the narrative: how self-affirmation affects academic performance and motivation under identity threat. În: J. Personal. Soc. Psychol., 2013, v. 104, nr.4. p. 591–618.

VALENȚELE ÎNVĂȚĂRII TRANSFORMATIVE ÎN DEZVOLTAREA GÂNDIRII INDEPENDENTE LA STUDENȚI

Botnari Valentina, dr., prof. universitar interimar, UST
Arsenov Gabriela, masterand, UST

În contextul politicii educaţionale actuale, când se pledează pentru educaţia de calitate, una dintre cele mai raţionale şi de perspectivă căi pentru soluţionarea fenomenelor de criză ale educaţiei se consideră centrarea procesului educaţional pe competenţe, fundamentată pe ideea competenţelor-cheie care a fost înaintată de experţii Consiliului Europei la începutul anilor 90 ai secolului trecut. Centrarea pe competenţe a devenit în timp o strategie directoare a modernizării educaţiei, dintre care deosebit de importantă este orientarea spre formarea competenţelor.

În viziunea pedagogului V. Botnari competența din perspectiva holistică reprezintă o formațiune complexă ca structură și globală ca organizare, care asigură succesul realizării obiectivelor fundamentale și, respectiv autorealizarea personalității care își are exprimare într-un construct integral imanent de cunoștințe, capacități și calități ale omului interconectate cu atitudinea valorică față de mediu și cu o atitudine creativă față de ceea ce face, stimulând tendința subiectului spre autoperfecționare continuă și progres personal și profesional.

În acest context, putem afirma că ia pondere tot mai mult perspectiva globală şi viziunea de ansamblu asupra lucrurilor, legătura concisă dintre ceea ce înveţi şi ceea ce poţi face cu cele învăţate. Formabilii trebuie instruiţi să gândească ***independent*** [s.n.], să navigheze prin multitudinea surselor de informare, să asimileze informaţia necesară, iar apoi să o utilizeze într-un format util lor, dar care nu contravine expectanţelor sociale. Cultivarea la personalitatea în formare a unei gândiri libere şi a unor aptitudini personalizate de soluţionare a problemelor ar constitui una dintre prerogativele educației autohtone, în strictă corespundere cu exigenţele standardelor europene [1, p.94]. Independenţa gândirii ca finalitate valorică poate fi dedusă şi din obiectivele generale incluse în Codul Educaţiei ce vizează formarea personalităţii autonome cu spirit de iniţiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă atât un sistem de competenţe necesare pentru angajare pe piaţa muncii, cât şi independenţă de opinie şi acţiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naţionale şi universale asumate [2]. Or, independenţa intelectuală a unui individ se bazează anume pe independenţa gândirii şi a raţiunii. A fi independent presupune, în acest context, a gândi de sine stătător, a nu depinde de punctele de vedere şi raționamentele doar a altor persoane, a nu te lua după zvonuri, a genera soluţii originale, a fi critic şi obiectiv cu propriile idei [8].

În viziunea noastră, independența este o însușire, implicit a gândirii care în sinergie cu alte însușiri a acesteia îi generează o calitate specială ce o distinge de gândirea altor persoane, la care absentează calitatea dată, fapt ce ne permite să-i atribuim calitatea persistentă deosebită și permanentă acesteia și să plasăm independența la statut de tip.

Statutul de fel permanent de a fi într-un sens logic, prezintă un concept care se formează prin evidențierea caracteristicilor comune în concepte individuale și are caracteristici comune cu alte concepte de specii [8]. În literatura de specialitate independența are diferite „sensuri”.

În viziunea lui Sharon Presley, gândirea independentă reprezintă capacitatea umană de a gândi singur, ceea ce constă în procesul mental de analiză sau evaluare a informaţiei, în vederea descoperirii unor noi metode de rezolvare, în capacitatea de a-ţi formula original ideile, de a-ţi apăra consecvent poziţia [7].

E cazul să menționăm, că gândirea independentă diferă de gândirea critică, în cadrul căreia se implică cu prioritate două operații: analiza și evaluarea. Dat fiind faptul că gândirea independentă se axează pe experienţa personală şi se manifestă prin viziunea personalizată (pe care o putem identifica cu noţiunea de stil (mod, fel de a fi, de a acţiona, de a se comporta)) asupra unei situaţii, putem conchide că gândirea independentă se manifestă în diferite arii praxiologice, cum ar fi stilul de gândire şi, ca efect, stilul preferenţial de învăţare.

Se promovează astfel un tip specific, modern, de gândire independentă, devenită nu numai componentă, dar şi standard al calităţii proceselor, produselor, satisfacţiei, eficienţei, eficacităţii şi competitivităţii studenților.

Precum afirmă V. Botnari și E. Adamenco [1, p.19], stilul de gândire condiţionează stilul de învăţare. În acest sens, stilul de gândire progresist, ierarhic, global şi intern provoacă apariţia stilurilor de învăţare acomodator şi divergent, stilul de gândire extern reclamă stilurile de învăţare acomodator, divergent, dar şi convergent. Stilul legislativ condiţionează doar apariţia stilurilor de învăţare convergent şi divergent, iar stilurile de gândire executiv şi conservator atestă, pe lângă celelalte modalităţi de învăţare, şi stilul de învăţare asimilator.

Interconexiunea și intercondiționarea între stilul gândirii și stilul învățării este atât de evidentă, încât unii autori le prezintă indispensabil în anumite contexte de analiză. Spre exemplificare prezentăm semnificațiile învățării academice independente propuse de savanții contemporani:

a) *un produs* cantitativ şi calitativ al cunoaşterii sistematice, formale şi nonformale;

b) *o structură* cu potenţial mnezic, probat de stocaje informaţionale rafinate şi cu şanse crescute de reproducere creativă;
c) *un proces* de achiziţie de fapte, abilităţi şi metode care pot fi utilizate potrivit necesităţilor şi contextelor;
d) *o activitate* de realizare a unor seturi noi de semnificaţii şi sensuri;
e) *o capacitate superioară de înţelegere*, interpretare şi reinterpretare a realită-ţii percepute şi procesate în moduri care variază cu personalitatea actorului care învaţă;
f) *un exerciţiu complex, mental, afectiv sau motric*, de reflectare profundă, în alternative şi cu accente multiplicative angajante faţă de universul cunoaşterii studiate;
g) *un proces de traducere* a noilor cunoştinţe, trăiri şi abilităţi în compor-tamente cognitive (fapte, concepte, teorii, rezolvări de probleme etc.), emoţional-afective (atitudini, valori, credinţe, convingeri), psiho-motorii (deprinderi, algoritmi, modele de priceperi), socio-moral-caracteriale şi spirituale;
h) *o matrice specifică şi preferenţială* de tratare/procesare/prelucrare a sarcinilor de învăţare, prin care punem în mişcare strategiile, adaptându-le la cerinţele unui mediu nou creat, intitulată *stil de învăţare;*
i) *o sinteză generativă* de strategii clasificabile în modele şi moduri ce configurează variate diagrame operaţionale într-un câmp disciplinar academic.
j) *un set structural articulat*, relativ coerent şi funcţional de:

- *competenţe* (dorite, proiectate, aşteptate şi gândite drept procese, metodo-logii, strategii; comportamente utile; rezultate; reflecţii strategice, trans-versale, metacognitive; stiluri de învăţare; factori generatori de reuşită academică;elemente de conduită suport – concentrare atenţională, gestiune a timpului, utilizare de resurse logistice, atitudini şi dispozitive motivaţionale implicative, interacţionale etc.;
- *comportamente produs* – de restituire, recunoaştere şi aplicare; de observare, înţelegere şi interpretare; de exemplificare, conceptualizare şi structurare; de rezumare/sintetizare şi rezolvare de probleme; de analiză relaţională, crite-rială şi de raţionamente;
- *comportamente proces*, strategice – de repetiţie inteligentă, creative; de elaborare, organizare şi control; de înţelegere şi însoţire afectiv-emoţională;
- *activităţi, procese şi funcţii psihoeducaţionale*: selecţie informaţională; înţelegere, cu demonstrarea obstacolelor epistemologice; memorizare; integrare

(re)constructivă la nivelul relaţiilor între comportamente; control cognitiv; autogestiunea timpului, a efortului [apud 4, p.15].

Astfel, gândirea independentă condiţionează stilul de învăţare, cercetările demonstrând că studenţii care gândesc independent înregistrează preferinţe pentru stilurile de învăţare acomodator şi divergent, însă la studenţii potenţiali gânditori independenţi se atestă, pe lângă stilul de învăţare divergent şi acomodator, preferinţe pentru stilurile de învăţare convergent şi asimilator [1, p.19].

Abordarea conceptuală a strategiilor, metodelor, tehnicilor şi procedeelor pe care un student le utilizează în activitatea sa de învăţare independentă este pe cât de complexă, pe atât de greu de sintetizat.

Mai întâi, se simte nevoia examinării semnificaţiilor de bază ale conceptului de strategie.

Sintetic, strategia reprezintă în plan educaţional:

a) pregătirea, planificarea şi organizarea personalizată a studiului academic, pornind de la un plan unificator, comprehensiv şi integrat de scopuri şi mijloace orientate spre asigurarea calităţii acestuia;
b) proiectarea articulată a tehnicilor de abordare a conţinutului de studiat, pornind de la un model decizional care dispune de unitate, coerenţă şi consistenţă internă;
c) activarea modurilor de identificare şi procesare a experienţei anterioare, având ca finalitate valorificarea şi transferul acesteia în noile contexte de învăţare academică;
d) aplicarea schemelor - cadru de sistematizare a elaborărilor, utilizărilor şi a transferului noilor structuri de cunoaştere (cunoştinţe, abilităţi, competenţe, atitudini) în contexte formale şi/sau nonformale [4, p.25].

Opiniile savantului român I. Neacșu expuse cu referire la strategiile de învățare ce se atestă la subiecții cu gândire independentă, au similitudini cu reflecțiile altor savanți din spațiul autohton. Spre exemplu V. Botnari menționează că gândirea independentă incită la anumite stiluri de gândire, iar subiecţii acestui tip de gândire preferă strategii euristice de soluţionare a problemelor, de cele mai multe ori strategii originale, evitând stereotipizarea în rezolvarea problemelor şi preferând raţionamente divergente.

Judecățile de valoare prezentate cu referire la interrelația dintre gândirea independentă și învățare conduc la conturarea raționamentului care confirmă că tipul de învățare are impact asupra solicitării eforturilor gândirii independente. Ne propunem în continuare a discrimina valențele învățării transformative pentru

exersarea gândirii independente pe de o parte, dar și viceversa: ponderea gândirii independente pentru atestarea de către formabil a rezultativității în învățarea transformativă.

Conceptul „învățării transformative" a fost lansat pentru prima dată în anul 1978 de către Jack Mezirow. Teoria învățării transformative, este o epistemologie metacognitivă a raționamentului evident (instrumental) și cel al raționamentului dialogic (comunicativ). Prin raționament înțelegem procesul de evaluare, auto-evaluare a unei idei.

Învățarea transformativă este o dimensiune a adultului ce analizează un argument implicând validarea și reformularea interesului unei structuri.

Specialiști din domeniul științelor educației J. Mezirow, H. Gardner, H. Siebert subliniază necesitatea abordării învățării umane altfel, adică o învățare racordată la persoană, pe de o parte, și la societate pe de altă parte. Ideea reconsiderării învățării din perspectiva nevoilor societății și a indivizilor nu este nouă, actualmente societatea contemporană dominată de schimbare, diversitate, pragmatism, eficiență etc. impune punerea în practică, derularea efectivă a unui tip de învățare care să conducă spre formarea competențelor necesare integrării rapide pe piața muncii, dezvoltării personale și profesionale a indivizilor. O astfel de învățare în acord cu valorile promovate de societate și cu principiile constructivismului din școala contemporană, descrise de H. Siebert, este învățarea transformativă „procesul prin care transformăm cadre de referință problematice (mentalități, habitudini mentale, perspective asupra semnificațiilor) - seturi de asumpții și așteptări – pentru a le face mai cuprinzătoare, mai deschise, mai reflexive și mai capabile de schimbări afective" [apud.3, p.168].

Așa cum reiese din accepțiunea autorului teoriei învățării transformative, această învățare este capabilă de restructurări profunde ale persoanei la nivel cognitiv, atitudinal și emoțional, restructurări cerute în mod obiectiv de schimbarea contextelor, cadrelor de referință din viața oamenilor.

Restructurarea sau transformarea cadrelor de referință a persoanelor pentru a se adapta mai eficient la realitatea concretă a vieții profesionale și personale este posibilă deoarece învățarea transformativă are la bază:

- reflecția critică asupra convingerilor noastre și ale celorlalți;
- utilizarea metodelor de explorare empirică pentru discriminarea adevărului;
- participarea liberă și responsabilă la dezbateri printr-un discurs bine informat;
- acțiunea din perspectiva transformată; validarea perspectivei trasformative prin angajarea în acțiuni/discursuri în conformitate cu noua perspectivă.

Dintre acestea, două elemente sunt de o importanță deosebită după cum subliniază autorul teoriei: „reflecția sau autoreflecția critică asupra asumpțiilor – evaluarea critică a surselor, naturii și consecințelor habitudinilor noastre mentale și participarea liberă și totală la discursul dialectic pentru a valida cea mai bună argumentare reflexivă" [3, p.172].

Ținând cont de riscurile semnalate de pedagogia critică, putem promova învățarea transformatoare pentru schimbările ample pe care le produce în modul de a fi și a deveni al oamenilor.

Procesul învăţării transformative implică:

- reflecţia critică asupra unei surse şi consecinţele unei ipoteze relevante - propriilor noastre ipoteze și ale celorlalți;
- în învăţarea instrumentală determinarea veridicităţii unei ipoteze se face utilizând metodele empirice de cercetare;
- în învățarea comunicativă se ajunge la mai multe convingeri justificate prin participarea în mod liber și pe deplin într-un discurs continuu;
- acționând pe baza perspectivei transformative – noi luăm o decizie ca mai apoi să întâlnim alte perspective și astfel decizia inițială necesită o reevaluare;
- dobândirea unei stări de spirit – a fi critic în legătură cu propriile noastre presupuneri dar şi cu cele ale celorlalţi.

Cele două elemente majore ale învăţării transformative sunt:

- reflecţia critică sau propria reflecţie critică (a sinelui) bazată pe ipoteze (evaluarea critică a surselor);
- participarea pe deplin și în mod liber în discursul dialectic pentru a valida cea mai bună judecată reflectată.

Procesul complex de dezvoltare a societăţii moderne impune şi un mod nou calitativ de gândire, căruia îi sunt specifice anumite caracteristici, precum curajul de a fi altfel (şi nu doar la nivel teoretic), abordarea complexă, sistemică a realităţii, renunţarea la stereotipuri, conştientizarea într-un mod nou, nestandard, a situaţiilor de viaţă, care au capacitatea de a se schimba în permanenţă.

Gândirea ocupă un loc important în procesul de autodezvoltare a personalităţii, contribuie activ la formarea conştiinţei lui. Reflecțiile expuse mai sus, conturează cert, că tipul de gândire independent este unul relevant pentru a te putea implica plenar în contexte de învățare transformativă, dar și viceversa, învățarea transformativă solicită de la subiect manifestare de gândire transformativă, exersând-o din plin.

Concluzii

Gândirea independentă este un tip de gândire ce constă în analiza şi evaluarea informației, în vederea descoperirii unor noi metode de rezolvare, de a le formula original şi opta argumentativ pentru soluția proprie.

Învățarea transformativă poate fi estimată ca un context facil de formare a gândirii independente, ce prezintă o achiziție valorică cu funcționalitate evidentă în cadrul oricărei competențe.

Bibliografie

1. Botnari V., Adamenco E. Gândirea independentă a adolescentinilor: posibilităţi şi expectanţe. În: Materialele conferinţei ştiinţifico-metodice „Prerogativele învăţământului preuniversitar şi universitar în contextul societăţii bazate pe cunoaştere. Atelierul 1. Şcoala superioară versus imperativele secolului XXI. Vol. I, Chişinău:UST, 2014. p.93-98.
2. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat: 24.10.2004 în Monitorul official Nr. 319-324, art. Nr.624.
3. Mezirow J. O privire de ansamblu asupra învățării transformatoare, în Illeris, K. Teorii contemporane ale învățării. Autori de referință, Editura Trei, București, 2014.
4. Neacşu I. Învaţarea academică independentă. Ghid metodologic. Universitatea Bucureşti, 2006. 62 p.
5. Kramar M.. Psihologia stilurilor de gândire şi acţiune umană. Iaşi: Polirom, 2002. 184 p.
6. Voinea M. Rolul învățării transformative în pregătirea specialiștilor din domeniul psihopedagogiei speciale. În: Comunitățile de învățare în secolul 21. Provocări pentru învățământul superior. Conferința națională de cercetare în educație 18-20 iunie 2015. Iași: Universitatea Alexandru Ioan Cuza, 2015. 80 p. ISBN 978-606-714-308-9.
7. Presley Sh. Ph.D., Executive Director, RIT. What is independent thinking? În: Ressource for independent thinking (vizitat la 01.02.2019).
8. Словари и энциклопедии на Академике онлайн https://www.dic.academic.ru (vizitat la 31.01.2019).
9. Независимое мышление. В: http://www.zetatalk.com/russia/b68.htm (vizitat la 31.01.2019).

PREGĂTIREA VIITOARELOR CADRE DIDACTICE DIN PERSPECTIVA SOCIALIZĂRII COPIILOR

Chirică Galina, dr., conf. univ.
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

Socializarea este o condiţie primordială în formarea şi afirmarea personalităţii, întrucât anume în cadrul socializării individul uman se transformă dintr-o fiinţă neputincioasă şi dependentă în personalitate impregnată în cadrul valorilor şi simbolurilor sociale, autonomă şi capabilă de orientare în ambianţă [1].

Astfel socializarea personalităţii ocupă un loc important în dezvoltarea ei armonioasă și constitue un impuls al progresului social-economic. Prin socializare individul îşi ajustează comportamentele la cerinţele comunităţii, iar societatea realizează o „uniformizare", un „control" al membrilor ei. Controlul este realizat prin instituirea unor criterii valoric-normative: conţinutul valorilor, stereotipurilor formate, adaptabilitatea persoanei, comportamentul normo-tipic, modul de viaţă, identitatea socială ş.a., întrucât socializarea este un proces de însuşire şi interiorizare a normelor şi valorilor sociale, a modelelor de comportament de către individul uman, este o condiţie importantă în afirmarea personalităţii de la cea mai fragedă vârstă [1,4].

Teoreticieni, precum J. Dewey, L. Vâgotski, J. Piaget, E. Erikson, D. Elkonin, prin teoriile lor despre dezvoltarea copilului, au conturat o viziune integrală asupra educaţiei acestuia, în care copilul este autorul propriei lui învăţări parcurgând mai multe stadii de dezvoltare. Sursa învăţării lui o constituie diversitatea experienţelor (cognitive, sociale, emoţionale, fizice) pe care el le trăieşte.

În literatura sociologică relativ recentă, socializarea este raportată la un conţinut existenţial extins pe mai multe nivele. Socializarea este înţeleasă astăzi şi ca un proces prin care indivizii îşi constituie personalitatea, înţeleasă ca realitate psihologică, prin urmare ceea ce în mare măsură face din individul uman unicat [13].

În acest caz se discută despre o *substanţă individuală* dar nu despre una *socială* şi *culturală*. Socializarea este privită și ca modalitate prin care individul îşi obţine *substanţa socială şi culturală*, adică *personalitatea socială*. Socializarea este abordată și ca o funcţie vitală nu numai pentru individ, dar şi pentru societate. Societatea doar prin intermediul acestui proces se poate reproduce social şi demografic, asigurându-şi continuitatea ei din generaţie în generaţie. Socializarea mai reprezintă și un element important în interacţiunea socială, permiţând punerea de acord a acţiunilor proprii cu aşteptările altora. Fără un asemenea efect, relaţiile dintre

oameni pot fi terenul unor permanente stări conflictuale fără nici o şansă de evitare, aplanare sau înlăturare a acestora.

Socializarea este un proces ce începe de la naşterea individului şi continuă pe parcursul întregii vieţi, fiind legat de anumite cicluri în dezvoltarea personalităţii din punct de vedere fizic, anatomofiziologic, senzorial, emoţional, cognitiv şi social. Socializarea pe etape se explică prin corelarea dezvoltării omului cu specificul situaţiei sociale, în care el se află în diferite perioade ale vieţii. Cu cât este mai complexă structura unei societăţi şi cultura ei şi cu cât este mai rapid ritmul schimbărilor sociale şi culturale, cu atât mai intens şi mai variat va fi procesul de socializare ce se desfăşoară neîntrerupt [3,4,7,9].

Socializarea primară, conform cercetărilor contemporane privind fazele de socializare a personalității, este fundamentală şi are loc în primii ani de viaţă. Ea se concentrează în direcţia învăţării limbii şi a unor conţinuturi şi operaţiuni cognitive elementare. În această etapă copiii învaţă să se conformeze normelor de comportare dezirabile, fapt care poate atrage după sine să fie acceptat de cei din jur şi să câştige dragostea celor apropiaţi. Aici este educat, învaţă să se conformeze aşteptărilor familiei. Este un model de bază căruia, apoi, se instituie conformarea mai generală ca membru al societăţii şi unei culturi. Are un mare rol în procesul de internalizare a normelor şi valorilor sociale şi culturale, stabilirii de legături emoţionale cu ceilalţi oameni şi aprecierii rolurilor şi punctelor de vedere ale altora semnificativ, din afara sau din mediul familiei.

Importanţa hotărâtoare la etapa socializării primare capătă procesul perceperii şi însuşirii de către copil a rolurilor sociale în activitatea de joc, exerciţiile lui în autoidentificare, sistemul de aşteptări care apare şi se consolidează, caracterul satisfacerii lor, cerinţele către el din partea părinţilor, caracterul relaţiilor cu el. Dacă socializarea primară nu are loc în condiţii corespunzătoare, atunci individul în etapele viitoare manifestă dificultăţi în acomodarea şi supravieţuirea lui.

La toate etapele de socializare influenţa societăţii asupra persoanei se înfăptuieşte direct sau prin intermediul grupului, iar însuşi setul de mijloace, conform teoriei lui J. Piaget, se reduce la: norme, valori şi semne. Prin urmare, societatea şi grupul transmit persoanei în formare un anumit sistem de norme şi valori prin intermediul semnelor, iar grupurile care se prezintă drept translatori ai experienţei sociale au primit denumirea de instituţii de socializare.

Aşadar, etapa hotărâtoare în socializarea personalităţii este cea primară, iar drept instituţii în perioada copilăriei timpurii se evidenţiază familia şi instituţiile de învățământ preşcolar și primar.

Familia ocupă un rol special în socializarea personalităţii şi nu poate fi înlocuită cu nimic. De regulă, copiii ce se educă în afara familiei, suferă din cauza neadaptării, contactelor emoţionale dereglate, identităţii de grup. Conform afirmaţiilor lui П. Бергер şi Т. Лукман, în familie se realizează socializarea primară, când biografia omului începe să se „umple de sens” [14]. Anume în familie copiii capătă primele deprinderi de interacţiune şi comunicare, însuşesc primele roluri sociale, conştientizează primele norme şi valori. Stilul comportamentului părinţilor influenţează formarea la copil a *eu*-lui. O importanţă deosebită o are şi componenţa familiei, gradul ei de consolidare, căile de rezolvare a conflictelor. Anume în familie, conştient sau inconştient se formează reprezentările despre drepturile copilului. Rolul familiei ca instituţie a socializării, desigur, depinde de tipul societăţii, de tradiţiile ei şi normele culturale, chiar şi de locul de trai [15], iar în situaţiile de criză socială, familia este pentru copil celula, în care i se asigură securitatea.

În perioada a doua a etapei timpurii de socializare, instituţia de bază este instituția de învățământ preșcolar și școala primară, care asigură copilului instruire sistematică, și care însăşi prezintă un element important în socializare, pregătindu-l pentru viaţa în societate. În comparaţie cu familia, instituția de învățământ într-o măsură mai mare depinde de societate şi stat, dependenţă care este diferită în societăţile totalitare şi democratice. Totuşi instituția de învățământ formează reprezentările primare omului ca cetăţean şi corespunzător, contribuie (ori împiedică) integrării lui în viaţa civilă. Anume în cadrul acestei instituţii pot apărea aşa numitele *jertfe ale socializării* [16]: fie educaţia conformismului exagerat (instituția de învățământ), fie în calitate de protest contra cerinţelor societăţii (din partea subiectului).

Astfel, socializarea în condiţiile instituţiilor de învăţământ este o problemă actuală în psihopedagogie. Instituţiile preşcolare şi şcoala primară extind posibilităţile copilului în comunicare, oferă mediul specific stabil de comunicare cu semenii, fapt care de la sine prezintă instituţii importante în socializare, iar cadrele didactice în parteneriat cu familia urmează să monitorizeze eficientizarea acestui proces extrem de important în formarea personalității.

Facultatea Pedagogie pregătește specialiști în domeniul *Științe ale educației*, inclusiv la specialitățile pentru activitatea profesională în instituțiile de învățământ preșcolar și primar. În vederea pregătirii profesionale la aceste specialități, inclusiv pentru realizarea procesului de socializare a copiilor, Planurile de învățământ prevăd astfel de discipline ca *Socializarea personalității preșcolarului* și *Socializarea personalității din perspectiva școlarizării*, în cadrul cărora studenții, viitorii

specialiști în instituțiile de învățământ preșcolar și primar obțin competențe profesionale necesare nemijlocit pentru realizarea procesului de socializare a copiilor la cea mai importantă etapă de socializare a personalității – etapa timpurie.

În cursurile nominalizate mai sus, se urmăreşte analiza aspectelor sociale pe care le implică educaţia ca microsistem social. Procesul de socializare este abordat din numeroase perspective, una dintre cele mai importante fiind abordarea psihosocială. Cercetările procesului numit sunt orientate în direcţia optimizării raporturilor dintre familie şi societate, concentrându-se cu precădere asupra problematicii caracterului prospectiv-anticipativ al educaţiei şi asupra analizei aspectelor de ordin social al învăţământului.

Disciplinele menționate se integrează în topul disciplinilor psihopedagogice şi tind să ofere studenţilor posibilităţi în familiarizarea cu particularităţile socializării personalităţii preșcolarului și elevului de vârstă școlară mică. Viitorii specialişti, în baza competenţelor acumulate, vor putea proiecta varii activităţi cu preșcolarii și elevii mici în vederea facilitării atât a adaptării în mediul social nou, cât şi a procesului de socializare în general.

În acest scop, programele analitice prevăd formarea la studenți-viitoarele cadre didactice, a anumitor competențe profesionale, precum: *Competenţe cognitive*: de selectare a informaţiei relevante temei de studiu şi prelucrare critică a acesteia cu evidenţierea noţiunilor cheie, a caracteristicilor principale ale socializării; *Competenţe de învăţare*: de autoevaluare a cunoştinţelor în domeniul studiat; de formulare a obiectivelor cognitive referitor la aprofundarea teoriilor, factorilor, tipurilor de socializare etc; *Competenţe de aplicare*: de utilizare a metodelor de socializare în perioadele de adaptare socială a copiilor; *Competenţe de analiză*: de stabilire a condițiilor, factorilor ce influenţează procesul de socializare; *Competenţe de comunicare*: de argumentare a viziunilor proprii la temele puse în discuţie; *Competenţe sociale*: de manifestare a atitudinii favorabile faţă de procesul de socializare în cadrul instituţiei de învățământ preșcolar și primar.

Sunt prevăzute în programele analitice și *Competenţe specifice:* cunoştinţe referitor la principalele teorii în desfăşurarea procesului de socializare, la principalele instrumente metodologice în cunoaşterea procesului dat; abilităţi în susţinerea şi promovarea procesului de socializare în instituțiile de învățământ ș.a..

Corespunzător competențelor enumerate, disciplinele menționate urmăresc: unificarea cunoştinţelor studenţilor în vederea înţelegerii particularităţilor procesului de socializare în instituția de învățământ, a necesității participării eficiente a agenţilor socializării; pregătirea viitorilor specialişti pentru proiectarea şi desfăşurarea unor

programe practice de facilitare a procesului studiat. Programele analitice mai prevăd și anumite obiective de referință, precum:

La nivel de cunoaștere și înțelegere: descrierea conceptelor cu privire la procesul de socializare; identificarea tipurilor, stadiilor de socializare. *La nivel de aplicare*: determinarea principalelor condiţii socio-psihologice ale socializării; stabilirea legăturilor dintre agenţii socializării; utilizarea metodelor, tehnicilor efective în sporirea procesului de socializare a personalității. *La nivel de integrare*: argumentarea importanţei socializării în condițiile instituției de învățământ.

La debutul studierii disciplinelor menționate, studenții trebuie să posede anumite achizii, precum: cunoştinţe generale cu referire la obiectul de studiu al *Psihologiei sociale*, locul şi importanţa acesteia în topul disciplinelor sociale, conţinutul cursului; capacitatea de a determina procesele şi fenomenele de socializare, de a lua atitudini referitor la rolul socializării în dezvoltarea personalității; prezența unei viziuni clare asupra procesului de socializare a personalităţii; capacitatea de a identifica caracteristicile socializării; atitudini de colaborare cu agenţii socializării în scopul facilitării procesului dat.

Pentru realizarea obiectivelor disciplinelor menționate, programele analitice cuprind varii unități de conținut pentru orele de curs, seminar și aplicative, precum: Caracteristica noţiunilor generale de socializare; Principalele condiţii socio-psihologice ale socializării; Stadiile procesului de socializare; Socializarea şi adaptarea; Tipuri de socializare; Agenţii socializării; Metodologia cercetării procesului de socializare; Specificul socializării la etapa timpurie; Desocializare şi resocializare; Influenţa grupului de semeni asupra procesului de socializare; Diferenţe ale socializării la copii şi adulţi; Elaborarea programelor și proiectarea activităţilor în scopul facilitării procesului de socializare a copiilor în condițiile instutuției de învățământ preșcolar și primar ș.a.

Bibliografie

1. Achim M. Sociologie. Cluj-Napoca: Eikon, 2008.
2. Bolboceanu A., Pavlenko L. Ce trebuie să cunoaştem despre adaptare? În: Univers Pedagogic Pro, nr. 31 (444), 04. 09. 2014. p. 8.
3. Cazacu A. Sociologia educaţiei. Bucureşti: Editura Hyperion XXI, 1992.
4. Chirică G. Socializarea – condiție importantă în afirmarea personalității copilului. În: Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: IȘE, 2011. p.148-150.

5. Doise W. Psihologie socială şi dezvoltare cognitivă. Iași: Polirom, 1998.
6. Durkheim E. Educaţie şi sociologie. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1980.
7. Educaţie şi socializare. Bucureşti: Editura Academiei Române, 2008.
8. Ionel V. Individualizare şi socializare în educaţie. Şcolile C. Freinet şi R. Cousinet. Craiova: Universitaria, 2004.
9. Jude I. Dimensiuni sociale şi aspecte instituţionale ale educaţiei. Craiova: Editura Sitech, 2008.
10. Mureşan P. Învățarea socială. Bucureşti: Editura Albatros, 1980.
11. Neculau A., Ferreol G. Psihosociologia schimbării. Iaşi: Polirom, 1998.
12. Rusnac S. Preocupări contemporane ale psihologiei sociale. Chișinău, 2007.
13. Андреева Г.М. Социальная психология. Москва. 2014.
14. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Москва, 1995.
15. Каменская Е.Н. Социальная психология. Ростов-на-Дону, 2007.
16. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Москва, 1999.

VALORI PROFESIONALE ALE CARIEREI DIDACTICE

Ciobanu Ana, doctorandă UST
IP Gimnaziul-Grădiniță „Vladimir Curbet”
satul Țărăncuța, raionul Cantemir

Știința generală este axată pe cunoaștere, dar pe ce este axată cunoașterea?

Cunoașterea este axată pe educație iar ea, la rândul ei, reprezintă procesul de transmitere-primire a unor valori și obținere a unor rezultate măsurabile și apreciabile. Valorile fundamentale ale educației sunt: Adevărul; Binele; Sacrul și Frumosul. Ele pot da sens real existenței umane deoarece, idealul educației este ca omul să trăiască mai bine, fiindcă omul este o valoare supremă. Aceste valori nu pot fi impuse, ci doar educate în sentimentul de libertate, respect și bunăvoință, iar menirea cadrului didactic este de a cultiva elevilor prin exemplul propriu și nu numai, aceste valori și atitudini comportamentale.

Ceea ce se urmărește prin educație este tocmai un transfer al personalității educatorului asupra copilului. Un dascăl ce își respectă principiile de viată, care respectă valorile morale în tot ceea ce face, va transmite același lucru elevilor săi. Iar acesta este suportul pentru un transfer de cunoştinţe şi pentru formarea de competenţe.

Nu diploma ne dă calitatea de educatori, ci viața noastră, așa cum este ea din punct de vedere moral. Există educatori „cu normă” şi educatori „cu vocație”. Rezultatele activităţii educative sunt complet diferite.

În actualele condiții de tranziție, educația devine un proces tot mai dificil, deoarece este chemată să pregătească în același timp viitorul cetățean, pentru trăirea și producerea schimbărilor, să stabilească constanta morală raportând-o la repere axiologice.

Conținutul educației morale este determinat de două sisteme de valori, cel al valorilor etice și cel al valorilor religioase, între care nu există o strictă demarcație, mai mult aceste sisteme sunt cooperante, complementare. Valorile etice sunt preponderent de natură filosofică și fără ele știința rămâne un instrument sterp, rece, inoperant [9].

Se știe că dimensiunea religioasă face parte din istoria culturii și civilizației umane și deasemenea din patrimoniul umanității. Adoptarea unei atitudini de respingere sau înlăturare a lor din perimetrul pedagogic echivalează cu ”analfabetismul uman” ale cărui consecințe se răsfrâng în societatea contemporană [11].

Credința lasă amprente adânci în sufletul omului, în toate timpurile și la toate popoarele, promovând întodeauna moralitatea [12].

Prin competența profesional didactică se înțelege ansamblul capacităților cognitive, afective, motivaționale, imanente a unei desfășurări cu succes a activității pedagogice, intercalate cu trăsăturile de personalitate, pentru realizarea obiectivelor înaintate. Aceasta reiese din rolurile pe care le exercită cadrul didactic-carecteristicile esențiale pentru activitatea eficientă de predare care au fost prezentate de Perreti A. și evidențiază cinci direcții principale de activitate didactică.

Rolurile cadrului didactic: persoană resursă; responsabil cu relațiile, tehnician, evaluator și cercetător, care la rândul lor se subdivizează în roluri specifice fiecărei activități [1].

Perrenoud Ph. în lucrarea sa ”Zece noi competențe pentru predare” se referă la ceea ce este esențial să se știe pentru o bună predare într-o societate în care cunoașterea este tot mai accesibilă [2]:

- A organiza și a conduce situațiile de învățare;
- A gestiona procesul de învățare
- A concepe și a dezvolta dispozitivele de diferențiere
- A implica elevii în procesul lor de învățare și de muncă
- A lucra în echipă
- A participa la administrarea școlii
- A informa și implica părinții
- A utiliza noile tehnologii
- A confrunta sarcinile și dilemele etice ale profesie
- A gestiona propria formare continuă.

În afară de competența profesională, care include competențe generale ce reflectă esența pregătirii într-un anumit domeniu profesional și competențele specifice- achiziții și deprinderi practice specifice disciplinei, fiecare cadru didactic mai trebuie să posede și competență pedagogică. Aceasta din urmă se definește drept capacitatea educatorului de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, întemeindu-se pe cunoașterea profundă a legităților și fenomenelor educative, în sens larg; iar în sens restrâns, se referă la priceperea unei persoane de a reliza toate sarcinile de muncă tipice specificului profesiei didactice, la un anumit nivel de performanță [3].

Competențele cadrelor didactice sunt combinații complexe de cunoștințe, deprinderi, înțelegeri, valori și atitudini care conduc la acțiuni eficiente în diverse situații. Întrucât procesul didactic reprezintă mult mai mult decât anumite activități și

implică valori sau presupuneri cu privire la educație, învățare și societate, conceptul de competențe ale cadrelor didactice poate fi interpretat diferit în diferite contexte naționale [4].

Ca o premisă generală, este util să se facă distincția între competențele pedagogice/ didactice și competențele pedagogilor [4].

Competențele pedagogice/ didactice sunt cele ce țin de rolul pedagogului în activitățile din sala de clasă, au legătură directă cu meseria de organizare și desfășurarea activităților- cu cunoștințele și aptitudinile profesionale mobilizate pentru acțiune.

Competențele cadrelor didactice implică o viziune sistemică mai largă asupra profesionalismului pedagogului și reflectă rolurile multiple ale pedagogului pe mai multe niveluri: individ, instituție de educație, comunitatea locală, rețele profesionale. Descrierile celor două seturi de competențe se suprapun și interferează așa precum se întâmplă de multe ori în teorie și practică, deoarece acestea țin de viețile profesionale și experiențele cadrelor didactice [5].

Napoleon Hill afirma că persuasiunea este ingredientul magic care poate ajuta să avansăm în carieră sau în afaceri și să ajungem să avem relații profesionale și personale fericite și de durată [6].

În procesul educațional capacitatea persuasivă are o importanță mare în asigurarea reușitei profesionale a pedagogului. Pedagogul zi de zi comunică cu elevii nu numai pentru a realiza obiectivele care și le-a propus, ci și de a-i învăța să poată stabili relații eficiente, să fie înțeleși, să se simtă bine cu cei din jur, fapt ce-l pune în valoare pe elev, îi redă sentimentul că este o persoană pe care profesorul o respectă și care merită toată atenția [5].

I.O. Pânișoară consideră că persuasiunea este un instrument care trebuie să se afle în ”arsenalul ” fiecărui învățător. Important este modul în care fiecare dintre ei înțelege să o folosească. Astfel, autorul susține că pedagogul trebuie să învețe să o folosească în scopul educării copiilor [7].

Alți autori remarcă că în toate activitățile pe care le desfășoară pedagogul se va ține cont de anumite norme și convenienție [8]. Procedeiele utilizate pentru a exercita o influență asupra elevilor se referă la ținuta vestimentară, modul de prezentare, prestanța, atitudinea relațională, folosirea unor cuvinte semnificative, a unor formule de limbaj stereotip, poziționarea spațială etc. Toate împreună referindu-se la calitatea profesorului de a persuada.

Criteriul principal al umanizării învățământului trebuie să reprezinte nivelul responsabilității morale și civice al absolvenților instituțiilor de învățământ pentru familia, națiunea sa, pentru întreaga omenire [10].

Din cele expuse mai sus putem conchide că valorile profesionale ale cadrului didactic se pot grupa în două mari categorii interdependente și anume:

- *conștiința morală* - cognitivă și afectivă
- *conduita morală* - obișnuințe, deprinderi, trăsături de voință și de caracter.

Conștiinței morale îi putem asocia aptitudinile, înclinația, predispoziția naturală sau obținută de a face unele lucruri, har, înclinație, vocație. Iar conduitei morale îi putem alipi, abilitățile, capacitatea de a face totul cu ușurință, iscusință, dibăcie, îndemânare și pricepere.

Politica educației are o bază valorică solidă și stabilă, care s-a format pe parcursul mai multor milenii. În aceste valori se oglindește moralitatea mondială care ne îndrumă spre împăcare, toleranță, democrație, deschidere și colaborare. Și dacă s-ar face referire la un renumit proverb ”Apa trece, pietrele rămân” în care apa ar fi cunoștințele iar pietrele- bunele maniere, am putea spune cu certitudine că cunoștințele pot fi uitate dar bunele maniere se păstrează toată viața, ambele (atât apa-cunoștințele și pietrele-bunele maniere) având o importanță colosală în formarea elevului ca cetățean destoinic.

Bibliografie

1. Peretti A. Educația în schimbare. Iași: Spiru Haret, 1996. 182 p.
2. Gliga L. (coordonato). Standarde profesionale pentru profesia didactică. București, 2002.
3. Pavel M. Formarea inițială a viitorilor învățători prin utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicațiilor. Teză de doctor. Chișinău, 2015.
4. Dumbrăveanu R., Pâslaru V., Cabac V. Competențe ale pedagogilor: Interpretări. Chișinău, Ed. Continental group, 2014. 192 p.
5. Dascăl A., Duminică S. Competențele profesionale ale cadrelor didactice în realizarea proiectării activităților din instituțiile de educație timpurie. În: culegerile conferinței Științifico-practică națională cu participare internațională. Vol I. Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar. Chișinău, 2017. p.67.

6. Peru-Balan A. Strategii persuasive în comportamentul comunicațional al principalilor concurenți electorali în alegerile locale. Chișinău. În Studia universitatis moldaviae. Nr.8 (48), 2011. p.177-193.
7. Pânișoară I. O. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2004.
8. Parfeni V. Persuasiunea – element important. vicaparfeni.blogspot. com
9. Cucoș C. Pedagogie și axiologie. București: Editura didactică și pedagogică, 1995.
10. Scutelniciuc I., Scutelniciuc V. Corelația dintre ideie, credință, neam, tradiții și timp în educația liberă. În: Revista Conceptul creștin de educație, idealul Românilor de pretutindeni. Vol I. Chișinău, 2000. p. 12-16.
11. Axenti I. Conceptul educației moral religioase și gândirea pedagogică a lui Onisifor Ghibu. În: Revista Conceptul creștin de educație, idealul Românilor de pretutindeni. Vol I. Chișinău, 2000. p.61-65.
12. Mândâcanu V. Educație. Credință. Umanism. Chișinău, 2007.
13. Mândâcanu V. Moștenirea noastră-bogăția spirituală. Chișinău, 2001.
14. https://didacticka.files.wordpres.com/2008/05/profesiadidactica.pdf

INTELIGENŢA EMOŢIONALĂ A STUDENŢILOR CU PROFIL PEDAGOGIC

Corotchih Ecaterina, masterandă
Trofaila Lidia, doctor în psihologie, conferenţiar universitar
Catedra Psihopedagogie şi Educaţie Preşcolară, UST

Viaţa afectivă a omului este deosebit de variată şi bogată în numeroase emoţii, stări afective, emoţionale, sentimentale, care se cer valorificate, aplicate la justa valoare. Nu mai puţin important este şi acel moment că emoţiile pot fi rezultatul muncii noastre, al reuşitei ori nereuşitei în activitate. Emoţiile sunt nişte retrăiri sufleteşti de scurtă durată, comparativ cu sentimentele care tot sunt retrăiri sufleteşti dar de lungă durată. Inteligenţa emoţională include emoţiile noastre controlate de gândire, raţiune, intelect.

Fiecare om zilnic are de a face cu o mulţime de emoţii deosebit de diverse şi variate. Însăşi creierele umane sunt proiectate astfel încât acordă de fiecare dată întâietate emoţiilor la primirea informaţiei, la cunoaşterea situaţiei, momentelor vieţii etc. Aşa stau lucrurile totdeauna: tot ce vedem, auzim, mirosim, gustăm, atingem se transmite sub formă de semnale creierului care reacţionează prin provocarea diferitor emoţii. Până a ajunge la zona raţiunii ele la început trec prin sistemul limbic, prin locul producerii emoţiilor. Aceasta şi explică momentul de ce la început trăim emoţiile apoi se include raţiunea. Drept este şi acel moment că zona raţională nu poate opri emoţiile. Zonele raţională şi emoţională se influenţează şi contactează reciproc [1, 2, 4].

Comunicarea dintre aceste două zone, emoţională şi raţională constituie sursa fizică a inteligenţei emoţionale. Aceasta presupune o comunicare efectivă între centrii raţionali şi emoţionali. Problema constă în aceea că din persoanele cu un IQ, coeficientul inteligenţei cognitive ridicat, un număr mic au performanţe mari. Şi invers, cei cu coeficientul inteligenţei cognitive mediu au performaţe mai mari. Aceasta s-a dovedit a fi o lovitură necruţătoare pentru cei care credeau că un nivel înalt al inteligenţei cognitive poate fi şi rezultatul unor performanţe ridicate. Aceasta poate fi realitate numai în anumite condiţii şi anume la persoanele flexibile, deosebit de plastice intelectual. Aşa un comportament se datorează inteligenţei emoţionale, care se cere a fi cultivată şi care de rând cu inteligenţa cognitivă trebuie dezvoltată, valorificată permanent. Pentru performanţe ridicate este necesar ca coeficientul EQ să fie ridicat, să avem scoruri înalte la el.

În viaţa de fiece zi emoţiile au un rol foarte mare. Modul cum oamenii se percep pe sine, comparativ cu felul cum sunt văzuţi de alte persoane, preferinţele, alegerile le

pot afecta succesul personal şi profesional. Cu toate că cât nu ne-am strădui EQ-ul rămâne un mare deficit în ceea ce priveşte înţelegerea şi gestionarea emoţiilor [1, 2, 6]. Problema constă în aceea că oamenii nu-şi pot identifica emoţiile pe parcursul manifestării lor. Un număr destul de mic dintre noi îşi ţin sub control emoţiile, dar o bună parte sunt controlaţi de emoţii şi nu sunt în stare să-şi depisteze emoţiile şi a beneficia de ele. În şcoală nu se lucrează la conştientizarea, înţelegerea emoţiilor. Tinerii sunt pregătiţi să scrie, citească, cu cunoştinţe matematice, dar lipsesc abilităţile de gestionare a emoţiilor când sunt provocaţi. În afară de cunoştinţele de care dispunem este necesar să ne gestionăm reuşit emoţiile, când avem cea mai mare nevoie, deoarece prima reacţie la orice eveniment este emoţională. Creierele noastre sunt proiectate în aşa fel că suntem nişte fiinţe emoţionale şi prima reacţie la orice eveniment întotdeauna este emoţională şi nu putem controla ori schimba ceva din acest comportament. Singurul lucru pe care îl putem face este să ne controlăm gândurile după aceste emoţii, să fim conştienţi de situaţie [2, 6].

Inteligenţa emoţională se defineşte ca capacitatea omului de a-şi înţelege şi recunnoaşte propriile emoţii şi ale altor persoane, capacitatea de a folosi această conştiinţă pentru a gestiona comportamentul şi relaţiile. Este ceva specific, intangibil pentru fiecare din noi. EQ-ul se exprimă prin modul cum ne gestionăm comportamentul, navigând prin complexităţile sociale, luând decizii personale, care duc la rezultate pozitive.

Se spune că între IQ şi EQ nu există nici o legătură. Nu putem prevedea EQ-ul după faptul cât de deştept, de cărturar este omul, cu toate că, comparativ cu alte persoane pot fi deosebiri semnificative. Inteligenţa este abilitatea de a învăţa şi este caracteristică pentru om şi la perioadele timpurii ale vieţii precum şi la cele mai avansate. EQ-ul este flexibil şi poate fi însuşit de om, drept că unele persoane sunt mai inteligente emoţional, altele mai puţin inteligente. Inteligenţa emoţională poate fi dezvoltată, chiar dacă omul nu se naşte cu ea.

IQ-ul şi EQ-ul sunt nişte calităţi personale distincte pe care le posedă fiecare din noi, anume ele determină modul în care gândim şi acţionăm. Drept este şi acel moment că nu putem prevedea una din ele pe baza celeilalte. Unii oameni pot fi inteligenţi cognitiv, dar nu-s inteligenţi emoţional. Oamenii cu personalităţi diferite pot avea şi un EQ diferit. EQ-ul este o calitate personală flexibilă şi capabilă de schimbare. Cu toate acestea având IQ-ul, tipul de personalitate nu putem prevedea inteligenţa emoţională a persoanei [1, 2, 6].

Trăsăturile personalităţii apar de timpuriu la om şi nu dispar. Deseori se consideră că anumite trăsături de personalitate sunt rezultatul unui EQ ridicat. Putem

folosi trăsăturile personalităţii de care dispunem pentru a ne dezvolta inteligenţa emoţională. IQ-ul, EQ-ul, personalitatea sunt calităţile care luate împreună reprezintă imaginea în ansamblu a persoanei. Când comparăm aceste calităţi ele nu se suprapun foarte mult, în schimb fiecare din ele acoperă o zonă unică importantă care caracterizează persoana, ne ajută s-o înţelegem.

Inteligenţa emoţională are un rol foarte important la asigurarea succesului în activitatea personală, profesională. Se spune că 58,0% din reuşită în activitatea noastră personală, profesională se datorează inteligenţei emoţionale. Este cel mai mare element de prezenţă în performanţă la locul de muncă, studii, cel mai puternic motor al capacităţii manageriale, al excelenţei personale.

Indiferent de faptul dacă studentul are un coeficient mare sau mic al inteligenţei emoţionale, el poate lucra asupra lui pentru a-l îmbunătăţi, ridica performanţele reuşitei. Înbunătăţind EQ-ul poate avea reuşită în activitatea de învăţare, la serviciu. De obicei persoanele cu performanţe în activitate au un coeficient ridicat al inteligenţei emoţionale. Totodată din cei cu performanţe slabe un număr foarte mic au un nivel ridicat al inteligenţei emoţionale. Cu alte cuvinte pot avea bune performanţe şi fără EQ, dar şansele sunt slabe. Cei care-şi dezvoltă EQ-ul tind să aibă succes în studii, în profesii, activitatea profesională. Studenţii cu un EQ ridicat învaţă mai bine, în activitatea profesională câştigă mai bine, orice performanţă în EQ duce la performanţe în câştig, în activitatea profesională, studii, la locul de muncă. Persoanele cu un EQ ridicat câştigă mai bine, decât cei la care EQ-ul este la un nivel scăzut. Legătura dintre EQ şi câştig este atât de directă încât orice puct la EQ adaugă în câştig. Adevărat este şi acel moment că aşa o sitiaţie este reală în orice domeniu de activitate, la toate nivelurile de activitate profesională, socială şi chiar în orice regiune din lume [1, 2].

Cei care folosesc o combinaţie reuşită a raţionamentului şi sentimentelor obţin cele mai bune rezultate la studii, în activitatea profesională şi alte domenii de activitate. Pentru o persoană inteligentă este caracteristică capacitatea de a se descurca în practică ca una din principalele trăsături de caracter, care îi face pe oameni să acţioneze corect în situaţiile cu care se confruntă zilnic. Printre inteligenţele practice se numără şi sensibilitatea de care trebuie să dea dovadă fiecare persoană la locul său de studii, muncă.

În ultimul timp tot mai mulţi psihologi sunt de părerea că IQ-ul care are un rol important în instituţiile de învăţământ, pentru profesor la aprecierea succesului ca o reuşită când testele IQ erau trecute cu bine, în ultimul timp se dovedeşte a fi tot mai ineficient, deoarece nu ţine cont de faptul că viaţa continuă după porţile instituţiei de

învăţământ. Psihologii (T.Bradberry, D. Goleman, R. Sternberg , P. Salovey, J. Mayer) susţin că este necesară o viziune mai largă asupra inteligenţei pentru a avea reuşită în viaţă [1, 2, 6].

Gardner care a făcut o clasificare reuşită a inteligenţelor umane aprecia importanţa crucială a capacităţilor emoţionale şi relaţionale care stau la baza vieţii. Tot el este acela care menţionează nedreptatea din societate, când cei cu inteligenţa 160 lucrează pentru cei cu inteligenţa 100, deoarece au o inteligenţă intrapersonală slab dezvoltată. În viaţa reală nu există o inteligenţă mai importantă decât cea interpersonală. Aceasta îi ajută omului să-şi găsească slujba potrivită, să se căsătorească cu persoana potrivită etc. Trebuie să dezvoltăm aceste inteligenţe şi la copii, tineri.

Oamenii cu un IQ mare reprezintă de fapt caricatura intelectualului, perfect adaptat la universul mintal, dar incapabil de a se adapta la lumea celorlalţi. La tineri şi tinere aceste profiluri diferă. Tinerii cu un IQ mare dau dovadă de o gamă variată de interese untelectuale şi capacităţi în acest domeniu. De obicei sunt ambiţioşi, productivi, previzibili, tenace şi nu se deranjează referitor la propria persoană. Au tendinţa de a fi critici, nemulţumiţi de sine şi inhibaţi, stânjeniţi când vine vorba de experienţe sexuale, senzuale, inexpresivi şi detaşaţi, indiferenţi şi reci [2, 7].

Cei cu o inteligenţă emoţională bine dezvoltată, dimpotrivă, sunt echilibraţi emoţional, simpatici şi veseli, nu cad pradă temerilor şi îngrijorărilor. Se dedică cu trup şi suflet cauzelor şi oamenilor. Îşi asumă răspunderi, sunt înţelegători şi afectuoşi în relaţii. Au o viaţă emoţională normală, bogată, se simt bine în mediu, cu alte persoane.

Tinerele cu un IQ ridicat au încredere intelectuală, îşi exprimă fluent gândurile, apreciază chestiunile intelectuale, au o gamă vastă de interese intelectuale, estetice. Sunt introspective, cad pradă neliniştilor şi sentimentelor de vinovăţie, nu-şi exprimă direct mânia.

Cele cu inteligenţa emoţională ridicată, dimpotrivă, sunt categorice, îşi exprimă direct sentimentele, au o părere pozitivă despre sine. Viaţa pentru ele este bogată în semnificaţii. Sunt simpatice şi comunicative. Se adaptează bine la stres. Uşor stabilesc noi relaţii. Sunt vesele, spontane, deschise la experienţe senzuale. Spre deosebire de cele cu un IQ ridicat, rareori sunt neliniştite ori se simt vinovate de ceva.

La facultăţile cu profil pedagogic majoritatea studenţilor sunt de sex feminin, băieţi sunt puţini, deaceea a fost necesară această caracteristică diferenţiată pentru a scoate în evidenţă comportamentul studentelor, formele de manifestare la ele a inteligenţei cognitive, emoţionale. La unele din ele evident se manifestă inteligenţa

cognitivă, la altele , dimpotrivă, cea emoţională. Sunt şi din acele persoane la care tipurile date de inteligenţă n-au forme deosebite de manifestare. De fapr fiecare din noi posedă un amestec de IQ şi inteligenţă emoţională. Acest fenomen se observă şi la majoritatea studenţilor cu profil pedagogic. Inteligenţa emoţională adaugă mai multe din calităţile umane care ne definesc ca om [3, 7].

Studenţii au capacităţi diferite în stăpânirea emoţiilor. Unii îşi stăpânesc mai bine neliniştea, dar sunt incapabili să-i liniştească pe alţii la supărare. Lipsurile la nivelul capacităţilor emoţionale pot fi remediate, corectate. Aceasta mai depinde de expresivitatea şi capacităţile de contaminare emoţională a studenţilor, deoarece emoţiile sunt contagioase. În colectiv ei pot transmite dispoziţii şi capta dispoziţiile altor studenţi. Aşa se întâmplă că în colectivul de studenţi dispoziţiile cuiva sunt vătămătoare, ale altora sunt benefice asupra întregului colectuv. Un vătămător în colectivul de studenţi poate face ca cineva să se simtă ignorat, respins şi suferă, altcineva ca binevenit şi acceptat. Cadrele didactice se străduie insistent ca emoţiile pozitive să fie predominante în colectivul de studenţi şi să le dezvolte discipolilor capacitatea de a transmite aceste emoţii şi altor persoane [2, 3, 7].

Semnalele emoţionale se transmit în timpul întâlnirilor colective şi aceste semnale îi afectează pe cei care se află în preajmă. Se cere ca fiecare persoană în colectiv să-şi controleze bine emoţiile pentru a nu afecta starea emoţională a colegilor, persoanelor cu care comunicăm, interacţionăm. Inteligenţa emoţională permite administrarea politicoasă, fermecătoare, simpatică a emoţiilor în preajma celora cu care ne place să fim. Acest moment se ţine sub control în colectivul de studenţi, climatul emoţional pozitiv fiind deosebut de valoros şi necesar pentru activitatea de învăţare şi pregătire profesională. Un deosebit talent în colectivul de studenţi în relaţii au acele persoane care îi pot face pe ceilalţi să se calmeze în situaţiile tensionale. Ei sunt persoanele spre care se îndreaptă cei cu dureri sufleteşti, care au nevoie de susţinere, alinare sufletească. Sigur că sunt persoane care îşi exprimă emoţiile în diferite forme, dar sunt şi din acei care îşi ascund emoţiile. Cu toate acestea emoţiile celui activ se transmit asupra celui pasiv. Fără a-şi da seama emoţiile puternice sunt preluate de fiecare persoană din colectiv. Din aceste considerente colectuvul de studenţi este deosebit de vulnerabil şi deseori la un impuls de moment pot prelua şi comportamente negative. În colectivul de studenţi cei cu o inteligenţă emoţională dezvoltată se opun, încearcă să corecteze situaţia [2, 3, 5].

La ore studenţii se susţin, încuviinţează emoţional. Acest lucru se întâmplă tot timpul când cineva răspunde, îşi expune părerea asupra unui subiect referitor la activitatea în comun. Coordonarea dispoziţiilor sufleteşti constituie esenţa

raporturilor, relaţiilor interumane. Probleme în relaţii au studenţii care nu sunt în stare să primească ori să transmită emoţii, deoarece persoanele care nu reacţionează, sunt neutre nu sunt acceptate de colegi, care au nevioe de încuviinţare, susţinere, ajutor reciproc.

Fiecare grupă, colectiv de studenţi are precipitat tonul său emoţional de interacţiune, care determină starea emoţională a colectivului. De obicei cei care sunt mai expresivi emoţional sunt acei care provoacă emoţiile celorlalţi. Studenţii dominanţi în grup sunt acei care vorbesc mai mult, sunt mai expresivi emoţional. Cei pasivi îi privesc, preiau emoţiile celor dintâi, primesc afecţiunea. La fel şi forţa unui vorbitor în colectivul de studenţi este susţinută emoţional de colectivul dat. Toate aceste calităţi de valoare se obţin prin antrenarea emoţională, dezvoltarea inteligenţei emoţionale, a calităţilor de valoare [2, 3, 7].

Dezvoltarea inteligenţei emoţionale, a calităţilor emoţionale de valoare este necesară atât în perioada pregătirii profesionale, dar şi pentru activitatea profesională în domeniul pedagogiei, ca profesor care lucrează cu colectivul de elevi, studenţi, cu discipoli de diferite vârste.

Bibliografie

1. Bradberrry T.; Greaves J. Inteligenţa emoţională. Bucureşti: Litera, 2016. 207 p.
2. Goleman D. Inteligenţa emoţională. Bucureşti: Curtea veche, 2017. 534 p.
3. Carusso D.R. Aplicabilitatea practică a modelului inteligenţei emoţionale la locul de muncă. Bucureşti: EDP, 1999. 215 p.
4. Cosnier, J. Introducere în psihologia emoţiilor şi a sentimentelor. Iaşi: Polirom, 2007. 200 p.
5. Dicţionar de psihologie. Coord. U. Şchiopu. Bucureşti: Babel, 1997.
6. Mayer J.D., Salovey P. Teoria inteligenţei emoţionale. Bucureşti: All, 1990, 198 p.
7. Rusu E. Formarea inteligenţei emoţionale a studenţilor pedagogi. Chişinău: Garomont-Studio, 2015. 218 p.

TEHNOLOGII DIDACTICE AXATE PE DEZVOLTAREA LEXICULUI COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

Crețu Irina, educator, grad didactic II
Instituția de Educație Timpurie nr.223, comuna Tohatin, mun. Chișinău
Mîslițchi Valentina, dr., conf. univ.
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

În viziunea pedagogului român C. Cucoş, termenul de tehnologie didactică poate primi două accepţiuni: ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în practica educativă; ansamblul structural al metodelor, mijloacelor de învăţământ, al strategiilor de organizare a predării-învăţării, puse în aplicaţie în interacţiunea dintre educator şi educat, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conţinuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalităţile de evaluare [3, p.80].

În opinia pedagogului român I. Bontaş, tehnologia educaţională este un sistem de teorii, metode, tehnici, mijloace, forme de organizare şi desfăşurarea cu eficienţă a procesului educaţional [1, p.32].

T. Slama-Cazacu afirmă că dezvoltarea normală a limbajului copilului se realizează numai sub influența adultului, prin audiţia pronunţiei corecte, a perceperea directe a situaţiei sau a comunicării de zi cu zi, dar mai ales pe calea însuşirii cuvântului în perceperea subiectului [8, p.75].

Dezvoltarea vocabularului se efectuează zi de zi în cadrul procesului de comunicare, cât şi în procesul de joc, pe baza familiarizării copiilor cu literatura artistică. Este necesară desfăşurarea muncii asupra formării şi dezvoltării vocabularului copiilor în cadrul tuturor momentelor de regim, prin punerea accentului pe activităţile didactice şi extradidactice. Aceste tipuri de activităţi oferă educatoarei posibilităţi largi de realizare a obiectivului axat pe formarea lexicului antepreşcolarului, dat fiind faptul că prin prisma itra-, inter- şi transdisciplinarităţii se poate ajunge la eficientizarea formării acestui proces complex. Deşi formarea şi dezvoltarea lexicului copiilor se realizează prin întreg ansamblul de activităţi desfăşurate în grădiniţă, cu prioritate acest deziderat se realizează prin intermediul activităţilor de dezvoltare a limbajului şi a comunicării, de familiarizare cu mediul înconjurător, prin intermediul literaturii artistice etc.

M. Lavric susţine că îmbogăţirea vocabularului copiilor constituie unul din obiectivele pe care educatorul din instituţia preşcolară îl urmăreşte a realiza în procesul dezvoltării vorbirii la preşcolari. Orice vorbitor, dacă vrea să comunice ceva, trebuie să posede un anumit bagaj de cuvinte. Cuvântul, unitatea principală a limbii, este legat de

obiect, denumindu-1. Familiarizarea cu lumea obiectelor înseamnă şi îmbogăţirea vocabularului copiilor. Trebuie, însă, să reţinem că cuvântul nu se fixează în memorie de la prima întâlnire cu el. Familiarizarea cu orice cuvânt parcurge anumite etape. La început cuvântul e cunoscut în mod izolat, apoi e cunoscut şi folosit în contextul altor cuvinte, desemnându-se legături asociative cu acestea (frunză-copac-pădure; apă-riu, mare-vapor). Aceste legături se consolidează în procesul de cunoaştere pe baza reactualizării sau „repartiţiei" cuvântului în comunicare, în timpul lecturii operelor literare etc. . Ca urmare a consolidării cuvântului în situaţiile comunicative se perfecţionează mecanismul de găsire, de selectare a lui la un moment dat. Cu cât copilul mai des face acest lucru, cu atât mai uşor va putea exprima corect gândurile [5, p.15].

M. Lavric prezintă sarcinile muncii educatorului asupra vocabularului: îmbogăţirea vocabularului; consolidarea vocabularului; activizarea vocabularului; aprofundarea vocabularului. Aceste sarcini sunt legate de funcţia nominativă, comunicativă, cognitivă a limbii. Realizarea lor este posibilă în dependenţă de specificul muncii instructive la vârsta preşcolară pe baza familiarizării copiilor cu lumea înconjurătoare. De aici derivă şi metodele principale: observarea (prin examinarea obiectelor, a imaginilor), jocul didactic [5, p.16].

Pentru ca activitatea de dezvoltare a vorbirii să dea rezultatele scontate, implicit în ceea ce privește dezvoltarea aspectului lexical al vorbirii copiilor, sunt necesare următoarele:

1.Pregătirea minuţioasă a educatorului. Selectarea conţinutului activităţii respective, concretizând fiecare sarcină şi locul ei în cadrul activităţii. De exemplu, formarea capacităților de povestire a operelor literare ca sarcină principală presupune şi sarcini complementare de îmbogăţire, activizare şi aprofundare a vocabularului, pronunţarea unor cuvinte dificile, activizarea unor forme gramaticale etc.). Educatorul trebuie să ţină cont de activitatea verbală intensă atât pe planul înţelegerii, cât şi în cel „productiv" al vorbirii. Se pregătesc materiale ilustrative, sarcinile pentru copii, ţinându-se cont de posibilităţile fiecăruia.

2.Încărcătura intelectuală şi verbală a activităţii. Educatorul se conduce de principiul instruirii dezvoltative; sarcinile trebuie să fie accesibile, vor contribui la dezvoltarea gândirii şi a vorbirii. Copilul nu va avea teamă că va greşi, el va compara, va analiza, fiind stimulat de situaţiile de problemă şi de joc.

3.Caracterul educativ al activităţii. Conţinutul şi mijloacele de realizare ale activităţii acţionează asupra personalităţii copilului. Pe lângă faptul că în procesul dezvoltării vorbirii au loc diverse procese psihice trebuie să formăm şi să menţinem

dorinţa copilului de a cunoaşte şi a-şi împărtăşi impresiile. Asimilarea limbii materne, a bogăţiei şi frumuseţii ei contribuie la cultivarea dragostei de ţară şi limba maternă.

4.Caracterul emoţional al activităţii. Activitatea trebuie să îl bucure pe copil şi să-i aducă satisfacţii: bucuria descoperirii, bucuria autoafirmării, emoţia întâlnirii cu un personaj literar îndrăgit, satisfacţia comunicării, a legăturii cu ceilalţi etc. .

5.Aplicarea metodelor şi procedeelor în dependenţă de structura activităţii. Structura activităţi trebuie să fie clară şi bine gândită. La început se poate face o legătură cu materialul precedent sau cu experienţa de cunoaştere a copiilor. Pe parcurs folosim metode şi procedee efective pentru a înlesni procesul de asimilare, apoi urmează lucrul copiilor (ei răspund şi se antrenează), fiind îndrumaţi de către educator. Partea finală va fi iarăşi emotivă, scurtă, în stare să consolideze materialul. La această etapă vor fi folosite ghicitorile, poeziile, jocurile, cântecele.

6.Activitatea verbală a fiecărui copil. Aceasta nu înseamnă că toţi copiii vor fi solicitaţi să răspundă în cadrul aceleiaşi activităţi. Demonstrarea, acţiunile cu jucăriile constituie răspunsuri şi manifestări ale procesului de înţelegere a vorbirii. Să evităm obiceiul de a-i întreba mai multe pe unii copii, în timp ce pe alţii, care vorbesc mai greu, mai monoton, îi trecem cu vederea; în timpul jocului, a convorbirilor, a plimbărilor îi vom avea în câmpul de vedere pe toţi micuţii. Necesitatea sau, mai bine zis, dorinţa unor copii de a vorbi şi a fi ascultaţi numai ei poate fi satisfăcută individual şi în afara activităţii, oferindu-le posibilitatea de a comunica tuturor copiilor.

7.Concordanţa dintre caracterul colectiv al instruirii şi lucrul individual. Formele frontale vor alterna cu adresarea şi răspunsurile individuale.

8.Organizarea corectă a activităţii. De cele mai multe ori activitatea este organizată în sala de grupă, uneori o putem realiza şi în sala de festivităţi (demonstrarea filmelor, vizionarea spectacolelor teatrului de păpuşi); vom organiza excursii şi observări pe teritoriul grădiniţei şi dincolo de hotarele ei.

9.Fixarea rezultatelor activităţii. Pentru a lucra calitativ şi diferenţiat se recomandă că într-un caiet special să se înregistreze succesele unor micuţi (pronunţarea sunetelor mai dificile, a greşelilor de flexionare a părţilor de vorbire etc.).

10.Necesitatea consolidării materialului la alte activităţi şi în activitatea liberă a copiilor. Este important, ca educatorul să organizeze jocurile copiilor şi să participe la ele (în special, în grupele mici, când îi învaţă pe copii a se juca). În astfel de situaţii vom îmbogăţi conţinutul jocurilor, vom reaminti cuvintele ce însoţesc

jocul. De asemenea, este stimulată independenţa copiilor, fapt important pentru dezvoltarea vorbirii şi pentru formarea relaţiilor corecte dintre preşcolari [5, p.20].

Familiarizarea cu mediul înconjurător se realizează prin forme specifice de activitate: observări, lecturi după imagini, lecturi ale educatoarei, povestiri, convorbiri, jocuri didactice. Prin intermediul acestor activităţi, copiii au posibilitatea să perceapă obiectele lumii reale prin cât mai multe simţuri, să diferenţieze caracteristicile acestora şi să-şi formeze treptat reprezentări şi noţiuni. În procesul cunoaşterii obiectelor şi fenomenelor, copiii depun un efort intelectual susţinut, influenţând trecerea de la gândirea concretă, saturată de imagini, la o gândire abstractă, premise ale căreia se observă la sfârşitul preşcolarităţii. În strânsă legătură cu gândirea se dezvoltă limbajul copiilor. În timp ce observă obiectele reale, copiii însuşesc cuvinte şi se obişnuiesc să exprime cele percepute. Contactul copiilor cu obiectele reale constituie sursa cea mai importantă a formării şi dezvoltării lexicului copiilor de vârstă timpurie.

Cercetătoarea M. Lavric afirmă că formarea vorbirii la vârsta preşcolară se realizează prin metodele intuitive, verbale şi practice.

Metoda intuitivă presupune utilizarea materialelor demonstrative (obiecte, jucării; tablouri) şi este folosită cu precădere în grupele de vârstă mică. Cei mici fac abia primele încercări de cunoaştere, acumulează experienţa senzorială, de aceea şi se folosesc pe larg obiectele şi jucăriile. Cea mai răspândită metodă intuitivă este observarea şi examinarea obiectelor (observarea directă) şi a imaginilor, diafilmelor şi ilustraţiilor (observarea indirectă). Dacă prin observarea şi examinarea obiectelor reale urmărim scopul de a forma un sistem de cunoştinţe despre aspectul, calităţile şi însuşirile lor, atunci prin folosirea formelor indirecte ale metodei intuitive vom consolida aceste cunoştinţe. În primul caz este vorba despre o participare activă a primului sistem de semnalizare, iar cuvântul (al doilea sistem de semnalizare) contribuie la consolidarea acestor cunoştinţe. Folosirea formelor indirecte (tablourile, filmele, diafilmele ş. a.) plasează cuvântul pe primul plan, iar obiectul este recunoscut pe baza reprezentărilor. Perceperea obiectelor reale, a imaginilor acestora îi trezeşte copilului emoţii pozitive, legate de procesul de cunoaştere, de aceea o cerinţă importantă faţă de activităţile de dezvoltare a vorbirii, mai ales în grupele de vârstă mică, este de a le da posibilitate tuturor copiilor să opereze cu obiectele. Educatorul va dirija aceste acţiuni cu ajutorul cuvântului [5, p.22].

Observarea realităţii înconjurătoare reprezintă o modalitate eficientă de îmbogăţire a vocabularului. Spre exemplu, la intrarea în grădiniţă copilul însuşeşte cuvinte uzuale care denumesc jucăriile din grupă, denumirea încăperilor, numele

colegilor de grupă, numele personalului din grădiniţă. Treptat, sfera cognitivă se extinde asupra altor domenii: faună, floră, fenomene ale naturii şi relaţii interumane. În ceea ce priveşte aspectul îmbogăţirii vocabularului prin intermediul observărilor, subliniez faptul că, pe parcursul unei astfel de activităţi copiii însuşesc cuvinte noi dar mai ales, se activizează vocabularul pasiv, se exersează o exprimare corectă. O atenţie deosebită se acordă în aceste activităţi precizării sensului cuvintelor şi expresiilor, precum şi corectării deficienţelor de pronunţie.

Metoda verbală are la bază cuvântul viu. Corelaţia dintre convorbire şi conversaţie, ca metodă specifică în dezvoltarea vorbirii, reprezintă trecerea de la metoda intuitivă (în convorbire prezenţa obiectelor reale sau a imaginii lor este obligatorie) la cea verbală (conversaţia se bazează mai mult pe experienţa senzorială a copiilor: obiectele sau imaginile sunt prezentate doar, pe o clipă pentru a reactualiza cunoştinţele copiilor, acumulate în procesul examinării obiectelor). Pe baza exemplelor din viaţa reală copilul este introdus în domeniul relaţiilor pur lingvistice. Se necesită a selecta exemple accesibile (apă rece, privire rece, întâlnire rece; zahăr dulce, voce dulce ş. a.). Astfel de asociaţii sunt necesare, cu atât mai mult că ele se întâlnesc şi în operele literare, dacă nu î1 vom învăţa pe copil să le observe, să le înţeleagă şi să ie utilizeze, el le va trece cu vederea. Lărgind sfera analogiilor prin intermediul polisemiei, a antonimiei şi sinonimiei dezvoltăm nu numai vorbirea, ci şi gândirea abstractă. Metodele verbale se realizează prin diverse exerciţii verbale, explicaţii ale sensului cuvântului sau ale nuanţelor de sens (însuşirea sensului cuvântului prin intermediul contextului).

Conversația, deşi apare în prim plan ca metodă de dezvoltare a vorbirii coerente, contribuie la rezolvarea unor sarcini de bază privind dezvoltarea vorbirii copiilor sub aspectul fixării, precizării, aprofundării, sistematizării şi activizării vocabularului. Complexitatea convorbirii derivă din faptul că se poate desfăşura în exclusivitate pe plan verbal, iar pregătirea minuţioasă este condiţia de bază în reuşita acesteia. Prin intermediul întrebărilor se formează capacitatea copiilor de a-şi valorifica şi ordona reprezentările şi cunoştinţele despre lumea reală, după criterii noi. Acest gen de activitate descătuşează gândirea copiilor din stereotipuri rigide, o face mai flexibilă. Concomitent cu aceasta, prin convorbire copilul îşi dezvoltă capacitatea de exprimare verbală deoarece are permanent modelul educatoarei, care îl orientează. Prin convorbire, copilul învaţă să folosească corect cuvintele, îşi controlează vocabularul şi modul de exprimare a gândurilor şi ideilor prin intermediul propoziţiilor. Reuşita convorbirilor este determinată de pregătirea planului de întrebări, care dirijează copilul în structurarea şi precizarea conţinutului ştiinţific.

Pentru a extinde vocabularul copiilor mici, la grupele mici se vor adresa întrebări simple, care solicită răspunsuri scurte, de tip reproductiv: Cine? Ce? Unde? Când? etc. În cazul celor mai mari, sunt formulate întrebări mai complexe, de tip productiv, care pot ajuta la descoperirea unor informații noi, la emiterea unor judecăți personale, la realizarea unor comparații, asociații de idei etc.: Care este soluția? Care este cauza...? Dacă..., atunci...? Ce s-ar întâmpla dacă...? Cum se explică...? etc., educatoarea adaptând întrebările în funcție de particularitățile de vârstă și experiența copiilor, formulându-le clar, concis, cu expresivitate și naturalețe și primind cu interes răspunsurile lor [4, p.57].

Povestirea, alături de celelalte metode didactice amintite anterior, stimulează gândirea şi imaginaţia, dar mai ales facilitează activizarea vocabularului. În procesul educațional din grădiniță, povestirile îmbracă forme diferite: povestiri ale educatoarei, povestiri ale copiilor, povestiri cu început dat, povestiri după un şir de ilustraţii. Prin varietatea şi noutatea ideilor pe care le cuprind, prin modul în care scriitorul şi povestitorul le prezintă, povestirile antrenează întreaga activitate psihică a copilului. Ascultând povestea, copilul urmăreşte cu atenţie, memorează, compară, stabileşte unele legături între fapte şi personaje. În ceea ce priveşte dezvoltarea lexicului, prin intermediul poveştii copilul înţelege gândurile şi sentimentele oamenilor, se familiarizează cu structura limbii, cu bogăţia formelor lexicale, sonore şi gramaticale, cu frumuseţea şi expresivitatea limbii.

D. Jeder afirmă că, în activitatea cu preșcolarii, este indicat ca educatoarea să opteze pentru însoțirea evenimentelor reprezentative ale povestirii de imagini, planșe, desene, cărți, figurine, pentru a oferi suport concret copiilor, a-i ghida în urmărirea succesiunii întâmplărilor, a le orienta atenția și memoria, a le susține înțelegerea, dar și pentru a dinamiza într-o oarecare măsură activitatea. Pentru a transmite emoție și a da sens și expresivitate poveștii, importante sunt intonația, gesturile și mimica folosite, tonalitatea vocii, ritmul, pauzele sau marcajele prin intensitate, care atrag atenția și interesul copiilor asupra întâmplărilor prezentate, asupra personajelor și a mesajelor textului. De asemenea, este nevoie de calități actoricești – empatie, capacitate de comunicare, entuziasm și implicarea propriilor emoții. De aceea, înainte de a fi prezentată copiilor în cadrul activității, povestea trebuie citită cu atenție și învățată (este nevoie de exercițiu, de încercări, de repetiții, mai ales la debutul carierei), pentru ca educatoarea să poată acorda suficientă atenție ulterior detaliilor care dau viață textului – declanșarea emoțiilor și conectarea afectivă a copiilor cu textul [4, p.32].

O altă modalitate de formare şi dezvoltare a lexicului copiilor o reprezintă

lecturile după imagini, care oferă posibilitatea de a valorifica şi îmbogăţi vocabularul copiilor sub toate aspectele, întrucât primează analiza, descrierea şi interpretarea datelor, a acţiunilor ilustrate. Accentul cade însă pe reactualizarea reprezentărilor, pe valorificarea experienţei anterioare şi mai ales pe stimularea exprimării cât mai corecte şi complete a impresiilor provocate de cele intuite în prealabil.

Dezvoltarea simţului lingvistic şi cultivarea interesului faţă de cuvântul matern trezeşte tendinţa de a vorbi corect şi frumos. Prin urmare, un loc deosebit în dezvoltarea vorbirii copiilor îl ocupă şi metodele practice. Scopul lor constă în consolidarea priceperilor şi a deprinderilor de vorbire. Formele principale de realizare a acestor metode sunt: jocurile didactice, jocurile-dramatizări. Matineele, seratele distractive, jocurile mobile, însoţite de cuvinte, alcătuirea ghicitorilor-descrieri, comentarea tablourilor vii, jocul verbal constituie forme şi metode efective de consolidare şi cizelare a capacităţilor de vorbire. Intervenţii utile sunt: modelul verbal al educatorului, reluarea sau repetarea cuvântului şi a propoziţiei, explicaţia (atât a pedagogului, cât şi a copilului), exerciţiile verbale (de găsire a epitetelor pentru un obiect dat, de compunere a ghicitorilor-descrieri, folosirea frământărilor de limbă, a formelor de folclor). Unul din cele mai răspândite procedee verbale este întrebarea, ce se clasifică în următoarele categorii: reproductive (Ce? Cum este? Unde? *Cât?* ş.a.), logice (care presupun procesele de analiză, sinteză, generalizare pe baza comparaţiei, a grupării şi clasificării), întrebări ce sugerează răspunsul (ele presupun câteva variante de răspunsuri, iar copilul îl alege pe cel corect.). Procedeele intuitive sunt legate de utilizarea materialelor ilustrative: a tablourilor, jucăriilor, a căsuţei cu litere, diferitelor obiecte, demonstrarea acţiunilor şi operaţiilor de muncă, a ilustraţiilor, a cărţilor, demonstrarea acţiunilor cu păpuşile-didactice ş. a.

Un loc aparte îl ocupă activitățile bazate pe situaţiile de joc, care trezind emoţii pozitive stimulează interesul şi activitatea de vorbire a copiilor. Aceste procedee alternează cu cele intuitive (Priviţi vulpea din imagine. Cine va spune mai multe lucruri despre ea?). Elementul întrecerii (Cine va spune mal multe cuvinte? Cine va pronunţa corect? Cine va recita mai frumos?) este unul dintre cele mai eficiente procedee: copilul este concentrat şi atent, caută în vocabularul pasiv cât mai multe cuvinte, are ambiţia de a nu rămâne în urmă în comparaţie cu colegii săi. Exerciţiile verbale (Spune invers, Cum putem zice şi altfel?, Eu numesc obiectul, tu spune cum este el.) se folosesc pe larg la activizarea şi aprofundarea vocabularului. Măiestria educatorului constă în folosirea la momentul oportun a acelei metode, acelui procedeu, care va aduce rezultate optime [5, p.23].

Activităţile practice sunt o sursă inepuizabilă de îmbogăţire a vocabularului prin

faptul că abordează domenii diferite de activitate şi o gamă diversificată de materiale de lucru şi operaţii de lucru. Însuşirea corectă a acestor cuvinte fac posibilă exprimarea corectă a copiilor referitor la operaţiile efectuate în timpul acestor activităţi.

Activităţile artistico-plastice fac posibilă familiarizarea copiilor cu termeni specifici artelor plastice şi sunt iniţiaţi cu unele tehnici de lucru şi materiale de lucru specifice. Însuşirea cuvintelor care denumesc aceste noţiuni îmbogăţesc bagajul lexical şi sporesc posibilităţile copiilor de exprimare. Sunt strict necesare în vocabularul copiilor cuvintele şi expresiile: compoziţie, acuarelă, pensulă, a trasa, a combina, a plasa, a expune, a desena etc.

În ansamblul activităţilor desfăşurate în grădiniţă, care vizează îmbogăţirea vocabularului, activităţile complementare şi recreative ocupă un rol important deoarece crează un climat favorabil pentru participarea afectivă a copiilor la diverse activităţi desfăşurate sub formă de joc.

M. Lavric afirmă că jocurile didactice realizează nu numai sarcina de activizare, ci şi de consolidare şi de precizare a vocabularului. Privite ca mijloc de îmbogăţire a vocabularului, jocurile contribuie la precizarea noţiunilor care denumesc obiecte, fenomene, acţiuni, însuşiri, stări sufleteşti.

În grupele mici sunt cunoscute şi exploatate jocurile cu păpuşa. Ele stimulează activitatea de gândire şi de vorbire, formează deprinderi igienice. Regula principală a acestor jocuri constă în a consolida cronologia acţiunilor din viaţa cotidiană (îmbrăcarea, primirea hranei), cât şi normele de comportare în momentele respective (de a mulţumi pentru masă, de a-şi cere voie să ia o jucărie). În organizarea acestor activităţi vom ţine cont de vârsta copiilor: ei acceptă cu toată seriozitatea acţiunile de joc, momentele de surpriză (în ospeţie „vine", Moş Martin, care vrea să vadă, cum copiii o hrănesc păpuşa Alina, ca „să înveţe" şi el a-şi hrăni ursuleţii). Martinică „îi laudă" pe copii, îi întreabă, ce îi place Alinei, ce le place lor. Vom asigura, totodată, posibilitatea copiilor de a acţiona (să aducă, să toarne, să strângă). Dacă vorbirea lor activă este dezvoltată insuficient, stimulăm răspunsurile prin gest şi acţiune. În momentul executării unor operaţii şi acţiuni (Ţine lingura corect şi hrăneşte păpuşa), comentăm („Apucă lingura uite-aşa, ia supă din farfurie, du-o la gura Alinei încetişor"). Copiii urmăresc cu interes deosebit, străduindu-se să imite ori să execute cât mai bine acţiunile respective. Apoi se pun întrebări: Ce-i aceasta? (Lingură). Vino şi ne arată, cum se-apucă lingura. Bravo. De unde luăm supă cu lingura? (Din farfurie). Avem aici două farfurii. Care este mai mică? Cum este farfuria aceasta? [5, p.67].

Exercițiul, ca metodă practică, are impact semnificativ în dezvoltarea lexicului preșcolarilor. Pentru a spori valoarea acestei metode, se recomandă alegerea exercițiilor în funcție de nivelul de dezvoltare a vocabularului copiilor, de experiența și achizițiile anterioare, asigurarea echilibrului între prea mult/greu și prea puțin/ușor, astfel încât copiii să facă față solicitărilor și/sau să fie suficient antrenați. E de reținut faptul că nu se recomandă utilizarea acelorași tipuri de exerciții în permanență, dar varierea acestora și introducerea treptată a celor cu grad mai mare de dificultate. Totodată, pentru că nu toți copiii sunt la fel, exercițiile trebuie să fie aplicate și individualizat, în funcție de particularitățile preșcolarilor; de exemplu, în acest scop se pot gândi aplicații cu grade de dificultate diferite pentru activitatea individuală sau se pot crea grupe de nivel (construite în funcție de potențialul copiilor), pentru care, de asemenea se vor construi sarcini diferențiate [4, p.85].

O serie de exerciţii verbale recomandă Тихеева Е.И.:

1.Selectarea determinativelor pentru un cuvânt numit de educator (câine - pufos, hazliu, rău, tărcat, negru, roşcat);

2.Pedagogul foloseşte substantive-denumiri de animale, păsări, iar copiii îşi amintesc verbe, îndeplinind exerciţiul „Cine ce face?” (Pisica miaună, păsărică zboară, şarpele se târăşte ş.a.);

3.Pentru copiii din grupele mari e recomandabil exerciţiul „Compară două obiecte”; 4.Completarea propoziţiei cu cuvântul necesar (educatorul începe fraza şi nu o termină, dar formulează o întrebare: „Pisicii i s-a făcut foame. S-a apropiat de Elena, care a luat cana şi i-a turnat, ce? (Lapte). Şi era laptele... cum era? (alb, cald, dulce, gustos). Pisicuţa a băut laptele, apoi s-a apropiat de fată şi... ce a făcut? A mulţumit, s-a culcat, a prins să sforăie dulce) [11].

Sarcinile de precizare şi de consolidare a vocabularului se realizează concomitent cu cele de îmbogăţire şi de activizare. Ele solicită varietatea obiectelor şi a situaţiilor, menţinerea interesului şi a tonusului emoţionat pozitiv al activităţii.

O atenţie deosebită trebuie să i se acorde şi sarcinii de aprofundare a vocabularului. Lucrul se concretizează în sfera semantică a cuvântului. În această ordine de idei, Сохин Ф.А., Лямина Г.М. afirmă, că este necesară pătrunderea copilului în bogăţia de sensuri, de formare pentru aceeaşi noţiune. Copilului nu îi este străin aspectul poetic ai limbii. Nu de puţine ori suntem rugaţi să le recităm poezia sau să le spunem povestea, pe care au ascultat-o cu câteva minute în urmă, fiindcă le place anume felul cum este spusă ea.

Pentru realizarea sarcinii de aprofundare a vocabularului Струпина Е. recomandă următoarele procedee:

a) găsirea comparaţiilor potrivite: lanul de grâu - ca o mare în valuri; soarele - ca o minge de foc; iarba - ca un covoraş verde, ca o plapumă moale; frunzele - ca aurul;

b) folosirea antonimelor: mare-mic; frumos-urât; merge-stă;

c) găsirea sinonimelor: frumos-plăcut; a zburat-şi-a luat zborul;

d) lucrul asupra cuvintelor polisemantice. Copiii sunt întrebaţi: Ce poate fi aspru? (peria de haine, barba tăticului, ţesătura şi apoi vor înţelege şi sintagmele: vorbă aspră, vreme aspră. Tot astfel pot fi utilizate şi alte adjective sau adverbe: greu, uşor, proaspăt etc.

În procesul memorizării şi citirii poeziilor le atragem atenţia copiilor asupra unor personificări, metafore şi epitete, accesibile pentru ei: soarele râde, cântecul zboară, îi întrebăm pe copii, când se poate spune aşa. Evidenţierea comparaţiilor, a epitetelor, a expresiilor frazeologice în procesul de familiarizare cu opera literară, dezvoltă gustul artistic şi le aduce copiilor bucuria de a percepe frumosul în artă [apud 5, p. 69].

Autorii V. Botnari, D. Stah, E. Roșca susțin că, dacă primele trei aspecte – îmbogățire, consolidare, activizare - conduc la creşterea cantitativă a vocabularului, aprofundarea vocabularului vizează direct dezvoltarea calitativă a acestuia. În acest sens, cercetătorii au elaborat un set de condiţii psihopedagogice axate pe aprofundarea vocabularului preşcolarilor:

1. Intervenţiile educaţionale axate pe progresia lărgirii semnificaţiei lexemei să fie raliate la progresia firească a următoarelor procese psihice: gândirea (analiza, sinteza, comparaţia), memoria, imaginaţia.

2. Introducerea cuvântului nou în vocabular să cuprindă direcţiile principale de lucru asupra lexicului: explicarea sensului cuvântului, fixarea lexemei, activizarea cuvântului în vocabular, extensia semnificaţiei cuvântului în torentul vorbirii.

3. Valorificarea folclorului în vederea lărgirii semnificaţiei cuvântului (proverbe, zicători, ghicitori, frământări de limbă).

4. Folosirea diverselor metode, exerciţiul şi jocul didactic, fiind plasate în top [2, p. 61].

Actualmente tot mai mult ia amploare utilizarea tehnicilor didactice în activitatea realizată cu copiii de vârstă preșcolară, care are impact implicit în dezvoltarea lexicului acestora. Astfel, educatorii au oportunitatea de a implementa tehnici didactice precum: Explozia Stelară, Poligonul Cunoaşterii, Pălăriile Gânditoare, Turul Galeriei, Diagrama Venn, Ciorchinele, Cubul etc.

Un factor semnificativ în formarea aspectului lexical al vorbirii preşcolarilor reprezintă parteneriatul grădiniță-familie, care se bazează pe premisa că partenerii au un fundament comun de acţiune şi un principiu al reciprocităţii, ceea ce le permite să-şi unească eforturile spre realizarea unui scop comun: dezvoltarea vocabularului copiilor. În acest sens, cooperarea părinţi-educatoare presupune construirea unei relaţii clădite pe unificarea unui sistem de valori şi cerinţe adresate copilului. O astfel de relaţie impune respectarea unor condiţii precum: comunicare coerentă, constructivă între partenerii educaţionali; respect reciproc; corectitudinea partenerilor educaţionali; implicarea partenerilor în identificarea şi promovarea intereselor copilului; planificarea minuţioasă a activităților comune ce urmează a fi desfăşurate în cadrul proiectului de parteneriat; consecvenţa acţiunilor comune; depăşirea constrângerilor de resurse, a diferenţelor dintre parteneri; asigurarea caracterului prospectiv şi continuu al parteneriatului educaţional etc.

Concluzii

1. Tehnologiile didactice (metode, tehnici, procedee, forme, mijloace) au impact maxim asupra procesului de dezvoltare a aspectului lexical al vorbirii copiilor în cazul în care sunt raliate la particularităţile de vârstă şi individuale ale copiilor şi sunt selectate şi implementate în funcţie de obiectivele ce urmează a fi realizate, axate pe îmbogăţirea, activizarea, consolidarea sau aprofundarea vocabularului la copiii de vârstă preşcolară.
2. Procesul de formare a aspectului lexical al vorbirii copiilor de vârstă preşcolară se derulează cu succes în cazul respectării unui sistem de activităţi organizate sistematic şi continuu.
3. Alternarea activităţilor didactice cu cele extradidactice sporeşte eficacitatea procesului de dezvoltare a lexicului copiilor din învăţământul preşcolar.

Recomandări pentru cadrele didactice:

1. Implicați-vă în mod continuu şi complex în procesul de dezvoltare a lexicului preşcolarilor, axat pe îmbogăţirea, activizarea, consolidarea şi aprofundarea vocabularului!
2. Raliaţi tehnologiile didactice implementate de Dvs. în direcţia dezvoltării lexicului preşcolarilor la particularităţile de vârstă şi individuale ale copiilor!
3. Îmbinaţi activităţile didactice axate pe dezvoltarea vocabularului cu cele extradidactice, în organizarea şi desfăşurarea cărora se vor implica toţi agenţii educaţionali!

4. Antrenați în mod plenar familia în procesul de dezvoltare a lexicului copiilor, prin realizarea unui parteneriat educaţional constructiv, coerent şi persistent dintre educatori şi părinţi!

Bibliografie

1. Bontaş I. Pedagogie: Tratat. Bucureşti: Editura ALI, 2001. 400 p.
2. Botnari V., Stah D., Roșca E. Aprofundarea lexicului copiilor - preocupare a educaţiei de calitate. În: Limbă. Etnie. Comunicare. Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale. Comrat: US Comrat, 2016, p.58-65.
3. Cucoş C. Pedagogie. Iaşi: Polirom, 1998. 232 p.
4. Jeder D., Răileanu D., Alecsa I. ș.a. Elemente de didactică aplicată în învățământul preșcolar: Metode didactice – repere și semnificații. București: Didactica Publishing House, 2017. 145 p.
5. Lavric M. Metodica dezvoltării vorbirii la preşcolari. Chişinău: Lumina, 1992. 158 p.
6. Mocanu L. Dezvoltarea limbajului la preşcolarii de vârstă mare prin perceperea semanticii cuvântului. Autoref. tezei de dr. în ştiinţe pedagogice. Chişinău, 1994. 21 p.
7. Molan V. Didactica domeniului „Limbă și comunicare” din învățământul preșcolar. București: Editura Miniped, 2017. 162 p.
8. Slama-Cazacu T. Introducere în psiholingvistică. Bucureşti,1968.
9. Логинова В.И. Формирование словаря. В: Развитие речи детей дошколъного возраста. Москва: Просвещение, 1979, с. 89-113.
10. Лямина Г.М. Преемственность в работе детского сада и школы по развитию речи. В: Дошкольное воспитание, 1977, № 8, с. 11-17.
11. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). Пособие для воспитателей дет. сада. Москва: Просвещение,1981. 159 с.

DEZVOLTAREA REFLECȚIEI – ACHIZIȚIE VALORICĂ A EDUCATORULUI CONSTRUCTIVIST ȘI PROFESIONIST

Grădinaru Nina, metodist, grad didactic I
Creșa-grădiniță nr. 9 „Steluța”, or. Ungheni

Ritmul alert de dezvoltare a tuturor ramurilor activității umane a constituit o provocare pentru efectuarea schimbărilor şi în sistemul de învățământ. Aceste schimbări au impulsionat reforme menite să producă remanieri atât la nivel de politică educațională, cât și la nivel de sistem, proces, care, la rândul lor, au dus la creșterea exigențelor în ceea ce privește nivelul de prestare a serviciilor educaționale ale cadrelor didactice din instituțiile preșcolare. În *Cadrul de referinţă al noului Curriculum naţional* se menționează, că în spaţiul modern al învăţării, contextualizat într-o lume în continuă schimbare, a şti (savoir), ca pe vremuri, rămâne un lucru important, dar a şti să faci (savoir faire) devine esenţial. Dincolo de amândouă, a devenit decisiv a şti să trăieşti împreună cu şi alături de alţii (savoir vivre); rezultanta acestor trei dimensiuni determinând aspectul integru al personalităţii: a şti să fii (savoir être). Mult discutatul know-how („*a şti cum*”) devine sintagma-cheie a învăţării pentru prezent şi viitor. Cunoaşterea procedurală („a şti să faci ceva cu ceea ce ştii”) o ia înaintea cunoaşterii factuale („a şti de dragul de a şti”), iar mintea umană este un fel de „minicomputer de bord”, care trebuie să ne ţină mereu atenţi, ca să reacţionăm în mod prompt, nu ”oricum”, dar eficient, relevant, responsabil şi, nu în ultimul rând, durabil la provocările de zi cu zi ale lumii în care trăim [1, p. 8]. Toate aceste refocalizări determină o invitație adresată educatorului să-și exploreze și valorifice impactul pe care-l are asupra întregii persoane. Pentru a pune în practică un astfel de demers nu este suficient a face apel la inteligența creativă sau la abilitățile dobândite, ci este nevoie de ***reflexivitate în acțiune***. În *Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară de la naștere la 7 ani* se accentuează, că principalele dimensiuni ale rolurilor și cerințelor îndeplinite de educator se enumeră și reflexivitatea cadrelor didactice pentru a considera și reconsidera permanent rezultatele observărilor asupra copiilor, a analiza cu atenție și a lua decizii adecvate [2, p. 11]. Activitatea pedagogică, complexă ca conținut și dinamică ca proces, cere ca specialiștii permanent să *regândească* și să *modifice* experiența sa. În acest sens, problema dezvoltării reflecției pedagogice a educatorului este una dintre cele mai relevante în sistemul de educație. Societatea de azi are o mare neîncredere față de cadrele didactice care știu să rezolve problemele aplicând tehnici predefinite, deoarece acesta sunt ineficiente în noile situații pedagogice ce apar. În educație nu există ”rețete” sau răspunsuri gata pregătite în rezolvarea oricărei

probleme, iar educatorii nu au dezvoltată o gândire care să-i ajute în rezolvarea acestor probleme. Educatorii în ziua de azi sunt foarte grăbiți, presați de sarcini, de timp și obosiți, caută soluții rapide la probleme ce apar și vor ca totul să se întâmple acum și imediat, fără prea multă reflecție în spate. Pentru educatorul acestui început de secol, o epocă a constructivismului, ”reflexivitatea este mai mult decât un obiectiv fundamental, ea devenind un mod de a fi, o atitudine pragmatică față de sine, semeni și lume”, apreciază Horst Siebert. Un model integrativ, pragmatic, deschis formării continue pune în centru capacitatea de reflecție a cadrului didactic, nevoia lui permanentă de a se autodepăși, prin construcția progresivă a propriului profesionalism [3, p.96].

În ultimii ani noțiunea de profesionalism așează educatorul ”în centrul propriului proces de formare, îi recunoaște autonomia în procesul de ameliorare și creștere a calității educației, în luarea deciziilor și rezolvarea problemelor, în reflecții asupra practicilor educative. Noțiunea vizează atât persoanele cât și grupurile, colectivele cadrelor didactice din instituțiile preșcolare. Reguli clare, *corelații solide teorie-practică,* responsabilizarea și motivarea educatorului întregesc imaginea și conturează mai clar profilul profesionistului autentic” [3, p.89].

Pentru educatorul profesionist capacitatea de reflecție este o capacitate cheie, iar abordarea reflexivă o necesitate. Practica reflexivă a profesiei face din oricare cadru didactic un actor social responsabil, capabil să-și justifice alegerile și să dea seama în seama propriei conștiințe de pedagogia sa, de ansamblul teoretic al modelelor pe care le utilizează și de mijloacele sale practice. Orice cadru didactic reflectează asupra propriilor acțiuni, anticipează consecințele actelor sale și este în măsură să evite dificultăți ulterioare pe baza reflecției asupra acțiunii, odată încheiate. Imaginea de sine, conștiința de sine, imaginea asupra propriilor posibilități de a reuși în profesie, reacţii rapide şi la timpul lor, întrebări bune la locul şi la vremea lor, atitudinea mereu – şi productiv – dubitativă şi scrutătoare, managementul propriei fiinţe în jocul subtil între certitudine şi incertitudine, preluarea critică a tot ceea ce ni se oferă zilnic, rigoarea, respectul pentru sine şi alţii, încrederea în sine şi alţii, umanismul acţiunilor noastre, capacitatea de a înțelege lumea interioară a copilului, de a înțelege motivele acțiunilor lui și, în același timp, să fii conștient de impresia pe care o produci asupra acestui copil, să analizezi pe ce se bazează acțiunile tale, care sunt urmările acțiunilor tale în timpul apropiat și în viitor, capacitatea de a controla și evalua comportamentul într-o situație de conflict– toate acestea sunt parte a reflecției pedagogice, care pune în centrul educaţiei copilul, oferindu-i mai multe oportunităţi pentru a-şi realiza în volum deplin capabilităţile. În activitatea educațională interacționează două tipuri

diferite de orientare reflexivă a conștiinței educatorului: cercetarea propriilor acțiuni și cercetarea acțiunilor copilului. În același timp, aceste două tipuri de reflecție - *"pe sine"* și *"pe copil*" pot continua sincron combinându-se. În acest caz, educatorul se confruntă cu o sarcină destul de dificilă de a reflecta baza interioară a acțiunilor copilului, corelând-o flexibil cu analiza reflexivă a propriilor acțiuni pentru a îndeplini sarcina de învățare: căutarea celei mai potrivite soluții pentru gestionarea acțiunilor copilului. Dar reflecția nu se acumulează în mod spontan. Analizând studiile efectuate referitor la dezvoltarea reflecției în ontogeneză, A.A. Bizeaeva, menționează, că primele manifestări ale reflecției apar la copiii preșcolari(4-5 ani). La vârsta școlară reflexivitatea copilului este îmbogățită cu noi calități. Perioada senzitvă în dezvoltarea reflecției este adolescența și tinerețea. Studiile privind abilitățile reflexive ale adulților arată, că dezvoltarea lor în continuare nu este atât de semnificativă în comparație cu dinamica lor în adolescență și tinerețe și este rezultatul unei *instruiri special organizate*. Cu alte cuvinte, de-a lungul anilor, un adult poate adăuga la măsura înțelepciunii sale prin experiența intelectuală, dar nu și în proprietățile reflexive ale minții sale: nu există o dezvoltare "automată" a reflecției [1, p.41]. De aceea, pentru a dezvolta reflecția, este necesar să creăm anumite condiți.

La etapa actuală există mari contradicții între necesitatea dezvoltării reflecției pedagogice ale cadrelor didactice și implementarea neadecvată a formelor activității metodice în instituțiile preșcolare. Sunt de părerea, că dezvoltarea continuă a reflecției pedagogice la cadrele didactice din instituția preșcolară va înregistra progres evident, dacă conținutul activităților metodice va include material procesarea căruia solicită eforturi și implicări ale gândirii reflexive și efectul activităților metodice îl va constitui metacunoașterea problemei abordate de către educatori.

Reeșind din cele relatate mai sus, am decis să cercetez care este nivelul dezvoltării reflecției pedagogice ale cadrelor didactice din instituția preșcolară ”Steluța”orașul Ungheni și din instituțile preșcolare din România: Grădinița cu PP ”Tudor Vladimirescu” Craiova, Dolj și Grădinița cu PP ”Voinicei” Craiova, Dolj.

Experimentul de constatare s-a desfăşurat cu 60 de cadre didactice :

* 20 cadre didactice din creşa-grădiniţă ”Steluţa”orașul Ungheni PM,
* 20 cadre didactice din Grădinița cu PP ”Tudor Vladimirescu” Craiova, Dolj ,
* 20 cadre didactice Grădinița cu PP ”Voinicei” Craiova, Dolj.

În cadrul experimentului am utilizat metoda de diagnosticare a nivelului de dezvoltare a reflexivității după Karpov A.V. Prin această metodă se caracterizează gradul general de dezvoltare a reflexivității personalității și include întrebări

referitoare la abilitatea de a înțelege conținutul propriului său psihic și analiza lui; la capacitatea de a înțelege psihicul altor persoane, inclusiv abilitatea de a se transpune în locul celuilalt, precum și mecanismele de proiecție, identificare, empatie; și întrebări referitoare la cele trei tipuri principale de reflecție, distinse în funcție de așa-numitul principiu "temporar": reflecție situațională (reală), retrospectivă și perspectivă. Pentru a constata care este nivelul general de dezvoltare a reflexivității personalității, cadrele didactice au răspuns la 27 întrebări.

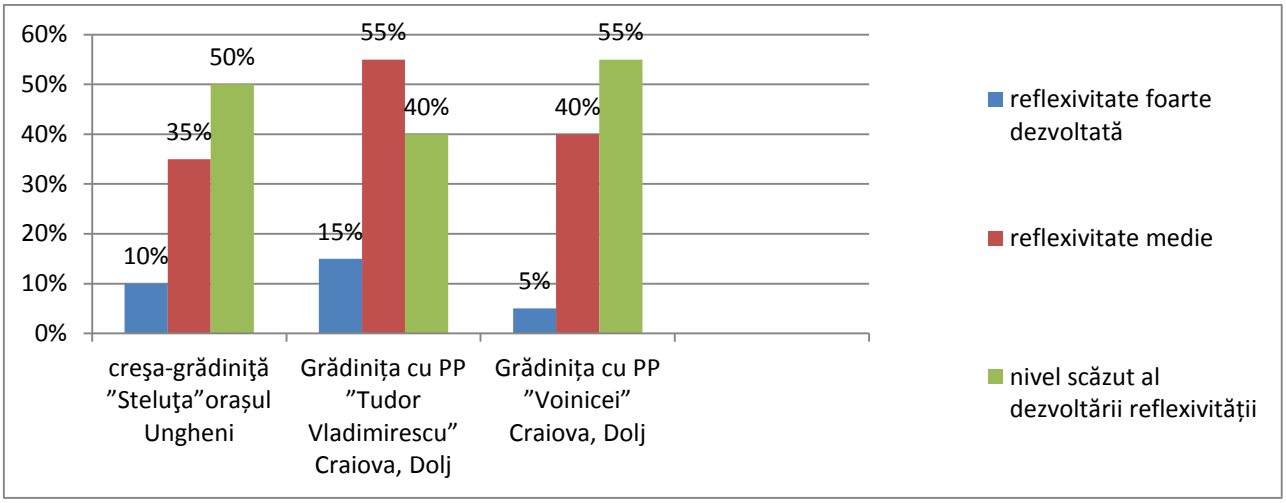


Figura 1. Nivelul general de dezvoltării reflexivității cadrelor didactice

Interpretarea rezultatelor: Analizând rezultatele prezentate în diagramă, menţionez următoarele:

* reflexivitate foarte dezvoltată: 2 cadre didactice – 10 % - Creșa/ grădiniță ”Steluța” Ungheni și 3 cadre didactice – 15 % - Grădinița cu PP ”Tudor Vladimirescu”, 1 cadru didactic-5%- Grădinița cu PP ”Voinicei”, Craiova, Dolj ;

* reflexivitate medie:8 cadre didactice – 75 % - Creșa/ grădiniță ”Steluța” , Ungheni, 9 cadre didactice – 45 % - Grădinița cu PP ”Tudor Vladimirescu”, Craiova, Dolj și 8 cadre didactice – 40% - Grădinița cu PP ”Voinicei”, Craiova, Dolj;

* nivel scăzut al reflexivității: 10 cadre didactice – 50 % - Creșa/ grădiniță ”Steluța” , Ungheni, 8 cadre didactice – 40 % - Grădinița cu PP ”Tudor Vladimirescu”, Craiova, Dolj și 11 cadre didactice – 55% - Grădinița cu PP ”Voinicei”, Craiova, Dolj.

Am elaborat un chestionar de identificare a reflecției pedagogice la care recurg cadrele didactice în activitatea profesională și una din întrebări a fost: De ce este importantă reflecția pedagogică? Explicațiile respondenților la întrebarea aceasta le-am grupat în următoarele categorii:

a. Referitoare la rezultatele copiilor lor;

b. Referitoare la progresul în cariera de educator și îmbunătățirea practicii instructiv-educative;

c. Referitoare la împlinire profesională și învățare pentru progres personal;

d. Răspuns nerelevant sau nu știe.

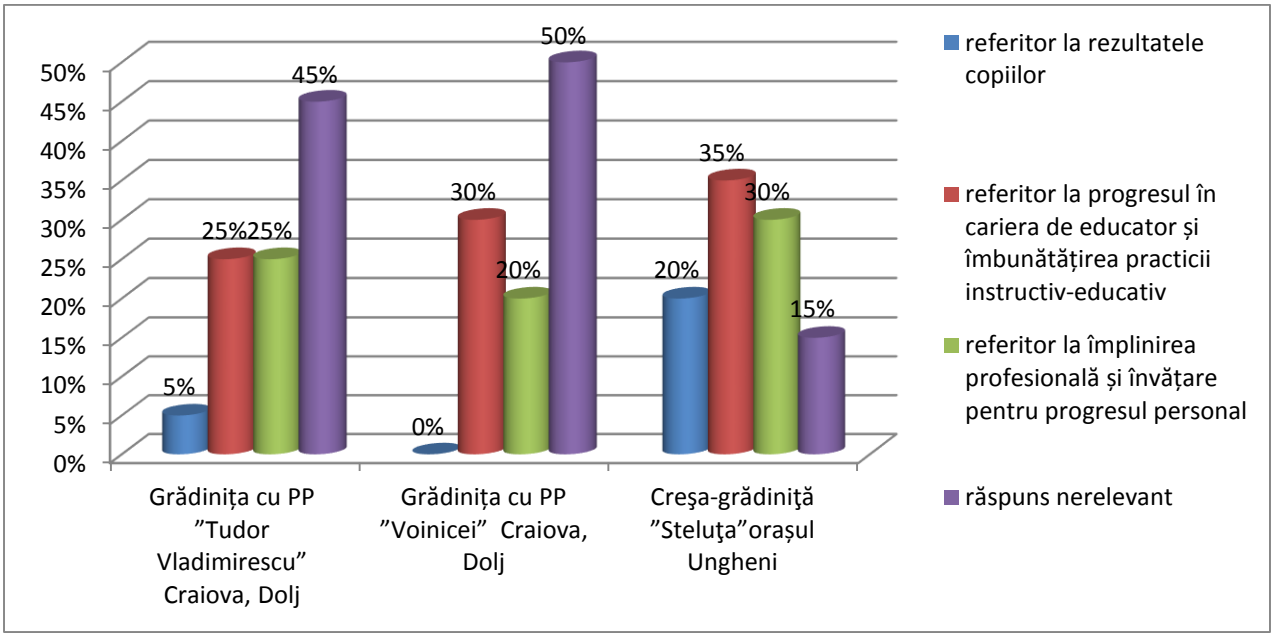


Figura 2. Explicațiile respondenților la întrebarea
„De ce este importantă reflecția pedagogică?”

Rezultatele au demonstrat, că majoritatea cadrelor didactice au dat răspunsuri nerelevante sau nu au dat nici un răspuns la această întrebare, ceea ce denotă, că nu cunosc ce înseamnă reflecția pedagogică și care este rolul ei în activitatea profesională. Astfel de răspunsuri au înregistrat 3 cadre didactice – 15 % - Creșa/ grădiniță ”Steluța” , Ungheni, 9 cadre didactice – 45 % - Grădinița cu PP ”Tudor Vladimirescu”, Craiova, Dolj și 10 cadre didactice – 50% - Grădinița cu PP ”Voinicei”, Craiova, Dolj.

De asemenea, cadrele didactice nu găsesc importantă reflecția pedagogică în corelarea acțiunii profesionale cu acțiunea și rezultatele copilului, dar o văd importantă doar în creșterea personală și profesională.

Analizând planul de formare continuă la locul de muncă în cele 3 instituții preșcolare am constatat, că în ultimii 5 ani la Grădinița cu PP ”Tudor Vladimirescu” Craiova, Dolj și la Grădinița cu PP ”Voinicei” Craiova, Dolj nu au fost studiate subiectele, ce țin de dezvoltarea gândirii reflexive și a gândiri în general, iar la grădinița ”Steluța” a fost studiată doar tema ”Dezvoltarea gândirii critice”

Concluzii

Datele obținute demonstrează, că cadrele didactice nu au dezvoltată o gândire reflexivă, nu cunosc ce înseamnă o reflecție pedagogică și nu pot lua o poziție reflexivă în legătură cu activitatea sa profesională. O cercetare eventuală ar putea găsi soluții în rezolvarea acestei probleme.

Bibliografie

1. Cadrul de referinţă al noului Curriculum naţional, Chişinău, 2018.
2. Curriculumul educaţiei copiilor de vârstă timpurie şi preşcolară (1-7 ani) în Republica Moldova. Chişinău, 2006.
3. Maniuc I. Școala democrației și formarea profesorilor București: Editura didactică și pedagogică R.A., 2005. 233 p. ISBN: 973-30-1305-6.
4. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефексия. Псков: ПГПИ им. С.М.Кирова, 2004. 216 p.
5. Joiță E. A deveni un profesor constructivist. București: Editura didactică și pedagogică R.A., 2008. 372 p. ISBN 978-973-30-2366-1.
6. Joiță E. Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Craiova: Editura universitară, 2007. 220 p.
7. Șchiopu U. Dicționar enciclopedic de psihologie. București: Editura Babel. 740 p.
8. LAROUSSE, Dicționar de filosofie. București: Univers Enciclopedic, 1999. 371 p.
9. www.https://psycabi.net/.../517-test-refleksii-metodika-diagnostiki. (vizitat la 15 noiembrie 2018) .

DEZVOLTAREA GÂNDIRII LOGICE LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

Hajdeu Mihaela, Catedra Algebră, Geometrie și Topologie
Universitatea de Stat din Tiraspol

Fiind un proces cognitiv superior, gândirea este componenta cea mai importantă a intelectului uman pentru că, pe de o parte, ea însăşi atinge niveluri înalte de manifestare şi, pe de altă parte, influenţează semnificativ celelalte componente. Sub influenţa ei memoria devine logică, imaginaţia ajunge la rezultate superioare, limbajul îşi creşte rolul în comunicare iar pentru inteligenţă, gândirea este componenta centrală [2, p.51].

Se spune că gradul de funcţionare a gândirii se probează cel mai bine în confruntarea cu problemele teoretice sau practice. Problema fiind însă dificultatea teoretică sau practică ce se cere a fi depăşită cu mijloace intelectuale, totodată este unul din factorii care declanşează procesul de rezolvare. Procesul de rezolvare este organizarea şi desfăşurarea acţiunilor şi activităţilor de gândire care transformă stările iniţiale (datele problemei) în stări finale (soluţia problemei) [2, p.58].

În fiecare zi ne confruntăm cu diferite probleme, rezolvarea cărora cere de la noi capacități de gândire logică. Logica ca abilitatea de a gândi și a raționa în mod constant și consistent pentru copii este foarte importantă ba mai importantă decât simpla cunoaștere a numerelor, a scrierii și a lumii înconjurătoare, este baza gândirii raționale și baza inteligenței.

Dintre procesele cognitive cea mai solicitata este gândirea prin cele cinci operații logice de analiza, sinteza, comparație, abstractizare și generalizare [1]. Dezvoltarea gândirii logice este una dintre cele mai importante componente ale formării personalității copilului. Logica pentru copii este calea către formele și legile gândirii corecte.

Făcând referire la vârsta preșcolară, țin să menționez că gândirea la această vârstă este o gândire egocentrică, împiedicându-l pe copil să distingă corect între realitatea externă şi cea internă, cu o tendinţă pronunţată de a raporta totul la propriul eu [6, 4, 5 p. 133-134]. Pentru a progresa, gândirea are nevoie să iasă din egocentrismul din care s-a închis, măsurându-se cu a altuia. Treptat, preşcolarul va conştientiza faptul că gândirea altui copil este diferită de a sa, ceea ce-l face să înţeleagă că motivaţia sa particulară nu este singura posibilă. Copilul trece treptat să analizeze atent realitatea şi încearcă să imite lucrurile aşa cum sunt, construind: grădini, case, poduri, blocuri, etc., pe care le redă conform realităţii. În activitatea de joc ţine seama de partener, fiind capabil chiar de a-i juca rolul. Un număr mare de

psihologi (J. Piaget, A. Vallon A. V. Zaporozheț și alții) au considerat imitarea drept principala sursă a formării planului figurativ. Reproducând acțiunile unui adult, sau ale semenilor săi, copilul le modelează și, prin urmare, își construiește imaginea, ceea ce ne demonstrează faptul că copilul operează cu imaginile și propriile idei. Aceasta permite trecerea de la egocentrismul inițial la reciprocitate [11].

Formarea conceptelor matematice elementare joacă un rol important în educația mentală și în dezvoltarea intelectuală a copiilor preșcolari. Matematica intră în viața copiilor la fel ca o nouă invenție, nouă descoperire, iar educatorul, organizând și desfășurând activități prin care îl pune pe copil singur să descopere necunoscutul îl conduce la rândul său spre interconexiuni logice și relații ale lumii din jur cu diferite științe [9, p.52].

În matematică există mari oportunități pentru dezvoltarea gândirii copiilor în procesul de învățare chiar de la o vârstă foarte fragedă. Sub dezvoltarea matematică a copiilor preșcolari se înțeleg acele schimbări calitative în activitatea cognitivă a copilului, care apar ca urmare a formării reprezentărilor matematice elementare și a operațiilor logice asociate [10, p. 4].

La vârsta preșcolară, copii învață o multitudine de noțiuni matematice, care conduc la dezvoltarea gândirii logice, spre exemplu, la vârsta de 3 ani copiii percep global obiectele, în special forma lor sub denumirea generală de mare sau mic, însă pe măsura ce cresc, percep despre aceleaşi obiecte atributele semnificative, pe care, la început, le treceau cu vederea. Astfel, pe baza datelor senzoriale are loc dezvoltarea gândirii logice [4, p. 3].

Procesele gândirii (analiza, sinteza, comparaţia) [1] ca şi însuşirile ei (rapiditate, flexibilitate, independenţă) se exersează intens şi sistematic, ca urmare a activităţii permanente şi variate, desfăşurată cu copiii în scopul alcătuirii mulţimilor după anumite criterii. Acesta este un prim pas pe care-l face copilul în înţelegerea relaţiilor dintre obiectele lumii înconjurătoare şi numai după aceasta poate înţelege un alt tip de relaţii, mai abstracte - relaţii cantitative. Copiii pot compara mulţimile, întâi prin apreciere globală, apoi, mai precis, prin punere în corespondenţă a elementelor unei mulţimi cu elementele altei mulţimi. Tot pe baza datelor acumulate pe cale senzorială, copiii pot să compare mulţimile date pentru a verifica echipotenţa sau neechipotenţa lor. Tot ca urmare a activităţii gândirii, a proceselor de analiză şi comparaţie, copiii pot ordona mulţimile [4, p. 3-4]. Utilizarea unor astfel de operații mentale ca abilitatea de a compara, analiza, raționa, sintetiza vor fi necesare și la treapta școlară [8, p. 119]. Formarea măiestriei de a recunoaște și de a monitoriza

relațiile cauzale ale fenomenelor și de a construi concluzii simple, toate acestea conduc la dezvoltarea logică.

În urma activităţii matematice sistematice, treptat complicate şi permanent conştientizate de copii, se ajunge spre sfârşitul perioadei preşcolare la momentul în care gândirea lor înregistrează noi salturi calitative. Astfel, în procesul de analiză, comparaţie şi generalizare, copiii pot să intuiască numărul, care este o noţiune abstractă.

La vârsta preșcolară, copiii fiind, puşi să numere câteva jucării, iar apoi fiind întrebaţi câte jucării sunt, după ce au terminat de numărat, nu pot răspunde, ci reiau număratul de la început, aceasta pentru că ei nu înţeleg semnificaţia noţiunii de număr şi nu pot efectua încă generalizarea. Iată de ce, respectarea etapelor de dezvoltare psihică a copiilor este foarte importantă, totodată copii trebuie să fie solicitați la activități conștiente, care să ducă, mai târziu, la maturizarea proceselor de cunoaştere, la formarea unor reprezentări despre mulţimi şi echipotenţa lor (două mulțimi se numesc "echipotente" dacă au același număr de elemente (același cardinal), altfel spus, dacă sunt la fel de bogate în membri), despre modalităţile în care se poate opera cu ele, într-un cuvânt la dezvoltarea gândirii logice [4, p. 4].

Gândirea începe de obicei cu o problemă sau o întrebare, cu surpriză sau uimire, cu contradicție. La urma urmei, numai atunci când o persoană are nevoie să înțeleagă ceva, începe să gândească. Factorul inițial al procesului de gândire este situația-problemă [9].

Principalul element al situației problematice este necunoscutul, cel nou, ceia ce trebuie descoperit pentru a primi răspunsul corect. Pentru a crea o situație de problemă, trebuie să-l punem pe copil în situații de a îndeplini o sarcină practică sau teoretică în care cunoștințele acumulate îl vor îndrepta spre aflarea necunoscutului [9, p. 52-53].

Pentru ca situațiile problematice să devină un instrument pentru formarea gândirii unui copil, ele trebuie să fie decorate în mod corespunzător. Prin urmare, originea situației problematice este un act individual care ar trebui să implice o abordare diferențiată și individuală în fiecare caz.

În literatura de specialitate, se spune că situațiile problemă sunt create prin aplicarea anumitor metode de predare, cum ar fi:

1) Crearea situațiilor contradictorii: Ex: de ziua sa, Vlad a adus 10 napolitane la grădiniță, unde sunt 20 de copii în grupă și ar vrea să servească toți copii. Credeți că aceste napolitane sunt suficiente pentru toată lumea? Ce trebuie de făcut astfel încât fiecare copil să fie servit cu dulciuri?

2) Luarea în considerare a diferitelor puncte de vedere: Cum pot să schimb 2 beţişoare în figura creată, astfel încât aceasta să arate altfel?
3) Provocare: Gâsca cântăreşte 2 kg. Cât va cântări dacă stă pe un picior?
4) Sarcini cu probleme:

- cu date iniţiale insuficiente sau prea multe: Toţi copiii pentru desfăşurarea activităţii au pe masă câte un pătrat mare, iar unul din copii are pe masă un pătrat mic. Cum vom proceda?
- cu timp de soluţionare limitat: Desenaţi pătrate şi dreptunghiuri pe asfalt în timp ce unul din copii numără până la 10 [apud, 9].
- aranjăm, clasificăm si generalizăm: Se pun la dispoziţie cel puţin 10 figuri geometrice, de culori şi mărimi diferite. I se solicită copilului să recunoască, apoi să le aranjeze în funcţie de formă, mărime şi culoare, etc.

Aceste tehnici pot fi folosite în timpul desfăşurării de către copii a unor exerciţii cunoscute, care cu timpul vor fi completate cu întrebări şi noi sarcini care-i vor permite copilul să descopere problema, dezvoltându-şi în acest fel gândirea logică.

Gândirea reprezintă nivelul cel mai înalt de prelucrare şi integrare a informaţiei despre lumea externă şi despre propriul nostru Eu. Prin ea se realizează saltul calitativ al activităţii de cunoaştere de la particular la general, de la accidental la necesar, de la simpla constatare a existentei obiectului la interpretarea şi explicarea lui logic – cauzală, face trecerea de la procesele psihice cognitiv senzoriale la cele cognitiv superioare

Gândirea logică ajută la planificarea şi definirea scopului, modul de a acţiona şi a prevedea posibila dezvoltare a evenimentelor. Fiecare copil are nevoie de logică, nu doar în rezolvarea problemelor matematice dar şi să studieze toate informaţiile ce îi sunt predispuse la vârsta preşcolară, stăpânind subiect după subiect. Datorită logicii, copilul învaţă să evidenţieze lucrurile principalele şi cele secundare, învaţă să perceapă definiţiile, să selecteze dovezi, să tragă concluzii, să-şi exprime opiniile şi să-şi apere interesul. Dezvoltând gândirea logică, dezvoltăm creierul stâng al copilului.

J. Piaget a remarcat faptul că cu cât copilul creşte, spre vârsta de 5-6 ani copiii încep să analizeze mai multe aspecte ale obiectelor, cum ar fi: grosimea, înălţimea , dar totodată le este greu să le păstreze pe amândouă în memorie şi să le compare. Dezvoltarea capacităţii de a înţelege numerele este o nouă dovadă a achiziţiei operaţionale concrete şi a dezvoltării gândirii logice, pe care Piaget o numeşte conservarea numerelor [3 p. 114-115].

Deci, pentru a-şi forma reprezentări conceptuale corecte, copilul trebuie să-şi însuşească procedee de activitate mentală cu ajutorul cărora se realizează sinteza caracteristicilor unei anumite clase de obiecte, căci operaţiile mentale corespunzătoare şi structurile cognitive (reprezentările şi conceptele) rezultă din acţiunile practice. Învățarea matematicii încă de la o vârstă fragedă este orientată spre dezvoltarea gândirii logice. Rolul activităţii matematice în grădiniţă este de a iniţia copilul în procesul de matematizare, pentru a asigura înţelegerea unor modele uzuale ale realităţii având ca ipoteză de lucru specificul formării reprezentărilor matematice pe nivele de vârstă.

În concluzie menționez că procesul de matematizare trebuie conceput ca o succesiune de activităţi – observare, deducere, concretizare, abstractizare – fiecare conducând la un anumit rezultat. Evoluţia formării reprezentărilor matematice la copii, nu rămâne numai la nivelul înregistrării unor date, la memorarea şi denumirea lor. Pe baza datelor senzoriale la preșcolari începe să acţioneze gândirea. Furnizate în mod sistematic şi gradat, acestea constituie un permanent prilej pentru activizarea gândirii și nu în ultimul rând a dezvoltării gândirii logice.

Bibliografie

1. Cosmovici A. Psihologie generală. Iași: Polirom, 1996. 253 p.
2. Crețu T. Fundamentele psihologiei: proiect pentru învățământ rural. B., 2005.
3. Golu F. Psihologia dezvoltării umane. București: Ed. Universitară, 2010. 315 p.
4. Petrovici C. Didactica activităților matematice în grădiniță. Iași, 2014. 248 p.
5. Racu I., Racu I. Psihologia dezvoltării. Chișinău: UPSC, 2013. 212 p.
6. Trofailă L. Psihologia dezvoltării: Suport de curs. Ch.: Reclama, 2007. 264 p.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009. 713 с.
8. Стожарова М. Ю., Михалева С. Г. Развитие интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста в математической деятельности. М.: ФЛИНТА, 2013. 128 с.
9. Харитонова Н. Г. Развитие логического мышления у дошкольников в процессе формирования элементарных математических представлений с использованием проблемных ситуаций: ISSN 2500-0039. Педагогика. Вопросы теории и практики. № 4 (4), 2016, p. 52-54.
10. Щербакова Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников. М.: Изд. МПСИ. Воронеж: НПО МОДЭК, 2005. 392 с.
11. http://psixologiya.org/detskaya/myshlenie/1794-razvitie-myshleniya-u-doshkolnika.html (vizitat la 14.01.2019).

EXPERIENȚE PEDAGOGICE DE FORMARE A COMPETENŢEI DE SELF-MANAGEMENT A ACTIVITĂŢII DE ÎNVĂŢARE LA STUDENŢI

Laşcu Lilia, lector univ.
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Identificarea experienţelor existenţiale de formare a competenţei de self-management a activităţii de învăţare la studenţi s-a realizat prin prisma analizei documentelor de politici educaţionale. În acest sens, documentele de politici educaţionale au servit drept fundamente referenţiale pentru analiza experienţelor cadrelor didactice. Relatăm în continuare cele mai semnificative prevederi ale documentelor educaţionale pentru studiul dat.

Conform Legii învăţământului, funcţionale în anii 1995-2014, termenul *„competenţă*" era utilizat pentru a decide capacităţile unei autorităţi, ale unei instituţii, ale unui funcţionar etc. de a exercita anumite atribuţii şi, mai puţin, pentru a indica în mod explicit cunoştinţele, abilităţile şi atitudinile ce trebuie dobândite de un elev, student în urma învăţării [7].

Indiscutabil, anumite cerinţe faţă de nivelul de cunoştinţe şi abilităţi, faţă de atitudinile ce ar trebui formate şi dezvoltate la cei care învaţă se regăsesc în conţinutul Legii învăţământului, însă această abordare nu este una sistemică.

Astfel, Legea învățământului (art.5) stipula că „obiectivul educaţional major al şcolii constă în dezvoltarea liberă, armonioasă a omului şi formarea personalităţii creative, care se poate adapta la condiţiile în schimbare ale vieţii", iar învăţământul urmăreşte „dezvoltarea personalităţii..., cultivarea respectului..., pregătirea copilului pentru..., cultivarea simţului necesităţii de a..., educarea stimei faţă de..., asigurarea unei pregătiri fizice multilaterale...", fără a indica explicit finalităţile educaţionale propriu-zise. Deşi, formal, anumite finalităţi ale învăţării sunt stabilite pentru unele niveluri şi trepte de învăţământ, ele nu sunt formulate în termeni de rezultate aşteptate ale învăţării, ci prin condiţii de acces la nivelul sau treapta de studii imediat următoare. Diploma de licenţă atestă că titularul acesteia a dobândit cunoştinţe şi competenţe generale pentru continuarea studiilor în ciclul II, precum şi o pregătire profesională iniţială care îi permite angajarea în câmpul muncii..." [7].

În documentul de politici educaţionale – Strategia de dezvoltare a educaţiei pentru anii 2014–2020 (Educaţia-2020), orientarea sistemului de învăţământ spre formarea şi dezvoltarea competenţelor reprezintă scopul de bază al reformelor. Conform strategiei nominalizate anterior unul din obiectivele prioritare de dezvoltare a sistemului de învățământ din Republica Moldova, prevede ,,extinderea şi

diversificarea sistemului de instruire a adulţilor pe parcursul întregii vieţi (s.n) din perspectiva formării generale şi a formării profesionale continue, în corespundere cu nevoile persoanei raportate la necesităţile socio-economice" [9].

În Codului Educaţiei al Republicii Moldova, finalitățile educaţiei sunt formulate în termeni de competenţe. Educația are ca finalitate principală „formarea personalităţii cu spirit de iniţiativă, capabile de autodezvoltare (s.n.), care posedă un sistem de competenţe (s.n) ce include cunoştinţe, abilităţi, atitudini şi valori ce permit personalităţii să facă faţă necesităţilor actuale şi viitoare ale societăţii" [5, p.20]. În conformitate cu acest document sunt stabilite în mod explicit competenţele-cheie pe care trebuie să le formeze şi să le dezvolte sistemul de educaţie din RM. În contextul acestei poziționări, prioritare, precum derivă din Codul educaţiei al Republicii Moldova, nu sunt cunoştinţele pe care le pot achiziţiona subiecţii implicaţi în procesul educaţional, ci competenţele (s.n)

În contextul Strategiei Naționale de Dezvoltare „Moldova 2030" (SND „Moldova 2030") se propune utilizarea unui concept al calității vieții care include 10 dimensiuni relevante. Valoric pentru studiul nostru o prezintă dimensiunea: *nivelul de educație*. Astfel, sistemul educațional calitativ este fundamentul unei societăți bazate pe cunoaștere, echipând cetățenii cu aptitudini funcționale de bază pentru a se integra în societate, a fi responsabili și pentru a contribui la dezvoltarea acesteia. După finisarea sistemului educației formale, omul continuă învățarea pe tot parcursul vieții (s.n.), care este un proces continuu de oportunități flexibile de învățare, corelând învățarea şi competențele dobândite în instituțiile formale cu dezvoltarea competențelor în contexte non-formale şi informale, în special la locul de muncă. Astfel, Republica Moldova a obținut anumite succese în domeniul educațional pe parcursul ultimelor două decenii. Analizând rezultatele Programului pentru Evaluarea Internațională a Elevilor (PISA), Republica Moldova a obținut rezultate mai bune în 2015, comparativ cu propria performanță din 2009, dar încă rămâne departe de standardele țărilor OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development – Organizaţia pentru Cooperare şi Dezvoltare Economică) [10].

Cadrul Naţional al Calificărilor din RM, compatibil cu Cadrul European al Calificărilor, stabileşte 8 niveluri ale calificărilor. Relevant pentru studiul dat o prezintă nivelurile 6-8 ce se obţin prin învăţământ superior, astfel că nivelul 6 de calificare se asigură, de regulă, prin studii superioare de licenţă. Fiecare calificare este definită prin finalitățile de studii/rezultatele învățării, exprimate în termeni de competenţe profesionale (cunoştinţe şi abilităţi) şi transversale, formate pe parcursul ciclului respectiv de studii universitare.

Finalităţile de studiu/rezultatele învăţării reprezintă setul de cunoştinţe, abilităţi, atitudini, valori şi competenţe, pe care o persoană le-a dobândit sau este capabilă să le demonstreze după finalizarea procesului de învăţare [3, p.89].

Cadrul Naţional al Calificărilor din RM, operează cu două categorii de competențe: competenţe profesionale şi competenţe transversale (sau interdisciplinare). Competenţele transversale sunt acele capacităţi care transcend un anumit domeniu, respectiv program de studii, având o natură transdisciplinară, precum ar fi abilităţi de lucru în echipă, abilităţi de comunicare orală şi scrisă în limba maternă/străină, utilizarea tehnologiilor informaţionale, rezolvarea de probleme şi luare de decizii, recunoaşterea şi respectul diversităţii şi multiculturalităţii, autonomia învăţării (s.n.), iniţiativă şi spirit antreprenorial, deschidere către învăţarea pe tot parcursul vieţii, respectarea şi dezvoltarea valorilor şi eticii profesionale etc. Competenţele profesionale prezintă capacitatea confirmată de a folosi cunoştinţele, abilităţile şi atitudinile personale şi sociale în situaţii de muncă sau de studiu, în dezvoltarea profesională şi personală [4].

Astăzi documentele de politică educațională, pun accentul pe educație de calitate, studii relevante etc. În acest sens, se solicită prezența în cadrul sistemului, instituției de învățământ a cadrelor didactice competente, competitive, cu prestație pedagogică înaltă, motivate intrinsec pentru activitate de calitate, pentru formarea și dezvoltarea continuă, flexibile, cu atitudine proactivă spre schimbare. Cadrul didactic are prerogative de a ameliora calitatea, de a promova și anticipa schimbarea de a asigura eficacitatea educației [1, p.46].

Pentru îmbunătăţirea performanţelor în domeniul serviciilor de educaţie oferite, instituţia de învăţământ trebuie să pună la punct un sistem de evaluare, analiză şi îmbunătăţire a rezultatelor obţinute, în raport cu cerinţele clienţilor externi şi interni şi cu cerinţele specifice referitoare la Sistemul de Management al Calităţii. În acest scop, instituţia de învăţământ va stabili un proces continuu şi sistematic de obţinere a informaţiilor potrivite, incluzând şi identificarea surselor informaţiilor, care vor asigura eficacitatea procesului de predare–învăţare–evaluare [2, p.31].

Analiza documentelor și produselor curriculare de tip proiectiv (planuri de învățământ, curricula (programe) pe discipline, proiecte didactice: curs, seminar/ore practice, lucrări de laborator, proiecte de cercetare/de studii individuale) și metodologic (manuale academice, ghiduri metodologice etc.) elucidează experiențele pedagogice de formare a competenţei de self-management a activităţii de învăţare la toţi subiecţii implicaţi în cunoaştere, dar cu prioritate la studenţii universitari.

În corespundere cu cerinţele şi tendinţele de dezvoltare a învăţământului superior, are loc perfectarea curriculum-ului învăţământului universitar pedagogic, care include planul de învăţământ, programele analitice, suporturi metodologice pentru predare-învățare-evaluare. Acest model de restructurare a învăţământului se bazează pe principii fundamentale precum: centrarea curriculum-ului pe personalitatea studentului; unitatea plurifuncţională a cadrului didactic; unitatea ştiinţei şi practicii psihologice; orientarea profesională a învăţământului universitar; unitatea instruirii şi autoinstruirii; caracterul anticipativ sau prospectiv al instruirii; integrarea inter- şi transdisciplinară.

În prezent, cadrele didactice realizează dezideratele reformei învăţământului din Republica Moldova, exigenţele Procesului de la Bologna, punând accentul pe eficientizarea procesului formării competenţelor profesionale ale studenţilor. În domeniul de formare profesională Ştiinţe ale Educaţiei, ciclul I se studiază un set de discipline fundamentale, metodologice integrate, care asigură în mod deplin şi amplu formarea specialistului cu studii superioare de licenţă.

În acest context, cadrele didactice din mediul academic îşi orientează activitatea în vederea realizării următoarelor obiective strategice: *asigurarea unui proces educaţional de calitate, centrat pe student (s.n.)*, care să contribuie la *formarea competenţelor profesionale la viitoarele cadre didactice din învăţământ*; proiectarea şi evaluarea activităţilor didactice în spiritul orientărilor curriculare moderne, compatibile cu *exigenţele învăţământului european*.

Reforma procesului de învăţământ e orientată în direcţia implementării unui curriculum modern*, centrat pe competenţe*, pe unitatea ştiinţei şi practicii pedagogice, pe unitatea instruirii şi *autoinstruirii* (s.n.) pe caracterul prospectiv al instruirii şi pe integrarea inter- şi transdisciplinară. Dezideratele reformei învăţământului din Republica Moldova, exigenţele Procesului de la Bologna, pun accentul pe eficientizarea procesului formării competenţelor la viitorii profesionalişti.

Misiunea şi obiectivele programului de studiu sunt raliate la Cadrul Naţional al Calificărilor, la documentele de dezvoltare strategică a instituţiei, axate pe următoarele dimensiuni: restructurarea pregătirii iniţiale în domeniul de formare profesională Ştiinţe ale Educaţiei în scopul obţinerii competenţelor necesare pentru exercitarea propriei activități de învățare [4].

Programul de studiu este constituit din următoarele documente: Finalităţile de studiu în baza descriptorilor de la Dublin; Planul de învăţământ cu ponderile disciplinelor exprimate în credite ECTS şi cu disciplinele ordonate succesiv în timpul

şcolarizării; Curriculum-ul disciplinelor axate pe formarea de competenţe. Conţinutul planului de învățământ este în concordanţă cu misiunea şi finalităţile Programului.

Planul de învățământ corespunde planului cadru, privind structura, raportul disciplinelor fundamentale, de specialitate, de formare generală, opţionale. Obiectivele principale care au condiționat elaborarea planului cadru țin de: asigurarea cadrului normativ pentru implementarea prevederilor Legii învățământului; asigurarea calității în învățământul superior; perfecționarea managementului educațional; modernizarea învățământului academic în perspectiva integrării europene; perfecționarea, raționalizarea și compatibilizarea planurilor de învățământ la nivel național şi european etc. [8, p.230].

Corelaţia dintre numărul de ore şi credite corespunde prevederilor planului cadru. Modularea disciplinelor respectă principiul logicii interne a Programului. Corelaţia dintre curs, seminar, lucrul individual nu corespunde totalmente cerinţelor formale şi formative.

În acest sens, Planul-cadru prevede implicarea mai activă a studenților în propria lor formare, cultivarea abilităților de a învăța, cerceta și include numărul de ore rezervate pentru muncă individuală. Co-raportul orelor de contact direct și orelor realizate independent constituie 1:1 [8, p.233].

În scopul eficientizării formării competenţei de self-management a activităţii de învăţare la studenţi sunt elaborate programe analitice/curriculum pentru disciplinele de studiu. Sarcinile pentru activitatea de învățare autonomă a studenților (s.n.) sunt incluse în programele analitice ale disciplinelor predate, în structura ghidurilor metodologice elaborate pentru studenți la disciplinele programului dat.

Cadrele didactice universitare conştientizează maximal esenţa fenomenului de instruire academică şi se fac responsabili de bază ai activităţii de predare. Desigur, că fiecare cadru didactic tinde să atingă în predare descriptorii de performanţă incluşi în standardele de calitate.

În acest context, putem afirma că activitatea de predare a cadrelor didactice din mediul academic se axează pe prerogativele variilor paradigme, teorii şi modele acționând, holistic, centrându-se pe subiectul implicat în învăţare, implementând, strategii ce asigură interacţiune subiect-subiect, dar şi subiect/student-context de învăţare, sprijinind studentul în a deveni subiect epistemic, actant al propriei cunoaşteri, în aşa fel facilitând progresul în devenirea profesională a fiecărui student.

În acest sens, cadrele didactice elaborează programe analitice/curriculum pentru disciplinele ce ţin de competenţa acestora în scopul optimizării activităţii de predare. Curriculumul în contextul învățării centrate pe student, are în centrul atenției

studentul cu particularitățile, trebuințele și interesele care generează și facilitează experiențele de viață, de construire a sensului în care fiecare își găsește cale propriei dezvoltări [6, p.79].

Totodată, cadrelor didactice li se propune setul de competenţe, ce se solicită de către Cadrul Naţional al Calificărilor a se forma la fiecare student conform specialităţii. Serviciile de suport, consultanţă şi îndrumare pentru studenţi sunt oferite de către toate cadrele didactice universitare ce prestează servicii de consultanţă şi îndrumare în vederea realizării de către studenţi a sarcinilor pentru activitatea individuală de învăţare la fiecare disciplină, realizarea obiectivelor pentru seminarii şi orele de laborator, precum şi realizarea tezelor de licenţă şi master. Menţionăm că studenţii beneficiază de suport din partea cadrelor didactice în realizarea sarcinilor de învăţare, pregătire pentru evaluările curente şi evaluările finale, selectarea sursele bibliografice necesare, îndrumările metodice pentru cursuri, stagii de practică profesională etc.

Organizarea și desfășurarea studiului individual al studenților are loc în conformitate cu orarul cadrelor didactice, iar sarcinile pentru activitatea de învățare independentă a studenților sunt incluse în programele analitice ale disciplinelor predate, în structura ghidurilor metodologice elaborate pentru studenți la disciplinele programului de studiu.

La ora actuală, sistemul de învăţământ superior este preocupat de asigurarea calităţii ce oferă oportunităţi de învăţare şi posibilitatea formării competenţelor la studenți. Conținuturile expuse anterior permite constatarea faptului că formarea competenţei de self-management a activităţii de învăţare la studenți reprezintă una fundamentală, valorică, necesară pentru orice subiect angajat în cunoaştere.

În concluzie, cadrele didactice implementează o gamă largă de strategii și modele în mod eclectic, demonstrând capacitatea de a judeca și de a acționa după caz. Calitatea predării cadrelor universitare prezintă abilități de adaptare, precum și o evaluare sistematică a cunoștințelor și a acțiunilor profesionale – în raport cu o serie de criterii, care derivă din teorii, cercetare, experiență profesională și dovezi – pentru sporirea calității educației.

Bibliografie

1. Andrițchi V. Învățământul preuniversitar din R. Moldova: Realități și perspective În: Materialele conferinței științifico-metodice ,,Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere”. Chișinău: UST, 2014, vol.I, p.46-51.

2. Baciu S. Evaluarea calităţii activităţii cadrelor didactice universitare. În: Studia Universitatis, 2011, nr. 5 (45). p. 31 - 37.
3. https://ibn.idsi.md/en/author_articles/12606
4. Bocoș, M. Didactica disciplinelor pedagogice. București: Ed. Paralela, 2009. 428 p.
5. Cadrul de referinţă al curriculumului universitar / aut.: Nina Bîrnaz, Otilia Dandara,Viorica Goraș-Postică [et al.]; coord.: Vladimir Guțu; Min. Educației al Rep. Moldova. Chișinău: CEP USM, 2015. 128 p.
6. Codul educației al Republicii Moldova. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul oficial Nr.319-324, art.Nr.634. Data intrării în vigoare: 23.11.2014.
7. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraş-Postică V. (coord). Formarea de competenţe prin strategii didactice interactive. Chişinău, 2008, 204 p.
8. Legea învăţământului. Legea nr. 547 din 21.07.1995. Monitorul Oficial, nr. 62-63 din 09.11.1995, Art. nr. 692. http://lex.justice.md/md/311684/ (vizitat 10.09.18).
9. Petrov E. Provocări în implementarea planului-cadru pentru studii superioare de licență (ciclul I): element de standardizare în învățământul superior. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Învățământul universitar din R.Moldova la 80 de ani". Chișinău: UST, 2010. p. 229-238.
10. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația -2020". Publicat: 21.11.2014 în Monitorul Oficial Nr. 345-351, art Nr:1014.
11. Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2030". Notă de concept. https://mecc.gov.md/sites/default/files/nota_de_concept_viziunea_snd_2030.pdf (vizitat 21.10.2018).

IMPACTUL LITERATURII ARTISTICE ÎN DEZVOLTAREA CULTURII SONORE LA PREȘCOLARI

Laşcu Lilia, lector universitar
Tonu- Lișan Axenia, masterandă
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

Preșcolarizarea este apreciată tot mai mult ca vârstă ce cuprinde cea mai importantă experiență educațională din viața unei persoane, pe parcursul ei se înregistrează ritmurile cele mai pregnante în dezvoltarea individualității umane și unele din cele mai semnificative achiziții cu consecințe evidente pentru etapele ulterioare ale dezvoltării sale.

Însușirea limbii materne are o importanță deosebită în formarea personalității omului în general și a copilului în mod deosebit, pentru că limba maternă constituie principalul mijloc de comunicare, de socializare a individului, modalitate de exprimare și povestire a informațiilor, totodată ea este mijlocul cel mai eficient prin care copilul ajunge să cunoască limba cu valorile ei materiale și spirituale. Astfel, însușirea limbii de către preșcolari condiționează dezvoltarea gândirii și a proceselor cognitive, îi ajută să achiziționeze competențe (cunoștințe, capacități, abilități, deprinderi, priceperi, atitudini) necesare pentru activitățile ulterioare. Conținutul cognitiv și afectiv al activităților din instituția preșcolară devine accesibil copilului prin intermediul limbajului și se transformă în deprinderi hotărâtoare pentru profilul personalității acestuia, în etapele ulterioare ale evoluției sale.

Dicționarul explicativ al limbii române (DEX) definește vorbire „*acțiunea de a vorbi și rezultatul ei, folosirea limbii în procesul de comunicare între membrii unei anumite colectivități*” [3, p. 1170].

În acest context, dezvoltarea verbal-artistică a preșcolarilor se realizează începând cu vârsta fragedă atât în familie cât și în instituțiile preșcolare prin diverse forme de activitate. În cadrul activităților literar-artistice se realizează atât dezvoltarea senzorială cât și formarea culturii sonore a preșcolarilor [6, p. 3]. Astfel, activitățile verbal-artistice a preșcolarilor reprezintă un mijloc principal în procesul de formare a personalității, un mijloc de educare a sentimentelor și a atitudinii estetice față de tot ce ne înconjoară, un mijloc de educare estetică, morală și intelectuală etc..

Rolul activității verbal-artistice în dezvoltarea personalității copilului a fost menționat și în cercetările lui: A. Zaporojin, V. Davîdov, D. Elkonin, L. Vengher, A. Ruzskaia, V. Zincenko, N. Svetlovski, N. Vinogradova, O. Ușacova, B. Bratu, M. Dolgan, N. Băieșu, E. Botezatu etc. [1, p. 4].

Cercetătorii K. D. Uşinski, L. N. Tolstoi, V. P. Ostrogorski, V. P. Seremetievski promovează activ metoda „*cuvântului viu*" pentru redarea operelor literare ce eficientizează dezvoltarea culturii sonore la preşcolari [6, p. 8].

Autoarea S. Cemortan, menționează importanța literaturii artistice în organizarea semantică a limbajului, punând accentul pe textul artistic ca una din cele mai „*fertile*" posibilități de formare a priceperilor de a observa frumusețea limbajului artistic [5, p. 23].

Formarea culturii sonore reprezintă un obiectiv prioritar în dezvoltarea vorbirii la preşcolar şi vizează perceperea auditivă a vorbirii celora din jur. La vârsta preşcolară e necesar să formăm la preşcolari deprinderea de a diferenția elementele sonore ale vorbirii (sunetele, cuvintele, frazele etc.), dezvoltarea auzului fonematic, deprinderea de formarea a atenției auditive etc. [4, p. 42].

Aspectul fonetic al limbii este dat de manifestarea ei în substanța sonoră, prin sunete cu un anumit ton, înălțime, durata sau amplitudinea lor, la care se adăuga silabele, accentul, ritmul, intonația cu posibile valori expresive. Resursele expresivității pot fi: asocierea sunetelor în context – alterație, armonie imitativă, asonanță, ecou, rima, contraste sonore; locul, tipul vocalelor (închise / deschise), accentuarea lor; modificarea sunetelor; căderea sunetelor, a silabelor sau adăugarea lor; onomatopee, cuvinte expresive prin sunete şi volum sonor [4, p. 39].

În acest sens, literatura artistică reprezintă o condiţie de bază în dezvoltarea culturii sonore la preşcolari. Dorinţa de a confirma acest lucru ne-a condus spre realizarea unui studiu în care se include experimentul psihopedagogic.

Problema de cercetare: care este impactul literaturii artistice asupra dezvoltării culturii sonore la preşcolari.

Obiectul cercetării: procesul dezvoltării culturii sonore la preşcolari.

Scopul cercetării: fundamentarea, elaborarea şi aprobarea experimentala a unui program psihopedagogic orientat spre dezvoltarea culturii sonore la preşcolari prin intermediul activităţilor literar–artistice.

Ipoteza cercetării: dezvoltarea culturii sonore la preşcolari se v-a realiza eficient dacă:

- vor fi organizate sistematic şi continuu activităţi cu conţinut literar – artistic axate pe obiectivul de bază privind dezvoltarea culturii sonore la preşcolari;
- vor fi selectate şi valorificate cele mai eficiente conţinuturi curriculare privind familiarizarea preşcolarilor cu literatura artistică axate primordial pe dezvoltarea culturii sonore la preşcolari;
- vor fi respectate particularităţile de vârstă ale preşcolarilor;

- va fi respectat principiul individualizării și diferenţierii preşcolarilor în procesul organizării și desfășurării activităților educaționale.

Obiectivele cercetării:

1. Analiza și sinteza literaturii psihopedagogice la problema de cercetare;
2. Elucidarea obiectivelor și conținuturilor curriculare privind dezvoltarea culturii sonore la preșcolari;
3. Determinarea nivelului de dezvoltare a culturii sonore la preșcolari;
4. Elaborarea unui program psihopedagogic de dezvoltare a culturii sonore la preșcolari prin intermediul activităților literar - artistice;
5. Analiza și interpretarea rezultatelor experimentale;

Pentru cercetarea experimentală au fost alese două grupe de subiecți: grupa de control alcătuită din 22 de copii din grupa mare „Toporașii" și grupa experimentală, constituită din 22 de copii din grupa mare „Stejăreii", reprezentând preșcolari a Instituției preșcolare „*Licurici*" din s. Bardar, raionul Ialoveni.

Obiectivele înaintate în cadrul experimentului constatativ au vizat:

- Diagnosticarea nivelului de dezvoltare a culturii sonore la preșcolari;
- Analiza rezultatelor experimentale obținute.

Pentru realizarea acestor obiective am utilizat următoarele metode: probe practice, analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor experimentale.

Pentru identificarea nivelului deținerii culturii sonore la preșcolari am selectat următoarele *criterii*:

- Manifestarea atenției auditive și auzului fonematic;
- Pronunțarea corectă și clară a sunetelor;
- Utilizarea mijloacelor expresive (înălțimea, intensitatea, tempoul, timbrul, pauzele) .

În baza criteriilor stabilite am plasat subiecții pe trei nivele: *înalt, mediu și scăzut*.

La nivelul înalt- se plasează preșcolarii care manifestă atenție auditivă și auz fonematic în situațiile solicitate, aparatul articulator este bine dezvoltat ceea ce contribuie la pronunțarea corectă și clară a sunetelor limbii materne, utilizează adecvat mijloacele expresive ale limbii, reglează conștient înățimea vocii (înaltă, medie) și manifestă expresivitatea intonațională în torentul vorbirii prin respectarea tempoului în procesul vorbirii (accelerat, mediu, lent) și posedă abilitatea de utilizare a timbrului (duios, patriotic etc.) și respectă pauzele logice în redarea conținuturilor.

La nivelul mediu- se plasează preșcolarii care afirmă auz fonematic și atenție auditivă în cadrul sarcinilor propuse, rostește clar și corect sunetele limbii materne, însă uneori se observă mici dificultăți în vorbire, nu utilizează mijloacele expresive, mijloacele artistice a cuvintele cu sens figurat, a metaforelor. Nu reglează conștient și intenționat expresivitatea intonațională, nu își controlează respirația făcând pauze în timpul vorbirii.

La nivelul scăzut- se plasează preșcolarii care exprimă atenția auditivă și auz fonematic, însă întâmpină dificultăți în pronunțarea corectă și clară a sunetelor limbii materne, schimbă cu locul anumite sunete din cuvânt, adaugă un sunet în plus în cuvânt, omit unu sau mai multe sunete din cuvânt din această cauză nu tot timpul sunt înțeleși ce vorbesc. Volumul vocii este prea crescut sau redus, rostesc cuvintele în șoaptă sau strigă atunci când vorbesc. Ritmul vorbirii este lent sau rapid, combină sunetele în cuvinte nu totdeauna ține cont de expresivitatea vocii, nu au capacitatea de a utiliza corect mijloacele expresive.

În baza criteriilor anterior nominalizate în vederea diagnosticării nivelului dezvoltării culturii sonore la preșcolari am selectat următoarele probe practice: jocul „Ghici cine te-a strigat”; jocul „Telefonul fără fir”; recitarea frământărilor de limbă; recitarea poeziei „Gândăcelul”; jocul „Cartea mea preferată” etc.

Rezultatele obținute privind diagnosticarea nivelului dezvoltării culturii sonore la preșcolari au fost transpuse în tabele și diagrame:

Tabelul 1. Prezentarea statistică a rezultatelor privind nivelul deținerii culturii sonore la preșcolari

Niveluri	***Grupa de control***		***Grupa experimentală***	
	Nr.de copii	%	Nr. de copii	%
Nivel înalt	5	22,7	4	18,1
Nivel mediu	9	40,9	8	36,3
Nivel scăzut	8	36,3	10	45,4

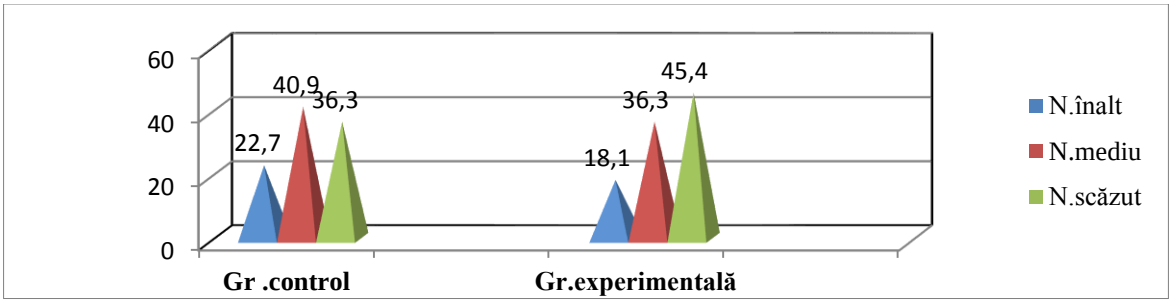


Figura 1. Prezentarea grafică a rezultatelor privind nivelul deținerii culturii sonore la preșcolari

Astfel, analizând, rezultatele obținute în cadrul experimentului constatativ observăm că: în *grupa de control* la *nivel înalt* se atestă 5 (22,7%) subiecți care manifestă atenției auditivă și auz fonematic în situațiile solicitate, pronunță corect și clar toate sunetele limbii materne, vorbește clar, cu tempou și cu intensitate medie a vocii și își reglează conștient și intenționat expresivitatea intonațională a vorbirii (tempoul, timbrul, intensitatea, înălțimea); la *nivel mediu* s-au înregistrat 9 (40,9%) subiecți care afirmă auz fonematic și atenție auditivă în cadrul sarcinilor propuse, rostește clar și corect sunetele limbii materne, însă uneori se observă mici dificultăți în vorbire, rareori utilizează mijloacele expresive, nu reglează conștient și intenționat expresivitatea intonațională; și la *nivel scăzut* s-au plasat 8 (36,3%) subiecți care exprimă atenția auditivă și auz fonematic, însă uneori nu pronunță corect și clar sunetele limbii materne se simte fluieratul sunetelor , volumul vocii este prea crescut sau redus, ritmul vorbirii este lent sau rapid, combină sunetele în cuvinte (metateza, proteza, haplologia). Nu totdeauna ține cont de expresivitatea vocii, nu au capacitatea de a utiliza corect mijloacele expresive. Însă în *grupa experimentală* s-au înregistrat următoarele rezultate: la *nivel înalt* s-au înregistrat 4 (18,1%) subiecți; la *nivel mediu* s-au plasat 8 (36,3%) subiecți și la *nivel scăzut* se atestă 10 (45,4%).Datele obținute privind diagnosticarea nivelului deținerii culturii sonore la preșcolari ne-a permis a constata că un număr semnificativ de subiecți (grupa de control 8 (36,3%) și grupa experimentală 10 (45,4%)) atestă un nivel scăzut de dezvoltare a culturii sonore.

Cercetările realizate ne confirmă faptul că activitățile educaționale cu conținut literar – artistic contribuie în mare măsură la dezvoltarea culturii sonore la preșcolari. Astfel, se impune necesitatea elaborării unui program psihopedagogic în scopul dezvoltării culturii sonore la preșcolari prin intermediul activitățile literar-artistice.

În procesul elaborării activităților literar-artistice axate pe dezvoltarea culturii sonore am ținut cont de următoarele cerințe psihopedagogice:

- selectarea conținuturilor educaționale derivate din documentele educaționale (Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară 1-7 ani în R.M. [2]; Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani [7] etc.;
- respectarea particularităţilor de vârstă şi individuale a preșcolarilor;
- respectarea și valorificarea unicității copilului, a nevoilor, trebuințelor și caracteristicile acestuia (principiul educației centrate pe copil);
- selectarea conținuturilor literar-artistice care contribuie eficient la dezvoltarea culturii sonore la preșcolari;

- organizarea sistematică și continuă a activităților cu conținut literar-artistic;
- aplicarea metodologiilor, tehnicilor, formelor de organizare cât mai variat;
- utilizarea mijloacelor didactice (atractive, variat în material demonstrativ-stimulativ în corespundere cu conținutul) ;
- respectarea duratei activităților curriculare și extracurriculare;
- crearea unui climat emoțional-pozitiv în cadrul activităților.

Tabelul 2. Programul psihopedagogic de dezvoltare a culturii sonore la preșcolari prin intermediul activităților literar-artistice

Nr.	*Formele de activitate*	*Obiective*	*Tehnologii didactice*	*Mijloace de învățare*
1	Activitate didactică Subiectul: ,,În lumea poveștilor”	- Să manifeste atenție auditivă și auz fonematic în situațiile solicitate; - să-și exprime gândurile, dorințele, sentimentele, emoțiile prin cuvinte.	Povestirea, conversația, problematizarea, expunerea, explicația, dialogarea, relatarea.	Carte de povești, instrumente de scris, ricuzită pentru teatru, imagini din povești, jetoane.
2	Activitate didactică Subiectul: ,,Eroii noștri din povești”	-Să pronunțe corect toate sunetele limbii materne; - să utilizeze în vorbire diverse mijloace expresive; - să regleze conștient și intenționat expresivitatea intonațională a vorbirii.	Conversația, explicația, dialogarea, comunicarea, observarea, problematizare.	Carte cu povești, traistă, baghetă, costume, măști, pădure improvizară, căsuță.
3	Activitate didactică Subiectul: ,,Concursul ghicitorilor”	- Să manifeste atenție auditivă și auz fonematic în situațiile solicitate; -să povestească, să descrie, să clarifice, să adreseze și să răspundă la întrebări.	Problematizarea, conversația, demonstrația, explicația.	Săculeț, imagini cu obiecte, animale, insect din ghicitori.
4	Activitate didactică Subiectul: ,,Sunt gogoașă rumenită”	-Să regleze conștient și intenționat expresivitatea intonațională a vorbirii; - să utilizeze în vorbire diverse mijloace expresive	Conversația, explicația, dialogarea, comunicarea, observarea, problematizarea; executarea mișcărilor.	Traistă, costume, imagini, măști, pădure improvizată, căsuță.

5	Activitate didactică Subiectul: ,,Copiii joacă teatru ”	-Să regleze conștient și intenționat expresivitatea intonațională a vorbirii; - să manifeste competențe primare de vorbire dialogată, să respecte regulile de comunicare cu alte persoane.	Conversația, Povestirea, dramatizarea, demonstrația; executarea mișcărilor.	Panou, păpuși de mâini, casetofon CD.
6	Activitate didactică Subiectul: ,,Sfârșit de iarnă”	- Să manifeste atenție auditivă și auz fonematic în situațiile solicitate; - să-și exprime gândurile, dorințele, sentimentele, emoțiile prin cuvinte; -să vorbească clar utilizând expresivitatea intonațională.	Conversația, demonstrația, problematizare, dialogarea, observația.	Tablou, panouri de lucru, imagini ce aspect de iarnă, steluțe.
7	Activitate didactică Subiectul: ,,Expoziție de carte cu conținut artistic”	- Să vorbească clar, cu tempou și cu intensitate medie a vocii; - manifestarea atitudinii grijulii față de carte.	Conversația, explicația, demonstrația; surpriza	Ladă, suport pentru cărți, carte
8	Activitate didactică Subiectul: ,,Vestitorii primăverii”	- Să manifeste atenție auditivă și auz fonematic în situațiile solicitate; - să regleze conștient și intenționat expresivitatea intonațională a vorbirii; - să reproducă textul poeziei și să-l recite clar, corect și expresiv.	Conversația, explicația, expunerea, exercițiul, problematizare, demonstrația.	Carte cu poezii, imagini cu aspect de primăvară.

În cheia celor expuse mai sus putem concluziona faptul că, dezvoltarea culturii sonore la preșcolari se realizează eficient în cazul organizării sistematice și continue a intervențiilor educaționale adecvate. Eficacitatea activităților literar-artistice în

dezvoltarea culturii sonore la preşcolari sporeşte în cazul în care acţiunile educaţionale sunt racordate la particularităţile de vîrstă şi individuale ale subiecţilor.

Bibliografie

1. Cemortan-Secară S. Formarea personalității copilului în cadrul activității verbal-artistice. Chișinău, 2000. 165 p.
2. Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova. Coord., Bolboceanu A., Cemortan S., Coroi E.,Botnari V., Cuznețov L etc. Chișinău: Tipografia Bons Offices SRL, 2006. 82 p.
3. Dicționar explicativ al limbii române. Univers Enciclopedic,1996. 1200 p.
4. Harlan A. Dezvoltarea capacității de comunicare a copilului preșcolar. București: Editura Miniped, 1992.
5. Jurcău E., Jurcău N. Învățăm să vorbim corect. Maramureș: Editura Printec, 1999. 244 p.
6. Lavric M. Metodica dezvoltării vorbii la preșcolar. Chișinău: Lumina, Ediția a-II-a, 1992. 158 p.
7. Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani. Coord. Bolboceanu A., Cincilei C., Ionescu M., Vrînceanu M etc. Chișinău: Tipografia Sirius, ed.a-2-a, 2013. 172 p.

ASIGURAREA STĂRII DE BINE A CADRELOR DIDACTICE – CONDIŢIE A CALITĂŢII ACTIVITĂŢII PROFESIONALE

Pavlenko Lilia, dr., conf.univ. interimar

Catedra Psihopedagogie şi educaţie preşcolară, UST

Rezumat. Una dintre condiţiile creşterii calităţii activităţii profesionale prezintă asigurarea stării de bine a profesorilor şi prevenirea suprasolicitării la locul de muncă. Analiza rezultatelor mai multor studii, atât din ţară, cât şi de peste hotare, dovedeşte că mai multe sisteme educaţionale se confruntă cu această problemă şi se încearcă diverse căi de soluţionare.

Despre sistemul de învățământ s-a scris mult. Chiar și cei care au uitat deja numele primului său profesor scriu despre școală. Unii scriu despre profesori răi, alții despre elevi neascultători și părinți iresponsabili.

Sunt triste revelațiile profesorului care părăseşte școala cu cuvintele: „Nu mă voi întoarce la școală!” Astăzi unul, mâine altul. Cine va rămâne? Cine ne va învăța copiii noștri, dacă totul va rămâne așa cum este?

Succesul reformelor în educație depinde în mare măsură de profesor, nu numai din competența sa profesională, dar și de bunăstarea sa psihologică. Un mediu educațional sigur, creativ, psihologic favorabil este capabil să creeze doar o persoană cu o experiență de transformare pozitivă a sie însăşi, a activități sale individuale. Activitatea profesorului este legată direct cu intensitatea comunicării interpersonale și implicării emoționale ridicate în cadrul relaţiilor. În acest sens, probabilitatea de ardere profesională poate împiedica bunăstarea psihologică.

Potrivit cercetărilor în domeniul psihologiei, afectele pozitive și negative ce determină nivelul de bunăstare psihologică a personalităţii în general, nu sunt interdependente [1, 3, 5]. Atunci când o persoană trăieşte emoţii negative în legătură cu careva evenimente, aceasta nu înseamnă că experiențele pozitive dispar din viață sa și invers.

Pentru prima dată problema bunăstării psihologice a personalităţii a fost analizată la sfârșitul anilor '60 de către psihologii americani M. Yakhodoy, H. Kentrilom și alții. În continuare studierea termenului de bunăstare a persoanei prevedea două direcţii: *hedonistică* și *eudemonistică*. Abordarea *hedonistică* studiază modul în care o persoană utilizează din anturajul său tot ceea ce-i aduce folos și emoţii plăcute, deci este luată în considerare ca predominant condițiile externe, experiențele pozitive (D. Kaynemen, N. Bradburn, E. Diener, N. Schwartz, M. Argyle).

Abordarea *eudemonistică* se bazează pe înțelegerea bunăstării psihologice ca rezultat al dezvoltării și autodezvoltării personalității. Personalitatea transformându-

se pe sine schimbă lumea în jurul său, astfel ajungând la armonie (A. Waterman, K. Riff, R. Ryan, E. Deasy).

Ţinând cont de aceste idei, K. Riff a creat teoria legată de funcţionarea pozitivă a personalităţii (A. Maslow, K. Rogers, G. Allport, C. G. Jung, E. Erickson, S. Buhler, B. Newgarten, D. Birren), selectând șase indicatori de performanță pozitivi ai personalității: *acceptarea de sine, relații pozitive cu alții, autonomie, managementul mediului, obiective în viața* și *creșterea personală*.

Referindu-ne la contextul educației, tot mai frecvent apare sintagma de *starea de bine* sau *wellbeing*, sensul căreia se referă la ,,calitatea vieții unei persoane în termeni de sănătate, stare materială, accesul la educație sau servicii sociale de calitate" [3]. Printre aspectele subiective ale stării de bine se enumeră - gradul de satisfacție al persoanelor față de viața lor, potențialul de dezvoltare, sănătatea mentală a acestora, calitatea relațiilor sociale. De regulă, discuţiile despre starea de bine se referă la elevi şi mai puţin la cadrele didactice. Ferre Laevers, directorul Centrului de Educație Experimentală din Leuven (Belgia), centru responsabil pentru sistemul de măsurare al stării de bine și al implicării elevilor, menţionează că dascălii nu sunt doar adulţi sau cadre didactice, ci parte din procesul de explorare al elevilor, fapt ce responsabilizează spre mobilizarea în a fi modelele de care au nevoie elevii [3].

Respectiv, e nevoie ca însăşi cadrele didactice să se îngrijească de această stare de bine, să fie conștiente de valoarea pe care o au în fața elevilor, să găsească instrumente ce le va ajuta să gestioneze nivelul de stres în mod eficient, să-şi extindă creativitatea, să-şi îmbunătățească abilitățile de comunicare, să-şi crească conștiința de sine ce se referă la valori, nevoi, emoții, gânduri și modele de comportament [1].

Datele statistice atestă situaţii îngrijorătoare în care profesorii raportează o stare de sănătate fizică şi mintală proastă, ca rezultat al activităţilor sale, fapt ce conduce spre creşterea ratelor de absenţă, motivare şi retenţie a personalului, atât pentru şcoli, cât şi pentru întreaga profesie. Spre exemplu, în unele studii se atestă că angajaţii au tendinţa de a-şi schimba locul de muncă după o perioadă de 5 ani, 3 ani, 2 ani, chiar 1 an [2].

Rezultatele mai multor studii raportează niveluri ridicate al stresului profesional:

- 41% din cadrele didactice în Australia (Milburn, 2011),
- profesorii sunt mai stresaţi decât reprezentanţii oricărei altei profesii (WorkCover, 2014),
- 46% dintre profesorii Statelor Unite raportează senzație de stres zilnic (Educație, 2014),

- 81% din cadrele didactice constată depresie, anxietate sau stres la locul de muncă (Uniunea Națională a Profesorilor din Statele Unite, 2012) etc. [5].

Studiile australiene arată că directorii școlilor se simt copleșiți de încărcăturile lor. Ele sunt accentuate de așteptările și lipsa de sprijin administrativ în școli; de relaționarea cu părinții (Tomazin, 2008). O treime din directorii de școală trăiesc incidente de atac fizic de 6 ori mai frecvent decât alți lucrători (Milburn, 2012). Majoritatea atacurilor sau amenințărilor provin de la părinți; directorii din zonele rurale sunt mai expuşi riscului decât cei din oraş (Michael, 2013). Cifrele sugerează că până la 1 din 10 profesori au primit reţetă pentru antidepresive din cauza presiunilor şcolare şi 1 din 3 profesori şi-au luat zile libere din cauza stresului.

Sursele nivelului ridicat de stres al profesorilor se referă la volumul excesiv de muncă (orele de lucru), condițiile de muncă (inclusiv, clima), precum și așteptările; comportamentul elevilor (lipsa de motivare și efort, lipsă de respect, violență, autoritate provocatoare); climatul școlar; agresiune din partea elevilor și a părinților. Alte motive prevăd presiunile obiectivelor de evaluare și ale inspecțiilor; conflictele cu conducerea și colegii; adaptarea și implementarea noului curriculum; predarea eficientă şi achiziţionarea de noi competențe; stima de sine scăzută și percepțiile false ale profesorilor; lipsa de oportunități profesionale; lipsa implicării la nivelul de luare a deciziilor, reformele educaționale etc. [2].

Potrivit raportului KAROSI (moartea de la muncă excesivă) eliberat de Ministerul Sănătății, Muncii și Bunăstării din Japonia în anul fiscal 2018, profesorii de clasele primare, gimnaziale şi liceale lucrează în mediu 11 ore pe zi. Pe lângă responsabilitățile de predare directă, aceştia sunt forțați să îndeplinească multe alte sarcini, cum ar fi comunicarea cu părinții și tutorii, precum și conducerea activităților cluburilor școlare. Acest lucru a dus la o situație în care reperfecţionarea a devenit normă.

Raportul a fost publicat pentru prima dată în 2016 pentru a furniza date de bază pentru discutarea măsurilor de combatere a problemei carosi. Raportul din 2018 analizează unele profesii ale căror reprezentanți sunt suprasolicitaţi la locul de muncă, inclusiv profesorii și lucrătorii medicali.

Conform răspunsurilor a 35.640 de profesorii intervievați, potrivit cărora cadrele didactice în clasele gimnaziale au cea mai lungă zi de lucru (la ora obișnuită a anului) - 11 ore și 17 minute. Dacă comparăm ziua de lucru a profesorilor cu poziții diferite, cei mai mulți directori au lucrat timp de 12 ore și 33 de minute, apoi învăţătorii (kyuku sukan) - 11 ore și 47 de minute, iar în cele din urmă profesorii - 11 ore și 30 de minute. Principalele motive de prelucrare, printre altele, indicate de fiecare

respondent, au fost „volumul de muncă ridicat” (69,6% dintre respondenți), „sarcinile urgente” (53,7% dintre respondenți) și „nevoia de a lucra neplanificat în legătură cu specificul” (48,9%).

Sondajul a constatat, de asemenea, că 80,7% dintre respondenți suferă de stres legat de muncă. Cauza stresului este frecvent menționată ca suprasolicitare frecventă (43,4% dintre respondenți), relațiile cu colegii (40,2%) și nevoia de a interacționa cu părinții și tutorii sau cu reprezentanții comitetului parental (38,3%).

Potrivit cadrelor didactice, ca măsură de reducere a suprasolicitării, majoritatea (78,5% dintre respondenți) a cerut „angajarea mai multor profesori”, în parte, în împărțirea obligaţiunilor profesorilor și a dirigenției clasei, precum și angajarea pentru activităţile extrașcolare și a altui personal auxiliar.

Autoritățile școlare, dimpotrivă, au reacționat negativ la ideea de a angaja personal suplimentar, alegând măsuri care nu necesită o finanțare suplimentară, și anume, reducerea timpului pentru şedinţele pedagogice și un rol mai activ în managementul școlii [4].

În Figura 1 putem observa rezultatele acestui sondaj referitor la opiniile cadrelor didactice şi cele măsuri întreprinse de managerii instituţiilor pentru prevenirea surmenajului la locul de muncă.

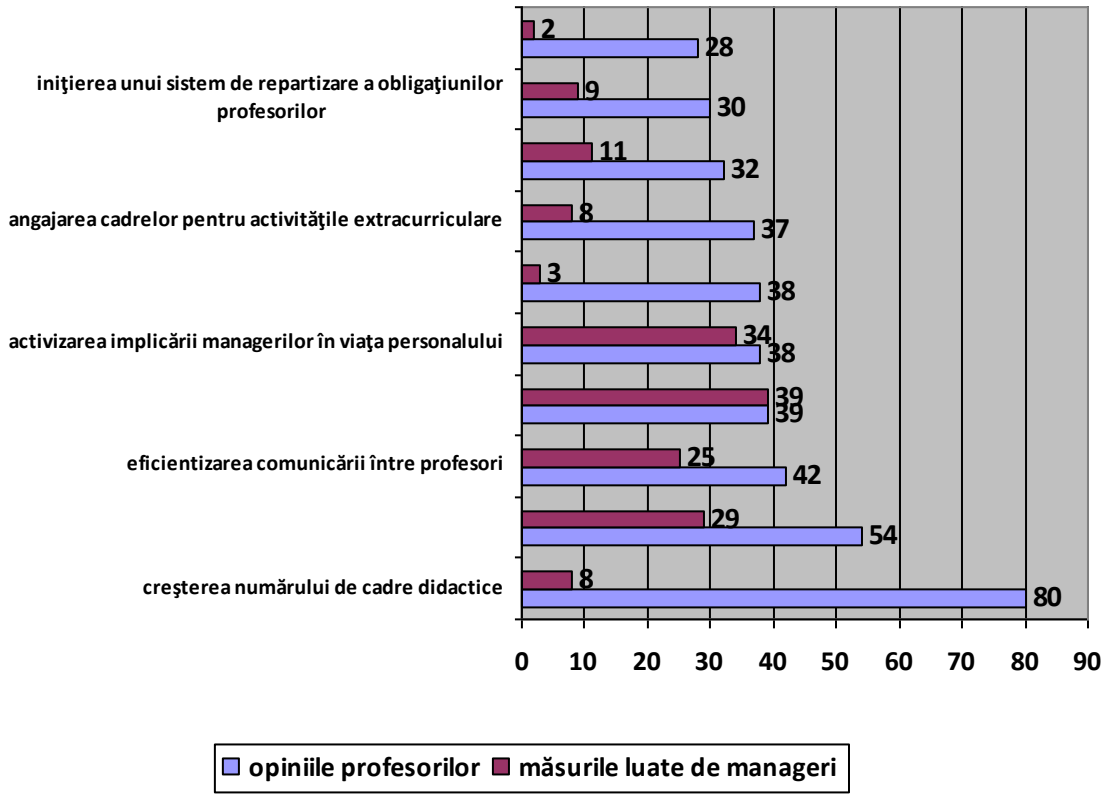


Figura 1. Acţiuni întreprinse de manageri în diminuarea surmehajului profesorilor (2018, Japonia)

Rezultatele unui sondaj (UST, 2018) referitor la motivaţia cadrelor didactice (din sectorul privat şi cel public) faţă de activitatea pedagogică au arătat că:

- nivelul stimei de sine a cadrelor didactice în ambele cazuri este destul de scăzut: circa jumătate din respondenți din ambele grupe sunt gata *să facă ceea ce nu le place doar pentru a fi plătiți* (5,88 puncte pentru sectorul public şi 5,18 pentru cel privat, maximal fiind 10 puncte);
- doar 9% din educatorii instituțiilor de învățământ privat *vin la serviciu din plăcere*, în timp ce la instituțiile de învățământ preșcolar public cifra este mai îmbucurătoare - de 35 %;
- 70% din respondenții gradiniței de stat și 55% din grădinițele private se simt *fericiţi și productivi la locul de muncă* (adică cadrele didactice din instituțiile de învățământ preșcolar privat sunt mai puţin mulţumite de dotarea locului de muncă);
- dacă în cazul grădinițelor publice circa jumătate din respondenți sunt *mulţumiți de locul de muncă*, în grădinițele private doar 35 % din respondenți trăiesc starea de mulțumire la serviciu;
- cadrele didactice din sectorul privat (60%) mai puţin sunt mulţumite *de dotarea locului de muncă* (ţinând cont de faptul că dotarea acestora corespunde practic tuturor cerințelor reglementate în documentele oficiale), comparativ cu colegii lor din instituţiile preşcolare de stat (80%);
- 73 % din respondenții instituției private vor cere bani *pentru a achiziționa necesarul la locul de muncă*, pe când 82% din respondenții instituției de stat vor improviza.

Rezultatele aceluiaşi studiu dovedesc că creşterea motivaţiei extrinseci inhibă creativitatea, posibilitatea angajatului de a se manifesta, libertatea de a acționa, iar activitatea lui limitându-se la *sunt bani* sau *nu sunt bani*.

Circa 90% din respondenți ai grădiniței de stat sunt gata fie să accepte, fie să se gândească la oportunitatea de a fi angajați la un alt loc de muncă cu aceleași condiții, dar salarii mai mari. Mai mult, respondenții, preponderent cei din instituțiile de stat, sunt gata să lucreze și în condiții mai defavorabile pentru un salariu mai mare, concluzie confirmată de răspunsul *să fii plătit pentru ceea ce nu îți place să faci* (47% dintre respondenţi). Respectiv, în goana după motivațiile extrinseci aproximativ fiecare al doilea angajat este gata să-și „înșele" valorile supreme. Astfel, un manager care-și propune să motiveze eficient angajații trebuie să înceapă de la activizarea acestor nivele, astfel încât subalternii să conștientizeze importanța ierarhizării nevoilor, acordând prioritate alimentării și satisfacerii celor superioare:

autoactualizare și bineînțeles transcendență (trebuință superioară a oamenilor de a contribui la reușita altora, la dezvoltarea unei comunităţi bazate pe interese comune).

Ipotezele mai multor cercetători despre fenomenului motivației au confirmat idea precum recompensele extrinseci diminuează motivația intrinsecă. Acest lucru este posibil în condițiile în care în instituțiile de învățământ privat sunt alimentate nevoile extrinseci ale cadrelor didactice: salarii mai mari, condiții de lucru mai bune, bonificații etc. Rezultatele chestionarelor reflectă influența satisfacerii nevoilor extrinseci asupra factorilor de motivație intrinseci.

Starea de bine a cadrelor didactice nu este doar o problemă profundă a acestora; ea are, de asemenea, un impact major asupra rezultatelor la învăţătură ale elevilor, a dezvoltării copiilor. Departamentul de Cercetare în Psihologie Organizaţională, Colegiul Birkbeck, Universitatea din Londra, a arătat că starea de bine a profesorilor are un impact semnificativ nu numai asupra rezultatelor examenelor elevilor, dar, de asemenea, are un efect asupra propriei bunăstări sociale şi emoţionale a copiilor, creând un mediu de studiu negativ, ceea ce duce la deteriorarea calităţii relaţiilor dintre profesori şi elevi.

Rezumând cele expuse, de menţionat că la nivelul şcolilor, trebuie să se vorbească despre starea de bine a profesorilor. Recunoaşterea faptului că nivelul ridicat de stres şi starea precară de sănătate mintală sunt comune, nu excepţionale, reprezintă un pas esenţial.

Directorii de şcoli trebuie să ofere condiţii adecvate în cadrul cărora profesorii pot vorbi cu sinceritate despre starea lor. De multe ori, investirea de timp şi bani pentru sprijinirea stării de bine a cadrelor didactice poate însemna mai mult decât acoperirea costurilor asociate cu absenţa profesorilor pe motive legate de stres. Spre exemplu, esperienţa londoneză oferă cazul unei şcoli în care şeful adjunct stabileşte timp dedicat, în fiecare săptămână, astfel încât profesorii pot solicita o pauză dacă se simt copleşiţi. Acest lucru nu numai că le-a permis să monitorizeze modul în care stau lucrurile cu personalul lor, dar, de asemenea, creează o cultură a ajutorului în cazul în care profesorii nu se simt în siguranţă să exprime că lucrurile sunt dificile.

O altă şcoală plăteşte profesori suplimentari pentru perioade deosebit de stresante ale anului şcolar, atunci când trebuie întocmite rapoarte, pentru a da profesorilor timp suplimentar pentru a finaliza documentele.

Profesorii trebuie să recunoască impactul lor asupra bunăstării elevilor şi să-şi acorde timp pentru ei înşişi, fără a se simţi vinovaţi. Lăsând câteva cărţi nemarcate pentru a obţine o jumătate de oră în plus de somn, realizarea unor exerciţii fizice pot

avea un impact mult mai mare asupra rezultatelor elevilor decât planificarea lecţiilor de a doua zi până la punctul de epuizare.

Cercetările amintite mai sus au arătat că, atunci când profesorii percep şcoala ca pe un loc unde este promovat un nivel ridicat de compasiune, nivelul de stres este redus, iar satisfacţia de la locul de muncă este în creştere, odată cu angajamentul cadrelor didactice faţă de viaţa şcolară. O abordare la nivelul întregii şcoli pentru sănătate emoţională îşi propune să creeze o cultură şcolară pozitivă, cu relaţii de susţinere, empatice între personal, elevi şi părinţi (Milburn, 2011). O cultură școlară favorizantă poate reduce riscul de stres în școli (Howard & Johnson) [5].

Pentru a reduce riscul de stres trăit de cadrele didactice, altfel spus, de a creşte starea de bine la locul de muncă specialiştii din domeniu recomandă:

- de a crea programe de formare profesională, de gestionare a stresului (Flook et al., 2013; Woodward, 2006) [5];
- de a face un lucru în fiecare săptămână care să amintească de ce a devenit profesor în primul rând;
- de a adopta o mentalitate de creștere, de a încerca lucruri noi, de a reflecta asupra unor idei noi;
- de a se concentra pe bunătate și recunoștință, pe emoțiile pozitive, conexiuni sociale mai puternice;
- de a crea limite clare între casă și școală (ex.: de încercat de dezvoltat un "ritual" de sfârșit de zi - schimbarea hainelor când se ajunge acasă, de mers la o plimbare după-amiază sau petrecut timpul cu familia și prietenii, de limitat cantitatea de muncă școlară adusă acasă etc.);
- de creat unele structuri eficiente de informare și mentorat: de concentrat mai degrabă pe soluții decât pe probleme;
- de stabilit obiceiuri de dormit bine pentru menținerea sănătății fizice și psihologice, de dezvoltat o rutină obișnuită pentru dormit, care poate include o baie caldă, o lectură liniștită pentru o vreme sau o băutură caldă de lapte;
- de găsit modalități proactive de a gestiona stresul pentru a forma o rezistență emoțională (hobby-urile, citirea unei cărţi, yoga, meditația sau exercițiile care implică respirația profundă etc.);
- de concentrat asupra obiectivelor;
- „mângâierea psihologică" sau recompensa de fiecare dată pentru atingerea unui obiectiv (plimbare în natură, o baie caldă, o cina preferată sau un masaj etc.);

- de construit noi legături și relații [1].

În final, să ne amintim de cuvintele lui Dalai Lama: „Mai multă compasiune şi o preocupare crescută pentru starea de bine a altora este sursa fericirii”.

Posibil, punând în practică una câte una din sugestiile enumerate, am putea schimba ceva în viaţa noastră…

Bibliografie

1. Kinman G. Bunăstarea profesorului: cum să se pregătească mintal pentru un nou an școlar. Gardianul, 2014.
2. Relaţii dintre ardere profesională şi satisfacţie în muncă. https://www.scribd.com/.../Relaţii-dintre-ardere-profesională- (vizitat 21.01.19).
3. Starea de bine a profesorilor în școli - Finnish Teacher Training Centre. teachertraining.ro/.../starea-de-bine-a-profesorilor-de-bine-a-...
4. Переутомлённые учителя работают в среднем по 11 часов в день
5. https://www.nippon.com/ru /features/ h00334/ (vizitat 26.01.19)
5. Teacher wellbeing and its impact on student learning. Research at UWA. www.research.uwa.edu.au/__.../teacher-wellbeing-and-stude. PDF (vizitat 25.01.19).

ROLUL CADRULUI DIDACTIC ÎN SOCIALIZAREA COPIILOR CU SINDROMUL DOWN

Pavlenko Lilia, dr., conf. univ. interimar
Cuşnir Lilia, studentă, ciclul II
Catedra PEP, Facultatea Pedagogie, UST

Rezumat. Procesul de socializare a copiilor cu sindromul Down parcurge o cale destul de anevoisă întâlnind dificultăţi de diferit ordin. Specialiştii în domeniu menţionează că cunoaşterea de către cadrele didactice a specificului socializării acestor copii poate contribui la facilitarea procesului numit. Autorii articolului de faţă evidenţiază importanţa dezvoltării abilităţilor sociale pentru copiii cu sindromul Down încă de la vârsta timpurie, fapt ce solicită de la cadrele didactice din grădiniţă, de la cadrul didactic de sprigin, de la membrii familiei competenţe în crearea unor condiţii care vor marca în mod semnificativ dezvoltarea socio-afectivă a copilului.

Abstract. The process of socializing children with Down's syndrome is going through a rather uneventful way, encountering difficulties of different order. Specialists in the field mention that teachers' knowledge of the specificity of socializing these children can help facilitate the process. The authors of this article highlight the importance of developing social skills for children with Down Syndrome from early age, requiring teachers from the kindergarten, from the pedagogical support framework, and family members, skills to create conditions that will significantly mark the socio- emotional development.

Cineva a spus că ,,Unii copii sunt precum nişte roabe: trebuie să fie împinşi. Unii sunt precum bărcuţele: trebuie să fie vâslite. Unii sunt precum zmeele: dacă nu le ţii strâns de sfoară vor zbura departe, sus. Unii sunt precum pisicuţele: tare mulţumite când sunt mângâiate. Unii sunt ca nişte remorci: folositoare numai când sunt trase. Unii sunt precum baloanele: tare uşor de vătămat de nu le mânuieşti cu grijă. Unii sunt mereu de nădejde şi gata să te ajute. Este o chestiune de opinie". Această afirmaţie pe bune poate fi raportată şi la atitudinea faţă de copiii cu sindromul Down.

Conform statisticilor, în lume unul din 800 de copii se nasc cu sindromul Down, adică, aproximativ, există 50 de milioane de persoane cu acest sindrom. În Republica Moldova conform datelor oficiale circa 40 de copii cu sindromul Down se nasc anual [15].

Problematica copiilor cu nevoi speciale, din categoria cărora fac parte şi copiii cu sindrom Down, este una cu ramificaţii puternice în toate sferele societăţii, nu doar în domeniul educaţiei. În acest sens discursurile la toate nivelurile sociale şi politice vizează aspecte cu referire la egalitatea pentru toţi oamenii, acces egal la resursele societăţii, fie ele de natură materială sau nu.

La etapa actuală politica şi practica educaţională din numeroase ţări ale lumii este orientată în direcţia incluziunii copiilor cu cerinţe educative speciale în medii

educaţionale şi de viaţă cât mai aproape de cele obişnuite, normale ale unei comunităţi. Această politică este pe larg desfăşurată de Convenţia cu privire la drepturile copilului (1989) [2].

Este indiscutabil că copiii cu sindrom Down sunt într-o poziţie de mare vulnerabilitate socială, vulnerabilitate ridicată, pe de o parte, de situaţia lor specifică de persoană cu dizabilităţi, dar, pe de altă parte, şi de reacţia şi modul în care societatea tratează aceste persoane. În orice ţară există anumite persoane care, din cauza unor deficienţe, incapacităţi nu se pot "integra" în comunitate prin propriile lor forţe.

Problematica copiilor cu sindrom Down este marcată nu atât de aspectul emoţional, cât de cel social. De aceea, societatea, prin diverse mecanisme şi pârghii, are să urmărească şi satisfacerea nevoilor /trebuinţelor reale ale acestor copii, să le asigure respectarea deplină a intereselor, a demnităţii şi drepturilor lor în orice împrejurare şi în raport cu orice sistem de referinţă, în vederea incluziunii acestora ca membrii deplini ai societăţii.

Grădiniţa este prima experienţă a vieţii în societate a copilului. Ea constituie un cadru nou pentru copil, prin dimensiunile şi conţinuturile sale, prin activităţile variate, noi şi interesante. Este o înşiruire de metamorfoze, de o coloratură afectivă intensă şi de un dinamism de nestăvilit. Adaptarea la noul mediu va fi de lungă durată, cu progrese şi regrese, cu eforturi perseverente, atât din partea copilului însuşi, cât şi a adulţilor care-l susţin.

Sindromul Down (sinonim - trisomia 21) este cea mai comună anomalie cromozomială care poartă numele medicului britanic Langdon Down ce pentru prima dată a identificat elementele sindromului în cauză în anul 1860, iar mai târziu l-a descris într-un articol publicat în anul 1866. Un copil cu Down va avea 47 de cromozomi în fiecare celulă, în loc de 46 cât există în mod normal [4].

Autorul Peter E.M. Lauteslager în cartea "Copiii cu sindrom Down. Dezvoltare motorie şi intervenţie" a specificat că acest sindrom poate fi recunoscut încă de la naştere, datorită caracteristicilor fizice distincte: ochi oblici, capul plat la spate, gâtul scurt, păr rar şi subţire, nas mic cu baza largă, profil facial aplatizat, gura mică, limba mai mare decât de obicei, de aceea copiii stau cu limba afară şi pot saliva mai mult, formă anormală a urechii (urechi displazice), mâini scurte, îndesate cu degete scurte, degetul mic curbat în interior, în palmă au de obicei o singură linie orizontală, tonusul muscular este scăzut (hipotonie), încheieturile foarte elastice, lungimea şi greutatea este mai mică la naştere [7].

Caracteristicilor *fizice* enumerate mai sus li se pot asocia diferite malformaţii:

- 40% prezintă malformaţii cardiace, din care jumătate sunt grave şi pot necesita intervenţie chirurgicală,
- aproape 50% din copiii cu sindrom Down au probleme de auz, iar cele vizuale sunt şi mai frecvente,
- aproximativ 30% pot avea afecţiuni ale glandei tiroide de tip hipotiroidie,
- riscul de a face leucemie este de 15-20 de ori mai mare decât la restul populaţiei,
- tegumentele sunt uscate şi îmbătrânesc mai repede, după cum pot face mai uşor eczeme,
- creierul este dezvoltat incomplet cea ce duce la retard mintal,
- pot apărea malformaţii la nivelul renal sau digestiv [6, 4].

Caracteristicile *intelectual-cognitive* sunt: nivelul intelectual variază între Q.I.20-Q.I.70. Foarte rar se întâlnesc cazuri în care Q.I. să fie mai mare de 70; au probleme legate de conceptul de număr care se vor regăsi la nivelul matematic şi în aprecierea şi operarea cu noţiuni temporale ca „ieri", „mâine"; au mai mult abilităţi practice decât teoretice; le plac activităţile ce presupun o anumită rutină în executare; memoria este deficitară, întârziere în dezvoltarea limbajului. Copilul cu sindromul Down vorbeşte pe la patru ani, articularea cuvintelor este mai dificilă şi vorbirea lui este greu înţeleasă din cauza limbii mai mari şi a problemelor de dentiţie.

Caracteristici *socio-emoţionale* ale copiilor cu Sindrom Down: sunt afectivi şi se ataşează uşor de persoanele apropiate; au un ritm bun şi le place muzica; le place rutina, nu le plac situaţiile inedite, au probleme cu adaptarea la situaţii noi; au o toleranţă redusă la frustrare, sunt distructivi, dar în general sunt mai puţin distructivi decât persoanele cu retard mintal [6].

În majoritatea cazurilor, sindromul Down apare în urma unui accident genetic produs în timpul diviziunii celulare din momentul conceperii copilului. Principalele caracteristici sunt în general cunoscute şi diagnosticul se stabileşte precoce, fie în maternitate, fie în reţeaua medicinii de familie, originile sale precise pot fi mai diverse decât suntem dispuşi să credem şi ajutorul concret pe care îl putem oferi copilului poate fi mult mai complex decât cel pe care acesta îl primeşte în mod curent.

Dr. Ivan Puiu concretizează, că copilul cu sindrom Down se va dezvolta şi va învăţa pe parcursul vieţii sale, începând cu etapa când el este nou-născut, la început total dependent de părinți pentru satisfacerea oricărei nevoi, iar odată cu trecerea anilor va deveni din ce în ce mai competent [5]. Ceea ce este diferit la ei este rata dezvoltării, care este mai redusă, înceată faţă de copilul tipic. Pentru ambii, copil tipic şi copil cu sindrom Down, ţinta dezvoltării din copilărie este câștigarea independenţei

personale. La copiii cu sindrom Down dezvoltarea este însă nu numai mai înceată, dar şi incompletă, iar persoana adultă cu sindrom Down va avea nevoie de mai mult ajutor decât una normală de aceeaşi vârstă.

Copilul tipic îşi dobândește deprinderile de viaţă într-un ritm mediu. Însă acest ritm variază în proporții diferite de la un copil la altul. De exemplu, unii copii încep să meargă la nouă luni, iar alții, egali din punct de vedere al normalității, se ridică şi merg de abia la 18 luni.

Copiii cu sindrom Down variază și ei din punct de vedere al ritmului dezvoltării, la unii acesta fiind mai ridicat, iar la alții mai scăzut. Dezvoltarea generală este controlată de către creier. Copiii cu sindrom Down au creierul format în mod diferit față de cei tipici [5]. Acest lucru face ca procesul de învățare a unor noi deprinderi să fie mai puțin eficient. Se știe în momentul de față că, cu o educație corespunzătoare ei se pot dezvolta mai rapid decât se credea la început, însă ei nu pot atinge nivelul celorlalți copii [5]. Respectiv, copilul cu sindrom Down are nevoie de ajutor pentru a-și dezvolta maximul potențial, însă fără a-l impune să treacă peste propriile capacități. Rezultatul unui astfel de "stres" la copil poate fi o reacție sub limita lor normală.

Dificultatea rostirii noilor cuvinte în procesul de extindere a vocabularului, neânsuşirea suficientă a sensului cuvintelor, conflictele în care copilul se află din această cauză cu persoanele din jur, are ca efect producerea unor stări de irascibilitate, de plâns, de impulsivitate, de încăpăţânare, crize de furii sau timiditate, fugă, deviere de conduită care împiedică dezvoltarea personală și socială, distingerea prietenilor de străini și jocul cu ceilalți copii. Maturizarea socio-afectivă a copilului începe să se contureze mai dificil. Vârsta la care copilul începe să perceapă şi să fie atent la ceea ce se petrece în jurul lui este diferită de copiii cu o dezvoltare în normă.

Pentru a preântâmpina un eventual eşec al copilului este nevoie de o perioadă de pregătire psihologică. Copilul trebuie ajutat să facă primul său pas ca individ independent. Este foarte important să depăşească acest moment fără traume. Contradiicţile pot să nu capete în mod obligatoriu forma unor conduite deviante, mai ales dacă se folosesc metode corespunzătoare de dirijare a activităţii copilului. Dacă trecerea respectivă nu este ajutată la timp, ea duce la fenomene de dezadaptare şi dezintegrare din cadrul relaţiilor sociale tot mai largi.

În acest context, ţinem să menţionăm rolul cadrelor didactice, personalitatea acestora în socializarea copiilor cu sindrom Down. Metodele educative aplicate în cazul acestor copii vor prevedea posibilităţile individuale ale fiecărui copil. Ca orice alt copil, un copil cu sindrom Down dezvoltă o serie de abilităţi. Cu o educaţie

adecvată şi încurajare copiii cu sindrom Down pot învăţa mult mai mult decât se crede în general.

În ultimul timp creşte popularitatea programelor de asistență pedagogică timpurie. Studiile comparative au arătat că copiii care au fost implicați în astfel de programe, în momentul în care au intrat în grădiniță și școală, puteau deja să facă mai mult decât cei care nu au participat la astfel de programe. Învăţarea copiilor cu sindrom Down se bazează pe punctele lor forte: o bună percepție vizuală și abilități vizuale, inclusiv abilitatea de a învăța și de a folosi semne, gesturi și ajutoare vizuale; abilitatea de a învăța text scris și de a o folosi; capacitatea de a învăța din exemplul semenilor și adulților, dorința de a copia comportamentul acestora.

Grădiniţa este o oportunitate ideală pentru ca un copil să fie implicat într-un grup de semeni şi să fie crescut într-un mediu lingvistic cu copiii cu limbaj normal.

A fi cadru didactic al unui copil "special" ridică un şir de întrebări: cum de crescut un astfel de copil? ce trebuie de facut pentru început: de corectat dezvoltarea tulburată de dizabilitate? de tratat? de învăţat? Sau de oferit îngrijire, protecție, comunicare, mângâiere, joacă, plimbare?

Experiența cadrelor didactice și a altor specialiști implicați în această problemă arată că, odată cu varietatea posibilelor poziții, există două strategii principale pentru a le răspunde și, în consecință, două strategii pentru educarea unui copil "special" și o atitudine față de acesta. Pe de o parte, de făcut totul pentru ca ei să fie fericiți, sănătoşi şi atunci, adultul devine pentru aceşti copii totul - sprijin şi iarăşi, sprijin. Pe de altă parte, există și un alt mod: "Un copil este un copil, iar pentru fericirea sa este nevoie de tot același lucru ca și pentru fericirea altor copii". Respectiv, este necesar de făcut pentru acești copii tot ce trebuie pentru un copil obișnuit cu efort, răbdare și dragoste.

Toate direcțiile de muncă corecțională și educațională sunt interdependente, iar sarcinile de formare sunt rezolvate într-un complex. Planificarea lucrului cu un astfel de copil se bazează pe rezultatele diagnosticului copilului. Obiectivele activităților trebuie să fie clare și specifice, luând în considerare caracteristicile individuale, zonele de dezvoltare actuală și imediată a copilului.

Cadrele didactice, specialiştii din diverse centre educaţionale unde se află astfel de copii pot observa formele caracteristice ale dizabilităţii acestora. Şi anume, cele mai mici schimbări de comportament. O analiză comună efectuată de educatori și psihologi privind comportamentul copilului va permite să evidențieze dinamica lui și să aleagă modalități de a-l corecta, starea de spirit, simptomele bolii etc.

Unitatea cerințelor tuturor specialiștilor și părinților este un element important al procesului educațional în general. Fiecare activitate ar trebui să fie un succes. Eșecul, însoțit de emoții negative, poate provoca un refuz de participare suplimentară la formare sau refuzul de a efectua o acțiune deja aproape stăpânită. Dezvoltarea abilităților motorii mari și fine apare mai lent, datorită tonusului muscular redus, elasticității excesive a ligamentelor, sensului redus al echilibrului și altor probleme de sănătate.

Cele mai eficiente metode şi forme de lucru cu astfel de copii includ: logoritmica pentru dezvoltarea mișcărilor; organizarea temporală a vorbelor; nu sunt folosite cuvintele „spune", „repetă", deoarece acest lucru poate duce la refuzul de a comunica. Este mult mai eficient de creat condiții în care copilul însuși vrea să spună ceva. La folosirea imaginilor și subiectelor se arătă și obiecte naturale, reale, care sunt ilustrate în imagine.

Cadrele didactice care lucrează cu copiii cu sindromul Down vor pune accent pe următoarele tipuri de activităţi:

Activitatea creativă - lucrul cu diverse materiale și subiecte permite dezvoltarea nu numai a abilităților motorii fine și a preciziei mișcărilor, ci și a acțiunilor de planificare, a imaginației, a gândirii creative și a independenței.

Terapia prin poveste este o posibilitate de a găsi o soluție pentru problemele psihologice, comportamentale. Accentul se pune pe sentimentele altor persoane, ceea ce permite copilului să se dezvolte în societate ca indivizi. Toate acestea contribuie la dezvoltarea atenției, gândirii vizual-figurative, formarea personalității copilului.

Interacţiunea (cercul de prieteni) - dansuri, jocuri cu mișcări, jocuri ce permit dezvoltarea comunicării, respectului și atenției, să se adapteze într-o situație de echipă.

Art-terapia este cea care dă persoanei o stare afectivă tonică și care îi reduce starea de tensiune sau anxietate, aşa încât experienţa să fie cât mai benefică atât pentru copilul cu nevoi speciale, cât şi pentru copiii tipici din grupă. Tot ea e aceea care facilitează comunicarea interpersonală, face să crească sociabilitatea persoanei, să se adapteze mult mai ușor, să rezolve eficient stări conflictuale.

Copii diagnosticați cu sindromul Down sunt considerați ca având o capacitate sporită de a interacţiona cu alte persoane, fiind în mare parte empatici, astfel este absolut firesc să fie trataţi ca fiecare alţi copii. Vor fi cu adevărat echilibraţi şi vor dezvolta comportamente pozitive numai acolo unde se vor simţi acceptaţi şi iubiţi. Acceptarea și toleranța este ceea ce persoanele cu dizabilități au nevoie pe tot parcursul vieții.

Un specialist ce lucrează cu copii cu sindrom Down va ţine cont de următoarele idei:

- un astfel de copil are speranțe, drepturi și demnitate, în ciuda condiției sale, el este o persoană,
- fiecare copil își poate manifesta sentimentele, ca şi orice alt copil. Nu trebuie de căutat "manifestări ale sindromului" în comportamentul şi emoțiile lui,
- nevoile de bază ale unui copil cu sindrom Down nu diferă de nevoile altor copii,
- adesea, părinții copiilor tipici se tem că copiii lor comunică cu semenii lor cu sindromul Down. O astfel de neînțelegere prezintă o mare problemă a societății, ca și pentru copiii cu sindrom Down, pentru părinții lor. Echipa pedagogică trebuie să promoveze sentimentul de toleranţă pentru fiecare copil mai "special",
- un copil cu sindromul Down într-un grup de copii nu ar trebui să atragă toată atenția și timpul. Nu trebuie "tratat" ca o "cruce" ce trebuie purtată,
- un copil cu sindrom Down nu numai că are nevoie de dragostea rudelor, dar și de comunicare și prietenie cu semenii, colegii de grupă.

Aceşti copii au nevoie de mai multă atenţie în ceea ce priveşte solicitările vieţii zilnice. Progresul majorităţii dintre ei este influenţat de stimularea şi dragostea oferite în familie, felul de a-l include în viaţa socială prin educaţie. Deşi fiecare copil are calităţi individuale, există un anumit profil de puncte forte: dezvoltarea şi învăţarea socială chiar din copilărie. Deci, copiii se bucură şi învaţă din interacţiunile sociale cu adulţii şi persoanele de vârsta lor. Totodată, sunt foarte sensibili la eşec, la semnalele emoţionale nonverbale de dezaprobare. Copiii pot obosi de la supraaprecierea activităţilor suplimentare.

Părinţii îşi pot ajuta copiii să înveţe începând cu terapia ocupaţională (planificarea jocurilor şi învăţarea structurată) [8]. Copilul trebuie să fie activ şi adaptabil, iar părinţii au datoria permanentă de al face să progreseze, să se perfecţioneze şi să-şi mărească valoarea umană. Ataşamentele afective ale copilului mic se transformă în relaţii emoţionale stabile, consistente şi de durată.

Specialiştii în lucru cu părinţii recomandă:

- părinții copiilor cu sindrom Down trebuie să împărtășească durerea de a pierde acel copil la care au visat și despre șocul care l-au trăit. Dacă este cazul, de permis părinților să-şi arate sentimentele pe care trebuie să le împărtășească;

- de oferit sfaturi sau informații despre ceea ce este sindromul Down și cum de lucrat cu astfel de copii. De experimentat comunicarea directă cu persoanele cu sindrom Down;
- de lucrat simultan cu ambii părinți, precum și cu alte rude pe care părinții le consideră potrivite pentru a informa;
- comunicările cu părinţii să aibă loc în locuri private, convenabile pentru conversație;
- părinții sunt întotdeauna experți în problema cu privire la copilul lor;
- de ţinut cont că nimeni nu știe exact ce să spună și cât de bine să ajute acest copil. Prin urmare e bine de adresat la specialişti, de discutat cu ceilalți specialiști prezentând cele mai mari dificultăți și de încercat de găsit împreună o soluție.

Procesul de dezvoltare, educare a copiilor cu sindromul Down nu este posibil fără o cooperare strânsă cu echipa de specialişti, cu părinții lor. Pentru a include social un copil cu sindrom Down este necesar de un parteneriat, rata de succes fiind mai mare atunci când se lucrează asupra mai multor factori simultan [5]. Viaţa socială a copiilor diagnosticaţi cu sindrom Down atinge aceleaşi paliere ca şi cea a celor tipici: în relaţiile cu alţi copii şi cu adulţii (cunoscuţi sau străini), prieteniile la locul de joacă, independența în societate, comportamentele nepotrivite sau empatia faţă de alte persoane.

Donald W. Winnicott, psiholog specializat pe copii, menţionează că adulții implicați în educația copiilor nu este nevoie să fie perfecți, trebuie să fie doar „destul de buni”, încercând să înțeleagă copilul și să afle strategiile cele mai eficiente fără a se strădui să găsească soluția perfectă.

Bibliografie

1. Botiş A.; Mihalca L. Despre dezvoltarea abilităţilor emoţionale şi sociale ale copiilor, fete şi băieţi, cu vârsta până în 7 ani. Buzău: Editura MDN, 2007.
2. Convenţia cu privire la drepturile copilului. ONU, 1989. 18 p.
3. Contact Fundaţia The International Hanah Foundation: info@hana-international-communication.org.
4. Gheruţ A. Sinteze de Psihopedagogia Specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice. Iaşi: Ed. Polirom. 2013. 527 p.
5. Intervenţie timpurie pentru copilul cu dizabilități şi risc sporit. Întrebări frecvente şi răspunsuri bazate pe dovezi. Centrul de Intervenţie precoce „Voinicel”, Chişinău, 2006. 188 p.

6. Copilul cu dizabilitate. Aspecte de dezvoltare şi comportament. Centrul de Intervenţie precoce „Voinicel”, Chişinău, 2004. 280 p.
7. Lauteslager P.E.M. Copiii cu sindrom Down. Dezvoltare motorie şi intervenție. Traducerea, Maria Vîslan. Craiova: Editura de Sud, 2005. 371 p.
8. Roșan A. Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție. Iași: Ed. Polirom, 2015. 575 p.
9. Osterrieth P. Introducere în psihologia copilului. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1976.
10. Жиянова П. Л., Поле Е. В. Малыш с синдромом Дауна. 189 с, с. 7.
11. Жиянова П. Л. Социальная адаптация детей раннего возраста с синдромом Дауна. Методическое пособие. Москва, 2002.
12. Питерси М., Трилор Р. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Пер. с английского. М.: Ассоциация Даун Синдром, 2001.
13. Степанова О. А. Программы для ДОУ компенсирующего и комбинированного видов. Справочное пособие. Москва, 2008.
14. Esential în educație - Importanţa activităţilor educative www.esential-edu.ro/.../colaborarea-gradinita-scoala.html (vizitat 19.01.19).
15. www. Asociația ”Aris-Down” în Republica Moldova (vizitat 18.01.19).
16. https://infourok.ru › Школьному психологу (vizitat 16.01.19).

ÎNTRE ALTRUISM ŞI EGOISM

Pavlenko Lilia, dr., conf. univ. interimar, Catedra PEP, UST

Josu Marina, studentă, ciclul II, Facultatea Pedagogie, UST

Rezumat. Fenomenul altruismului dintotdeauna a atras atenţia atât a oamenilor de ştiinţă, cât şi a altor persoane interesate de comportamentele de intrajutorare. Trăind într-o lume tot mai competitivă, altruismul ar părea o trăsătură de personalitate demodată. Autorii articolului pun în discuţie fenomenul în cauză în raport cu o altă însuşire - egoismul. Ce e mai bine: altruism „dăunător" sau egoism sănătos? - întrebare care ne frământă în dorinţa de a ne asigura că copiii pe care îi educăm vor avea succes şi vor fi fericiţi.

Istoria lui Danko a impresionat multe generaţii care călăuzind un popor pribeag şi-a jertfit viaţa: „*…Se uitară cu toţii la dânsul şi se încredinţară că e cel mai vrednic dintre ei. În ochii lui scăpăra cu flacără vie o putere nespusă.*

- *Călăuzeşte-ne! îl rugară ei atunci.*

Şi Danko se puse în fruntea lor. Îl urmară cu toţii, căci îşi puseseră toată nădejdea într-însul. A fost un drum nespus de anevoios. În bezna înfricoşată smârcurile îşi căscau la tot pasul gurile putrede şi lacome, înghiţind oameni, iar copacii clădeau în cale un zid de nestrăbătut. ... Danko şi-a rupt inima arzătoare din piept şi a stricat întunericul. Acum, drumul era aprins şi deloc teribil. Oamenii s-au grăbit după conducătorul lor. După un timp, pădurea s-a despărţit, în faţa lor întindea stepa, scăldată de soare. Danko a aruncat o privire ultimă la terenul liber şi a căzut mort.

Oameni intoxicaţi cu fericire şi libertate, nu au observat ce s-a întâmplat cu salvatorul lor. Şi un om prudent a luat şi, dintr-un anumit motiv, a păşit pe o inimă arzătoare. S-a rupt în mii de scântei albastre şi apoi a ieşit….". [2]. Şi atunci, mulţi îşi pun întrebarea: ce este altruismul? Altruismul este posibil?

Termenul de altruism a fost inițial inventat în secolul XIX de către sociologul fondator și filozof al științei, Auguste Comte, devenind un subiect important pentru psihologi. În termeni simpli, altruismul este grija pentru bunăstarea altor persoane și acționarea pentru a-i ajuta.

Există multe dezbateri dacă altruism "adevărat" în realitate există. Teoria egoismului psihologic sugerează că nici un act de partajare, ajutorare sau sacrificare nu poate fi descris ca adevărat altruist, din moment ce autorul poate primi o recompensă intrinsecă sub formă de satisfacție personal [3, 12]. Valabilitatea acestui argument depinde dacă recompensele intrinseci se califică ca „beneficii". Altruismul poate fi deosebit de sentimente de datorie și loialitate. Altruismul este o motivație de a oferi ceva de valoare unei părți care trebuie să fie oricine, dar nu sinele, în timp ce datoria se concentrează pe o obligație morală față de o anumită persoană, sau

colectiv. Altruismul pur constă în a sacrifica ceva pentru altcineva în afară de sine (de exemplu, sacrificând timp, energie sau bunuri), cu nici o așteptare de vreo compensație sau beneficiu, fie direct, sau indirect (de exemplu, primirea de recunoaștere pentru actul de a da) [9].

Psihiatrul austriac Victor Frankl a fost un supraviețuitor al lagărelor de concentrare naziste şi a încercat să explice cum au reuşit prizonierii să reziste în condiţii inumane. Concluziile sale sunt similare cu cele ale cercetătorilor. Supraviețuirea într-o lume tot mai separată, mai virtuală, ne obligă să ne legăm de ceva, să găsim un sens al experienţei noastre. Sfatul său este ca în situaţiile disperate să nu cerem vieţii ceea ce nu poate face pentru noi, ci să ne întrebăm mereu ce putem face noi pentru ea. Poate fi vorba doar să ne îndeplinim sarcinile cu mai multă generozitate, cu gândul la contribuţia adusă celorlalţi, sau de a da ceva din timpul nostru unei cauze, unui grup, unui om sau unui animal care este important pentru noi.

Maica Tereza, un simbol recunoscut al compasiunii umane, spunea: „Ceea ce contează nu e magnitudinea gesturilor noastre, ci cantitatea de dragoste cu care le-am făcut. Nu aşteptaţi lideri! Faceţi ce e de făcut singuri, fiecare în parte. De fiecare dată când zâmbeşti cuiva, faci un gest de dragoste, un dar către acea persoană, un lucru frumos. Dacă îl vezi pe Dumnezeu în oameni, atunci există iubire pentru ei şi de aici apare pacea".

Abraham Maslow, fondatorul mişcării de dezvoltare personală, spunea că stadiul final al dezvoltării este cel în care fiinţa umană se întoarce către ceilalţi. El vorbea despre a deveni un *slujitor*, fără a uita importanţa împlinirii de sine: „Cea mai bună cale pentru a ajunge un bun slujitor este să devii o persoană mai bună. Dar pentru a deveni o persoană mai bună trebuie să-i ajuţi pe ceilalţi. Este, deci, posibil să le faci pe amândouă deodată" [5].

Deşi altruismul este minunat, el de multe ori apare (intenționat sau într-o manieră autoamăgitoare) ca mască sub care se ascunde egoismul. Din aceastcă cauză, separarea altruismului de egoism poate deveni dificilă, chiar şi în situații care par complet altruiste.

Deci, ce se înţelege prin *altruism* și *egoism*? Dex-ul propune următoarele definiţii: *altruism* s. n. - *atitudine morală sau dispoziție sufletească a celui care acționează dezinteresat în favoarea altora; doctrină morală care preconizează o asemenea atitudine* şi pentru *egoism* s. n. - atitudine de exagerată preocupare pentru interesele personale şi de nesocotire a intereselor altora [1].

Altruismul poartă în sine clișeul "fiecare om – păzitor al fratelui său", cu alte cuvinte, fiecare dintre noi suntem responsabili pentru sănătatea și starea de bine a

altora. În mod evident, aceasta este o simplă declarație incompatibilă cu individualismul dar, mulți oameni, care sunt de fapt individualiști, flutură altruismul ca standard de moralitate.

Așadar, există o delimitare clară între *altruism și egoism* ?

Problema provine din posibilele confuzii privind interpretarea „altruismului" și „egoismului". O primă confuzie provine din confundarea altruismului cu bunătatea, generozitatea și disponibilitatea de a ajuta alți oameni. Adevăratul altruism cere mai mult decât bunătate: altruismul cere sacrificiu. În această viziune, milionarul care contribuie cu 50.000 de dolari pentru un fond de burse nu acționează altruist; el realizează un simplu act de caritate.

În schimb, ar da dovadă de altruism tânărul, cu un loc de muncă temporar, care, renunțând la propria facultate, și-ar depune toți banii economisiți la fondul de burse al unei universități, ajutându-i astfel pe alții să studieze [9].

Cea de a doua confuzie este cea dintre egoism și brutalitate. Imaginea comună a egoistului este aceea a persoanei care "calcă peste cadavre" pentru a-și realiza dorințele arbitrare. Suntem obișnuiți să asociem "egoismului" necinstea, furtul, chiar vărsarea de sânge dar, în realitate lucrurile nu stau chiar așa.

Cele două confuzii deschid calea către o etică a *non-sacrificiului*. În cadrul acestei etici, fiecare om își asumă responsabilitatea pentru propria viață și fericire dar permite și celorlalte persoane să facă același lucru. Nimeni nu se sacrifică pentru alții și nici alții nu se sacrifică pentru el [8].

Verbul cheie, în această abordare, este *a câștiga*: fiecare persoană trebuie să-și câștige existența, trebuie să câștige dragostea și respectul colegilor săi, trebuie să câștige stima de sine și fericirea care fac ca viața să merite să fie trăită.

Această etică a *non-sacrificiului*, constituie baza morală permanentă pentru individualism, pentru o etică egoistă în cadrul căreia fiecare persoană acționează pentru a-și găsi propria fericire.

Admirația, prietenia, dragostea, a vrea binele, caritatea, generozitatea sunt valori minunate pe care și o persoană egoistă ar dori să le aibă ca parte a vieții sale. Dar, aceste valori nu necesită sacrificiu adevărat și, astfel, nu sunt caracteristice altruismului în sensul profund al cuvântului. Chiar și omul cu adevărat egoist respinge cultul capriciului, lipsa de onestitate, furtul și exploatarea pentru că știe că fericirea și stima de sine nu pot fi furate de la alții: acestea se obțin prin muncă grea.

Se pare că toate aceste considerații fac și mai dificilă separarea altruismului de egoism. Există însă forme transparente de deghizare ale egoismului în altruism, care

sunt manifestări aproape cotidiene ale comportamentului uman și sunt mult mai ușor explicabile [10].

Putem menționa câteva exemple de false manifestări de altruism care, de fapt, ascund alte motivații decât dorința acțiunii dezinteresate în folosul altora:

1. Imaginea elevului "matematician al clasei" care își oferă "gratuit" serviciile de meditator fetelor frumoase.
2. Imaginea unor părinți care au făcut donații importante școlilor unde învățau propriile odrasle. Inițial complet "dezinteresate", donațiile au fost urmate ulterior de pretenții, pe seama donațiilor, ar fi avut pretenția ca să li se asigure copiilor lor admiterea la liceu.
3. Imaginea unor părinți care se amestecă în viețile copiilor ajunși la maturitate. Aceștia exercită presiuni morale asupra copiilor ca să-și asigure propria liniște sufletească.

Ce spun cercetătorii despre altruism?

Altruismul creşte fericirea personală, şi anume: comportamentele altruiste orientează atenţia către cei din jur şi felul în care îi pot deveni mai buni. Reuşind să ajute alţi oameni, copiii vor trai un sentiment de bucurie şi împlinire, care le va creşte nivelul de fericire personală. De altfel, orientarea către problemele altora poate reduce tendinţa de-aşi centra atenţia asupra propriilor probleme şi asupra propriilor emoţii negative, tendinţa care poate să apară mai ales în adolescenţă. Concentrarea atenţiei doar asupra propriilor probleme este asociată cu apariţia depresiei sau anxietăţii, fiind un simptom specific al acestora, dar şi un factor care le încurajează.

Altruismul promovează relaţiile interpersonale. Izolarea sau singurătatea este principalul duşman al fericirii, însă altruismul ajută la o mai bună integrare în comunitate a oamenilor, deoarece se manifestă de cele mai multe ori în relaţie cu alte persoane. Generozitatea duce la conexiuni mai frecvente şi mai apropiate cu cei din jur, ceea ce înseamnă, indirect, un nivel mai ridicat de fericire personală. Copiii altruişti au ocazia să cunoască oameni din medii diferite, cu preocupări diferite, învaţă să comunice în situaţii diverse şi trăiesc, în general, experienţe emoţionale diverse, care îi ajută să relaţioneze mai uşor cu cei din jur.

Altruismul întăreşte identitatea personală. Actele de caritate şi de ajutorare a altora cresc stima de sine, ceea ce înseamnă un nivel mai ridicat de încredere în propria persoană. Iar în timp, dacă adolescentul sau copilul are suficiente ocazii să se implice în comportamente altruiste, acestea vor deveni parte din identitatea sa personală. Toate comportamentele pe care copiii aleg să le aibă şi să le repete în timp vor ajunge să facă parte din identitatea lor personală.

Altruismul îi ajută pe copii să-şi găsească aspiraţiile. Adolescenţii altruişti se declară mai orientaţi în ceea ce priveşte viitorul lor profesional dacă trăiesc experienţa de a-i ajuta pe cei din jur. Acest lucru se întâmplă deoarece, contrar aşteptărilor adulţilor, motivaţia extrinsecă sau financiară pentru alegerea unei profesii nu este întotdeauna suficientă pentru adolescenţi. Motivaţia intrinsecă este cea care îl va susţine pe copil atunci când va întâmpina obstacole în drumul sau academic sau profesional. Bunătatea, compasiunea, recunoştinţa şi empatia sunt calităţi care îi învaţă pe copii ca a-i ajuta pe cei din jur înseamnă a te ajuta pe tine însăţi.

Copiii altruişti se maturizează mai repede. Altruismul implică de multe ori iniţiativa, creativitate, imaginaţie şi abilităţi de comunicare eficientă. Toate acestea îl ajută pe copil să gândească mai raţional, să fie mai informat cu privire la realitatea din jurul său şi să se simtă suficient de puternic şi capabil să aducă o schimbare pozitivă în viaţa altor oameni.

Copiii altruişti intră în mai puţine probleme. Adolescenţii altruişti, care manifestă multe comportamente prosociale (de ajutorare) tind să aibă mai puţine probleme şi comportamente de risc, dar şi relaţii de familie mai bune. O posibilă explicaţie a acestui lucru este ca atunci când copiii au ocazia de a se implica în comportamente prosociale sau altruiste au mai puţin timp pentru a se implica în comportamente de risc (precum consumul de alcool sau de droguri) şi au ocazia de a se integra în grupuri de copii şi tineri cu comportamente pozitive, nu problematice.

Altruismul, prin comportamente de ajutorare sau consolare, apare din primii ani de viaţă, când copiii încă nu au capacitatea de a înţelege emoţiile celor din jur şi de a manifesta empatie. Acest lucru arată, potrivit unor specialişti, că acţiunile altruiste sunt importante pentru supravieţuirea noastră, dar şi pentru evoluţia noastră armonioasă [3].

Sensul pe care îl găsim în relaţiile cu ceilalţi este şi o nevoie umană profundă. În ultimii zeci de ani, sociobiologia a demonstrat că genele noastre sunt altruiste. Orientarea spre ceilalţi şi pacea interioară care rezultă din această aplecare spre cel de lângă noi sunt parte din alcătuirea noastră genetică. De asta, poate, nu e de mirare că altruismul se află în centrul tuturor marilor tradiţii spirituale. Interesant de precizat este că altruismul este, înainte de toate, o experienţă corporală, trăită în corp. Primul care a demonstrat acest fapt a fost Emile Dürkheim, întemeietorul sociologiei moderne. În cartea sa *Sinuciderea*, scrisă cu mai bine de 100 de ani în urmă, Dürkheim arăta că cei mai mulţi sinucigaşi provin din rândurile celor care nu sunt integraţi în societatea din care fac parte. De atunci, sociologii au stabilit că oamenii

care participă la activităţile comunitare apar a fi mai fericiţi, mai sănătoşi şi trăiesc, în medie, mai mult decât ceilalţi [11].

Un studiu publicat în "American Journal of Cardiology" („Revista Americană de Cardiologie") subliniază faptul că, în condiţii similare de sănătate, mortalitatea persoanelor de vârsta a treia şi cu venituri modeste, care participă la activităţi benevole în favoarea altora, este cu 60% mai mică, comparativ cu persoanele care nu fac acest lucru [6].

O analiză asupra efectelor voluntariatului asupra sănătăţii, publicată în prestigioasa revistă "Science", concluzionează că voluntariatul este o garanţie a longevităţii, mai sigură decât menţinerea unei tensiuni arteriale scăzute, reducerea colesterolului sau renunţarea la fumat [7]. Plăcerea de a avea legături cu alte persoane, implicarea într-un grup social sunt remedii dovedite pentru creierul emoţional şi, implicit, pentru întregul organism [4].

Pe când savanţii au identificat modul de exprimare a altruismului şi egoismului în activitatea creierului. Comportamentul prosocial este esenţial pentru sustenabilitatea societăţii, deoarece le permite oamenilor să lucreze în grupuri, să creeze structuri sociale puternice şi să contribuie la bunăstarea comună. Deşi altruismul este important pentru societate, oamenii de ştiinţă nu deţin multe informaţii despre modul în care comportamentele prosociale şi antisociale sunt prezente în creierul uman. În plus, tranziţia de la un comportament de tip egoist la unul de tip altruist nu este foarte bine înţeleasă.

Un grup internaţional şi multidisciplinar de oameni de ştiinţă a reuşit să creeze un experiment pentru a răspunde la două întrebări cheie:

- care este motivul pentru care unii oameni sunt mai altruişti decât alţii?
- cum le permite creierul oamenilor să evalueze bunăstarea celorlaltora?

Studiul explică prezenţa neurologică a comportamentelor prosociale şi antisociale în structurile creierului. Autorii afirmă că sunt capabili să facă diferenţa între comportamentul de tip altruist şi cel de tip egoist pe baza unor vectori spaţiali ai activităţii din zona cortexului median prefrontal. Stabilirea unor procese comportamentale şi neurologice specifice altruismului.

Experimentul respectiv a inclus 30 de participanţi, iar cercetătorii au creat un proces în care doi participanţi erau supuşi la zgomote puternice, enervante pentru urechea umană. Când s-a pus problema reducerii duratei expunerii la zgomot, unul din cei doi subiecţi a avut de ales, între el şi celălalt subiect. Activitatea neurologică a subiectului studiat a fost monitorizată printr-un fMRI, un aparat de imagistică şi rezonanţă magnetică funcţională. Participantul monitorizat avea de ales între trei

opţiuni, ce au avut la bază condiţii diferite. Două dintre acestea erau reprezentate vizual, prin forme geometrice, şi asociate cu un sistem de recompensare prin puncte câştigate. În cele trei situaţii, durata expunerii s-ar fi redus fie pentru subiectul monitorizat neurologic (*eu*), fie pentru celălalt subiect (*altul*), fie pentru ambii subiecţi (*ambii*). Una dintre cele două opţiuni implica o probabilitate mai mare de a câştiga puncte decât celelalte. Subiectul monitorizat a descoperit aceste probabilităţi în timpul experimentului prin diverse încercări. Subiecţilor li s-a precizat că vor fi expuşi unor zgomote neplăcute pentru 5 minute după îndeplinirea sarcinii şi că punctele câştigate vor fi folosite pentru a reduce durata expunerii la zgomot pentru ei sau/şi pentru celălalt participant.

Cercetătorii au prevăzut că dacă, în loc să aleagă la întâmplare, subiecţii ar lua în calcul bunăstarea celorlalţi, prin încercarea practică de a câştiga puncte, astfel încât să reducă durata expunerii la zgomotul agresiv pentru celălalt participant, atunci performanţa acestora ar depăşi nivelul unui rezultat aleatoriu.

Rezultate: Participanţii altruişti au ales opţiunea *altul* mult mai des decât ar fi făcut-o hazardul, atunci când posibila recompensă avea o probabilitate mare. Unii dintre participanţi au arătat o preferinţă egală pentru ambele opţiuni, atât *eu*, cât şi *altul*. Alţi participanţi au demostrat că sunt egoişti, alegând doar opţiunea *eu*.

Cercetătorii au presupus că subregiunile ventrale şi dorsale ale cortexului median prefrontal vor fi implicate în stabilirea opţiunilor de *eu* şi *altul*. Aceştia au descoperit că cortexul median prefrontal era implicat în evaluarea fiecăreia dintre cele trei opţiuni în parte (*eu, altul, ambii*).

În cazul opţiunii *eu*, implicarea creierului era mai puternică în regiunile ventrale, iar în cazul opţiunii *altul*, implicarea era mai puternică în regiunile dorsale.

Separarea spaţială a valorilor *eu* şi *altul* în cortexul prefrontal median a fost mai evidenţă în grupul egoiştilor decât în grupul altruiştilor. Ca urmare a faptului că, de fiecare dată când *altul* era în prim plan, participanţii din grupul egoiştilor transmiteau semnale mai puternice, s-a ajuns la concluzia că altruismul presupune existenţa unui cadru comun atât pentru *eu*, cât şi pentru *altul*.

Indivizii egoişti se folosesc de procese cognitive complicate pentru a întrerupe acţiunea estimării prosociale. Autorii studiului consideră că aceste rezultate ar trebui să fie investigate mai în profunzime pe viitor. Pentru moment, rezultatele obţinute demonstrează faptul că zona cortexului prefrontal ventromedial devine activă în timpul evaluărilor subiective, în timp ce cortexul profrontal dorsomedial este implicat în procese generale care, în mod comun, se referă la *altul* [12].

Drept concluzie, pentru a răspunde la întrebarea: *cum de ales între altruism şi egoism?* menţionăm explicaţia psihoterapeutului Laura Maria Cojocaru *"Aici și acum faci diferența cu adevărat între egoism și altruism! Atunci când decizi să arăți că tot ceea ce ai învățat n-a fost degeaba! Dacă ții pentru tine, ți s-a îndeplinit cea mai mare temere: tocmai ai devenit egoist! Poate-ți place și atunci rămâi așa! Însă, dacă vrei să fii mai bun, ajută-i și pe alții să fie mai buni sau măcar să știe că pot deveni mai buni! Dacă vrei să fii mai bun, oferă celorlalți exact ceea ce tu îți dorești și aștepți să primești de la ei! Și amintește-ți că ți se cuvine doar atunci când și tu dăruiești, în rest este câștig prin implicare"* [3].

Bibliografie

1. Altruism - definiție și paradigmă | dexonline. https://dexonline.ro/definitie/ altruism (vizitat 22.01.2019).
2. Gorki Ma. Danko, inimă arzătoare. / trad. de Igor Crețu. Chișinău: Ed. Literatura artistică, 1985, p. 70-74.
3. Filip S. Unde este granița între egoism și altruism? https://ordineazilei.ro › Actualitate › Sanatate (vizitat 19.01.2019)
4. Singer P. Altruismul eficient. Ghid pentru o viață trăită în mod etic. București: Ed. Litera.
5. Servan-Schreiber D. Vindecă stresul, anxietatea şi depresia fără medicamente şi fără psihanaliză. trad. G. Argintenescu–Amaza. ed. 2. B.: E. Francis, 2007.
6. Zucherman D.M et al. Psychosocial predictors of mortality among the eldery poor. Predictori psihosociali ai mortalității în rândul populației sărace de vârsta a treia. Am J Cardiology, 1984.
7. House J.S et al. Social relationships and health/Relațiile sociale și sănătatea. Science, 1988.
8. www.quora.com/What-are-some-examples-of-egoism-disguised-as-altruism (vizitat 25.01.2019).
9. www.imparte.ro//10-motive-pentru-care-oamenii-doneaza-bani-(vizitat 9.10.2018).
10. https://doxologia.ro/terapie-pentru-suflet/altruismul-ca-remediu-pentru-creierul-emotional-pentru-intregul-organism (vizitat 10.10.2019).
11. https://psychologies.ro/cunoaste-te/chiar-si-altruismul-trebuie-limitat-2149027 (vizitat 20. 01.2019).
12. https://www.scientia.ro/biologie/organismul-uman-functionare-boli-si-remedii/7007- (vizitat 19.01.2019).

ASPECTE ALE CULTURII MORALE LA PREȘCOLARI

Postica Larisa, doctorandă
Universitatea de Stat din Tiraspol

Societatea contemporană acordă tot mai mult o importanţă evidentă *educaţiei morale*, deoarece conţinutul ei reprezintă *sistemul de valori, principii, trăsături şi semnificaţii, convingeri, sentimente, deprinderi şi obişnuinţe etice* de natură umanistă, patriotică, de muncă.

Educația morală trebuie începută încă din primii ani de viață ai copilului Procesul educației morale este o activitate conștientă, complexă în vederea formării convingerilor, sentimentelor și comportamentelor morale și se realizează prin îmbinarea rațională a metodelor și procedeelor educative: *explicație, convingere, exerciții cu caracter moral, încurajare prin organizarea unor situații educative*. În acelaşi timp, educaţia morală presupune un proces de transformare a propriei individualităţi, conform unor *valori, norme, principii morale dictate de conştiinţă şi personalitatea fiecăruia* care-i ghidează relaţiile cu sine şi cu ceilalţi

Prin intrarea în grădiniţă, copilul se încadrează într-un mediu fizic, social şi cultural nou şi îşi restructurează o parte a relaţiilor cu mediul familial.

Educatoarea urmăreşte să-i facă pe copii să deosebească binele de rău, să ştie ce se cuvine şi ce nu se cuvine să facă, să fie toleranţi, atât cu ei cât şi cu cei din jur.

De la simple cunoştinţe şi fapte de viaţă îi determină pe copii, să aibă atitudini personale participative, îi învăţă că nu pot să trăiască singuri ci numai împreună cu ceilalţi.

Cultura morală este generată de natura tuturor atitudinilor ce se stabilesc între om şi realitatea înconjurătoare (faţă de sine însuşi, de alţi oameni, de societate, de muncă şi învăţătură, faţă de produsele materiale şi spirituale ale societăţii etc.). Aceste tipuri de atitudini se trăiesc în modul lor specific şi generează în conştiinţa personalităţii motivele morale de activitate şi comportare.

Cultura morală a preşcolarului este constituită din următoarele componente: *normele morale general-umane; faptele morale; deprinderile morale; tradiţiile şi obiceiurile de comportare morală; sentimentele, opiniile, convingerile şi idealurile morale* [11, p.38].

Toate normele care se referă la activitatea conştiinţei umane sunt norme de morală. *Normele morale* sunt enunţuri cu caracter, în general, imperativ prin care se indică ce trebuie să facă sau să nu facă un individ conştient, pentru ca felul comportamentului său să fie apreciat ca bun de către semeni sau comunitate. Acestea sunt valori

culturale, consacrate prin tradiţie şi educaţie, respectarea lor fiind impusă de opinia publică.

Normele morale se bazează pe valorile umane fundamentale: *bine, frumos, adevăr, dreptate, cinste, respect.* A te comporta după *regulile morale* înseamnă a te integra comunităţii din care faci parte.

Normele morale nu pot fi subiective. Ele nu sunt stabilite de către cineva, pentru că aşa şi-a dorit el, ci sunt generate de nevoi obiective care apar în relaţiile dintre oameni.

Formarea conduitei şi conştiinţei morale constituie unul din cele mai complexe planuri în geneza personalităţii: la primul nivel putem vorbi, mai ales, de acţiuni şi deprinderi morale, care abia prin cristalizarea şi generalizarea lor se vor structura ca trăsături de ordin moral. Necesitatea de a începe educația morala cât mai timpuriu este justificată și de faptul ca la vârsta preșcolara se formează cu cea mai mare ușurință automatismele ce stau la baza deprinderilor de comportare.

Activitatea sistematica de educație morală din grădiniță contribuie la formarea acestor deprinderi elementare de comportare, la perfecționarea deprinderilor însușite și la transformarea lor în obișnuințe.

Principiile morale sunt acele norme de maximă generalitate care îşi propun să integreze şi să coordoneze într-un sistem coerent diferitele reguli morale, oferind totodată un criteriu universal de decizie morală justă într-o cât mai mare varietate de situaţii posibile

Principiile educaţiei morale:

- principiul valorificării resurselor şi a disponibilităţilor pozitive ale personalităţii umane în vederea eliminării celor negative;
- principiul unităţii şi al continuităţii axiologice între toate formele de proiectare şi realizare a educaţiei morale;
- principiul diferenţierii educaţiei morale în funcţie de determinările sale particulare (vârstă, domeniu socioprofesional, context educaţional) şi individuale (structura fiecărei personalităţi);
- principiul corespondenţei pedagogice dintre "teoria" morală şi "practica" morală;
- principiul corelării funcţionale între "cerinţele" morale şi "stimulentele" morale.

În procesul de educaţie morală a copiilor o mare importanţă o are cunoaşterea valorilor spiritule ale neamului, adică – cultura naţională. Esenţial, în acest context, este ca micuţii să cunoască eficient faptele de cultură populară, transmise prin cuvânt

şi practici. Unul dintre elementele de transmitere a valorilor populare este folclorul care, la rândul sau, este şi un mijloc de păstrare a pedagogiei populare. Folclorul este temelia pe care s-au constituit creaţiile populare orale, care redă viaţa poporului.

Valorile culturale adoptate în cultura preşcolară şi transmise copiilor prin procesul educativ angajează cadrele în care se formează personalitatea copilului, și totodată, reperele după care individul se bucură de o mare sau mai mică prețuire din partea celorlalți, determinată la rândul său de gradul de concordanță dintre comportamentul personal și idealul valoric.

Formarea conştiinţei şi conduitei morale a copiilor este un proces deosebit de complex. Varietatea situaţiilor, a influenţelor diferiţilor factori care acţionează asupra lumii lor spirituale este atît de mare, încât ştiinţa pedagogică nu poate să o prevadă complet.

M.Călin distinge următoarele componente ale identităţii comportamentului moral:

- *componenta perceptivă* (de sesizare şi de înţelegere a formelor de exprimare comportamentală a sensurilor, a gesturilor şi a opţiunilor de comportament);
- *componenta imaginativă* (doritul sau aspiraţia morală pentru anumite însuşiri de comportament);
- *componenta emoţional-atitudinală* (sentimentele, convingerile şi atitudinile morale pozitive sau negative ca indicator al gradului de asimilare a valorilor şi normelor morale);
- *componenta motrică* (deprinderile şi obişnuinţele morale);
- *componenta volitivă* (motivele şi interesele acţiunilor morale şi capacitatea de autocontrol comportamental);
- *componenta ideativă* (judecata şi discernământul moral, reflecţia morală şi spiritul critic asupra standardelor şi modalităţilor de acţiune ale grupului din care face parte subiectul moral, capacitatea de analiză, opţiune şi decizie morală individuală) [3, p.64-65].
- *Formarea culturii morale,* ca dimensiune a strategiei educaţionale, favorizează integrarea cunoştinţelor în sisteme coerente şi pregăteşte copilul pentru explorarea realităţii înconjurătoare. În preşcolaritate se conturează primele operaţii ale gîndirii (de analiză, de sinteză), dar ele se desfăşoară în plan concret. De acest lucru trebuie să ţinem seama în educaţia morală, dacă vrem să ne atingem scopul scontat.

Aşadar, prin activităţile de educaţie morală, copiii sunt îndrumaţi, ajutaţi şi pot percepe, după cum afirmă I. Hanganu şi C. Raclaru [2]:

- sensul şi semnificaţia normelor şi valorilor morale;
- semnificaţia unor exigenţe, necesitatea respectării regulilor şi normelor ;
- analiza faptelor de viaţă reale şi posibile, în spiritul normelor şi valorilor morale acceptate în societate ;
- conduita proprie şi a celorlalţi, potrivit unor imperative morale ;
- principiile etice şi să respecte regulile elementare de convieţuire socială;
- notele esenţiale ale unor trăsături de voinţă necesare în activitatea lor ca: perseverenţă, consecvenţă, iniţiativă, curajul;
- concordanţa între vorbe şi fapte ;
- acţiunile proprii şi ale colegilor care sunt / nu sunt în concordanţă cu normele morale etc.

Copilul de vârstă preşcolară e capabil:

- să dorească să urmeze modele percepute în grupul de copii, în familie, în literatură;
- să manifeste atitudine de respingere şi dezaprobare faţă de fapte şi comportamente ce dovedesc necinste, agresivitate, lipsă de respect faţă de cei din jur, lene, dezordine, indisciplină
- să exerseze şi să-şi formeze deprinderi şi obişnuinţe morale: deprinderea de a saluta, punctualitatea, respectarea semenilor, respectarea unui regim zilnic de muncă, odihnă ;
- să dovedească sentimentul de colegialitate, de prietenie, al datoriei şi răspunderii, al respectului, al dragostei şi atitudinii zilnice, pozitive faţă de muncă;
- să-şi adapteze comportamentul faţă de sine, faţă de alţii (copii şi adulţi), faţă de mediu (social şi natural) în împrejurări şi locuri variate ;
- să ţină seama de opiniile celor din jur şi să aplice criterii elementare de apreciere a conduitei altora şi de autoapreciere etc.

Metodele morale raportate la obiective globale (de instruire morală, de acţiune morală):

- *explicaţia morală*, bazata pe „procedee” de stimulare şi informare morală care pot fi preluate de la alte metode;
- *convorbirea morală,* bazată pe procedee de dialog moral, dezbatere morală, povestire morală, comentariu moral;

- *exemplul moral*, cu procedee bazate pe exemple directe şi indirecte, reale şi imaginare;
- *analiza de caz*, bazată pe procedee de decizie, prezentare, analiză, dezbatere, recomandare morală;
- *exerciţiul moral*, bazat pe doua tipuri de procedee: procedee externe (ordine, dispoziţie, îndemn, avertisment, apel, sugestie, lămurire, încurajare, stimulare prin recompense); procedee interne (exersarea prin procedee de autoevaluare morală);
- *aprobarea morală* bazată pe procedee şi tehnici de laudă, recunoştinţă, recompensă;
- *dezaprobarea morală*, bazată pe procedee şi tehnici de observaţie, avertisment, ironie, reproş, sancţiune etc.

Esenţa educaţiei morale constă în crearea unui cadru adecvat interiorizării componentelor moralei sociale în structura personalităţii morale a copilului, elaborarea şi stabilizarea pe această bază a profilului moral al acestuia în concordanţă cu imperativele societăţii noastre.

În acest sens, *scopul fundamental al educaţiei morale* constă în formarea individului ca subiect moral, respectiv, ca subiect care gândeşte şi acţionează în spiritul cerinţelor şi exigenţelor moralei sociale, a idealului, a valorilor, normelor şi regulilor pe care ea le incumbă.

Bibliografie

1. Călin M. Teoria şi metateoria acţiunii educative. Bucureşti, 2003.
2. Hanganu I., Raclaru C. Educaţie pentru societate. Bucureşti, 1998.
3. Jinga I., Istrate E. (coordonatori) Manual de pedagogie. Bucureşti, 1998.
4. Mărgineanu N. Condiţia umană. Bucureşti, 1973.
5. Piaget J. Judecata morală la copii. Bucureşti, 1968.

MOTIVAȚIA PROFESIONALĂ - GARANT AL PRESTAȚIEI DE CALITATE

Pricob Lilia, metodist, grad didactic I
Instituția Preșcolară nr. 185, mun. Chișinău

„Eşec e când renunţi la o activitate înainte de a o începe.”
(Olivier Lockert)

Schimbările produse în societate şi prognoza accelerării schimbărilor în etapele ce vor urma impun ca necesară nu numai adaptarea sistemelor educative la noile realităţi economice, sociale, culturale şi ştiintifice, ci şi formarea în cadrul acestor sisteme a capacităţii de reglare continuă şi de autoperpetuare a adaptabilităţii. Din această perspectivă principiile educaţiei permanente devin linii orientative pentru acţiunea educativă în general, iar educaţia adulţilor constituie un segment a cărui accentuare poate fi considerată un element prioritar. Trăind intr-o societate bazată pe cunoaştere, indivizii sunt puşi în situaţia de a-şi structura permanent propriul mod de acces la informaţie şi propria capacitate de selectare a informaţiilor. Cu toţii avem nevoie de surse de motivaţie, interioare sau exterioare, pentru a progresa şi a ne dezvolta prin activităţile, obiectivele sau proiectele ce urmează a fi realizate.

Ce este motivaţia?

Motivaţia este starea care incită individul să adopte anumite comportamente, ansamblul forţelor conştiente sau inconştiente care determină comportamentul acestuia [5, p.1672].

Cu toate că despre rolul motivaţiei şi funcţiei de motivare au existat preocupări anterioare, motivaţia a fost definită numai în anul 1964 de către Atkinson [7, p. 53], prin conceptul de motivaţie fiind desemnate *„influenţele imediate ale direcţiei, vigorii şi persistenţei unei acţiuni”*. În acelaşi an, Vroom [apud 17, p. 169] a definit motivaţia ca „*un proces ce guvernează alegerile făcute de o persoană, dintre formele alternative de activitate voluntară”*.

La moment este necesar de-a diferenţia termenii *motivare – motivaţie* in contextual managementului educaţional. Motivarea este acţiunea de a motiva pe altcineva, de a oferi un motiv pentru realizarea unei acţiuni; motivaţia reprezintă *totalitatea mobilurilor care-i determină pe oameni să facă anumite lucruri, să aleagă din mai multe variante un anumitcomportament* (apud 7, p. 45].

Pentru M. Zlate *motivaţia* reprezintă aspectul dinamic al intrării în relaţie a subiectului cu lumea, orientarea activă a comportamentului său spre o categorie preferenţială de situaţii sau de obiecte. *Motivaţia* nu se reduce la o cantitate de energie, nici la impulsuri oarbe şi inconştiente. Datorită funcţiilor cognitive, care

penetrează dinamismul relaţiilor dintre subiect şi lume, motivaţia devine un proces/mecanism cognitiv dinamic care *orientează acţiunea spre scopuri concrete* [9, p.67].

Este nevoie de cunoaştere a nevoilor cadrelor didactice pentru a determina influenţa satisfacerii acestor nevoi asupra antrenării corpului didactic la realizarea obiectivelor propuse în formarea continuă a competenţei didactice însă nu trebuie confundaţi termenii *nevoie* şi *motivaţie*.

Motivaţia (latinescul *movere* – stare interioară care pune in mişcare un individ) este *„o forţă care acţionează asupra unei persoane pentru a o împinge către realizarea unui obiectiv într-o manieră specifică”*[1, p.656].

Motivaţia poate fi *intrinsecă*, să vină din interior: persoana acţionează din proprie iniţiativă, fără să aştepte recompense. Acest tip de motivaţie este determinat de plăceri personale şi de sentimentul de autodeterminare.

Motivaţia poate fi *extrinsecă*, să vină din exterior: persoana acţionează pentru recompense materiale, conform comportamentului şi dictat de alţii.

Prezenţa ambelor tipuri de motivaţie, sporeşte considerabil şansele de atingere a scopului propus.

Dacă motivaţia intrinsecă lipseşte, nu o putem crea sau înlocui cu motivaţii externe, cum ar fi banii sau cuvintele de laudă. Şi din contra, dacă există o cât de mică motivaţie interioară, aceasta poate fi stimulată în diferite moduri: prin încurajări sau activităţi bine construite, ce au drept scop ridicarea nivelului stimei de sine şi satisfacerea dorinţei de a ajuta pe cineva.

Motivaţia depinde de percepţia noastră asupra propriei capacităţi de a realiza o sarcină, precum şi de valoarea pe care o atribuim acestei sarcini. Încrederea în sine şi capacitatea de a atinge performanţe vor fi favorizate de sprijinul şi încurajarea de către persoanele apropiate, care reprezintă baza de securitate. Motivaţia este strâns legată de starea emotivă a persoanei şi de stima de sine.

Pentru funcţionarea optimă a motivaţiei sunt determinante următoarele trei elemente:

- viziune clară, ce îţi permite să ştii încotro mergi, cu o stare de spirit pozitivă;
- stima de sine conştientizată, abilităţi de viaţă ce îţi permit să fii entuziasmat şi încrezut;
- competenţe personale, ce îţi permit să fii eficient în activităţi [apud 7, p.31].

O problemă care îi fascinează şi în acelaşi timp dă bătăi de cap psihologilor, dar şi managerilor din instituţiile de învăţământ este dată de întrebarea *„de ce sunt oamenii motivaţi să facă ceva?”* A încerca construirea unei liste de motive pentru

care cadrele didactice se angajează în diferite acţiuni / activităţi este dificilă, dar putem încerca să enumerăm câteva: dorinţa intrinsecă de a obţine ceva, comparaţia socială, presiunea socială, aspiraţiile personale, probabilitatea de obţine succese, obişnuinţa, creşterea stimei de sine, etc.

A motiva un cadru didactic nu este o sarcină uşoară pentru un manager, pentru că el ar trebui să adapteze eforturile sale la particularităţile acelui individ, în mod fundamental diferit de alţi indivizi (în termeni de atitudini, comportamente, obiective, antecedente) şi în mod particular la nevoile specifice lui.

Într-o instituţie de învăţământ, în motivarea personalului trebuie ţinut cont de un ansamblu de variabile, unele interne organizaţiei, altele externe, unele ce ţin de latura intrinsecă a personalităţii individuale, altele ce ţin de cea extrinsecă, sensibilă la caracteristicile mediului organizaţional.

A. H. Maslow (1943) recunoaşte existenţa a cinci categorii de trebuinţe /nevoi, organizate ierarhic: *trebuinţe fiziologice, trebuinţe de securitate, trebuinţe de apartenenţă, trebuinţe de stimă şi trebuinţe de actualizare*. Conform autorului, aceste trebuinţe nu sunt resimţite simultan,ci mai degrabă succesiv, într -o ordine bine stabilită (cea prezentată mai sus), fiecare trebuinţă manifestându-se abia după ce cea precedentă a fost, în mare parte, satisfăcută [8, p. 34].

Trebuinţele fiziologice : hrana, repaosul, exerciţiul fizic şi sexualitatea. Pentru organizaţie – a oferi angajaţilor un salariu decent şi a da posibilitatea obţinerii acestuia în mod constant.

Trebuinţele de securitate vizează protecţia imediată şi viitoare a individului: securitateaangajatului, planuri de asigurare, un mediu de muncă securizant, confortabil, structurat, tratament echitabil, protecţie contra injustiţiei, salariu decent etc.

Trebuinţele de apartenenţă - Când nevoile fiziologice şi confortul nu mai sunt o sursă deîngrijorare, nevoile de afiliere şi de apartenenţă la un mediu social devin importante. Această nouă categorie regrupează nevoile de prietenie, de afiliere şi de dragoste, ca dorinţa de a lucre în echipă şi de înnoire a relaţiilor cu anturajul.

Trebuinţele de stimă se referă la a) încredere în sine; independenţă, satisfacţie, competenţă; b)recunoaştere, prestigiu social, consideraţie şi respect din partea colegilor şi superiorilor. Înopoziţie cu celorlalte celelalte necesităţi, stima de sine este „nesăţioasă”. Indivizii ce se situează pe palierele inferioare ale scării ierarhice găsesc puţine prilejuri de a-şi satisfice nevoile de stimă. Metodele tradiţionale de management acordă mai puţină atenţie acestui aspect al motivaţiei.

Trebuinţele de actualizare se referă la nevoia de realizare a aspiraţiilor, de dezvoltare individuală, de creaţie. Oamenii care au satisfăcute nevoile cele mai elevate ale piramidei au o percepţie clară asupra realităţii. Aceşti oameni se acceptă şi îi acceptă pe ceilalţi mult mai uşor. Ei sunt mult mai independenţi, creativi şi apreciază cu mai multă seninătate lumea înconjurătoare [apud 8, p.67].

Este important pentru manageri să cunoască nevoile și dinamica acestora, pentru a-i motiva în activitatea instituției. Fiecare individ are o configurație proprie a nevoilor, care se poate schimba în cursul vieții. Managerul trebuie să fie capabil să identifice nevoile nesatisfacute ale angajaților. O poate face prin observație sau cu ajutorul instrumentelor de tipul chestionarelor. Managerii pot observa, spre exemplu, cu regularitate, felul în care anagajații își folosesc momentele libere la serviciu, se pot informa asupra activitaților pe care le preferă în afara locului de munca, pot să încerce să determine tipul de activitate care le place mai mult, pot avea discuții cu ei pe tema muncii, pentru a le analiza apoi reacțiile. Cu cât va fi mai mare acordul între nevoile individului și natura muncii, cu atat posibilitațile de motivare vor fi mai mari.

Luând în considerare teoria lui Maslow, observam ca există multe modalitați de a motiva angajatii prin stilul de conducere, specificațiile postului, evenimente organizationale și recompense:

- *Nevoi fiziologice*: oferiți pauze de masă, de odihnă, și o remunerație suficientă pentru nevoile esențiale.
- *Nevoi de siguranță:* oferiți un mediu de lucru sigur și asigurați securitatea muncii.
- *Nevoi sociale:* creați un sentiment de apartenență prin proiecte de echipă și evenimente sociale.
- *Nevoi de stimă:* recunoasteți realizările pentru a- i face pe angajați să se simtă apreciați și valorizați.
- *Auto-actualizare:* oferiți angajatilor provocări și posibilitatea de a-și atinge potențialul maxim.

Dar, nu toți oamenii sunt motivați de aceleași nevoi – la momente diferite, diferiți oameni pot fi motivați de factori foarte diferiți. Este important să înțelegem nevoile fiecărui angajat în parte.

Cea mai dificilă sarcină pe care o are de îndeplinit un manager este aceea de a învăța cum să-și motiveze angajații și mai ales cum să- i țina motivați. De obicei, dacă întrebăm o persoană cum putem motiva pe cineva, aceasta ne va răspunde ce o motiveaza pe ea. Din păcate (sau din fericire), toți suntem diferiți și, ceea ce îl motivează pe un angajat poate nemulțumi un altul.

Academicianul Canadian Henry Mintzberg consideră că:

- Managerul este actorul cel mai important într-o subdiviziune/instituţie; de calitatea managementului aplicat depinde succesul sau insuccesul acesteia;
- Managementul reprezintă modalitatea în care managerul aplică abilităţile sale umane asupra sistemelor, şi nu – aplicarea sistemelor asupra oamenilor.

Teoriile motivaționale, în special cele care pun în centrul analizei nevoile, apreciază ca principal motivator *banul*. Banii sunt, de fapt, instrumentele ce asigură necesarul, strict sau extins, al fiecărei persoane. Dar, cantitatea de bani acordată unui individ îi permite nu doar satisfacerea nevoilor de nivel inferior, ci și pe cele superioare. De ce? Întrucât primirea banilor se face sub forma salariului și a diverselor forme adiționale (cu valoare bănească), în funcție de anumite criterii strâns corelate cu pregătirea profesională și rezultatele în muncă.

Alături de recompensele materiale se folosesc stimulente morale și împreună, aceste două categorii motivaționale constituie pârghiile cele mai uzitate care răspund exigențelor angajaților, iar managerilor le înlesnesc conducerea. Motivarea personalului nu este deplină numai sub aspect material. Mulțumirea unui salariat la locul de muncă nu se rezumă la nivelul recompensei salariale. Dar nici nu contează întotdeauna, în special, aprecierile colegilor. Se înregistrează situații frecvente când câteva cuvinte încurăjătoare au un caracter mult mai stimulator - pentru cel căruia îi sunt destinate - decat și-ar putea imagina adresantul.

De aceea, un bun manager trebuie să știe cum să-și motiveze moral subalternii, astfel încât printr-o folosire complexă și diferențiată a acesteia să poată obține implicarea integrală a capacității umane în activitate.

Un angajat motivat moral este unul care-și cunoaste foarte bine sarcinile și vine corect în întâmpinarea aprecierilor colegilor și superiorilor. Important este ca managerul să găsească pentru fiecare angajat acea modalitate de comunicare adecvată personalităților celor doi și situației conncrete la care face referire.

Recunoasterea meritelor angajatilor in zilele noastre, din nefericire, este preferata de lucratori sub forma materiala, insa nu se neglijeaza dimensiunea morala a motivarii.

După cum afirmă Elena Levința-Perciun, consultant naţional în managementul resurselor umane și Tamara Gheorghiţa,consultant international, un conducător poate folosi câteva principii în aplicarea politicii sale de motivare morală:

- Motivarea se foloseste prioritar *individual,* intrucat nu toti angajatii au contributii care sa merite aprecieri.

- Motivarea poate fi si *colectiva,* daca se evidentiaza un grup de persoane, in mod comparativ, tocmai pentru a putea fi stimulate alte grupuri si antrenate in competitie.
- Motivarea este corect sa fie *diferențiată,* deoarece fiecare salariat are contributii diferite in activitatea grupului, pe de o parte, si percepe distinct aprecierile celorlalti.
- Motivarea trebuie aplicata *gradual,* in functie de rezultatele obtinute de individul caruia i se aplica, pornindu-se de la priviri incurajatoare, zambete scute, gesturi de la distanta sau atingeri pe brate si umeri, ajungandu-se la exprimarile verbale in cadru restrans sau largit.
- Motivarea are valoare doar daca se caracterizeaza prin *oportunitate și promptitudine,* astfel incat persoana care se urmareste a fi recompensata moral sa nu piarda interesul pentru realizari profesionale superioare, ci sa receptioneze mesajul sefului sau imediat ce a atins performanta.
- Motivarea se foloseste in mod *continuu,* alternandu-se componentele sale ori de cate ori o persoana merita stimulata moral.[4, p. 24]

A fi motivat însemnă a acţiona, a tinde spre ceva, a face ceva. Un angajat care nu simte nici un impuls sau nici o nevoie de a acţiona este caracterizat ca o persoană nemotivată, în timp ce un angajat care este activat sau energizat de a acţiona spre un obiectiv, este considerat un angajat motivat. Important este ca angajatul să manifeste interes pentru carieră, să realizeze sarcinile jobului şi să-şi îndeplinească obiectivele stabilite. Într-o perspectivă modernă asupra motivaţiei, sunt considerate motivate extrinsec toate acele comportamente care sunt însoţite de sentimentul controlului sau a presiunii exercitate din afara subiectului, în timp ce comportamentele motivate intrinsec sunt cele conduse de voinţa individuală, generate de trebuinţe sau aspiraţii personale şi însoţite de sentimentul autonomiei şi libertăţii (Ryan R. M, Deci, E. L., 2000) [7, p.44].

Performanța joacă un rol important în dinamica motivațională. Ea este și o consecință a motivației, deoarece cu căt un educator e mai motivat, cu atat performanța sa va fi mai bună. Un educator motivat va persevera mai mult, va utiliza strategii de activitate adecvate, care îi vor influența performanța. Relația dintre motivație și performanța nu trebuie privita unilateral, căci și performanța poate influența motivația.

Performanța, ca rezultat concret al activității de învațare, devine pentru educator o sursa de informație care influențează percepțiile acestuia asupra propriei competențe [apud 8, p.33].

Motivația reprezintă o condiție esențială pentru reușita cadrului didactic în activitatea sa. O problemă care se ridică este urmatoarea: cât de puternică trebuie să fie motivația pentru a obține performanțe superioare în realizarea activității profesionale?

Satisfacția în muncă are mai multe dimensiuni:unele includ satisfacția muncii în sine, altele includ salariile, recunoașterea, relațiile cu managerii şi colegii, cultura organizațională. Fiecare dimensiune contribuie la conturarea sentimentului de satisfacție, deși munca este percepută în mod diferit de către indivizi.

În motivarea angajaţilor managerul trebuie să fie preocupat de următoarele aspecte:

- Înţelegerea principalelor necesităţi umane;
- Organizerea eficientă a muncii;
- Obţinerea performanţei;
- Menţinerea motivaţiei.

Intelegerea principalelor motive/nevoi umane

Nevoile existenţiale – include nevoile de pe primele nivele ale ierarhiei nevoilor a lui Maslow, traducându-le în termenii cadrului organizaţional, şi se referă la nevoia de a fi plătit, de a primi beneficii şi de a beneficia de condiţii de muncă decente.

Nevoile relaţionale – sunt similare nevoilor sociale definite de Maslow, iar în mediul de lucru se referă la nevoia de interacţiune socială şi de a intra în contact cu alţii.

Nevoile de dezvoltare – reprezintă combinarea nevoilor de stimă şi auto-depăşire definite de Maslow şi se referă la nevoia de a fi creativ şi de a experimenta creşterea şi dezvoltarea prin activitatea derulată în organizaţie [6, p. 47].

Organizarea eficienta a muncii – presupune:

- repartizarea fiecărui angajat a sarcinii care i se potriveşte cel mai bine, care să-l facă să se simtă util şi valoros;
- condiţii de muncă potrivite;
- satisfacţie profesională.

Managerii trebuie să aibă în vedere următoarele aspecte:

- să repartizaze sarcini diferite
- să fixexe standarde clare şi realiste
- să ceară angajatului să finalizeze acţiunile începute
- să ofere angajaţilor libertate de acţiune şi putere de decizie
- să planifice regulat şedinţe
- critica să fie constructivă
- informarea permanentă a angajaţilor despre munca lor.

Obtinerea performantei – presupune:

- asigurarea competenţei – managerul să identifice domeniile în care angajaţii nu dau rezultate suficient de bune şi să-i ajute să capete cunoştinţe/abilităţi prin: forme externe de instruire (cursuri, seminarii) sau interne (ucenicia lângă o persoană experimentată)
- adaptarea muncii la nevoile individuale
- stimularea angajaţilor prin acordarea diverselor recompense
- aprecierea angajaţilor cu rezultate bune.

Mentinerea motivatiei – presupune:

- menţinerea standardelor de performanţă la nivel înalt
- menţinerea motivării angajaţilor la un nivel ridicat prin: informare şi menţinerea performanţei [apud 6, p.86].

Aşadar, pentru a asigura calitatea educaţiei este oportun de a recunoaşte importanţa satisfacerii *nevoilor personale* ale cadrelor didactice, de a crea condiţii pentru satisfacerea *nevoilor profesionale*, de a întreprinde acţiuni manageriale adecvate.

Este dovedit că motivația profesională poate deveni garant al prestației de calitate atunci când sunt utilizate așa numitele „Chei” motivaționale din parte managerului instituției:

- *Cheia № 1: Comunicarea eficientă*.
- *Cheia № 2: Delegarea puterii*.
- *Cheia № 3: Încurajarea angajaţilor*.
- *Cheia № 4: Feedbackul oferit în mod regulat*.
- *Cheia № 5: Abordarea individual*.

Bibliografie

1. Academia Româna, Dicționar explicativ al limbii române. Univers Enciclopedic, 2016. 1376 p.
2. Cojocaru V. Gh. Calitatea în educație. Managementul calității. Chișinău: Tipografia Centarlă, 2007. 268 p.
3. Cojocaru V. Gh. Schimbarea în educaţie şi schimbarea managerială. Chişinău: Lumina, 2004. 334 p.
4. Diaconescu M. Motivarea angajatilor / Ghid de bune practici în asigurarea calităţii educaţiei şi formării profesionale în învăţământul profesional şi ethnic. 2009. 126 p.

5. Dicționalul Explicativ Ilustrat al Limbii Române, București, Gunivas, 2007. 2280 p.
6. Olaru V. Repere psihopedagogice în motivarea cadrelor didactice pentru formare continuă - reflecţii teoretice şi practice. Chișinău, 2013. 9 p.
7. Popa M., Note de curs. Motivarea si recompensarea resurselor umane. București, 2008. 208 p.
8. Pânișoară I. Motivarea pentru cariera didactică. București, 2010. p. 54.
9. Zlate M. Leadership şi Management. Iaşi: Editura Polirom, 2004. 233 p.
10. Zlate M. (coord.). Psihologia la răscrucea mileniilor. Iaşi: Ed. Polirom, 2001. 301 p.
11. https://www.cariereonline.ro/antreprenor/start-up/ce-ii-mai-motiveaza-pe-angajati-sa-lucreze-cu-drag-si-spor (vizitat 24.01.18).
12. http://legislatiamuncii.manager.ro/a/13/resurse-umane-ce-este-motivarea-angajatilor.html (vizitat 29.02.18).
13. https://www.cbmanagement.ro/stiri/5-lucruri-pe-care-trebuie-sa-le-stii-despre-motivatia-angajatilor (vizitat 29.02.18).

MOTIVAŢIA DE A ÎNVĂŢA LA STUDENŢI – PREROGATIVĂ A PROCESULUI EDUCAȚIONAL

Purici Ion, dr., conf. univ., cercetător științific superior
ASEM, IȘE

Abstract. It is studied the problem of the formation and the influence of the motivation to learn the students in general and in particular those from the non-budgetary institutions. Studying in complex the content and the structural particularities of the motivation of the students from the non-budgetary universities allowed to highlight three categories of students. Each category of students has its own specificity in forming motivation to learn. Recommendations are proposed for the psychological and pedagogical support of the students in the given categories.
Keywords: motivation, students, non-bugetary, instution, educational process.

Motivaţia de a învăţa este segmentul primordial al succesului în procesul educațional. Sursele motivaţiei sânt multiple şi complexe. Literatura de specialitate promovează ideea conform cărei factorii intrinseci şi cei extrinseci condiţionează şi influenţează motivaţia pentru învăţare.

Motivația de a învăța este ansamblul mobilurilor interne ale conduitei ”motive, intenții, trebuințe, aspirații, dorințe, valori”, care determină, orientează, organizează și susține eforturile în învățare a personalității. Deci, motivaţia poate fi definită ca fiind acele mobiluri interioare care direcţionează comportamentul uman. Forţele externe, de orice natură, de asemenea pot influenţa comportamentul, dar, totuşi, esenţialmente, acesta este ghidat şi susţinut de forţele interne ale individului. De regulă, oamenii lucrează mai productiv şi mai intensiv atunci cînd sînt motivaţi.

Sistemul educaţional contemporan activează în condiţii politice şi social economice noi, care determină nu numai modul, direcţia de dezvoltare, dar şi apariţia multor probleme în sistemul dat.

Actualmente, realizarea procesului educaţional în multe instituţii superioare are tangenţă cu două probleme: - creşterea cerinţelor la pregătirea profesională a abiturientului; - descreşterea prestigiului multor profesii şi scăderii profesionalismului multor specialişti. Calitatea pregătirii viitorilor specialişti în condiţiile învăţământului contemporan este determinată de mulţi factori, unul din care este motivaţia de a învăţa a studentului.

Problema motivaţiei de a învăţa la studenţi este una fundamentală pentru psihologia educaţională, deoarece rezultatele sunt cunoştinţele, satisfacţia de a învăţa, perfectarea relaţiilor în colectivul studios şi în final – calitatea pregătirii specialistului.

Calitatea produsului educaţional este dependentă nu numai de profesionalismul profesorilor, dar si de interesul captat al beneficiarului educaţiei, studentul, la procesul educaţional. Cunoştinţe trainice, abilităţi şi competenţe care se cer pentru o pregătire profesională se pot obţine în baza de o atitudine cu interes a studentului la procesul educaţional.

Problema formării motivaţiei de a învăţa se cercetează în literatură din mai multe aspecte: crearea condiţiilor şi situaţiilor de desfăşurare a activităţii, evidenţa experienţei anterioare, factorilor externi şi interni care influenţează motivaţia este subiectul mai multor cercetări ştiinţifice (L.Vîgotskii(1960, 1968), Ambrose, M. L., & Kulik, C. T. (1999), Constantin, T., (2005), Овчинников, M.B(2007). Instruirea studenţilor în universitate este tematica multor cercetători (Овчинников, M.B(2007), (Constantin T. (2004), (Houser-Marko L. şi Sheldon K.M. , (2006),), dar necercetată este problema dinamicii motivaţiei de învăţare a studenţilor şi schimbării genului de activitate didactică.

Rezultate şi discuţii

Motivaţia pentru învăţare influențează procesul de învăţare în sine şi, implicit, rezultatele acestui proces. Sintagmele și etichetările negative, precum elevii, studenții nu mai sunt interesați să învețe, n-au drag de carte, nu sunt motivați să învețe, au apărut deseori în investigațiile realizate recent de cercetătorii I ȘE în unitățile școlare și universități. Este o realitate semnalată frecvent de profesorii din țara noastră și o problemă actuală, la care specialiștii din domeniul științelor educației, dar și practicienii au încercat să caute soluții.

Reuşita studentului este determinată de acţiunea simultană a mai multor motive, intercalarea lor determină particularităţile psihologice structurale ale motivaţiei de a învăţa şi dinamica procesului dat.

Apariția noilor forme de instruire non-bugetare a promovat și o atitudine specifică la procesul educaţional al studenţilor, care studiază în instituţie la contract. În mare măsură atitudinea dată diferă de acei care îşi fac studiile în instituţie bugetară. Diferenţele date sunt determinate însăşi de specificul instituţiilor date. Condiţia obligatorie de a-şi achita contractul pentru studii este în acelaşi timp permisiunea pentru abiturient de a fii înscris la facultatea şi specialitatea dorită, indiferent de parametrii care sunt mai mult sau mai puţin obligatorii pentru admiterea la instituţia bugetară. Chiar şi în cazurile în care nivelul de pregătire a abiturienţilor la disciplinele necesare pentru însuşirea specialităţii alese este mult mai scăzut, solicitantul primeşte posibilitatea de a studia în bază de contract. În plus, nivelul de dezvoltare intelectuală, nivelul de competenţe, abilităţi şi altor indicatori de

dezvoltare personală a multor studenţi din universităţile non-bugetare nu corespund obiectivelor sistemului educaţional din instituţia superioară . Astfel, studenţii care învăţă în instituţia de învăţământ non-bugetară(privată) sunt într-o situaţie socială diferită de cei care studiază la instituţie bugetară. După L.Vîgotskii (1960, 1968), un tip de motivaţie se deosebeşte de alt tip prin specificul şi particularităţile ” situaţiei sociale de dezvoltare” în care se formează.

Studierea în complex a conţinutului şi particularităţilor structurale ale motivaţiei studenţilor din universităţile non-bugetare a permis de a evidenţia trei categorii de studenţi:

- prima categorie - studenţii care învaţă din motive impuse din exterior (motivaţie extrinsecă);
- a doua categorie - studenţii care înţeleg necesitatea învăţământului superior prin prisma afirmării lor sociale şi profesionale pe parcursul vieţii;
- a treia categorie de studenţi sunt motivaţi din interior (motivaţie intrinsecă), posedă un nivel sporit de interese cognitive şi activitate de formare profesională, sunt conştienţi de necesitatea studiilor superioare pentru afirmarea nu numai în plan social dar şi personal.

Prima categorie include studenţi la care predomină motivaţia externă de a învăţa în instituţia dată. În răspunsurile lor la întrebarea de ce învaţă în instituţia dată persistă motivul acţiunii impuse ”*trebuie*”, ”*este necesar*”, ”*sunt dator*”, ”*sunt impus*”. Motivaţia externă este determinată de obiectivele impuse din exterior faţă de subiectul de activitate, care sunt îndreptate spre stimularea şi reglarea comportamentului. În această stare, persoana percepe cauza comportamentului său manevrat din exterior, iar pe el ca obiect de manipulare. În acelaşi timp studentul poate avea senzaţia de competenţă şi de eficienţă, dar senzaţia dată nu provoacă motivaţia internă(Eniola M. S. şi Adebiyi K., (2007).

Interesul cognitiv ca regulă este scăzut, subiectul se concentrează în domeniul orientării profesionale. Orice altceva se percepe ca inutil, de prisos. Motivarea scăzută pentru succes se manifestă la ei prin însuşirea materiei primare, care reflectă numai volumul iniţial de informaţie. Însuşirea materiei dificile nu este atractivă pentru ei, eforturile de a învăţa se axează doar pe ceea ce cred că ar putea fi util pe viitor în activităţile profesionale. O parte din acest grup de studenţi exprimă îndoiala că, după absolvire, vor lucra pe specialitatea aleasă.

Cauzele acestei atitudini la procesul educaţional pot fi găsite în specificul sferei motivaţionale, cît şi în alte caracteristici psihologice, fiziologice individuale ale personalităţii. Nivelul scăzut de activitate în procesul educaţional divizează studenţii

din prima categorie în două grupe motivaţionale: cu nivel scăzut de motivaţie, dominaţi de motive externe şi cei din grupa zero cu aşa numita - stare de amotivare (non-motiv). Grupa dată de studenţi şi este ce-a mai dificilă pentru profesor. Alegerea nemotivată a profesiei şi instituţiei se poate explica prin dorinţa tinerilor să urmeze învăţământul superior ca un semn formal al statutului social. Devine tot mai frecvent fenomenul învăţării în şcoală superioară doar pentru a primi o diplomă, deoarece e mai puţin prestigios a începe cariera profesională fără studii superioare. În plus, în stare de amotivaţie sunt acei studenţi, care datorită caracteristicilor lor individuale nu au fost capabili să decidă care este calea lor în viaţă, ce profesie vor să obţină. În acest caz instituţia superioară are rol de „*colector*" pentru tineret care le asigură integrarea socială prin efectuarea activităţilor şi acţiunilor acceptate de societate. Însă, gruparea dată de studenţi nu valorifică completamente posibilităţile sociale, deoarece activitatea educaţională nu este pentru ei primordială prin însăţi conţinutul ei – obţinerea cunoştinţelor, abilităţilor şi deprinderilor, ci serveşte pentru alte scopuri, deci motivaţia de a învăţa nu este formată. De obicei pe aceşti studenţi îi satisface ce-a mai mică notă, numai, care le va permite să rămână în rândurile tineretului studios. Dar şi acest rezultat minimal poate fi obţinut de ei numai prin un control sistematic şi minuţios din partea cadrelor didactice.

Categoria dată de studenţi necesită o susţinere psihologo-pedagogică permanentă pe parcursul procesului educaţional. Conţinutul susţinerii psihologo-pedagogice se poate baza pe următoarele recomandări:

- formarea şi consolidarea la studenţii din categoria dată a deprinderilor de a învăţa, a studia, care nu au fost formate la ei în perioadele anterioare ;
- învăţarea studenţilor de a-şi împărţi şi utiliza raţional timpul ;
- formarea situaţiilor de succes pentru ei în procesul educaţional, care vor contribui la formarea autoaprecieri obiective;
- ajutor în conştientizarea şi formarea motivaţiilor de a învăţa, încrederii în sine;
- utilizarea atitudini individuale în procesul educaţional, luarea în consideraţie a particularităţilor motivaţionale a studenţilor „slabi" la învăţătură.

Studenţii incluşi în categoria a doua înţeleg necesitatea obţinerii studiilor superioare profesionale ca un instrument necesar pentru creşterea lor profesională şi socială. Structura motivaţiei procesului educaţional şi conştientizarea particularităţilor motivaţionale personale permit lor de a selecta cele mai necesare şi interesante discipline. La studierea unor discipline, fie că sunt interesante sau care nu necesită mari efort de a fi învăţa, studenţii manifestă o activitate cognitivă cu caracter selectiv. De regulă, activitatea dată nu se manifestă şi la disciplinele mai complicate,

care ar necesita un efort permanent pentru a fi învăţate. Caracteristicile pozitive ale studenţilor din categoria dată: se pot concentra pentru îndeplinirea unei sarcini dificile; pot să-şi planifice activităţile; activ participă în activităţile colective; pot aplica cunoştinţele obţinute în mai multe domenii. La general studenţii din categoria dată sunt motivaţi pentru a obţine studii calitative şi de a fi profesionişti.

Studenţii din categoria a doua manifestă motivaţii interne şi externe, sunt la nivelul de mijloc motivaţional. Suportul şi ajutorul pedagogic va permite studenţilor daţi să-şi optimizeze sfera motivaţională şi ca urmare activitatea lor în procesul educaţional poate creşte. În general studenţii daţi au atitudine pozitivă la procesul educaţional, dar necesită un control permanent şi sistematic nu numai în perioada sesiunilor dar şi pe parcursul întregului an de studii. Scăderea controlului din partea administraţiei şi colectivului profesoral poate duce la scăderea rezultatelor la studii şi la trecerea studenţilor în o categorie mai josă motivaţională.

În scopul eficientizării procesului educaţional şi optimizării motivaţionale a studenţilor din categoria dată se pot formula următoarele recomandări:

- perfectarea deprinderilor de a învăţa, dezvoltarea aptitudinilor de a lucra sinestătător;
- stimularea manifestării iniţiativelor proprii la lecţii;
- utilizarea noilor metodici de predare a disciplinelor care permit dezvoltarea interesului cognitiv şi spiritului competitiv;
- includerea în diferite forme de activităţi educaţionale: discuţii, jocuri didactice, etc.;
- atragerea la lucrul ştiinţific cu participarea la conferinţe, seminare, concursuri de lucrări pentru studenţi;
- dezvoltarea interesului pentru specialitatea aleasă prin includerea la lecţii a informaţiei suplimentare cotangentă de profesie;
- acordarea ajutorului psihologo-pedagojic în consolidarea şi dezvoltarea motivaţiei de a învăţa.

Categoria a treia, include studenţi care manifestă interes activ la procesul educaţional, înţeleg esenţa şi necesitatea socială a studiilor superioare în evoluţia lor. Nivelul înalt al proceselor cognitive corespund perseverenţei şi conştientei lor în atingerea scopului de a obţine cunoştinţe. Pentru ei este caracteristic conştientizarea absolută a necesităţii obţinerii studiilor superioare pentru a avea un viitor profesional şi personal în societate. Studenţii din categoria dată sunt creativi, sârguincioşi şi studiază disciplinele nu numai în limita curriculară dar şi extracuricullară. Motivaţia de a învăţa la ei este axată pe însuşirea trainică a disciplinelor generale şi celor de

profil. Studenţii din categoria dată în procesul educaţional manifestă următoarele criterii: tindere spre autoinstruire; permanenta îndeplinire a sarcinilor cu utilizarea materialelor suplimentare; capacitatea de a lucra efectiv un timp îndelungat; includerea în procesul de cercetare; interesul sporit faţă de viitoarea profesie; includerea timpurie în activitatea profesională. Particularităţile psihologice individuale ale acestor studenţi motivaţi permit a spori motivaţia lor în procesul educaţional. Aceşti studenţi de obicei sunt conştiincioşi, permanent se autoeducă, sunt perseverenţi, au un scop bine determinat şi tind spre a creştere în cariera profesională. Nivelul înalt al activităţii în procesul educaţional, este acel mecanism care permite actualizarea motivaţiei de a învăţa, fiind în acelaşi timp un indice al maturităţii social-psihologice al viitorului specialist.

Rolul cadrului didactic este în consolidarea motivaţiei interne şi susţinerea nivelului înalt în activitatea educaţională. În lucrul cu studenţii din categoria a treia se poate de axat următoarele recomandări:

- includerea în programă a materialului didactic suplimentar, care va lărgi orizontul de studiere a disciplinei;
- crearea în timpul prelegerilor şi seminarelor a situaţiilor de problemă, care stimulează interesul cognitiv;
- utilizarea capacităţilor de lider a studenţilor activi la învăţătură pentru organizarea în grup a procesului educaţional;
- a propune însărcinări dificile pentru a promova studenţii cu capacităţi cognitive înalte;
- a coapta şi implica studenţii în lucrul ştiinţific cu participări la seminare şi conferinţe ştiinţifice;
- a crea posibilităţi pentru dezvoltarea potenţialului creativ.

Deoarece, nivelul înalt al necesităţii de a învăţa se formează ca rezultat al motivaţiei interne, studenţii din categoria dată, de regulă nu necesită control din exterior, ei pot să se autocontroleze şi autoorganizeze în procesul educaţional. Însă şi pentru ei, ca şi pentru alte categorii de studenţi sunt necesare condiţii externe binevoitoare în procesul educaţional: lecţii si ocupaţie sistematică, stabilitate în organizare, transparenţă în structura organizaţională a instituţiei, etc.

Un model de stimulare a motivaţiei învăţării, care poate fi aplicat indiferent de disciplina predată în vederea stimulării motivaţiei studenţilor pentru învăţare este modelul MUSIC - dezvoltat de Jones, B. (2009) pentru a sprijini cadrele didactice universitare în proiectarea şi realizarea cursurilor într-o manieră care să promoveze motivaţia studenţilor şi implicarea lor în activităţi. Modelul are 5 componente:

împuternicire, utilitate, succes, interes, îngrijire (eMpowerment, Usefulness, Success, Interest, and Caring), identificate pe baza teoriilor şi cercetărilor din domeniul motivaţiei învăţării. Numele modelului este un acronim bazat pe a doua literă din prima componentă: eMpowerment şi primele litere de la celelalte componente. Autorul apreciază că studenţii sunt mai motivaţi atunci când percep că: au control asupra activităţilor de învăţare, conţinutul este util, pot să aibă succes, sunt interesaţi şi simt că profesorului le pasă de ei (Jones, 2009). Probabilitatea ca studenţii să fie motivaţi este mult mai mare atunci când mai multe componente sunt prezente la un nivel ridicat. Studenţii pot fi motivaţi pentru învăţare atunci când una sau mai multe dintre componentele modelului sunt în atenţia profesorului. În acest sens, autorul propune strategii motivaţionale pe care cadrele didactice le pot utiliza pentru activarea celor cinci componente. Actualmente în Instituțiile de învățământ superior din R. Moldova sunt elaborate și implementate diferite Strategii de stimulare a motivației studenților de a învăța prin oferirea de burse majorate, burse nominale și a altor facilități.

Aşadar, categoriile de studenţi analizate anterior se atribuie la diferite niveluri de organizare a motivaţiei de a învăţa şi ca rezultat se deosebesc prin diferenţa activităţii în procesul educaţional, eficienţa proceselor cognitive, calităţii de autoorganizare.

Raportul dintre nivelul de motivaţie la procesul educaţional şi manifestarea la aceste niveluri a parametrilor de bază a procesului educaţional este reflectat în tabelul 1.

Tabelul 1.Caracteristica nivelurilor motivaţiei de a învăţa la studenţi

Nivelul de motivaţie	Nivelul de activitate	Interesul de a cunoaşte	Orientarea la rezultat/proces	Activitatea de sinestătător	Controlul extern	Autocontrolul
Nivelul zero	scăzut	scăzut	nu este determinată	scăzută	necesar	lipseşte
Nivelul reproductiv	scăzut	scăzut	la rezultat satisfăcător	scăzută	necesar	lipseşte
Nivelul II- de îndeplinire	mediu	se manifestă selectivitatea	la rezultat mediu	epizodică	necesar	în dependenţă de situaţie
Nivelul III- creativ	înalt	larg şi permanent	la rezultat înalt	înaltă	Nu este obligatoriu	permanent

Mulţi pedagogi şi psihologi din şcoala superioară vin la ideea necesităţii formării la studenţi a obiectivelor pentru consolidarea motivaţiei de a învăţa în procesul educaţional. În paralel se subliniază dificultatea în formarea motivaţiei de a învăţa comparativ de formarea interesului, tendinţei, dorinţei. Însă, este necesar de a preciza, că în fiecare student există anumite tendinţe pozitive nespecificate, legate de trebuinţă, de reuşită, de împlinire, de competenţă. Studierea realităţii psihice a studentului şi a specificului procesului educaţional al instituţiei date, crearea anumitor situaţii de stimulare pot duce la amplificarea resurselor cognitive ale studentului şi în final la eficienţa procesului educaţional.

Bibliografie

1. Ambrose M. L., Kulik C. T. Old friends, new faces: Motivation research in the 1990's. Journal of Management, 25(3), 1999. p. 231-292.
2. Belschak F., Verbeke W. V., Bagozzi R. P. Coping With Sales Call Anxiety: The Role of Sale Perseverance and Task Concentration Strategies. Journal of the Academy of Marketing Science, nr. 34, 2006. p. 403.
3. Constantin T. Evaluarea Psihologică a personalului. Iaşi: Editura Polirom, 2004. 290 p.
4. Eniola M. S., Adebiyi K. Emotional intelligence and goal setting an investigation into interventions to increase motivation to work among visually impaired students in Nigeria. British Journal of Visual Impairment, 2007. nr. 25. p. 249.
5. Houser-Marko L., Sheldon K. M. Motivating Behavioral Persistence: The SelfAs-Doer Construct. Pers Soc Psychol Bull, 2006. nr. 32. p. 1037.
6. Jones, B. D. Motivating students to engage in learning: The MUSIC Model of Academic Motivation. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 21 (2), 2009. p. 272-285.
7. Овчинников М.В. Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза. В: М.В. Овчинников. Профессиональное образование. Столица. Приложение «Новые педагогические исследования», 2007, № 5. с. 151-155.
8. Донцов И.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов психологов. Вопросы психологии, 1999, № 2. с. 55 – 59.
9. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2000. 358 с.

INTEGRAREA SOCIALĂ A PREȘCOLARILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Saviuc Elena, masteranda
Mîslițchi Valentina, dr., conf. univ.
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

Integrarea socială a copilului cu CES reprezintă o condiție esențială, obligatorie și decisivă pentru respectarea și exercitarea drepturilor sale, reglementate prin lege. Într-un stat civilizat, orientat spre valori general-umane autentice, viitorul demn al unei persoane cu CES se construiește exclusiv pe fundamentul trainic al inserției sale în corpul consolidat al societății, în procesele intrinseci ale acesteia, în sistemul de relații interumane reciproce. Gradul de integrare a copiilor cu CES în structurile instituționale și sociale ale unui stat este acel indiciu, care etalează nivelul de democrație și de dezvoltare a acestuia, precum și calitatea vieții pe care statul o asigură cetățenilor săi.

Integrarea copilului în grădiniță reprezintă procesul special de includere în grădinița de masă/grupe obişnuite, la activităţile educative formale şi nonformale, a copiilor consideraţi ca având cerinţe educative speciale. Considerând grădinița ca fiind principala instanţă de socializare a copilului (familia fiind considerată prima instanţă de socializare), integrarea în grădiniță reprezintă o particularitate a procesului educațional special de integrare socială a acestor categorii de copii, proces care are o importanţă fundamentală în facilitarea integrării ulterioare în viaţa comunitară prin formarea unor conduite şi atitudini, a unor aptitudini şi capacităţi favorabile acestui proces [8, p. 233].

În plus, integrarea copiilor cu cerinţe speciale permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea şi înţelegerea corectă de către copii normali a problemei şi potenţialului de relaţionare şi participare la viaţa comunitară a semenilor lor care, din motive independente de voinţa lor, au nevoie de o abordare diferenţiată a procesului de instruire şi educaţie din grădiniţă şi de anumite facilităţi pentru accesul şi participarea lor la serviciile oferite în cadrul comunităţii.

În sens general, *integrarea* este un termen relevant pentru toate aspectele vieții, care nu trebuie să vizeze doar scopul final, ci, de asemenea să reprezinte un mijloc de a fi parte integrantă a comunității" și nu „ o parte" separată de comunitate. Deci, integrarea este un proces de încorporare, de asimilare a individului în unități și sisteme sociale prin adaptarea la condițiile vieții societății umane [5, p. 87].

Dicționarul enciclopedic de psihopedagogie specială, A. Racu și S. Racu defineau sintagma *integrare socială* drept proces ce implică modalități diverse de

interacțiune utilizate de un individ pentru a fi situat sau a se situa într-un grup sau colectivitate, cu scopul de a i se recunoaște un loc, un statut și o identitate socială. Integrarea socială permite individului nu numai să intre în relații funcționale cu lumea, să-și satisfacă trebuințele de a fi stimulat și de a acționa, ci și să răspundă la trebuințele interpersonale de participare, afiliere și confirmare [7, p. 107].

D. Mara abordează *integrarea* drept un proces ce decurge de la o simplă coabitare fizică la o adaptare armonioasă și completă cu societatea. În funcție de natura și calitatea relațiilor ce se pot stabili între persoane, precum și între acestea cu societatea, integrarea poate lua diferite forme. În literatura de specialitate se distinge o anumită procesualitate a integrării ordonată astfel:

- *integrarea fizică:* ca nivel incipient al integrării presupune prezența unor copii cu deficiențe în clase din învățământul obișnuit cu scopul de a reduce distanțele dintre copiii cu deficiențe si ceilalți copii precum și crearea condițiilor fizice pentru satisfacerea necesităților fundamentale și are ca principal scop eliminarea sau estomparea dependenței persoanei cu dizabilități de ceilalți;

- *integrarea funcțională:* se situează în prelungirea integrării fizice și presupune reducerea distanței funcționale între copiii normali și cei deficienți, posibilitatea tuturor copiilor de a participa la activitățile din școli, de a avea acces și de a utiliza resurse, servicii și instalații publice oferite de mediu. Această formă de integrare este un punct de pornire foarte important care facilitează intercunoașterea și familiarizarea reciprocă în avantajul ambelor părți;

- *integrarea socială:* vizează participarea copiilor cu deficiențe la activitățile desfășurate în afara clasei și în afara școlii, perceperea acestora ca fiind o parte inerentă a contextului social, stabilirea relațiilor sociale normale prin care copiii cu dizabilități să beneficieze de schimbări semnificative;

- *integrarea personală:* este legată de dezvoltarea relațiilor de interacțiune cu persoane semnificative în diverse momente ale vieții. Este vorba, de exemplu de relațiile pe care le stabilește un copil cu cei apropiați: părinți, frați, bunici și alte rude. Această formă de integrare respectă ceea ce unii specialiști numesc ecologia vieții, adică fiecare ființă umană la fel ca și plantele și animalele trebuie să trăiască și să se dezvolte în mediul lor natural și originar. Astfel, dacă un copil este mutat din familia de origine, el este traumatizat prin segregare și pierde elementele esențiale ale integrării personale;

- *integrarea societală:* vizează exercitarea unui rol social productiv, apare atunci când copilul integrat în grupul de elevi dobândește sentimentul de apartenență și participare deplină la comunitate, cu asumarea de roluri. Integrarea societală

presupune acceptarea deplină a copilului cu cerinţe speciale de către ceilalți membri ai comunității școlare, presupune existența sentimentului de încredere în sine si în ceilalți;

- *integrarea organizatorică:* presupune organizarea structurilor și serviciilor publice în așa fel încât să răspundă nevoilor persoanelor cu deficiențe cât și celorlalți. Specializarea serviciilor se recomandă pentru integrarea persoanelor în interiorul societății.

Între aceste forme de integrare există relații de interdependență. Ele formează practic o suită de etape, fiecare din ele reprezentând o bază pentru realizarea etapei următoare.

Atât normalizarea cât și integrarea au ca obiectiv să-i permită persoanei cu deficiențe să trăiască o viață cât mai normală posibilă într-un cadru decent de existență. Aceste procese se află într-o strânsă relație de interdependență și se impun comunității într-un mod firesc, cuprinzând toate domeniile și ramurile vieții sociale. Ansamblul acesta de acțiuni trebuie desfășurate cu scopul schimbării societății în ansamblu, în special la nivel de mentalitate și transformarea acesteia într-o societate capabilă să asigure integrarea tuturor persoanelor cu deficiențe [5, p.88].

În accepțiunea lui A. Gherguț, *integrarea* este un proces de inserţie activă şi eficientă a individului în activităţile sociale, în grupurile sociale şi într-o accepţiune mai largă în viaţa socială. Pe ansamblu, acest proces se realizează prin diverse forme şi mijloace, cum ar fi: instruirea, educaţia şi serviciile sociale.

Integrarea socială a copiilor cu deficienţe de intelect este indisolubil legată de procesul de socializare al acestora precum şi de diferitele forme de acţiune educativă la care participă. Sistemul şcolar este un instrument de integrare socială a copiilor şi adolescenţilor în sistemul existent [3, p. 78].

A. Danii în investigațiile sale referitor la problemele integrării sociale a copiilor cu CES, afirmă că integrarea socială presupune încadrarea copilului în toate activităţile comune din viaţa instituției de învățământ, atât la cele propriu-zise de învățare, cât și la activitățile comune din pauze, de joc, alte activități cotidiene din viața școlii/grădiniței, la care copilul participă activ. Integrarea fizică se completează cu cea pedagogică, rezultând o formă superioară care presupune relații și interrelații la nivel de grup. Se stabilesc legături reciproce, mai mult sau mai puțin spontane, relații de acceptare și participare relativ egală la viața grupului [1, p. 16].

Integrarea înseamnă că relaţiile dintre indivizi sunt bazate pe o recunoaştere a integrităţii lor, a valorilor şi drepturilor comune pe care le posedă. Când lipseşte recunoaşterea acestor valori, se instaurează alienarea şi segregarea între grupurile

sociale. B. Nirje afirmă că „integrarea înseamnă să ţi se permită să fii capabil să fii tu însuţi printre ceilalţi”. Altfel spus, integrarea se referă la relaţia stabilită între individ şi societate şi se poate analiza având în vedere mai multe niveluri, de la simplu la complex. Astfel, putem vorbi despre:

a) *integrarea fizică* - permite persoanelor cu cerinţe speciale satisfacerea nevoilor de bază ale existenţei lor, adică asigurarea unui spaţiu de locuit în zone rezidenţiale, organizarea claselor şi grupelor în instituţii de învăţământ obişnuite, profesionalizarea în domenii diverse, locuri de muncă (în sistem protejat) etc. ;

b) *integrarea funcţională* - are în vedere posibilitatea accesului persoanelor cu cerinţe speciale la utilizarea tuturor facilităţilor şi serviciilor oferite de mediul social/comunitate pentru asigurarea unui minimum de confort;

c) *integrarea socială* - se referă la ansamblul relaţiilor sociale stabilite între persoanele cu cerinţe speciale şi ceilalţi membri ai comunităţii; aceste relaţii sunt influenţate de atitudinile de respect şi stimă şi de ansamblul manierelor de interacţiune dintre oamenii normali şi cei cu cerinţe speciale;

d) *integrarea personală* - este legată de dezvoltarea relaţiilor de interacţiune cu persoane semnificative, în diverse perioade ale vieţii; aici sunt incluse diverse categorii de relaţii, în funcţie de vârsta subiectului - pentru un copil, relaţiile cu părinţii, rudele, prietenii; pentru un adult, relaţiile cu soţul/soţia, prietenii, copiii, rudele etc.; altfel spus, integrarea eficientă impune anumite condiţii, şi anume, pentru un copil, existenţa unor relaţii cât mai apropiate cu familia, iar pentru un adult, asigurarea unei existenţe demne, cu relaţii diverse în cadrul grupurilor sociale din comunitate;

e) *integrarea în societate* - se referă la asigurarea de drepturi egale şi respectarea autodeterminării persoanei cu cerinţe speciale;

f) *integrarea organizaţională* - se referă la structurile organizaţionale care sprijină integrarea; este necesar ca serviciile publice să fie organizate în aşa fel încât să răspundă nevoilor tuturor indivizilor din societate [4, p. 302].

Integrarea este proces complex și de durată ce presupune asigurarea participării copiilor cu cerințe educaționale speciale la viața socială, împreuna cu ceilalți copii, favorizându-se autocunoașterea, intercunoașterea și familiarizarea reciprocă. Există cinci niveluri de integrare care sunt interdependente între ele, asigurând reușita procesului de integrare a copiilor cu cerințe educaționale speciale:

- ✓ integrarea fizică ce se referă la posibilitatea copiilor cu cerințe educaționale speciale de a avea acces la mijloacele fizice necesare satisfacerii propriilor nevoi fundamentale;

- ✓ integrarea funcțională ce constă în asigurarea accesului la servicii publice ale societății și stăpânirea cunoștințelor și deprinderilor necesare pentru a putea beneficia de aceste servicii;
- ✓ integrarea personală este legată de dezvoltarea relațiilor interumane cât mai apropiate cu persoanele semnificative, în diferite perioade ale vieții;
- ✓ integrarea socială se realizează dacă copiii cu cerințe educaționale speciale au posibilitatea inițierii și menținerii unor contacte sociale, dacă se poate integra, pe această bază, în diverse grupuri;
- ✓ integrarea societală ce se referă la participarea copiilor, adolescenților, adulților cu cerințe educaționale speciale la procesul productiv al comunității de care aparține, asumându-și responsabilități precise și bucurându-se de încrederea oamenilor [6, p. 26].

Noțiunea de integrare presupune existența unor relații între membrii unui grup, relații bazate pe recunoașterea integrității lor, a valorilor și drepturilor comune pe care le au. Există anumite condiții care trebuie luate în considerație atunci când se dorește integrarea unei persoane cu CES (în special a celor cu dizabilități) într-un anumit mediu: a) Mediul integrant: instituția de învățământ, familia, comunitatea; b) Încadrarea specialiștilor: animatori și responsabili. Integrarea nu contribuie la dispariția totală a deficienței. Prin urmare, necesitățile specifice ale inadaptatului rămân. Deci, succesul integrării depinde în mare măsură de calitatea specialiștilor implicați; c) Echipamentul adecvat: localuri, materiale didactice specifice, proteze. Inadaptatul trebuie să beneficieze de avantajele mediului normal, dar are nevoie și de unele măsuri speciale. d) Serviciile profesionale*:* susținere, relaxare. Personalul, chiar specializat, necesită o susținere. Pe parcursul integrării, evoluția reală a inadaptatului trebuie să fie evaluată dinamic. Respectarea acestor condiții ar facilita integrarea persoanelor cu deficiențe în mediul social și ar influența semnificativ succesul integrării [5, p. 87].

Un principiu călăuzitor al educaţiei împotriva discriminării este că şi ea porneşte de la început – chiar de la intrarea celor mai mici copii în sistemul de învăţământ. Iată de ce chiar înainte de a putea vorbi, copiii încep să observe diferenţele legate de culoarea pielii, forma ochilor, limba, părul şi aşa mai departe. Ei absorb repede informaţii despre discriminare şi stereotipuri de la televizor, de la cei de-o vârstă cu ei şi, mai ales, din ceea ce adulţii importanţi din viaţa lor, cum sunt părinţii şi educatorii, spun şi fac. Copiii sunt foarte sensibili la limbajul trupului, la expresiile feţei şi la intonaţie care trădează sentimentele pozitive sau negative ale adulţilor. De asemenea, copiii sunt curioşi din naştere, învățând continuu prin intermediul interacţiunii sociale

cu adulţii şi cu ceilalţi copii, şi sunt adesea mult mai deschişi decât adulţii la lucruri noi şi neobişnuite. Copiii încă descoperă lumea: a afla despre ceva sau cineva nou este un fenomen de zi cu zi pentru copii. Copiii mici copiază copiii mai mari şi adulţii importanţi. De aceea, mesajele pe care adulţii le transmit despre persoane care au o dizabilitate, sau care vorbesc o limbă diferită sunt foarte importante.

Este important ca adulţii să aibă atitudini pozitive faţă de diferenţe, aşa încât, în loc să dezvolte sentimente negative, copiii să crească fiind conştienţi că şi oamenii care sunt diferiţi de ei sunt interesanţi, atractivi, sunt colegi de joacă plăcuţi etc. Este de asemenea important, în cazul în care copiii se află într-o comunitate unde nu au ocazia să cunoască oameni care au dizabilităţi sau care sunt deosebiţi, altfel decât majoritatea, să li se ofere imagini, povestiri şi informaţii despre tipuri diferite de oameni, astfel încât copiii să primească mesaje pozitive despre deosebiri din acest stadiu timpuriu de formare a opiniei.

În educaţia împotriva discriminării se admite că mulţi adulţi şi cei de aceeaşi vârstă din afara grădiniţei contribuie la formarea opiniilor copilului. Dar se subliniază importanţa instituţiilor educaţionale (grădiniţa, şcoala, cercuri pe interese etc.) în socializarea copiilor, deoarece acestea sunt locul unde mulţi copii au prima întâlnire cu oameni din medii diferite. Avem toţi responsabilitatea să fim conştienţi în special de prejudecăţile şi credinţele pe care noi înşine le-am dezvoltat în timpul devenirii noastre. Avem responsabilitatea să înfruntăm ignoranţa şi prejudecata şi să ne asigurăm că prejudecăţile şi stereotipurile nu sunt transmise de la o generaţie la alta [9, p. 55].

În scopul unei reuşite depline a integrării copiilor cu cerinţe educative speciale într-o instituţie de masă, este nevoie de parcurgerea în timp a mai multor etape distincte prin care se urmăreşte asigurarea condiţiilor optime pentru o nouă formă de organizare a şcolii/grădiniţei şi a curriculumului aplicat în instituţia respectivă. Iată, în sinteză, cele mai importante etape ale acestui amplu demers reformator al sistemului actual de învăţământ:

• *Sensibilizarea* - este prima etapă şi urmăreşte pregătirea mediului educaţional (începând de la conducerea instituţiei, continuând cu colectivul de cadre didactice, elevii/copiii, personalul administrativ, părinţii copiilor). În această etapă, prin acţiuni de informare pe toate căile, se încearcă identificarea şi valorificarea potenţialului uman existent în instituţie (în primul rând, cadrele didactice) care să dorească şi să aibă competenţa necesară în lucrul cu grupurile şi cu copiii incluşi într-un program de integrare. Această etapă are un caracter mai special deoarece este primul pas în încercarea de a modifica/ameliora o serie de reprezentări/stereotipuri cognitive cu

privire la educarea şi socializarea copiilor cu diferite tipuri de deficienţe; de multe ori, aceste reprezentări deformate sunt rezultatul unor dezinformări sau informări unilaterale cu privire la viaţa şi evoluţia copiilor cu cerinţe speciale.

• *Training-ul* - este pasul următor, în care persoanele din instituția de învățământ implicate în activităţi didactice şi care manifestă deschidere faţă de ideea integrării sunt incluse într-un program de *training* unde învaţă principii, metode şi tehnici adecvate activităţilor instructiv--educative cu copiii deficienţi şi/sau dificili şi, în acelaşi timp, modalităţile prin care aceste metode şi tehnici pot fi adaptate în timpul orelor la clasă/activităților pentru fiecare categorie sau tipuri de copii în parte, astfel încât fiecare dintre ei să primească cunoştinţele în forme accesibile capacităţilor şi cerinţelor proprii de învăţare. Această etapă include şi o serie de activităţi cu caracter practic, pentru a evidenţia în condiţii reale de activitate dificultăţile speciale care apar într-un asemenea demers didactic, dar şi pentru identificarea căilor prin care conţinutul învăţământului poate fi restructurat şi adaptat, cu scopul de a-1 face accesibil tuturor copiilor. În acest mod, cadrele didactice îşi dau seama că în condiţiile promovării integrării în învăţământul de masă nu mai au de-a face cu un grup de copii de tip „tradiţional", ci noua structură a clasei/grupului necesită o abordare diferită, în primul rând în ceea ce priveşte relaţionarea cu fiecare copil în parte, dar şi în privinţa menţinerii unei cooperări/comuniuni între membrii grupului. Astfel, cadrul didactic, dintr-o persoană privită ca fiind o autoritate în transmiterea cunoştinţelor, devine în mod necesar o persoană cu rol de mediator în selecţia şi transmiterea cunoştinţelor.

• *Luarea deciziei* - reprezintă o etapă decisivă care, prin implicaţiile sale, va determina schimbări majore la nivelul vieţii sociale în ansamblu. Această etapă are o conotaţie managerială puternică şi implică reorganizarea structurilor funcţionale ale şcolii/grădiniței şi revizuirea atitudinii tuturor angajaţilor faţă de actul educaţional în noile condiţii impuse de procesul integrării.

• *Tranziţia* - este etapa cea mai dificilă, în care transformările manageriale din instituție solicită din partea cadrelor didactice, în special, adoptarea noilor modalităţi de lucru în plan didactic şi renunţarea la unele stereotipuri care vin în contradicţie cu noul mod de abordare a educaţiei în condiţiile integrării. Cel mai dificil moment, pentru unele cadre didactice, va fi atunci când vor fi nevoiţi să-şi reorganizeze seturile de status-rol în concordanţă cu noile poziţii oferite de relaţia pedagog-copil privită din perspectiva integrării/incluziunii. Tranziţia spre noul mod de lucru necesită schimbări şi în organizarea instituției de învățământ privind structura claselor/grupelor, dotările necesare, alcătuirea unui curriculum flexibil şi accesibil

fiecărui copil în parte, stabilirea unor modalităţi noi de relaţionare şi colaborare cu părinţii copiilor etc.

• *Evaluarea procesului* - este o etapă fundamentală care asigură reuşita integrării. Ea trebuie să se facă periodic prin implicarea tuturor părţilor: cadre didactice, copii, părinţi şi, uneori, o serie de experţi (cadre didactice universitare, cercetători în domeniu). Evaluarea ajută în primul rând adaptarea permanentă la nevoile reale ale copiilor a tuturor proceselor care se desfăşoară în instituție pe linia integrării/incluziunii şi, în acelaşi timp, permite menţinerea unei transparenţe şi a unei flexibilităţi absolut necesare în privinţa organizării şi conducerii unității de învățământ [4, p. 307].

Integrarea reprezintă ansamblu de măsuri care se aplică diferitelor categorii de populație pentru a înlătura segregarea de toate formele. Cu toate că sunt adesea tratate ca sinonime, nu poate fi stabilită o similaritate totală a termenului *integrare* și *inserție*. Inserția accentuează, în principal, aspectul participării funcționale active a individului la viața socială, în timp ce integrarea subliniază cu precădere idea de acceptare a subiectului de către societate și cea de interdependență între membrii societății [7, p. 106].

Începând cu sfârşitul anilor '90 ai secolului trecut, ca alternativă la conceptul de *integrare*, considerat prea limitat în raport cu marile provocări determinate de accesul în şcoala de masa a copiilor cu cerinţe speciale, a început să fie utilizat cu consecvenţă conceptul de *incluziune*. Practic, s-a constatat că, dincolo de copiii cu dizabilităţi, constituind o prioritate în integrare, au fost identificate şi alte categorii de copii cu cerinţe speciale în plan educaţional (copii cu dificultăţi de învăţare, cu tulburări emoţionale şi/sau comportamentale, copii proveniţi din medii socioeconomice, culturale şi etnice defavorizate, din instituţii de asistenţă şi ocrotire etc.), care solicitau intervenţii şi abordări specializate, inclusiv servicii de sprijin în instituția de învățământ, pentru o mai bună integrare în programul şcolar.

Noua abordare a educaţiei din perspectiva incluziunii valorifica într-o manieră profund umanistă paradigma educaţiei pentru toţi lansată de UNESCO în 1990 la Jomtien, Thailanda, şi reafirmată la Forumul Mondial al Educaţiei pentru Toţi de la Dakar (2000). În acest nou context, incluziunea încuraja extinderea misiunii şi rolului şcolii/grădiniței obişnuite, prin transformarea acesteia şi adaptarea ofertei educaţionale, astfel încât să poată satisface cerinţele educaţionale ale unei mari diversităţi de copii, fiecare având particularităţile de învăţare şi de dezvoltare proprii, pe care instituția de învățământ nu le poate ignora.

Analizată în context social, *incluziunea* reprezintă un ansamblu de măsuri şi acţiuni din numeroase domenii, prin care se urmăreşte combaterea excluziunii sociale şi asigurarea participării active a persoanelor la toate aspectele vieţii economice, sociale, educaţionale, culturale şi politice ale societăţii; reprezintă esenţa unui sistem social comprehensiv, specific unei societăţi bazate pe valorizarea şi promovarea diversităţii şi egalităţii în drepturi.

În context educaţional, *incluziunea* presupune dezvoltarea de relaţii interpersonale deschise, pozitive între elevi/copii, flexibilizarea programelor şcolare, diversificarea strategiilor educaţionale şi asigurarea serviciilor de intervenţie şi suport pentru copiii cu cerinţe speciale, promovarea egalităţii în drepturi şi responsabilităţi pentru toţi, asigurarea accesului în mod egal la oportunităţi de învăţare, parteneriatul funcţional între instituţia de învăţământ şi familia/părinţii copiilor, implicarea activă a comunităţii în programele şi activităţile dezvoltate de şcoli [2, p. 26].

Integrarea este asimilarea unui copil/elev în educaţia generală, unde acesta se adaptează (sau nu) politicilor, practicilor şi curriculum-urilor existente în grădiniţa/şcoala respectivă, în timp ce instituţia în sine rămâne în mare parte neschimbată, dar cu adăugarea anumitor elemente care să răspundă copiilor cu nevoi diferite. Când se vorbește de *integrare,* se evoca un individ care este în afara grupului şi pentru care se va face un "efort" pentru a-l primi în grup. Spre deosebire de aceasta, *incluziunea* pune accentul pe necesitatea ca sistemul educaţional şi instituţiile educaţionale să se schimbe şi să se adapteze pentru a răspunde nevoilor elevilor (Ainscow, 1998, Kisanji, 1999). *Educaţia incluzivă* presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituţiei şcolare, având ca scop exploatarea resurselor existente,

mai ales a resurselor umane, pentru a susţine participarea la procesul de învățământ a tuturor copiilor din cadrul unei comunităţi. Ideea de *incluziune* pleacă de la principiul că orice individ, oricât ar fi de diferit, aparţine de fapt şi de drept grupului social. Există un loc de drept pentru el, şi există o recunoaștere a acestui drept [9, p. 35].

Argumentele care justifică educaţia incluzivă pot fi sintetizate astfel:

• Din *perspectivă educaţională* - în instituțiile incluzive, toţi copiii învaţă împreună, fiind dezvoltate modalităţi de predare care să corespundă diferenţelor individuale, pentru ca toţi copiii să beneficieze, în raport cu propriile resurse şi caracteristici individuale, de acţiunea şi efectele formative ale programelor de învățământ, asigurând educaţia pentru toţi.

• Din *perspectivă sociala* - instituțiile incluzive pot schimba atitudinea faţă de diversitate, fiindcă permit tuturor copiilor să înveţe împreună, punând astfel bazele

unei societăţi deschise, democratice şi nondiscriminatorii, care îi încurajează pe oameni să trăiască împreună şi să se respecte reciproc.

Din *perspectivă conceptuală*, educaţia incluzivă este fundamentată pe argumente sociale, pedagogice şi psihologice: *fundamentele sociale* vizează implicarea socială a persoanei, adaptarea şi integrarea individului în societate, echilibrul dinamic dintre personalitate şi societate; *fundamentele pedagogice* fac trimitere la conceptul de *educabilitate,* la finalităţile şi legităţile generale ale educaţiei, la teoriile curriculumului şi teoriile învăţării; *fundamentele psihologice* se raportează la teoriile dezvoltării ontogenetice şi a personalităţii, la teoria intervenţiei timpurii în dezvoltarea copilului, la teoriile evaluării structurilor psihice ale personalităţii [2, p. 28].

Tabelul 1. Diferenţa dintre integrare şi incluziune după D. Walker, 1995 [apud 2, p.29]

Integrarea şi educaţia integrată	**Incluziunea şi educaţia incluzivă**
Integrarea urmăreşte plasarea copiilor cu dizabilităţi/cerinţe speciale în şcoli/clase obişnuite; se centrează pe transferul copiilor de la şcoli separate (aşa-numitele şcoli/grădinițe speciale) la şcolile de masă/obişnuite din cadrul comunităţii; dacă nu se constată o creştere a interacţiunilor între elevii cu şi fără dizabilităţi sau cu diferenţe în învăţare, putem considera că nu este un proces de integrare şcolară reală, ci numai o etapă în integrare: integrarea fizică.	*Incluziunea* presupune un proces permanent de îmbunătăţire a instituţiei de învățământ, având ca scop valorificarea optimă a resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susţine participarea la procesul de învăţământ a tuturor copiilor din cadrul unei comunităţi; în acest sens, chiar şi o „instituţie specială” poate dezvolta practici incluzive în abordare, evitându-se astfel riscul segregării copiilor în două tipuri diferite de instituții dintr-o comunitate.
Integrarea este centrată mai ales pe adaptarea copilului la cerinţele şcolii, cu accent pe finalităţile educaţiei speciale, pe alocarea de resurse pentru compensarea eventualelor dificultăţi sau deficienţe ale copilului, aplicarea unui curriculum special sau adaptat.	*Incluziunea* este centrată pe adaptarea instituției de învățământ la cerinţele copilului, cu accent pe finalităţile educaţiei pentru toţi, pe alocarea de resurse care să maximizeze potenţialul individual al copilului/elevului, aplicarea unui curriculum flexibil care să permită respectarea dreptului tuturor copiilor la educaţie.

Integrarea este primul pas pe calea incluziunii, modalitatea de realizare/atingere a *normalizării,* şi presupune focalizarea pe copilul considerat „special", examinarea şi diagnosticarea lui de către specialişti pentru a putea fi orientat în instituții de masă, cu sau fără adaptarea programelor de învăţământ, intervenţia şi recuperarea celor care au dizabilităţi sau tulburări organice şi funcţionale, accentul fiind pus în cea mai mare parte pe beneficiile copilului cu cerinţe special.	*Incluziunea* se bazează pe un sistem educaţional comprehensiv real, care susţine grădinița/*şcoala ca instituţie deschisă pentru toţi copiii,* fără a exclude pe nimeni, accentul fiind pus pe drepturile tuturor copiilor, pe schimbarea mediului educațional şi al grupei/clasei unde fiecare copil să se simtă acceptat şi valorizat, beneficii pentru toţi copiii, parteneriat între cadrele didactice şi specialiştii care oferă suport şi intervenţie de specialitate tuturor copiilor care prezintă dificultăţi în învăţare.

Din *perspectivă psihosociologică*, orice demers în abordarea strategiilor de implementare a practicilor incluzive în sistemul de învăţământ actual trebuie să pornească atât de la o analiză la nivel macrosocial, cât şi de la o analiză la nivel microsocial a problematicii respective. Dacă nu există semnale favorabile la aceste niveluri de analiză, finalitatea educaţiei incluzive riscă să rămână în permanenţă fie un deziderat, fie un demers pretenţios pus permanent sub semnul întrebării.

Analiza macrosocială porneşte de la: disponibilitatea şi interesul societăţii pentru incluziune şi accesul liber al copiilor cu cerinţe speciale în instituțiile de masă/normale, evidenţiate prin cadrul legislativ, sprijinul economic şi logistic, factorii de decizie etc.; atitudinea şi percepţia opiniei publice cu privire la problematica educaţiei, în instituțiile de masă, a copiilor cu diferite tipuri de dizabilităţi, afecţiuni, dificultăţi de învăţare şi adaptare şcolară sau alte categorii de copii aflaţi în situaţii de risc social - unii oameni acceptă la nivel de principii acest proces, dar, în situaţia în care propriii copii trebuie să facă parte dintr-o clasă/grupă în care sunt incluşi şi copii cu cerinţe speciale (mai ales cei cu probleme psihocomportamentale, emoţionale sau intelectuale), poate să apară o atitudine de reţinere sau respingere.

Analiza microsocială trebuie să urmărească în principal: disponibilitatea şi interesul cadrelor didactice de a susţine incluziunea prin activităţile desfăşurate cu colectivul claselor/grupelor pe care le au în primire - educaţia incluzivă nu trebuie să fie determinată de dispoziţii autoritare sau forme/modele impuse din exteriorul instituției de învățământ; acceptul părinţilor sau aparţinătorilor care au copii în

grupurile unde se practică incluziunea - se evită astfel posibilele stări de tensiune sau de conflict pe parcurs [2, p. 34].

A. Gherguț scoate în evidență componentele fundamentale ale asistenţei psihopedagogice şi sociale care necesită a fi asigurate copiilor cu CES:

a) *psihologică:*

- ✓ cunoaşterea particularităţilor specifice dezvoltării psihice a persoanei şi a tuturor componentelor personalităţii;
- ✓ atitudinea şi reacţiile persoanei în raport cu deficienţa sau cu incapacitatea sa şi atitudinea şi relaţiile pe care le are cu cei din jur;
- ✓ modul de manifestare a comportamentului în diferite situaţii;
- ✓ identificarea disfuncţiilor la nivel psihic;
- ✓ identificarea căilor de terapie, recuperare, compensare a funcţiilor şi proceselor psihice afectate;
- ✓ asigurarea unui cadru de securitate şi confort afectiv pentru menţinerea echilibrului psihic şi dezvoltarea armonioasă a personalităţii;

b) *pedagogică:*

- ✓ evidenţierea problemelor specifice în educarea, instruirea şi profesionalizarea persoanelor cu diferite tipuri de CES;
- ✓ adaptarea obiectivelor, metodelor şi mijloacelor de învăţământ la cerinţele impuse de particularităţile dezvoltării psihofizice a persoanelor cu cerinţe educative speciale*;*
- ✓ adaptarea/modificarea conţinutului învăţământului în funcţie de nivelul evoluţiei şi dezvoltării biopsihice a subiecţilor incluşi în procesul instructiv-educativ ;
- ✓ asigurarea unui cadru optim de pregătire, astfel încât fiecare subiect supus educaţiei şi instruirii să asimileze un minimum de cunoştinţe şi deprinderi practice necesare integrării sociale (diversificarea ofertelor educaţionale şi dezvoltarea instituţiilor şcolare de tip incluziv);

c) *socială:*

- ✓ inserţia bio-psiho-socio-culturală a persoanei în realitatea socială actuală sau în schimbare pe axele: familială, şcolară, profesională şi socială;
- ✓ acţiuni de prevenire şi combatere a manifestărilor de inadaptare socială sau de marginalizare a persoanelor cu dizabilitate;
- ✓ promovarea şi susţinerea unor politici coerente şi flexibile, precum şi organizarea unor servicii eficiente pentru protecţia şi asistenţa socială a persoanelor aflate în dificultate;

- ✓ informarea opiniei publice cu privire la responsabilitatea civică a membrilor comunităţii faţă de persoanele aflate în dificultate, precum şi posibilităţile de valorificare a potenţialului aptitudinal şi relaţional al acestor persoane în folosul comunităţii [4, p. 14].

Transpunerea în practică a integrării necesită desfăşurarea unui sistem închegat de acţiuni, din domenii diverse: psihologie, pedagogie, sociologie, asistenţă socială, asistenţă medicală, organizatoric, juridic, politic etc. Acţiunile respective trebuie desfăşurate începând de la nivelul individual până la cel social, urmărindu-se, în final, transformarea societăţii într-un sistem capabil să asigure integrarea persoanelor cu cerinţe speciale în structurile din interiorul său.

Bibliografie

1. Danii A. Integrarea școlară și socială a copiilor cu cerințe speciale. Chișinău, 1998. 178 p.
2. Gherguț A. Educația incluzivă și pedagogia diversității. Iași: Polirom, 2016. 228 p. ISBN 978-973-46-5664-6.
3. Gherguț A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație. Iași: Polirom, 2006. 256 p.
4. Gherguț A. Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice. Ed. a II-a. Iași: Polirom, 2007. 467 p. ISBN 978-973-46-0933-8.
5. Mara D. Strategii didactice în educația incluzivă. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009. 223 p.
6. Racu A.; Popovici D.-V.; Danii A.; Racu S. Psihopedagogia integrării. Chișinău, 2010. 181 p. ISBN 978-9975-78-845-8.
7. Racu A.; Racu S. Dicționar enciclopedic de psihopedagogie specială. Chișinău: Tipografia Centrală, 2013. 312 p. ISBN 978-9975-53-194-8.
8. Ainscow M. Understanding the development of Inclusive Schools. London: Routledge, 1999. 256 p.
9. Vrânceanu M., Pelivan V. Incluziunea socio-educațională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii http://www.prescolar.md/public/files/Incluziunea_socio-ducaional_a_copiilor_cu_dizabiliti_in_grdinia_de_copii.pdf (vizitat la 12.12.2018).

ABSENTEISMUL ȘCOLAR: ESENȚĂ, CAUZE, FACTORI

Scutaru Albina, studentă, ciclul II, Facultatea Pedagogie, UST
Botnari Valentina, dr., prof. univ., Catedra PEP, UST

Evoluția tehnico-științifică impetuoasă, ce caracterizează societatea contemporană, conferă școlii un rol indeniabil în formarea unei personalități armonioase, flexibile și deschise spre schimbare și autoformare.

În aceste condiții, școala a devenit un cadru educațional de bază, o normă stipulată de legislația în vigoare, un factor inerent dezvoltării fiecărei persoane care a atins vârsta școlarizării [6].

Orice abatere de la prevederile nominalizatului act legislativ generează multiple consecințe negative, cu impact de durată asupra întregii societăți umane. Printre aceste abateri se situează și absenteismul școlar, fenomen tot mai frecvent întâlnit la nivel mondial. Refuzul de a participa la studii afectează semnificativ atât persoanele care neglijează sistemul educațional, cât și societatea din care fac parte.

În acest context, absenteismul școlar și prevenirea acestuia nu constituie doar o problemă a sistemului educațional, ci o problemă a întregii societăți, care generează șomajul, sărăcia, sporește delincvența și consumul de droguri, altfel spus, marchează economia țării în general, prezentul și viitorul multor familii, în particular.

La nivelul conceptualizării și implementării în practica educațională a Republicii Moldova, s-au realizat multiple studii axate pe aspectele absenteismului și abandonului școlar: V.Gh. Cojocaru [1] și D. Patrașcu [2] au abordat problema în cauză la nivel de management educațional și metodologic; N. Silistraru [3], L. Cuznețov [4] și M. Braghiș [5] au abordat dimensiunile abandonului școlar din perspectiva valorilor general-umane și rolului parteneriatului școală-familie-comunitate în procesul educațional; A. Paniș [7] a reflectat aspectele competenței și dezvoltării profesionale; V. Uncu și M. Penu [8] au explorat aspectele psihologice ale abandonului școlar; M. Ianachevici [8] a examinat perspectiva interculturală a cauzalității abandonului școlar.

Cercetările efectuate au oferit anumite soluții pentru prevenirea și remedierea absenteismului școlar, însă problema rămâne să fie actuală. Ne-am propus să cercetăm problema enunțată din perspectiva identificării cauzalității acestui fenomen, or intervențiile de prevenție și remediere ar fi mai eficiente dacă s-ar axa pe diminuarea cauzei provocatoare.

Absenteismul şcolar reprezintă un fenomen complex, cu multiple cauze şi factori de risc interconectaţi care explică particularităţile acestui comportament problematic. Identificarea în literatura de specialitate a constructelor relaţionate

absenteismului, dar şi a relaţiilor dintre aceste constructe, oferă o înţelegere exhaustivă asupra fenomenului, construind cadrul pentru intervenţiile preventive şi curative eficiente şi de impact [17].

Astfel, în cazurile particulare de absenteism, având de multe ori consecinţe grave, precum abandonul şcolar se întrepătrund aspectele psihologice individuale, cele sociale sau comunitare.

În studierea cauzelor absenteismului şcolar rezultatele variază în funcţie de metodologia utilizată. De exemplu, dacă metodologic aplicăm ancheta în şcoală, împreună cu instrumente de autoevaluare pentru elevi, consolidate cu informaţii obţinute de la părinţi sau profesori, rezultatele relevă des diferenţe semnificative în consecinţele acestor lucruri, precum extinderea absenteismului permis de părinţi.

Astfel, Tyerman [10] a descoperit că doi dintre factorii de risc sunt contextul familial şi cel social [11]. Reid [12], într-un studiu desfăşurat pe un eşantion de 128 de absenţi persistenţi şi două grupuri de control combinate (n=384), a raportat faptul că factorii ce aveau legătură cu contextul şcolar, precum intimidarea, curriculumul sau metodele slabe de predare, sunt principalii factori într-o majoritate de cazuri de absenteism [13].

Cu toate acestea, fiecare caz trebuie tratat individual, în propriul său context social, psihologic şi instituţional.

Kinder [14] menţionează care sunt cele mai frecvent întâlnite cauze pentru chiul:

1) influenţa prietenilor şi a celor din jur;
   relaţia cu profesorii, adesea acestora lipsindu-le respectul pentru elevi;
2) conţinutul şi livrarea curriculumului;
3) aspecte familiale (atitudinile părinţilor, probleme domestice);
4) intimidarea;
5) contextul din clasă (de exemplu, lipsa de control sau dificultăţile de învăţare ale elevilor).

Într-un alt studiu al psihologilor şcolari şi al asistenţilor sociali [15] se menţionează că principalii factori de risc pentru absenteism şi chiul sunt factorii personali, familiali sau din comunitate. Factorii care influenţează absenteismul şcolar, percepuţi şi raportaţi de către elevi, nu surprind întotdeauna adevăratul punct de plecare pentru acest comportament şi există riscul de a trata efectul fără să ştim adevărata sa cauză dacă ne oprim aici.

În cele din urmă mă voi axa pe factorii psihologici care contribuie la absenteism.

Un prim factor este IQ-ul elevului, care corelează atât cu performanţa şcolară (reflectată în notele acestuia), cât şi cu absenteismul şcolar, astfel încât elevii cu un scor IQ mai mic au o rată mai ridicată a absenteismului şcolar, dar şi note mai mici [16].

Un alt factor a fost identificat din studiul lui Platt şi se referă la numărul de contacte sociale. Acesta arată că elevii cu un număr mai mare de prieteni au o rată mai scăzută a absenteismului şcolar. Totodată, dovezile ştiinţifice legate de competenţa socială ca predictor al absenteismului şcolar integrate în review-ul lui Goldstein susţin că un nivel mai scăzut de competenţă socială se asociază cu o rată mai mare a absenteismului [17].

Un alt factor ce ţine de problemele de externalizare ale elevilor a fost identificat în studiul lui Lietz Acesta susţine că elevii cu probleme de disciplină sunt cei care au cele mai scăzute rate de prezenţă şcolară. În acord cu aceste rezultate este studiul lui De Rosier care arată că elevii respinşi de covârstnici au mai multe probleme de externalizare, mai multe probleme de internalizare raportate de către profesori şi rate mai ridicate de absenteism.

O categorie aparte de factori care pot influenţa absenteismul şcolar sunt factorii individuali care ţin de capacitatea personală a fiecărui elev de a reacţiona, adică de resursele personale, de bogăţia şi calitatea schemelor de adaptare.

Astfel, unii elevi au un potenţial mai mare de adaptare exprimat prin maleabilitate, comunicare, toleranţă la frustrare, acceptare a interdicţiilor, iar alţii unul mai redus, fiind mai intoleranţi, mai rigizi, mai puţin permisivi în relaţiile cu ceilalţi. În general, aceşti factori individuali pot fi grupaţi în două categorii:

a) factori constituţionali dependenţi de zestrea ereditară şi de structura neuropsihică a copilului, cum ar fi: debilitate mentală, autism, hiperemotivitate, tendinţe agresive;
b) unele particularităţi ale personalităţii în formare, de exemplu: diferite tulburări de caracter sau atitudini negative formate sub influenţa unor factori nefavorabili ai mediului.

În ceea ce priveşte factorii externi, trebuie observat faptul că motivaţia elevului pentru învăţare, perseverenţa acestuia în activitate şi atitudinea sa faţă de şcoală sunt în strânsă relaţie cu realitatea psihopedagogică din şcoală, cu climatul afectiv din familie, cu gradul de dificultate a activităţii şcolare impuse de profesori sau părinţi.

Familia, prin tonalitatea şi atmosfera sa afectivă, prin dimensiunea sa culturală şi gradul ei de integrare socială, constituie un mediu educativ determinant. Dacă există dezacorduri sau tensiuni în mediul familial, acestea vor fi reflectate în conştiinţa copilului. Cerințele exagerate înaintate, manifestate de unii părinţi faţă de copiii lor, conduc la eşecurile şcolare, provoacă ceea ce se numeşte „intoxicaţie intelectuală”, care generează irascibilitate şi chiar agresivitate în raport cu sarcinile şcolare. Copilul va dori să evadeze din acest mediu şi astfel, ca ultimă soluţie, va ajunge la absenteismul şcolar. În acest context se conturează ca semnificativă problema locus controlului și relația acestuia cu absenteismul școlar.

Oamenii se deosebesc între ei prin faptul, cum şi unde ei localizează controlul asupra evenimentelor semnificative lor. Problema locusului controlului a fost pusă pentru prima dată de Rotter. Ea se studiază din timpuri vechi sub diferite denumiri şi din perspectiva variilor paradigme filosofice, sociologice şi psihologice.

De fiecare data suntem îngrijorați de ceea ce deja a avut loc: cine e responsabil de decurgerea unui sau altui eveniment important din viaţa lui – el singur ori soarta, situaţia, ori alţi oameni? Şi în rezultatul analizei propriei activităţi apare tendinţa de a vedea izvorul conducerii cu viaţa lui ori în mediul exterior, ori în sine însuşi.

O aşa însuşire în psihologie poartă denumirea de locus control. Locusul controlului este o însuşire stabilă a individului şi se formează în procesul socializării lui.

În cercetarea pe care am realizat-o ***o primă ipoteză*** a fost *să identificăm dacă locus controlul intern scăzut a elevilor poate fi un factor a absenteismului școlar*. Pentru identificarea locus cntrolului la elevii de vârstă școlară medie mi-am propus aplicarea Scalei Multidimensionale de Percepţie a Controlului care este un chestionar cu 48 de indici ce provine dintr-o scală mai largă, testată pe un eşantion pilot de 227 de copii. Scala cuprinde itemi ce fac referire la trei surse de control: intern, puterea celorlalţi şi control necunoscut, înglobând fiecare din cele patru domenii: cognitiv (succes şcolar), social (relaţiile cu prietenii), fizic (activităţi sportive) şi general. Jumătate din itemi descriu succese, jumătate insuccese, fiecare sursă de control fiind reprezentată de doi itemi care nu sunt niciodată prezentaţi consecutiv, iar domeniile şi tipurile de răspuns sunt ordonate randomizat în conţinutul scalei. Elevilor li s-au citit afirmaţiile, fiind rugaţi să încercuiască răspunsul care li se potriveşte pe o scală de la 1 la 4 (1= fals, 2= puţin adevărat, 3=în cea mai mare parte adevărat, 4= adevărat).

Au fost chestionați 105 elevi din 3 instituții de învățământ general, dintre cei 100% chestionați, 59% au un control intern scăzut/foarte scăzut, 24,7% control necunoscut foarte ridicat-26,6 %, control puterea celorlalți foarte scăzut.

Prelucrarea statistică a datelor ne-a determinat să stabilim confirmarea acestei ipoteze deoarece majoritatea celor chestionați au o sursă de control intern scăzută /foarte scăzută, locusul de control scăzut – îndepărtat de sine care este asociat cu (conform Julian B.Rotter): evitarea situațiilor presante,capacitate scăzută de confruntare și susținere a perspectivei proprii, frica de a fi evaluat,reacții emoționale în care liberul arbitru este foarte puțin angajat (liberul arbitru definit în acest context ca distanța între stimul și răspuns), putere mică de anticipare a rezultatelor pozitive aduse de un efort susținut , lipsa de perseverență și renunțarea la obiective după primele obstacole întâlnite.

A ***doua ipoteză*** pe care mi-am propus-o spre cercetare. *Dacă părinţii nu îşi motivează copiii să meargă la şcoală atunci rata absenteismului şcolar creşte.*

Motivaţia copilului este un lucru esenţial în începuturile lor la nivel educaţional. O bună motivaţie înseamnă o bună înţelegere a importanţei educaţionale. Lipsiţi de motivaţie, mulţi elevi renunţă la studiu încă din primii ani de şcoală. Dezamăgirile părinţilor şi lipsa de cultură joacă un rol important în absenteismul şcolar.

Chestionarea orală a pedagogilor ne-a permis să verificăm cea de a doua ipoteză *Dacă părinţii nu îşi motivează copiii să meargă la şcoală, atunci rata absenteismului şcolar creşte.*

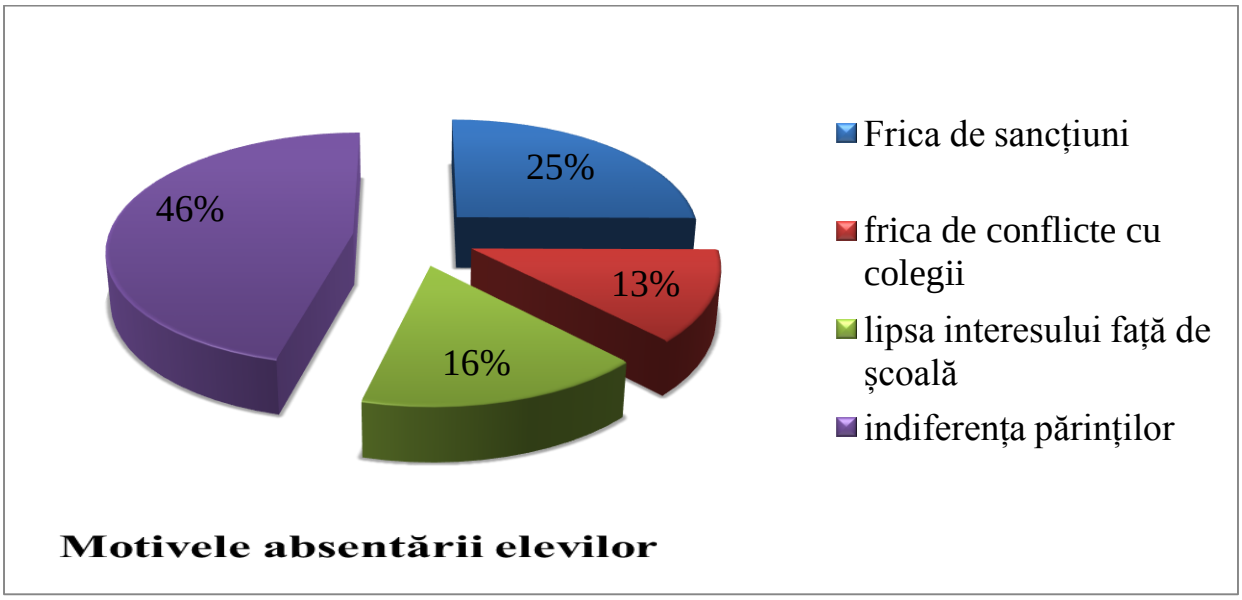


Figura 1. Motivele absentării elevilor

Prelucrarea statistică a datelor ne-a determinat să stabilim confirmarea acestei ipoteze deoarece, conform figurii 1 putem observa că 46% din subiecţi absentează din motivul indiferenței părinților și lipsei motivației sau controlului din partea

acestora, iar diferenţa de 54 % absentează din următoarele motive: frica de sancţiuni, neinteresul faţă de şcoală, frica de conflicte cu colegii.

Implicarea parentală este un aspect-cheie pentru prezenţa şcolară a copilului, dar variabilele familiale mai vaste sunt, de asemenea, un factor contextual de risc. Cercetarea actuală denotă că familiile preadolescenţilor cu comportament de refuz şcolar sunt deseori marcate de coeziune slabă şi conflict considerabil, detaşare, izolare. Creşterea absenteismului şcolar şi a riscului de abandon au fost recent studiate în legătură cu părinţii alcoolici. Alţi factori de risc includ divorţul, vecini problematici şi abordări neadecvate ale copiilor. A fost depistat că doar 54% din eleviii cu dificultăţi de prezenţă şcolară au trăit cu ambii părinţi şi 39% au trăit cu un singur părinte.

Elevii care trăiesc în comunităţi socialmente nefavorabile, nesigure, care includ supravegherea deficitară a unui adult sunt supuşi riscului de absenteism şcolar. Elevii care au fost abordaţi cu vulgaritate sunt mai predispuşi să nu meargă la şcoală decât cei cărora acestea nu le-au fost aplicate.

Rezultatele atestate denotă, de asemenea, faptul că cei care chiulesc şi absenţii persistenţi provin de cele mai multe ori din medii sociale vulnetabile.

Concluzii

1. Cele mai importante cauze ce pot conduce la absenteism şcolar sunt cele de natură personală, familială, şcolară şi socioeconomică. Dintre toţi aceşti factori, merită a fi puşi în discuţie cei de natură personală. În esenţă, preadolescenţa este o perioadă a căutărilor şi a semnelor de întrebare în care persoana încearcă să-şi formeze propria identitate şi să-şi găsească un loc în societatea în care trăieşte.
2. În cazul în care influenţele din jur sunt predominant negative şi apar pe fondul insuficientei maturizării emoţionale a preadolescenţilor, aceştia vor experimenta diverse comportamente, unele indezirabile social, cum ar fi, de exemplu, fuga de la ore sau absenteismul şcolar. Prin urmare, este foarte important ca preadolescentul să fie motivat şi consiliat, astfel că atunci când trăieşte diferite momente de criză educaţională să ştie să le gestioneze corespunzător.
3. La nivelul proceselor cognitive, elevii care absentează au un control intern scăzut/foarte scăzut, ceea ce ne demonstrează că sunt mai mult externalişti decât internaliştii de aceea le vine la greu să descopere mai rapid regulile în rezolvarea de probleme şi utilizarea mai bună a experienţei în sarcinile

experimentale, ei simt că soarta, norocul sau şansa afectează evenimentele prin care trec.

4. La nivelul atitudinilor, nivelului de autoarealizare a acestor elevi, datorită localizării controlului în afară, externaliştii tind să perceapă un control mai redus asupra propriei soarte şi aceasta îi face să aibă un grad scăzut al motivaţiei de realizare.
5. Locus controlul este un mijloc de autoreglare emoțională și comportamentală, orientarea externă a controlului diminuează participarea la performanţă,ceea ce este characteristic elevilor care absentează.

Bibliografie

1. Cojocaru V. Gh. Calitatea în educație. Managementul calității, Chișinău: Tipografia Centrală, 2007. 268 p.
2. Patrașcu D., Ursu A., Jinga I. Managementul educațional preuniversitar, Chișinău: Editura ARC, 1997.
3. Silistraru N., Nastas J. Semnificația valorilor general-umane în procesul educațional. Chișinău, 1999.
4. Cuznețov L. Esenţa şi logica educaţiei integrale a copilului în cadrul familial şi şcolar: strategii, principii, forme şi metode. În: Studia Universitatis, 2012, nr. 9 (59). p. 85-90.
5. Braghiș M. Aspecte şi strategii practice de valorificare a parteneriatului şcoală-familie-comunitate, În: Personalitatea integrală – un deziderat al educaţiei moderne. Materialele conferinței științifice internaţionale. Chişinău: IŞE, 2010. p. 119-121.
6. Ordinul nr. 559 din 12.06.2015 cu privire la prevenirea și combaterea abandonului și absenteismului școlar în conformitate cu Codul Educației al RM nr. 152 din 17.06.2014, HG nr.653 din 06.11.2009 cu privire la aprobarea Regulamentului,structurii și efectivului-limită ale Ministerului Educației , HG nr.434 din 10.06.2014 cu privire la aprobarea Strategiei pentru protecția copilului pe anii 2014-2020.
7. Paniș A. Principiul reglator al comportamentului etic. În: Dimensiuni psihosociale şi legale ale devianţei comportamentale. Materialele conferinței științifice internaţionale. Chişinău: UPS "Ion Creangă", 2014. p. 30-39.
8. Uncu V., Penu M. Abandonul școlar: abordare psihologică. În: Psihologie, nr.3, 2011. p. 47-56.
9. Ianachevici M. Perspective interculturale a cauzalității abandonului școlar. În:

Didactica Pro, nr.2, 2009. p.9-15.
10. Tyerman M. Truancy. London: University of London Press, 1968.
11. Urdan T., Midgley C. Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. În: Contemporary educaţional psychology, 2003, no. 28(4). p. 524-551.
12. Reid K. Truancy: Short and Long-term Solutions. London: Routledge Falmer, 2002.
13. Platt A.W. Intrinsic causes for public school absences. În: School and Society, 1943, no57. p. 307-308.
14. Kinder K., Harland J., Wilkin A., Wakefield A. Three to Remember: Strategies for Disaffected Pupils. Slough: NFER, 1995.
15. Greene Sr. J.E. Factors associated with absenteeism among students in two metropolitan high schools. În: The Journal of Experimental Education, 1963, no. 31(4). p. 389-394.
16. Corville-Smith J., Ryan B., Adams R., Dalicandro T. Distinguishing absentee students from regular attenders: The combined influence of personal, family, and school factors. În: Journal of Youth and Adolescence, 1998, nr. 27. p. 629-640.
17. Decean M. Aspecte psihologice ale absenteismului școlar. În: Studia Universitatis Moldaviae, 2016, nr.9 (99). p. 207-213.

EDUCATORULUI DESPRE RAPORTURILE FUNDAMENTALE ALE COMPOZIȚIEI OPEREI DE ARTĂ

Stamati Maria, lector universitar
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară
Universitatea de Stat din Tiraspol

Politicile educaționale postmoderne ne îndeamnă insistent să realizăm o educație nouă a tinerii generații. Odată cu evoluția teoriei și practicii sistemului de învățământ devine important extinderea competențelor profesionale ale cadrelor didactice care activează în instituțiile preșcolare. Anume educatorul pune baza personalității copiilor, care dezvoltă receptivitatea, capacitatea de a aprecia și înțelege frumosul din artă, din natură, viața socială, dezvoltă memoria vizuală, imaginația creativă, interes, gust estetic etc. Aici, se are în vedere activitatea educatorului la aria curriculară „Educația prin arte".

Pentru a face față tuturor cerințelor, cadrele didactice trebuie să fie sensibile la noutățile care intervin în sistemul educațional contemporan. Realizarea educației artistico-plastice trebuie să fie dirijată de către educatorul versat în acest domeniu și cunoaște specificul metodicii organizării educației și instruirii copiilor. În primul rând, să cunoască noțiuni generale din domeniul artelor plastice: genurile de artă plastică (pictura, sculptura, grafica, arta decorativ-aplicată, arhitectura), să cunoască marii plasticieni din Moldova, și din alte țări ale lumii, să cunoască operele de artă ale acestora. Educatorul va poseda metodica examinării unei picturi, sculpturi, a unui obiect arhitectural etc. Pentru formarea unei personalități integre educatorul nu se va limita doar la cunoașterea copiilor cu unele obiecte de artă, dar vor cerceta și examinarea variate compoziții. În primul rând educatorul trebuie să știe ce este compoziția, care sunt elementele structurale.

Conform opiniei psihologului Muhina B.C. compoziția este introducerea ordinii intelectuale în haosul senzațiilor și ea apare doar cu ajutorul utilizării mijloacelor artistico-plastice. Compoziția exprimă o unitate vie de forme culori și sentimrnte, unitate de organizare a elementelor de limbaj plastic într-un ansamblu omogen, echilibrat. Compoziția este un tot unitar după principii compoziționale care stabilesc legătură după conținut și formă care transmite emoția și mesajul autorului. Forma este obținută prin structurarea suprafeței după scheme compoziționale obținute – în friză, verticală, orizontală, oblică, pătrat, spirale, radiale.

Pentru a realiza o educație performantă, cadrele didactice care activează în instituțiile preșcolare din republică vor acorda atenție deosebită instruirii copiilor prin arte, debarasându-se de acțiunile mecanice a coloratului unui contur. Categoric nu

accept îndemnul unora „Lăsați copilul să deseneze, să modeleze sau să aplice ce dorește”. Dacă copilul nu cunoaște, nu poate, nu posedă deprinderi grafice el nu dorește nimic și nici nu va depune efort să cunoască. Însă copilul de vârstă preșcolară este capabil să însușească și să aplice în imaginea desenată, modelată sau aplicată elemente din domeniul compoziției și a mijloacelor de expresivitate artistico-plastică. Pentru aceasta, în primul rând, educatorul trebuie să cunoască aceste noțiuni apoi să le explice copiilor.

Deci, compoziţia este modalitatea de organizare a unei suprafețe, a unui spațiu, a unui volum cu ajutorul elementelor de limbaj plastic într-un ansamblu omogen, echilibrat, unitar, după anumite principii capabile să transmită privitorului emoţia şi mesajul autorului. Compoziția este organizarea elementelor de limbaj plastic: punctul, linia, forma, culoarea, pata etc. De asemenea, compoziția prevede valorificarea mijloacelor de expresie specifice: ritmul, armonia, centrul de interes, proporţia, echilibru, simetria-asimetria, suprapunerea şi jucstapunerea etc., care duc la obţinerea unor imagini deosebite. În acțiunea de realizare a compoziției interacţionează factorii:

- intelectuali (inteligenţă, experienţă etc.);
- nonintelectuali (sensibilitate, temperament, afectivitate etc.);
- motivaţionale (plăcerea de a picta, dorinţa de a descoperi etc.);
- de mediu (mediu familial, personalitatea educatorului, forma de învăţământ.

Compoziţia plastică este spaţiul plastic creat pe o suprafaţă ca un tot unitar după principii compoziţionale care stabilesc legătura dintre conţinut şi formă:

- distribuirea elementelor în spațiul plastic;
- structura (schema de ansamblu, prin care elementele sunt distribuite);
- proporția (armonia stabilită între elemente);
- contrastul (opoziția între elemente – mare-mic, cald-rece, închis-deschis);
- ritmul (repetarea voită a unui element).

Imaginea din compoziție nu copiază realitatea, ci o transformă. Forma de ansamblu este obţinută prin structurarea suprafeţei după scheme compoziţionale, obţinându-se astfel diferite compoziţii (în friză, verticală, orizontală, oblică, triunghi, pătrat, dreptunghi, circulare, spirale etc. Aceste scheme compoziţionale imprimă compoziţiei plastice anumite semnificaţii:

- orizontalele - linişte, stabilitate
- verticalele - măreţie, monumentalitate
- diagonalele - dinamism
- triunghiul - echilibru

- dreptunghiul şi pătratul - stabilitate maximă.

Organizarea compoziţională presupune unitate în varietate şi varietate în unitate, deoarece varietatea obţinută prin diversitatea elementelor de limbaj şi a schemelor compoziţionale trezeşte interesul receptorului de arta. În funcţie de schema organizării se obţin compoziţii închise şi deschise cu efecte statice sau dinamice.

Un element specific oricărei compoziții îl constituie centrul de interes care poate fi singular sau multiplu. Acesta reprezintă locul sau zona dintr-o compoziție care atragă privirea din primul moment. Acest loc nu coincide cu centrul geometric al compoziției, decât în cazuri rare. Există mai multe tipuri de compoziții plastice: compoziţia închisă care sugerează că acţiunea se desfăşoară în interiorul spaţiului plastic având un singur centru de interes. În acest caz, elementele plastice sunt ordonate pe scheme în formă de pătrat, triunghi, cerc; compoziţia deschisă - sugerează că acţiunea se continuă în afara spaţiului plastic având unul sau mai multe centre de interes. Centrul de interes este zona din lucrare către care se îndreaptă privirea şi se obţine prin: aglomerare de detalii; contraste de valoare şi culoare; sensul direcţional al elementelor.

Compoziţia statică se realizează prin organizarea elementelor plastice într-un echilibru stabil, elementele componente înscriindu-se într-o structură compoziţională stabilă (pătrat, dreptunghi, triunghi, forme dispuse pe diagonală, verticală sau orizontală, simetrie și echilibru).

Compoziția dinamică se realizează prin organizarea elementelor plastice într-un echilibru instabil prin folosirea schemelor compoziţionale bazate pe linii oblice, spirale ce dau ansamblului configuraţia de dinamism, mişcare. Forma integră constituita din înglobarea tuturor relaţiilor dintre conţinut şi formă se realizează într-un proces complex de creaţie în care echilibrul armonia şi originalitatea sunt determinante în situare a lucrării pe scara valorilor autentice.

Caracterul static sau dinamic, liniile de forţă, centrul de interes, cromatica, ritmul ca şi orice alt mijloc de expresie plastică sunt subordonate structurii compoziţionale de bază. În ordonarea elementelor compoziţiei trebuie să se urmărească ritmul plastic, întrucât prin el se structurează dinamismul lucrării. Ritmul plastic se obţine prin succesiunea gândită, intenţională a elementelor de limbaj. Expresivitatea ritmului plastic constă în modalitatea de ordonare a elementelor şi, cu cât aceasta este mai interesantă cu atât compoziţia este mai expresivă.

Compoziția decorativă se deosebeşte de compoziţia plastică prin modul de organizare. Arta decorativă presupune ornamentarea unor suprafeţe sau obiecte cu ajutorul unor motive decorative, a unor elemente din natură, stilizate sau a unor

elemente geometrice. Stilizarea este procedeul prin care se simplifică formele din natură păstrând caracterul ei esenţial. Elementul obţinut în urma stilizării se numeşte motiv decorativ. „Stilizarea, în artele plastice este mijlocul de a scoate în relief anumite trăsături ale imaginii atrăgând atenţia privitorului şi de a estompa altele, neesenţiale pentru transmiterea mesajului. Stilizarea cere un mod unitar de organizare a ansamblului de care depind toate detaliile". Arta decorativă se realizează în lemn, marmură, piatră, broderii, ţesături, mozaic, metale etc. Principiile compoziţiei decorative - repetiţia, alternanţe, simetria, gradaţia etc.

Arta populară definește creația care nu se înscrie în artele clasice sau moderne, ci e în general inclusă in producția meșteșugărească tradițională sau casnică. Lucrările de artă populară sunt, în general, de origine anonimă, producătorii lor nu au absolvit studii estetice sau artistice în sens mai restrâns. Descoperirea fenomenului artei populare ca parte valoroasă a culturii se datorează dezvoltării științei istoriei artelor la sfârșitul secolului al XIX-lea. Din punct de vedere estetic și istoric, ea s-a produs în paralel cu dispariția treptată a acestui fenomen în societățile europene care se aflau în plin proces de industrializare. Pierderea treptată a tradițiilor meșteșugărești, la sfârșitul secolului al XIX-lea, în Europa Centrală și de Vest (și mai târziu și în Europa de Est), i-a anulat artei populare baza ei naturală. Datorită teoriilor primitivismului, artei populare (dar și așa-zisei arte primitive din afara Europei) i s-a acordat exact în această perioadă o deosebită atenție prin - și datorită - artiștilor curentului modernist. Ușor însușește copilului de vârstă preșcolară și alte elemente ale compoziției, cum ar fi:

- repetiția este un procedeu de ornamentare care constă în repetarea unui element de limbaj plastic (punct, linie, formă) sau a unui motiv decorativ obţinut prin stilizare;
- alternanţa este succesiune a două-trei elemente - culoare, formă, mărime, motiv etc.;
- simetria presupune existenţa unei axe ce are de o parte şi de alta aceleia şi motive decorative sau elemente plastice. Ea reprezintă ordine şi armonie, o formă perfectă de echilibrare a părților în organizarea unei compoziţii. Axa poate fi orizontala, verticala sau oblica. Formele compoziţionale folosite în arta decorativă sunt: friza, chenarul, jocul de fond etc.;
- echilibrul – se realizează între părți jucstapuse: sus, jos, dreapta, stânga;
- expresivitatea face posibil atracția și interesul să provoace emoții puternice, să pătrundă în sufletul privitorului;

- ritmul este repetiția elementelor într-o anumită ordine, care produce armonie și plăcere. Ritmul se raportează la lungime, mărime, formă, culoare, suprafețe etc.;
- friza este compoziţia în formă de bandă în care se ordonează elementele plastice;
- chenarul este o bandă decorativă ce decorează suprafața operei de jur împrejur;
- jocul de fond se organizează pe bază de reţea geometrică sau liber pe toată suprafaţa de lucru. Liniile reţelei geometrice nu întotdeauna sunt vizibile, ele au rolul de a ordona ritmul distribuirii motivelor.

Compoziția va fi corectă dacă, se vor organiza: exerciţii de obţinere a petelor plate; de realizare a unor motive decorative pe baza de puncte şi linii; de realizare a unor motive decorative pe baza figurilor geometrice; friza decorativă din figuri geometrice, utilizând alternanța de culoare, mărime, formă; joc de fond cu reţea în formă de pătrate şi motive stilizate inspirate din natură.

Pentru a urmări în lucrările copiilor elementele compoziției, mai întâi trebuie să le cunoască cadrul didactic, apoi să-i învețe copilul, organizând sistematic activități frontale. Cum învățăm să scrie să citească, pentru a dezvolta copilul, astfel îl învățăm și dezvoltăm prin arte plastice. În rezultat, vom avea o tânără generație educată, cu mult gust estetic, care tinde să cunoască arta plastică universală. În final, formulăm concluzii și sfaturi pentru cadrele didactice din instituțiile preșcolare:

- nu uitați că, arta este cea mai mare forță educațională;
- modelați ființa copilului prin arte plastice;
- nu admiteți neglijarea și „moartea” ariei curriculare (spun educatorii din țară.

Fiecare educator trebuie să cunoască specificului operelor de artă plastică, să distingă trăsăturile caracteristice și stilurilor artistice, organizarea suprafeței foii de hârtie - echilibru, ritm, simetrie, centru de interes, relația linie – spațiu, pată – suprafață; și principiile compoziției, noțiuni de stilizare, simetrie, repetiție, opoziție, frize decorative, armonie, specificul amplasării unui decor.

Bibliografie

1. Arheim R. Arta și percepția vizuală. București: Editura Meridiane, 1999.
2. Batos M.J., Compoziția în pictură. Chișinău, 2011. 87 p.
3. Голубева О.Л. Основы композиции: учебник для студентов высших учебных заведений, изучающих курс „Основы композиции”. Москва, 2008. 318 с.
4. Мухина М. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. Москва: Просвещение, 1982. 280 с.

PERCEPEREA MEDIULUI AMBIANT - BAZA ACTIVITĂȚII ARTISTICO-PLASTICE A COPILULUI

Stamati Maria, lector universitar
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

La etapa actuală, în instituțiile preșcolare din Moldova s-a creat situația când activitatea plastică a devenit un „apendice” al unor „activități de prestigiu” și al întregului sistem educațional. Lipsa literaturii metodice, capacitățile artistico-plastice ale educatorilor joase, ba chiar neglijența cadrelor didactice față de arta plastică, goana pentru așa zisa pregătire pentru școală, au lipsit copilul de frumos. Au fost uitate căile de formare a personalității integre a copilului. A fost uitat modul de organizare a activității frontale unde trebuie învățat copilul să judece, să analizeze, să evidențieze esențialul, să elaboreze un plan de acțiune, să tindă spre un final, să compare, și, ce s-ar părea o nimica toată să contempleze.

Instruirea învață copilul să cerceteze, să studieze, să întreprindă o analiză a operelor de artă: pictură, grafică, sculptură, arhitectură. Ba mai mult decât atât, educatorii însuși posedă capacități artistico-plastice care te fac să plângi. Această opinie are suport real: au fost întreprinse observări, discuții cu educatorii din toate raioanele republicii, au fost analizate lucrările copiilor. În cel mai bun caz copilului i se propune colorarea unui contur, fără a cunoaște tehnica colorării, sau să se „joace” cu plastilina (ceea ce nu este de dorit să se lucreze cu ea). Din acest motiv propunem cercetarea problemei perceperii artistico-plastice pentru a o sensibiliza.

Educația plastică reprezintă factorul esențial al educației și dezvoltării personalității copilului care se realizează prin cunoașterea frumosului din natură, societate receptat, evaluat și cultivat la nivelul sensibilității, al raționalității și al creativității umane. Activitățile artistico-plastice constituie un important mijloc de dinamizare a vieții copilului, a proceselor sale intelectuale, afectiv-volitionale și motivaționale. Totodată, activitatea plastică în mod sporit dezvoltă creativitatea, spiritul de observație, atenția, reprezentările spațiale, imaginația creatoare, interesul și plăcerea de a desena, colora, de a modela, interesul pentru operele de artă.

Activitatea plastică se bazează pe perceperea lumii din mediul copilului. Din acest motiv dezvoltarea percepției devine problemă esențială în metodica instruirii. Activitatea oricărui plastician este inițiată de contemplarea vie – perceperea, în procesul căreia poate fi cunoscut profund și amplu lumea obiectelor și fenomenelor din mediul ambiant. Crearea chipului artistic presupune transmiterea unui conținut într-o formă mai vie, pregnantă și emoțională. De aceea, perceperea vieții de către plastician va unifica latura cognitivă cu cea emoțională. Perceperea obiectelor și

fenomenele mediului de către plastician poartă un specific deosebit. Plasticianul, când percepe obiectul cu perspectiva de a-l reda, el studiază forma, culoarea, amplasarea lui în spațiu.

Perceperea operei de artă sau obiectelor și fenomenelor înseamnă a sesiza prin simțuri, a cunoaște prin mijlocirea organelor de simț și prin reflectarea în conștiință cu ajutorul proceselor gândirii a obiectelor și fenomenelor din realitatea înconjurătoare

Care sunt mecanismele perceperii? Analizele fenomenologice şi semio-cognitiviste moderne avansează o concluzie comună, aceea că la toate nivelurile senzoriale şi mentale apar structuri care interacţionează şi se determină reciproc. S-a căzut de acord că, există trei niveluri de aprehendare a imaginii artistice: 1) nivelul plastic (suprafeţe, dimensiuni, culoare); 2) nivelul perceptual (sesizarea formelor, a cantităţilor şi calităţilor cromatice); 3) nivelul raţional-afectiv (a reprezentărilor figurative sau abstracte şi procesarea lor mentală, prin inducţii și deducţii).

Procesul intelectual (nivelul raţional-ideatic): judecarea elementelor percepute prin procesul fizic-senzorial şi înţelegerea mesajului transmis, concretizat în subiect; rezultatul este înţelegerea sensurilor denotative şi conotative ale operei de artă, aprecierea valorică, istorică şi social-umană a acesteia, cât și a obiectelor, fenomenele mediului. În general, sunt patru criterii funcţionale în ordonarea axiologică a obiectelor observate: 1. criteriul tehnic (fizic-senzorial); 2. criteriul raţional-intelectual (conţinut plastic, conţinut obiectual, structuri şi definire tematică) claritatea şi simplitatea conţinutului, cromatismul; 3. criteriul psiho-emoţional şi cognitiv - forţă de impact şi putere de impresionare, originalitate, sentimente şi stări afective asociate și mesajul artistic.

Dacă este percepută o operă de artă, se vor respecta criteriile calitative ale compoziţiei plastice (structurarea, aranjamentul artistic şi raţional al unei imagini), echilibru judicios, bună repartizare a liniilor şi volumelor, raporturi armonice între culoare şi obiecte, între obiecte şi fond, centre de interes bine determinate (legea unităţii semantice a tabloului, sculpturii).

După cum vedem, perceperea mediului ambiant cât și a operelor de artă plastică necesită o muncă deosebită. Cum pedagogul dirijează activitatea de matematică, citit-scris, la fel trebuie organizată și cea de percepere a mediului, a fenomenelor sociale și a operelor de artă plastică.

Vestitul fiziolog Secenov I. M. menționa, omul când contemplează obiectul, parcă ar suprapune ceea ce vede la moment cu imaginile percepute anterior, care au fost păstrate în memorie: dacă aceste imagini corespund, omul recunoaște obiectul

care se află în câmpul său de vedere. Particularitățile exteriorului obiectului au o valoare definitivă pentru plastician pentru că imaginea trebuie să fie concret, viu, aprins. Cu cât experiența și tehnica de lucru a plasticianului este mai bogată, cu atât creațiile sale vor fi mai perfecte.

Pictorul Iuon C.F scria că, plasticianul trebuie să perceapă din mediu totul ce este obișnuit și neobișnuit, să găsească deosebiri și asemănări, să generalizeze și să compare, să studieze compoziția și simfonia coloritului. Astfel, obiectul sau fenomenul este perceput integru, ceea ce constituie baza esențială a artei.

Perceperea mediului nu este o acțiune pasivă, reflectare ca în oglindă a semnelor exteriorului obiectului perceput. Plasticianul trebuie numai singur să înțeleagă, să simtă, să treacă prin sine esența obiectului sau fenomenul, însă să fie redate astfel ca spectatorul să le înțeleagă, să simtă emoțiile, sentimentele simțite de plastician. În aceasta și constă valoarea operei de artă. Deci, creația plasticianului presupune posedarea unei experiențe bogate de impresii ale vieții și cultura percepției. Astfel, creațiile sale vor fi convingătoare cu conținut realist, veridic și sincer.

Cercetând problema dată ținem să menționăm, că cultura perceperii obiectelor, fenomenelor și a operelor de artă trebuie realizată din perioada vârstei preșcolare. Arta plastică servește un izvor de extindere și consolidare a reprezentărilor despre mediul ambiant, dezvoltare a sentimentelor și cultivare a atitudinilor.

Experiența copilului este mică, de aceea trebuie să-i organizăm condiții pentru observare preventivă a obiectelor și fenomenelor, ca el să poată cerceta, să memoreze esențialul, caracteristicile și expresivitatea celor observate. Lipsa acestor condiții este cauza multor greșeli în activitatea de desen, aplicație și modelare a copilului. Psihologul și pedagogul Teplov B.M. în activitate sa orienta elevii săi spre caracterul perceperii obiectului, fenomenul care, în perspectivă trebuie realizat. A învăța copilul să perceapă, scrie savantul, îl ajută să vadă și să simtă mai precis și mai pătrunzător opera de artă sau mediul. De aceea, educația plastică se află într-o legătură dialectică cu educarea capacității de a observa.

Dezvoltarea capacităților de percepere artistico-plastică urmărește două scopuri. În primul rând, îmbogățirea experienței estetice și cunoaștere a mediului, și în al doilea - concretizarea reprezentărilor despre lumea obiectelor și fenomenelor.

Experiența perceperii copilului se extinde în tot procesul educațional: în cadrul activităților, plimbărilor, excursiilor, distracțiilor etc. Aceste acțiuni educaționale procedează activitatea plastică, copilul acumulează noi impresii despre viață, această cale de formare a impresiilor este semnificativă la vârsta de 5-7 ani, în această perioadă majoritatea temelor sunt după imaginație. Extinderea tematicii intensifică

reprezentările despre obiecte și fenomene. La copii apare atitudinea critică față de lucrarea sa și a colegilor. Ei nu sunt mulțumiți de lipsa asemănării imaginii cu obiectul real. Capacitatea de redare a obiectelor necesită un studiu detaliat al părților componente, forma lor, amplasarea unei părți față de cealaltă. De exemplu, locul unde se fixează în imagine ochii unui animal sau om. Activitatea de percepere, observare a obiectelor neapărat, va fi însoțită de emoții estetice puternice, ceea ce este foarte important pentru activitățile următoare.

Care sunt particularitățile perceperii de către copil a operelor de artă la vârsta preșcolară? Este cunoscut faptul că pictura și sculptura poartă caracter spațial. Imaginea este redată pe o suprafață și poate fi percepută doar vizual. În pictură mijlocul de bază de redare a imaginii este culoarea prin care se reflectă lumea reală sau închipuită.

La vârsta preșcolară activitatea de artă este percepută diferit. Copilul nu înțelege varietatea planurilor, a figurilor, compoziția, centrul compoziției, subiectul. El evidențiază doar culoarea. Îndrumările pedagogului îl fac să înțeleagă principalul și secundarul, să determine linia de subiect. Pictura necesită o durată lungă pentru examinarea ei, concentrarea atenției, cercetarea detaliilor. De aceea, cunoașterea și contemplarea operelor de artă la vârsta preșcolară este bine de început cu contemplarea ilustrațiilor de carte realizate de către pictor.

Pentru micuții de 3-4 ani este important procesul de examinare a unei imagini cunoscute. Pentru ei este caracteristică reacția emoțională „Ce este aceasta?”. Scopul principal al educatorului de a provoca interes și dorința de a contempla, de a numi obiectele cunoscute.

La vârsta de 4-5 ani scopul este de a încadra copilul în lumea imaginilor condiționate, chipurilor grafice. El trebuie să înțeleagă că unul și același obiect poate fi realizat în mod diferit. Educatorul poate întreba copilul: „despre ce este tabloul?”, „Ce a vrut pictorul să ne spună?”, ”Numește personajele cunoscute”, „Ce face iepurele din imagine?” (stă, saltă, roade un morcov). Întrebarea stimulează atenția la mijloacele artistice, aplicate de pictor: amplasarea elementelor compoziției în suprafața foii de hârtie, redarea mișcării (dinamica), caracterul personajului (bun, răutăcios, înfuriat, zgârcit). Aceste acțiuni permite concretizarea reprezentărilor despre obiectele cunoscute redate grafic, copiii însușesc experiență plastică a generațiilor anterioare. Operele de artă nu sunt accesibile micuților de a le percepe, fiind că copilul nu poate înțelege mijloacele de expresivitate plastică.

La vârsta de 5-7 ani are loc acumularea experienței plastice. Copilul nu numai că recunoaște obiectele din imagine, dar pot determina caracterul personajelor, funcția

operei, surprind linia de subiect. Educatorul dezvăluie subiectul tabloului, le vorbește despre dinamica eroilor, formează reprezentări despre compoziție.

O deosebită atenție se va acorda perceperii gamei de culori Cu alte cuvinte cromatica, care are o valoare convingătoare la contemplarea operei de pictură. Copilul trebuie să înțeleagă că percepţia cromatică este definită deci ca proces de cunoaştere umană; ea nu este un simplu proces de înregistrare (imprimare) a unor fenomene sau fenomene naturale, mai mult sau mai puţin armonioase, ci o activitate vie de explorare, care, printr-un ansamblu de anumite operaţii logice, înglobează însuşirile formelor sau a fenomenelor în activitatea nervoasă superioară a copilului.

Percepţia cromatică ridică, în primul rând, problema educării simţului văzului, a sensibilităţii, inteligenţei, care-l face apt pe copil să perceapă expresivitatea formelor, varietatea culorilor, afirmându-se ca o forţă esenţială umană. Astfel educaţia vizuală a copiilor coordonează şi activitatea „ochiului" cu percepţia lor estetică şi a acesteia cu mediul înconjurător, înlesnind acomodarea lor la lumea exterioară, la viaţă şi societate, menţiona Vîgotskii L.

Cercetările lui Vengher L., Flerina E. ş.a. arată că deja la vârsta preşcolară copilul este capabil să rezolve un şir de probleme cromatice. Concluziile psihologilor apreciază procesul de percepere a culorii, care trebuie realizat mai întâi pe obiectele şi fenomenele reale, şi numai după aceasta – pe materialele didactice, ilustrate cu ele. Iar la examinarea reproducţiilor sunt binevenite întrebările stimulative, ce ar orienta procesul de percepere a culorilor şi ar permite analiza coloritului operei.

Pe parcursul anului de studii copilul se cunoaște cu 4-5 opere de pictură. Mai dificil sun percepute de către copil pictura care reprezintă scene batalice cu multe figuri de oameni și complexitatea subiectului. Mai accesibile sunt picturile ce reprezintă peisajul, care are funcție de educație estetică și atitudini binevoitoare față de natură. Peisajul provoacă sentimente de uimire, interes, curiozitate față de frumusețea fenomenelor din jur. Portretul ajută copilul să observe trăsăturile blânde sau severe ale fețelor persoanelor din imagine. Pentru perceperea picturii se vor crea condiții adecvate: se vor organiza excursii la muzeu, se vor contempla tablourile din încăperea grădiniței, se vor organiza discuții, întâlniri cu oamenii de artă. Procesul perceperii picturii, scria Saculina N., decurge în cinci etape consecutive: 1. perceperea operei integru (educatorul oferă caracteristică generală, expresiv și convingător); 2. percepea și analiza, evidențiind mai întâi părțile de bază, apoi cele secundare, mărunte, determinând forma și amplasarea lor; 3. determinarea structurii operei – relațiile dintre părțile esențiale și cele secundare; 4. evidențierea culorilor, armonia și nuanțele lor; 5. examinarea repetată a operei în întregime.

Desigur, această etapizare a perceperii este relativă, dar ea depinde de experiența copilului. Dacă obiectul este redat a doua oară examinarea detaliată, perceperea tactilă nu se recomandă, este suficient descrierea verbală, folosindu-se comparații. Atenție deosebită se va acorda perceperii mărimii, formei și modul de realizare. Se vor atenționa micuții la controlul vizual, mișcarea și coordonarea lor, relațiile proporțiilor de mărime, spațiu

În procesul cunoașterii cu operele de artă copiii însușesc un vocabular specific artei (tablou, pictură, grafică, colorit, linie, compoziție, dinamică), folosind-ul în vorbirea activă. Perceperea și analiza operelor de artă poate avea loc în timpul liber, la activități și în afara acestora.

Perceperea sculpturii, în mare măsură se deosebește de perceperea picturii. În primul rând trebuie să menționăm, că sculptura extinde orizontul cunoștințelor copiilor și transmite spectatorului o anumită informație despre mediu. Deseori, unii adulți trec cu nepăsare pe lângă o sculptură și nu observă frumusețea ei, nu înțeleg condițiile epocii care sunt redate în sculptură. De aceea, trebuie să cunoaștem copilul cu diverse genuri de artă plastică.

Opera sculptată poate fi înțeleasă de către copiii de toate vârstele preșcolare. La vârsta de 3-4 ani se vor cunoaște cu sculptura de talie mică, jucându-se cu un ursuleț - jucărie, un iepuraș, o păsărică etc. În grupele mari copiii se cunosc cu sculptura monumentală, amplasată în parcuri, în stradă, la muzeu, la expoziții, cât și autorii acestor lucrări. De asemenea, copiii se vor cunoaște și cu sculptura meșterilor populari din localitate și cei universali. Ei trebuie să știe că, sculptura poate fi cioplită în diferite materiale: piară, lemn, os, marmură, granit, diorit, având o atitudine grijulie.

În concluzie, perceperea obiectelor, fenomenelor și a operelor de artă contribuie la formarea reprezentărilor, activizarea tuturor proceselor psihice și, în special al gândirii, cât și dezvoltarea creativității artistico-plastice a copiilor.

Bibliografie

1. Croce B. Estetica. București: Univers, 1991. 119 p.
2. Lauric C. Timp și spațiu în pictură. București, 2013. 147 p.
3. Liviu Mihai Arta trăiește prin ochii proprii. București, 2010. 216 p.
4. Мухина М. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. Москва: Просвещение, 1982. 280 с.
5. Teplov B. Психологические вопросы художественного восприятия. B: Советская психология, 1986. 252 с.

EDUCAȚIA INTELECTUALĂ A COPIILOR ÎN FAMILIE

Șofron Larisa, dr., conf univ.
Catedra PMÎP, Universitatea de Stat din Tiraspol

Educația intelectuală ocupă un loc important în ansamblul activității educative, mulți autori considerând-o ca fiind "axa principală" a întregului demers educativ, întrucât, pe de o parte, integrarea activă a individului în societate nu este posibilă fără ca aceasta să asimileze valorile fundamentale acumulate în patrimoniul spiritual al omenirii, iar pe de altă parte, asigură premisele absolut necesare pentru realizarea celorlalte componente ale educatiei.

Educaţia intelectuală este un concept care, în sens larg, se referă la ansamblul influențelor educative care îşi propun să ajute o persoană să-şi dezvolte una dintre cele mai importante dimensiuni ale personalității sale: dimensiunea intelectuală [3].

Familia are un rol important in dezvoltarea copiilor atât din punct de vedere fizic, moral și esthetic, cât și în educația intelectuală, în dezvoltarea proceselor intelectuale ale copiilor cea ce este de fapt cel mai important. Educaţia intelectuală, în sens larg al cuvântului, poate fi înţeleasă ca educaţie ştiinţifică.

Funcţia de bază a educaţiei intelectuale constă în formarea /dezvoltarea intelectului, adică formarea-dezvoltarea personalităţii la nivelul dimensiunii sale cognitive ştiinţifice [S.Cristea, 1].

Sarcinile principale ale educației intelectuale:

a) dezvoltarea capacităţilor de conceptualizare;
b) dezvoltarea capacităţilor de înţelegere;
c) dezvoltarea capacităţilor rezolutive şi a creativităţii.

Ce prezintă fenomenul de ”*intelect*”, ”*inteligență*”.

În DEX *Intelect* (fr. *intellect,* lat *intellectus*) este privit ca o „capacitate de a gândi, de a cunoaște, de a avea o activitate rațională, de a opera cu noțiuni; minte, gândire, rațiune” [2].

Dicţionarele de psihologie sugerează că la baza intelectului stă un ansamblu de funcţii mintale. Nu toate funcţiile mintale ale omului intră în această categorie (de ex. indentificările şi discriminările perceptive, ajustările motorii s.a.), ci doar acelea care sunt concentrate în jurul gândirii abstracte, logice, cum ar fi evocările asociative, creaţiile imaginative, raţionamentele, înţelegerea, rezolvările de probleme s.a. (Paul Popescu-Neveanu)

Inteligența este capacitatea omului de a înțelege ușor și corect aspectele esențiale ale vieții în societate și a rezolva situații sau probleme pe baza cunoștințelor accumulate [3].

Sunt recunoscute numeroase *variabile care acţionează asupra dezvoltării intelectuale* a copilului mic. Aceste variabile puse azi în evidenţă sunt:

- QI al mamei;
- atitudinile educative;
- trăsăturile de personalitate;
- comportamentele educative;
- construcţia imaginii de sine în familie [8].

Singura cale dovedită de a optimiza potentialul intelectual al copiilor este o relatie sigură, bazată pe încredere între copiii şi părinti.

Ce condiţii ar trebui să creeze familia pentru o educaţie intelectuală eficientă a copiilor?

Influentele educative pe care familia le exercită asupra copiilor se pot manifesta fie direct, prin acţiuni mai mult sau mai puţin dirijate, fie indirect, prin modele de conduită oferite de către membrii familiei, precum şi prin climatul psihosocial existent în familie.

Experţii în dezvoltarea copiilor consideră că intelectul, gradul de inteligenţă este ereditar – părinţii furnizează „*zestrea genetică*" [5]. Savanţii subliniază că inteligenţa este moştenită în primul rând de la mama. Anume ea este persoana pe care copilul o are alături multă vreme şi prin intermediul căreia copilul va cunoaşte lumea în primele luni şi în primii ani de viaţă, perioada care este considerată cea mai importantă în dezvoltarea personalităţii. Iată de ce părinţii geniali au şanse mari să aibă copii geniali. Pe de alta parte, se ştie că părinţii inteligenţi acordă o atenţie mai mare educaţiei copilului şi e posibil să facă alegeri care îi pun în valoare inteligenţa, oferind copilului un mediu bogat în stimulări intelectuale.

Dar se cunoaşte că gradul de inteligenţă poate fi modelat prin efortul părinţilor. Astăzi există programe speciale pentru stimularea inteligenţei bebeluşului încă din primele săptămâni de viaţă. S-a constatat, că conexiuni neuronale care dacă nu sunt stimulate în anii copilăriei se pierd definitiv. Primii patru ani de viaţă acoperă o perioadă în care creierul copilului ajunge cam la două treimi din dimensiunea sa la vârsta maturităţii şi evoluează în complexitate mai mult ca oricând.

Din mediul familial, copilul, ca un burete, mai ia conduitele şi obiceiurile celor din jur. El va repeta şi va imita oamenii din jur, va avea aceleaşi păreri, idei, concepţii. Copilul va mima, gesticula exact ca persoanele din jur, îşi va forma atitudinile faţă de viaţă, modelele sau obişnuinţele de comportament.

În copilărie copilul ia primele impresii din mediul înconjurător. Ca prim factor de educaţie, familia oferă copilului aproximativ 90% din cunoştinţele uzuale despre

lumea înconjurătoare (despre plante, animale, obiecte, despre ocupaţiile oamenilor). El va acumula o mare parte dintre cunoştinţele despre natură, societate, își va forma deprinderile alimentare şi igienice [5].

În ce priveşte dezvoltarea intelectuală a copilului, familia este în primul rând mediul în care işi însuşeşte *limbajul [*10]. Dezvoltarea vocabularului și abilitatea de a-și comunica nevoile și dorințele poate fi cea mai mare avansare a copilului din punct de vedere intelectual. Volumul, precizia vocabularului şi corectitudinea exprimării copilului depind de munca depusă de părinţi şi de restul familiei în această direcţie.

Copiii, dotaţi de mama natură cu o curiozitate epistemică, pun cele mai multe întrebări în perioada dintre 2 şi 6 ani concentrate în repetatul: ”ce? de ce?„ iar părinţii ar trebui să îi ajute să-şi însuşească un număr cât mai mare de cunostinţe, răspunzând cât se poate de corect şi exact, într-un limbaj adecvat fiecărei vârste, pentru a-şi ajuta copiii să facă lumea din jurul lor comprehensibilă. Înţelegerea se condiţionează de participarea activă a copilului în procesul cunoaşterii prin angajarea lui în descoperirea noului din universul necunoscutului, prin accentuarea elementelor de problematizare.

Practicile cel mai des aplicate de stimulare a dezvoltării intelectuale a copilului sunt *jocurile* [9]. Joaca in mod liber promovează o mai bună învățare, memorare si crestere a cortexului cerebral. Ea imbunătățește, de asemenea, dezvoltarea limbajului, inteligența spațială, raționamentul si abilitățile matematice. Jocul pentru copilul de vârstă fragedă este ca o poveste sau o povestire mică cu demonstrarea acţiunilor, a jucăriilor. Copilul se autoexprimă mai bine în joc decât în limbaj. Cei mai buni parteneri de joc sunt părinţii sau o persoană care cunoaşte bine copilul, inclusiv fraţii sau copiii vecini. Sunt binevenite așa numite "*Jocurile minții*", fie că este vorba de cuvinte încrucișate, ghicitori, criptograme sau șah, aceste jocuri îi vor dezvolta copilului abilitățile mintale și îl vor ajuta pe viitor să ia decizii mai ușor, să accepte provocări și să iasă din situații dificile.

Una dintre practicile de stimulare intelectuală este formarea *dragostei pentru carte,* care trebuie să înceapă încă din fragedă copilărie, cu participarea părinţilor.

Cercetările psihologice au demonstrat: dragostea de carte poate fi cultivată până la 9 ani. Mai târziu să trezeşti interesul pentru lectură va fi mai complicat, câte odată chiar şi e imposibil. În timpul lecturii sporeşte considerabil activitatea emisferei stângi, aici se emit undele beta, care apar pe parcursul proceselor de gândire, de analiză, asigurând concentrarea atenţiei, susţinerea motivaţiei, dezvoltarea creativităţii, curiozităţii, judecăţii, imaginaţiei.

La vârsta şcolară, familia ar trebui să dezvolte *gustul copiilor pentru citit,* pentru căutarea activă de informaţie, să îi îndrume spre cărţile şi sursele de informaţie potrivite şi să îi ajute să sistematizeze cunoştinţele, să le dezvolte gustul pentru experimentare, inovaţie, comunicare proactivă, să îi înveţe să rezolve probleme şi să caute soluţii, să le încurajeze creativitatea. Fraser (1959) – a constatat, în urma unui studiu efectuat pe copii de 12 ani, că există o corelaţie pozitivă puternică între coeficienţii de inteligentă (QI) înalţi şi nivelul *încurajării parentale, atmosferă familială* generală şi *numărul cărţilor citite în familie*. În alte cercetări **s**-a dovedit că anume copiii cărora li s-au citit din primii ani de viaţă, au succese mai bune în şcoală. Ascultarea poveştilor dezvoltă gândirea, imaginaţia şi creativitatea. De-a lungul timpului, creierul uman a evoluat prin *aplicarea informaţiilor,* nu doar auzindu-le. Cercetările au arătat că atunci când îl implici pe cel mic în citire, acesta îşi dezvoltă mai repede capacitatea de a citi şi *gândirea strategică,* aşa că atunci când I se citeşte copilului este bine să-l implicăm şi pe el.

Pentru că apropierea de carte să devină o deprindere zilnică şi, mai mult, ca plăcerea de a citi să devină o necesitate dorită şi trăită emoţional, ea trebuie cultivată înainte chiar de a începe învăţarea alfabetului, prin preocuparea permanentă a părinţilor de a-i obişnui pe copii cu frumuseţea inegalabilă a lecturilor de basme şi poveşti.

Teatrul şi cinematograful contribuie de asemenea la însuşirea unui însemnat numar de cunoştinţe din cele mai variate domenii: literatură, istorie, geografie, ştiinţele naturii, muzică etc.

Internetul este cel mai recent instrument de realizare a educatiei intelectuale. Unele *jocuri pe tabletă* pot creşte abilitătile matematice ale prescolarilor. *Unele jocuri video* îmbunătăţesc abilităţile spaiale şi de memorie de lucru.

Una dintre practicile de stimulare intelectuală este *susţinerea de către părinţi a iniţiativelor copiilor.*

Cercetările au demonstrat că *lecţiile de muzică sporesc inteligenţa copiilor* [14].

Exista o corelatie foarte mare între notele pe care copiii le au şi orele de somn.

Ce recomandă doctorii? Doctorii recomandă copiilor cu vârsta cuprinsă între 3-6 ani să doarmă zilnic 10-12 ore. Copii ce au 7-12 ani se descurcă foarte bine cu 10 sau 11 ore de somn. De ce? Odihna nesuficientă poate conduce la creştere în greutate, în acelaşi timp lipsa odihnei are un impact negativ asupra sănătăţii fizice, emoţionale şi sociale.

Există cercetările care au demonstrat că alimentaţia corectă este unul din factorii care influenţează performanţele şcolare. Copiii au nevoie de mult fier pentru

țesutul cerebral și de multe vitamine și nutrienți, pentru prevenirea infecțiilor și un sistem imunitar puternic. Încă din 1970 studiile au arătat că prin consumarea unui mic dejun hrănitor, în fiecare dimineața, crește puterea de concentrare, memoria și aptitudinile de învățare. Dacă cei mici nu mănâncă dimineața ei sunt mai iritabili, lipsiți de energie și mai predispuși către a dori mâncare nesănătoasă, precum cea de fast-food sau dulciuri. Alt exemplu: cofeina şi glucoza, ştim că, au efecte benefice asupra performanţelor cognitive. Din moment ce atenția și memoria de lucru sunt procese cognitive, cofeina și glucoza, combinate, cresc capacitatea de a fi atent în mod semnificativ, iar o dată cu aceasta, se îmbunătățește și memoria. Așa că, dacă cel mic oricum va consuma dulciuri în anumite momente, atunci este recomandat să le se dea atunci când învață și nu atunci când se relaxează.

Exerciţiile fizice îi ajută pe copii nu doar să fie în formă, ci şi să înveţe cu 20% mai repede, după cum a demonstrat un studiu realizat în anul 2007 de cercetători germani. Exercițiile aerobice stimulează creierul și îmbunătățesc capacitatea de a învăța. De asemenea, studiile sugerează că exercițiile ajută copii să-și concentreze atenția în școală. Dar există un secret: pentru ca să beneficieze din plin, exercițiile trebuie să fie voluntare [13].

Autodisciplina este mai importantă decât IQ-ul când este vorba de succes.

Copii fericiţi vor deveni adulţi de succes şi vor fi mulţumiţi de cariera şi de viaţa lor. În medie, aceştia au performanţe superioare, obţin note mai bune şi chiar au un salariu mai mare.

„Gaşca” din care face parte copilul, este foarte importantă. Studiile au demonstrat că un rol important îl are cartierul, colegii de şcoală ai copilului, cei cu care se împrieteneşte. Influenţa grupului din care face parte este chiar mai mare decât rolul părinţilor în educarea copilului, spun specialiştii.

Încrederea pe care o au părinţii în copii lor contează. Elevii care au beneficiat de această încredere au demonstrat la finalul unui an de şcoală că au căştigat cel mai mult.

Din alte practice de stimulare a dezvoltării intelectuale a copilului se pot aplica următoarele: lucrul casnic în comun, vizionarea de emisiuni televizate cu subiect cognitiv împreună, plimbări şi discuţii, experimentele [11].

Una dintre practicile de stimulare intelectuală este *susţinerea de către părinţi a iniţiativelor copiilor*

Concluzii

Familiile sunt primii educatori ai copilului: ele vor continua să le influenţeze învăţarea şi dezvoltarea în timpul anilor de şcoală şi multă vreme după aceea şi prin valorile pe care le transmite, pune bazele dezvoltării sale intelectuale. Cei şapte ani de acasă influenţează şi modelează personalitatea umană.

Bibliografie

1. Didactica Pro nr2-3, 2009. p.105. http://www.educativ.info/fact1.html
2. DEX.https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20intelectuala.pdf
3. Pedagogie. Conf.univ.dr. M. Diaconu; Prof. univ.dr. I. Jinga coordonatori Conf.univ.dr. O. Ciobanu; Lect.univ.dr. A. Pescaru; Prep. M. Paduraru https:///C:/Users/User/Downloads/PEDAGOGIE_Jinga__1_.pdf)
4. http://www.scritub.com/sociologie/psihologie/EDUCATIAINTELECTUALA17286231.php
5. https://creeracord.com/2016/07/12/educatia-in-familie-baza-unei-dezvoltari-sanatoase-a-copiilor-si-a-succesului-in-viata/
6. http://www.desprecopii.com/info-id-12220-nm-Cum-transformam-un-copil-obisnuit-in-unul-exceptional-sfaturi-alegeri-si-emotii.htm
7. http://www.desprecopii.com/info-id-18695.htm
8. https://edituraedu.ro/.../consilierea%20parintilor%20lucrare.d
9. http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/352/Cuznetov%2C%20Larisa._Pedagogia%20si%20psihologia%20familiei._Suport%20de%20curs.pdf?sequence=1&isAllowed=y
10. http://www.asociatia-profesorilor.ro/familia-primul-educator-rolul-familiei-in-activitatea-de-invatare.html
11. https://bibliotecaciorescu.wordpress.com/publicatii/lectura-in-familie-o-conditie-primordiala-pentru-cultivarea-dragostei-de-lectura-a-copiilor/
12. http://www.rasfoiesc.com/educatie/psihologie/EDUCATIA-IN-FAMILIE-FACTOR-AL-75.php
13. https:www.descopera.ro/dnews/12394908-cum-âl-poți-ajuta-pe-copilul-tău-sa-devina-mai-inteligent-zece-metode-garantate-de-psihologi
14. http:/centruldeparenting.ro/vrei-un-copil-destept-14-lucruri-pe-care-le-poti-face-astazi/

COMPONENTELE STRUCTURALE ALE SUCCESULUI ŞI RELAŢIA DINTRE ELE ÎN ACTIVITATEA DE ÎNVĂŢARE ŞI PREGĂTIRE PROFESIONALĂ LA STUDENŢI

Trofaila Lidia, doctor în psihologie, conferenţiar universitar
Catedra Psihopedagogie şi Educaţie preşcolară, UST

Succesul este definit în literatura ştiinţifică ca o reuşită, un rezultat favorabil, o izbândă, o victorie în anumite acţiuni, într-o anumită activitate. Succesul este aşteptat şi căutat de fiecare din noi, deoarece presupune recompense, recunoaştere publică şi oferă o interpretare şi susţinere socială favorabilă. Succesul eliberează forţele creatoare, energia internă a organismului şi este un stimulent important în viaţa şi activitatea omului [1, 2, 12].

De succes are nevoie fiecare om în viaţă. Principalul motiv pentru care avem nevoie de succes este acela că-i oferă omului posibilitatea să se schimbe, să devină mai bun, să-şi menţină integritatea personală, cognitivă, afectivă. Atunci când dispunem de arta obţinerii succesului, de metodele şi tehnicile necesare de activitate ne putem schimba viaţa spre bine, deveni mai productivi, mai încrezuţi în forţele proprii, în capacităţi şi aptitudini. Persoana devine conştientă de posibilitatea realizării idealurilor şi scopurilor personale.

Succesul are o structură complicată, multiaspectuală, dar realizabilă. Mai mulţi autori (Tracy B., Goleman D., Hill N., Covey S.R.) se referă în special la şapte componente structurale de bază ale succesului: 1) pacea interioară, 2) sănătate şi energie, 3) relaţii pline de iubire, 4) libertate financiară, 5) idealuri şi scopuri importante, 6) autocunoaştere şi conştiinţă de sine, 7) împlinire personală [5,11,12].

Pacea interioară

Pacea interioară este bunul cel mai de preţ al fiecărui om. Fără pacea interioară, liniştea sufletească nimic nu are valoare. Nu întâmplător fiecare din noi o caută toată viaţa. Verificăm cât de bine ne este la moment în dependenţă de liniştea sufletească, pacea interioară de care dispunem.

Când trăim în armonie cu cele mai înalte valori ale noastre, cu cele mai profunde convingeri, când avem un echilibru perfect în viaţă, ne bucurăm de pacea interioară. Si, dimpotrivă, dacă dintr-un motiv sau altul ni s-au compromis valorile, s-au suntem puşi în situaţia de a acţiona împotriva scopului propus, prima care suferă este pacea interioară.

Pacea interioară, liniştea sufletească este esenţială şi necesară pentru fiecare om şi trebuie să se manifeste indiferent de grupul social în care se află omul – familie, la serviciu, în grupul de studenţi, prieteni etc. Dacă persoana manifestă linişte, pace

sufletească în familie, în rândul colegilor la studii, serviciu înseamnă că în aceste colective relaţiile interpersonale sunt bune, prietenoase, aici predomină bună înţelegerea şi respectul reciproc, grija şi atenţia unul faţă de altul, faţă de persoanele apropiate, bunăstarea lor etc. Principiile, normele morale de conviețuire se bazează pe dorinţa pe care o are fiecare persoană de a-şi asigura pacea interioară şi de a susţine pacea interioară a celorlalţi membri ai familiei, colectivului, grupului social, fără a denatura pacea interioară a celorlalţi membri ai grupului.

Într-un colectiv social de studii, lucru pacea interioară poate fi măsurată prin gradul de armonie care există între membrii grupului. Instituţiile sociale de învăţământ profitabile, productive în activitatea lor sunt acelea în care studenţii, angajaţii se simt mulţumiţi de studiile, lucrul lor, se simt bine în colectivul de studii, de muncă, sunt mulţumiţi de sine. Fiecare din membrii colectivului se simte în siguranţă, sunt fericiţi, bucuroşi de munca, rezultatele muncii lor. Se poate întâmpla ca studentul, angajatul să muncească intens la locul său de studii, de muncă, să fie implicat, copleşit de activităţile pe care le realizează, dar el are linişte sufletească, convingerea că va fi apreciat, remunerat la justa valoare, că viitorul îi este asigurat.

Pacea interioară este o condiţie normală şi firească pentru fiecare din noi. Omul are dreptul de a fi fericit şi acest drept trebuie să se realizeze. Nu trebuie să credem că fericirea este ceva ocazional, adică când ne-a surâde norocul. Trebuie să pornim de la faptul că omul s-a născut, a apărut pe lume ca să fie fericit, să se bucure de existenţa sa. Pacea interioară este o condiţie obligatorie pentru ca studentul, profesorul să se poată bucura de cele ce ne oferă viaţa.

Obţinerea păcii interioare trebuie să fie principiul de bază pentru viaţa şi activitatea fuecărui din ei, fiind scopul principal în toate activităţile şi la care trebuie să se subordoneze celelalte scopuri. Ca persoane, personalităţi active social studentul, profesorul au succes în activitatea lor în măsura în care şi-au atins prorpia fericire, mulţumire de sine, simţul bunăstării personale şi au pacea interioară.

Ideea de a face fericirea ca scop al vieţii în societatea contemporană poate provoca neliniște şi confuzie, deoarece sunt deosebit de multe impedimente, bariere, obstacole, uneori create special, care trebuie de învins, depăşite. Mai mult ca atât, am fost educaţi că fericirea este un produs ocazional, secundar al vieţii în care mereu trebuie să-i facem fericiţi pe alţii şi dacă suntem fericiţi, atunci suntem norocoşi, în caz contrar aşa ne este soarta şi nu avem la ce să ne opunem. Însăşi ideea de a dori să fim fericiţi poate fi interpretată greşit, ca o dorinţă egoistă, lipsită de griji faţă de ceilalţi [1, 2, 12].

Savanţii Tracy B., Goleman D., Hill N, Carnegie D. ș.a. propun în acest caz de ţinut cont de două lucruri: în primul rând, dacă omul singur nu se străduie să fie fericit, nimeni nu va face lucrul acesta pentru el; în al doilea rând, nu poţi oferi cuiva ceea ce nu ai. Încercarea de a-i face pe alţii fericiţi este un exerciţiu de frustrări şi amăgiri, fiindcă acest lucru este imposibil, dacă persoana nu depune eforturile necesare, nu tinde şi nu crede că poate fi fericită. Totodată profesorul, studentul nu pot face fericiţi pe cineva, dacă singuri sunt nefericiţi, nu ştiu ce-i fericirea, pacea sufletească [3, 4,11,12].

Studentul, profesorul se simt fericiţi, liniştiţi sufleteşte când nu sunt copleşiţi de emoţiile distructive de teamă, furie, îndoială, vinovăţie, resentimente de îngrijorare, nu manifestă emoţii negative, dar se bucură firesc de tot ce realizează, de ceea ce dispun, fără eforturi în plus. Secretul fericirii, liniştii sufleteşti este să elimine sistematic sau cel puţin să minimalizeze acele momente din viaţă care provoacă stres, emoţii, sentimente negative.

Ideea este încântătoare, deoarece conţine adevărul. Pentru a avea o viaţă fericită, productivă, atât profesorul cât şi studentul *trebuie să elimine sistematic din jurul lor persoanele, situaţiile şi emoţiile negative care îi fac nefericiţi.* Mai complicat este acel moment că aici încep problemele cotidiene. Obstacolul prim care apare în acest caz este condiţionat de dependenţa de persoanele, situaţiile negative în colectivul de studii, muncă, dificultăţile în soluţionarea relaţiilor, problemelor cu o persoană negativă, dezastruoasă etc. În cazul dat raţiunea vine cu tot felul de argumente pentru a soluţiona problema conflictogenă, în loc să lucreze pentru noi, creierul este ocupat cu altceva impus de situaţia, de interacţiunea cu persoanele negative [11, 12].

Atât studentul cât şi profesorul trebuie să se protejeze de persoanele, situaţiile negative. Este necesar să menţină controlul asupra emoţiilor, să păstreze calmul şi emoţiile pozitive tot timpul, când se află în preajma unor asemenea persoane, situaţii etc. În acest caz nu vor uita de ceea ce au de realizat, de scopul măreţ pe care îl au în faţă. Îşi vor proiecta gândurile pentru viitor şi îşi vor urma scopul fără a atrage atenţie la ceea ce nu merită a fi discutat, considerat de valoare. Îşi vor elibera mintea de constrângeri, bariere, dându-le deoparte ca nesemnificative, care nu merită atenţie şi vor continua să acţioneze după scopul propus. Aceasta le va permite să se bucure de pacea interioară la care aspiră.

Studenţii, profesorii angajaţi în activitatea de învăţare, în câmpul muncii, îşi vor crea o viziune reală a viitorului în câmpul muncii, a modului cum ar arăta serviciul lor, dacă ar tinde să fie perfecţi până în cel mai neînsemnat detaliu. Îşi vor pune întrebarea ce ar trebui să facă pentru a atinge în mediul în care activează niveluri mai

înalte, armonie, cooperare. În mod asemănător se vor întreba cum ar fi viaţa lor în colectiv, dacă ar trăi într-o stare de pace şi mulţumire de sine. Vor ţine sub control şi acel moment că şi ceilalţi membri ai colectivului trebuie să fie fericiţi, să atingă pacea interioară.

Când în faţă vor avea scopul de a atinge pacea interioară planificând totul, hotărând ce anume îi va ajuta, ori îi va împiedica la atingerea scopului stabilit, atunci nu vor face greşeli, vor face şi vor spune ceea ce trebuie, ce este necesar. Vor observa că acţionează în baza unor principii înalte, măreţe. Se vor simţi foarte bine deoarece întreprind cele necesare şi utile. Răspunsul la toate aceste schimbări o deţine pacea interioară.

Sănătate şi energie

Pacea interioară reprezintă starea psihică, mintală normală, firească fără perturbări. Sănătatea şi energia, dimpotrivă, reprezintă starea fizică, naturală normală şi firească.

Organismul profesorilui, studentului are tendinţa normală şi firească spre sănătate, vigurozitate. În absenţa perturbărilor fizice sau mintale el produce din abundenţă energie. Sănătatea perfectă a organismului profesorului, studentului, ca şi la orice organism viu apare în absenţa durerii, bolii, tulburărilor fizice, mintale de tot felul. E minunat şi acel moment că organismul are capacitatea de a se reface, de a deveni sănătos, plin de energie, fără ajutor din afară.

Atunci când profesorul, studentul dispune de toate cele necesare în plan material, dar îşi pierde sănătatea şi pacea interioară, el pierde şi posibilitatea de a se bucura de realizările sale. Mai întâi fiecare din ei trebuie să ne gândească la imaginea fizică, cum arătă şi cum ar dori să prezinte dacă doresc să fie perfecţiunea fizică ideală. Şi aici sunt importante mai multe lucruri: exteriorul, starea organismului, greutatea corpului, felul cum se alimentează şi alimentele pe care le preferă, exerciţiile fizice pe care le fac şi la care părţi ale corpului atrag atenţia ş.a.

Ocuparea profesorilor, studenţilor cu sportul deschide noi posibilităţi ale organismului, le oferă posibilitatea de a se reface. Devin mai plastici, mai antrenaţi, mai zvelţi, mai puternici, mai energici, comparativ cu perioadele, când activităţile sportive nu se simţeau ca o necesitate. Exerciţiile, activităţile sportive refac organismul, deschid căile energetice, şi ei se simt în putere de a se implica şi realiza tot ce doresc, ce şi-au pus în gând ca scop de viaţă şi activitate. Aceasta le permite să aibă succes în activitate, să realizeze ce şi-au propus. Fiind sănătosi, plini de puteri şi energie pot realiza cu succes tot ce şi-au propus. Rezistenţa fizică, energia de care dispun le permite să aibă succes în activităţile lor.

Relaţii pline de iubire

Relaţiile pline de iubire cu oamenii sunt o altă componentă importantă a succesului şi fiecare profesor, student trebuie să aibă oameni pe care îi iubesc şi care îi iubesc, la care ţin şi care ţin la ei. Relaţiile cu aceste persoane reprezintă etalonul în ceea ce priveşte cum se descurcă în viaţă fiecare din ei ca fiinţă umană. Cele mai multe momente de fericire ori nefericire din viaţă provin anume din aceste relaţii, care de fapt şi definesc cu adevărat calitatea noastră de om social-activ, motivat pentru succes.

Capacitatea de a crea şi menţine relaţii pe termen de lungă durată cu alte persoane trebuie să fie una din caracteristicile de bază atât a profesorului cât şi a studentului. Esenţa lor ca oameni se exprimă prin felul cum comunică cu oamenii, cum se înţeleg cu ei. O modalitate simplă de a verifica starea relaţiilor profesorului, studentului în colectiv poate fi aceea cât de frecvent râd în grupul de studenţi, în colectivul de profesori cu care interacţionează. Pentru a preciza cum merg lucrurile în grupa de studenţi, colectivul didactic este necesar de a evidenţia cât de mult râd, glumesc când se află împreună. Atunci când relaţiile între studenţi, profesori sunt bune ei râd mult, când se află împreună. Şi, dimpotrivă, când relaţiile se strică primul care dispare în colectivul de muncă, studii este râsul [1, 2, 8, 11].

Pentru colectivele de muncă, chiar şi pentru marile companii acest lucru este caracteristic. Un colectiv de studenţi, o instituţie superioară de învăţământ poate fi performantă, profitabilă dacă membrii lor râd şi glumesc permanent, când se află împreună, ca dovadă a faptului că se bucură unul de altul, de roadele muncii lor, de beneficiile pe care le oferă studiile, profesia, specialitatea şi munca în colectivul dat. Studenţii, profesorii interacţionează eficient în colectivele lor, la ei este prezent spiritul de echipă, colectiv, grup social. O altă dovadă este faptul că activitatea în colectiv îi face să fie optimişti, deschişi spre tot ce este nou, progresiv, mai creativi, mai flexibili şi plini de viaţă. Dacă în colectivul de studii, muncă, companie, organizaţie oamenii sunt potriviţi colectivele, compania, organizaţia vor prospera.

Conducerea, administraţia instituţiilor, organizaţiilor, colectivelor studenţeşti, de muncă trebuie să poarte răspundere pentru asigurarea armoniei, fericirii discipolilor, angajaţilor, să creeze un climat social optimist, de entuziasm, cu norme şi valori morale înalte. Între membrii grupului de studenţi, colectivului didactic trebuie să predomine spiritul de echipă, solidaritate.

Probleme cu alţi oameni, între oameni sunt pretutindeni. Necazul constă în aceea că ele duc la destabilizarea liniştii interioare, sufleteşti, dereglează sănătatea mai mult ca oricare alt factor. Din această cauză unul din scopurile importante pentru fiecare

profesor, student trebuie să fie acela de a-şi crea un mediu uman în care să poată fi fericiţi, mulţumiţi şi împliniți. Trebuie examinate relaţiile cu fiecare persoană în parte şi să-şi creeze un plan ca fiecare din ele să fie plăcute.

Libertatea financiară

Profesorul, studentul ca şi orice om se simte liber financiar când are destui bani ca să nu-şi facă griji din cauza lor, cum fac majoritatea oamenilor de la noi din ţară. Lipsa banilor nu numai că se suportă greu, dar poate duce la multe acţiuni, comportamente nedorite, chiar la degradarea personalităţii. Independenţa financiară este unul din scopurile şi responsabilităţile cele mai importante pentru fiecare, de aceea nu trebuie lăsată la voia întâmplării, dar ţinută mereu sub control.

Mai mult de 80,0% din populaţia de pe glob este preocupată de problemele legate de lipsa banilor. Neplăcut este acel moment că mulţi oameni se gândesc permanent la bani pe parcursul zilei şi, cu părere de rău, printre aceştea se află nu numai studenţii, dar şi profesorii. Un mod asemănător de viaţă nu este sănătos. Bucuria, zâmbetul multora din ei sunt estompate de grijile cotidiene, banale ale vieţii – achitarea serviciilor, bonurilor, întreţinerea familiei, îngrijirea copiilor, asigurarea lor cu cele necesare etc.

Banii sunt importanţi atât pentru profesori, cât şi pentru studenţi. Pentru a-şi asigura pacea interioară, sănătatea, energia şi relaţii sănătoase, pline de iubire au nevoie de resurse financiare, de bani. Din lipsa banilor mulţi din ei deseori îşi pierd pacea interioară, îşi fac griji, au diferite tensiuni, nelinişte. Stresul, dereglarea sănătăţii la ei tot apare din lipsa banilor. Fiind conştienţi de situaţia creată, trebuie să caute ieşire din situaţie, prin efortul fizic, intelectual, să caute căi de câştig a banilor.

Relaţiile interpersonale la profesori, studenţi deseori se înrăutăţesc din cauza penuriei de bani. În societatea noastră aşa fenomene permanent sunt frecvente, iar în familie pot duce la divorţ. Ca să nu-şi creeze probleme din cauza lipsei banilor trebuie să-şi folosească talentele, abilităţile, capacităţile pentru a câştiga destui bani ca să nu-şi facă grijă din cauza lor. Aceasta este necesar pentru realizarea scopului propus. Pentru a înainta în realizarea scopului au nevoie de senzaţia de libertate, dar nu se vor simţi liberi cu adevărat până nu vor avea suficienţi bani ca să nu fie preocupaţi permanent de necesitatea câştigului lor. Au nevoie de a-şi asigura independenţa financiară, fără a se amăgi permanent, ori a amâna pe altă dată, a se lăsa la voia întâmplării [1, 11].

Este necesar ca atât studentul cât şi profesorul să aibă o închipuire clară referitor la faptul cum ar dori să se schimbe situaţia lor financiară. De câţi bani au nevoie şi cum pot să-i obţină, în ce perioadă de timp, în ce volum şi cum vor lucra,

acţiona ca să ajungă la rezultatul scontat. A-şi pune diferite întrebări referitor la activitatea pe care urmează să o realizeze, a-şi face un plan de acţiune este deosebit de important pentru a avea succes. Sunt din acei care nu-şi pun asemenea întrebări şi nici nu caută răspuns la ele uneori chiar toată viaţa. Dar dacă doresc să -şi atingă scopul financiar pe care şi l-au propus în viaţă trebuie să tindă să ajungă la scopul înaintat. Trebuie să se decidă la ceea ce doresc şi să-şi urmeze scopul. Totul începe cu definirea viitorului financiar şi apoi cu elaborarea planului pentru realizarea lui fără a se îndepărta de scop.

Idealuri şi scopuri importante în viaţă

Succesul îl deţinem în viaţă atunci când urmărim scopuri şi idealuri importante. Acest moment îl cunoaşte profesorul, dar trebuie să-l ţină sub control atât profesorul cât şi studentul. Psihologul american V.E.Francl susţine că cea mai profundă dorinţă din subconştient este dorinţa de sens şi scop în viaţă [9]. Pentru a fi cu adevărat fericiţi profesorul, studentul au nevoie de simţul clar al drumului corect ales în viaţă. Au nevoie de implicare în ceva de importanţă şi mare valoare. În rezultat vor obţine simţul că viaţa are sens şi că-şi aduc contribuţia utilă şi necesară familiei, colectivului, societăţii pentru afirmarea socială. Este important ca fiecare din ei să simtă, că au sub control momentul că nu-şi irosesc viaţa în zadar, că tot ce fac este util şi necesar, iar recompensele vor fi fastuoase, utile şi necesare, de valoare.

Aşa o situaţie este o situaţie de fericire, bucurie personală, familială, socială că viaţa, eforturile depuse n-au fost în zadar, că sunt pe drumul cel bun şi recompensele le deţin şi vor surveni pe parcurs tot timpul deoarece urmează un scop social nobil, real, util şi necesar, iar rezultatele muncii sunt necesare şi întrebate, căutate de oameni. Aceasta este o dovadă a faptului că scopul ales are sens [10, 11].

Fericirea se defineşte ca o realizare progresivă a unui ideal important. Sunt fericiţi şi trebuie să se simtă cu adevărat fericiţi profesorul, studentul deoarece sunt incluşi în ceva cu adevărat important atât personal cât şi social.

Trebuie numai să cugete asupra faptului care sunt activităţile, realizările personale care produc plăcere, îi bucură pentru valoarea lor, importanţa pentru viaţa personală, familială, socială şi să le urmeze. Este necesară o corelaţie a vieţii din trecut şi prezent, a ajunsurilor şi neajunsurilor din trecut şi prezent, dacă au uitat de neplăceri sunt pe calea cea bună, pe drumul succesului şi trebuie urmat după scopul trasat, ţinând în permanenţă sub control activităţile care oferă cu adevărat scop şi sens vieţii personale, familiale, sociale.

Autocunoaşterea şi conştiinţa de sine

Autocunoaşterea determină pacea interioară şi se bazează pe realizările personale ale profesorului, studentului. Socrate menţiona: „Cunoaşte-te pe tine însuţi!”, ca un bun dar de cunoaştere a calităţilor şi capacităţilor personale. Pentru a lucra, a activa cu capacitate maximă, trebuie atât profesorul cât şi studentul să ştie cine sunt, de ce sunt în stare şi de ce gândesc, simt în felul în care îl fac. Vor evalua forţele, influenţele care le-au modelat caracterul, intelectul din fragedă copilărie. Sub control va fi şi faptul cum trebuie să reacţioneze, să răspundă oamenilor în anumite situaţii, modul cum realizează acest lucru. Se înţeleg pe sine şi conştientizează, de ce au nevoie de un anumit lucru, acţionează într-un anumit mod şi se acceptă ca fiind capabili de succes şi recompense la justa valoare în domeniul activităţii profesionale. Aceasta le va oferi posibilitatea de a face ordine şi în alte domenii ale vieţii personale, familiale, sociale [1,7, 11].

Având o conştiinţă de sine bine dezvoltată, o autocunoaştere la justa valoare a calităţilor personale pot ferm purcede la realizarea scopului propus, fiind conştienţi de faptul că calităţile personale pot permite realizarea scopului scontat.

Împlinirea personală

Pentru profesor, student împlinirea personală este certitudinea de atingere maximă a potenţialului uman în plan personal, social având performanţe la toate aspectele vieţii, ceea ce le permite să fie mulţumiţi de sine. Se pot socoti persoane împlinite social, care nu şi-au irosit viaţa în zadar. La timpul său şi-au făcut studiile, o carieră reuşită, familie, copii, casă. A. Maslow a numit împlinirea personală autorealizare. Aceasta, după părerea lui, este caracteristica de bază a celor mai sănătoase, mai fericite şi de succes persoane din societate [1, 5, 7].

Trebuie numai atât profesorul cât şi studentul să-şi susţină capacitatea de a realiza şi a avea o atitudine pozitivă, optimistă şi veselă în aproape toate situaţiile vieţii. Să-şi dezvolte o personalitate complet integrată, absolut funcţională şi matură, să-şi deblocheze puterilor ascunse şi implicarea lor activă.

Bibliografie

1. Carnegie D. Cum să te bucuri de viaţă şi de slujbă. Bucureşti: Curtea veche, 2013. 184 p.
2. Carnegie D. Lasă grijile, începe să trăieşti. Bucureşti: Curtea veche, 2011. 336 p.
3. Carnegie D. Secretele succesului. Bucureşti: Curtea veche, 2012. 248 p.

4. Covey S.R. Cum să rezolvăm cele mai dificile probleme ale vieţii. Bucureşti: All, 2016. 488 p.
5. Dyer W.W. Înţelepciune pentru succes. Bucureşti: Meteor Press, 2014. 224 p.
6. Dyer W.W. Cele 10 secrete ale succesului şi păcii lăuntrice. Editura: ACT şi Politon.
7. Gladwell M. Excepţionalii: povestea succesului. Bucureşti: Publica, 2009. 112 p.
8. Goman C.K. Limbajul secret al succesului. Cum să înţelegi şi să foloseşti comunicarea non-verbală. Bucureşti: Litera, 2017.
9. Francl V. Omul în căutarea sensului vieţii. Bucureşti: Meteor press, 2009. 156 p.
10. Harvey S. Poartă-te ca un om de succes, gândeşte ca un om de succes. Bucureşti: ACT şi Politon, 2011. 207 p.
11. Hill N., Carnegie D., Murphy J. Secretele celor trei maeştri ai succesului pentru aţi schimba viaţa. Bucureşti: Curtea veche, 2015. 384 p.
12. Tracy D. Succesul în viaţă: deprinderi şi strategii care vă vor revela puterile ascunse şi calea spre succes. Editura: For You, 2012.

ÉCOLE INCLUSIVE: ESPACE DE DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITÉ DES ÉLÈVES

Uncu Veronica, doctorante
École d'études sociologiques et anthropologiques
Université d'Ottawa, Canada

Depuis la mise en œuvre du *Programme de développement de l'éducation inclusive 2011-2020* en République de Moldavie, le système d'éducation de ce pays a connu de grandes transformations qui ont poussé les écoles régulières à s'adapter aux nouvelles exigences de cette réforme éducative. Sur le terrain, ces transformations ont pris la forme d'une ouverture des écoles à la diversité des clientèles, ce qui a amené des changements de pratique de la part des acteurs de première ligne du milieu scolaire comme les enseignants et les professionnels non-enseignants, mais aussi un changement d'attitude des élèves, des parents et des membres des communautés face aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers (BEP). Cette communication a pour objectif d'analyser l'impact d'une telle réforme sur le développement de la personnalité des élèves avec ou sans BEP. Elle s'appuie sur une revue de la littérature et une analyse sommaire de données empiriques collectées sur le terrain dans le cadre d'une thèse de recherche doctorale. Ces données comprennent les résultats d'entrevues menées en 2015 avec avec des enseignants, des professionnels non-enseignants et des parents d'élèves avec et sans BEP dans deux écoles de la République de Moldavie.

Dans cet article nous discuterons donc de la problématique concernant l'école inclusive comme lieu de socialisation pour tous les élèves avec et sans BEP, mais aussi comme un nouveau paradigme éducationnel qui met l'accent sur la singularité des élèves et le développement optimal de leur potentiel.

Une analyse tridimensionnelle: école, approche éducative et personnalité de l'élève. Nous avons structuré cette étude en nous inspirant des directions d'analyse proposées par Gardou (2006) dans son travail sur *Les voies de mutation* qui traitent des axes de changement observés dans la mise en œuvre d'une politique d'éducation inclusive, à savoir : 1) la reconnaissance de l'individualité de chaque élève; 2) la flexibilité des approches éducatives; 3) la continuité dans le processus d'inclusion; 4) les équipes multidisciplinaires et les compétences; 5) la valorisation maximale du potentiel de chaque élève; 6) la création d'un environnement adapté aux BEP de chaque élève et 7) la socialisation et inclusion. Pour simplifier notre analyse, nous avons groupé ces axes en trois directions: 1) l'école et l'environnement inclusif; 2) les acteurs du changement et 3) la personnalité de l'élève dans une approche éducative individualisée.

École et environnement inclusif: espace ou la diversité rencontre l'individualité. Comme le souligne Rousseau (2012), l'école est gagnante dans un processus de changement si elle cherche à favoriser la réussite et le bien-être de tous les élèves" [6:111]. Dans cet esprit, une école inclusive ne se résume pas au traditionnel modèle médical qui met l'accent sur le handicap d'un élève avec des BEP, mais plutôt à une « école fondée sur le modèle scolaire de la diversité…une école ouverte à la singularité et aux potentialités de chaque élève » [8 :97]. Pour Gardou (2006), l'éducation inclusive est un défi qui exigent la mise en place de processus qui entrainent des changements radicaux dans le mode de prestation de services éducatifs et qui forcent l'école à répondre à la diversité des besoins éducatifs particuliers des élèves. C'est aussi un défi social du fait qu'il n'y a plus de place dans notre société moderne pour la ségrégation des élèves avec des BEP. Nous avons observé que cette nouvelle réalité est reconnue par plusieurs acteurs du milieu scolaire régulier en République de Moldavie. En effet, pour plusieurs des acteurs rencontrés dans notre recherche, l'éducation inclusive est un changement qui raccorde l'école moldave aux standards éducatifs internationaux : «Le temps est venu de suivre l'exemple des pays civilisés et d'inclure les élèves avec des BEP dans nos écoles ordinaires car en réalité, tous les élèves sont égaux.» (Enseignant d'école)

Un des changements importants et palpables dans l'environnement des écoles régulières en République de Moldavie, est la création des Centres de ressources où de nouveaux acteurs, de concert avec les enseignants du milieu, sont impliqués dans le développement des enfants avec des BEP, tant sur le plan éducatif que personnel. Bien que cette initiative, prévue et financée par le *Programme de développement de l'éducation inclusive 2011*-2020, contribue à faire du milieu scolaire un milieu plus favorable à la diversité, il n'en demeure pas moins que l'âme de l'école inclusive se trouve bien sûr dans l'action des acteurs qui interviennent directement auprès des enfants et des enseignants qui doivent adapter leurs pratiques d'enseignement et d'interaction auprès de ces élèves et de leurs parents.

Les acteurs du changement: l'enjeu de formation. Comme le soulignent plusieurs auteurs dans leurs recherches concernant les processus d'éducation inclusive dans différentes écoles du Canada et de l'Europe, la participation active des différents acteurs du milieu scolaire incluant les parents et les membres de la communauté est cruciale pour arriver à faire de l'école un environnement dynamique qui ne craint pas de toujours remettre en question les pratiques présentes à l'école régulière [1;2]. À cet égard, le rôle joué par les enseignants dans ce processus d'inclusion et d'acceptation des élèves avec des BEP est crucial. En effet, ce sont les enseignants qui, en modifiant leur approche auprès des enfants et en développant des

curriculums plus adaptés, concrétisent la mise en place d'une éducation qui tient compte des besoins de chaque élève. Mais pour y arriver, il faut donc que ces intervenants de première ligne s'approprient d'abord les finalités de cette réforme et, plus important, qu'ils aient accès à une formation appropriée à leur besoin.

En effet, l'inclusion des élèves avec des BEP dans les écoles régulières exige des compétences professionnelles particulières pour pouvoir répondre à l'ensemble des besoins éducatifs des élèves. Comme le souligne Gardou (2006), la formation des acteurs du milieu scolaire pour la mise en œuvre d'un programme d'éducation inclusive doit être faite dans le but de donner confiance à ces acteurs quant à leur capacité de réaliser les changements nécessaires et de faire de ces acteurs des vecteurs de changement. Dans le cas de la mise en œuvre de la politique d'éducation inclusive dans les écoles régulières de la République de Moldavie, Cara (2014) s'est penchée sur cet aspect de formation et a observé que les acteurs du milieu scolaire manifestent plus de réticence à l'inclusion d'élèves avec certains handicaps, comme ceux avec un handicap visuel ou auditif, parce qu'ils reconnaissent ne pas avoir de compétences pour interagir avec ces enfants. Gardou (2006) nous met aussi en garde qu'une simple sensibilisation des acteurs du milieu scolaire face à l'éducation inclusive ne suffit pas; il faut mettre en place des programmes et des mécanismes de formation initiale et continue pour que les acteurs puissent participer à une réforme.

L'enjeu de la formation des acteurs dans le domaine de l'éducation inclusive est souligné également dans l'étude de Tant et Watelain (2015) sur l'importance du développement physique chez les élèves avec des BEP dans l'école régulière. Ces auteurs ont relevé que les enseignants se sentent souvent démunis par rapport à la complexité de l'éducation des élèves avec des BEP. Dans leur étude, Tant et Watelain (2015) soulignent par contre que les acteurs du milieu scolaire régulier ont une influence bénéfique sur le développement tant physique que social et psychique de tous les élèves avec ou sans BEP. Les résultats de cette étude démontrent aussi que les enseignants ayant moins d'expérience de travail avec des élèves avec des BEP ont tendance à attribuer « une fragilité excessive » à ces élèves [7:56]. Plusieurs autres études appuient cette conclusion et ont démontré que ce type d'attitude de la part de certains enseignants fait en sorte qu'ils développement des tâches trop faciles pour cette clientèle particulière, ce qui peut entrainer des réactions négatives de la part des autres élèves de la classe et nuire à l'inclusion [3;7].

Éducation inclusive: approche éducative centrée sur l'élève. Pour les parents, les bienfaits de l'éducation inclusive ne se limitent pas nécessairement aux élèves avec des BEP, mais ils profitent aussi à tous les enfants et au personnel de l'école qui ont ainsi une opportunité de s'ouvrir à la diversité qui existe au sein de notre société.

«…l'éducation inclusive est quelque chose de très positif non seulement pour les élèves avec des BEP, mais également pour les élèves sans BEP parce que ces derniers coexisteront avec l'ensemble de leurs pairs quand ils seront adultes et ils seront déjà sensibilisés au fait que plusieurs enfants n'ont pas tous les mêmes chances dans la vie. C'est également un grand avantage pour les enseignants parce qu'ils réaliseront que le contenu de leurs cours doit être adapté et individualisé pour une bonne compréhension par tous les élèves, y compris ceux avec des BEP.» (Parent).

L'éducation inclusive part du principe que chaque élève a sa propre individualité et que l'approche éducative doit être centrée sur les besoins éducatifs particuliers de chacun. Pour Gardou (2006), c'est une erreur de penser, comme c'est le cas pour certains acteurs du milieu scolaire, que les élèves avec des BEP constituent un groupe homogène. L'individualisation de l'approche éducative avec les curriculums modifiés ou adaptés est la quintessence des changements de pratiques qui garantissent le respect de la singularité de chaque élève. Aussi, cette singularité et la pluralité des BEP obligent une pluralité d'approches éducatives de la part de la part des acteurs scolaires, approches qui doivent être adaptées à chaque cas [5;6]. Chaque élève a ses propres ressources qui doivent constituer le point de départ pour les enseignants dans l'élaboration des plans individualisés des élèves comme le souligne Gardou (2006). En effet, les curriculums adaptés et/ou modifiés sont des instruments de base dans une approche d'éducation inclusive pour justement individualiser et personnaliser le processus d'apprentissage pour chaque élève. Ces instruments éducatifs permettent à l'enseignant de simplifier la complexité du curriculum général pour qu'il soit assimilable par les élèves avec des BEP [4]. Ces changements dans l'approche éducative pour les élèves avec des BEP demandent de la flexibilité et de la continuité dans le l'acquisition et le développement des nouvelles connaissances et compétences en conformité avec le développement optimal du potentiel de chaque élève. L'accent mis sur la personnalité de chaque élève forcent les acteurs du milieu scolaire à être ouverts et à chercher de nouvelles ressources, comme de nouvelles méthodes pédagogiques et de nouveaux partenariats ou interactions avec d'autres acteurs [5].

À la lumière de ces constats, on peut donc conclure que la réforme de l'école régulière vers un modèle d'école plus inclusive entraine des changements et des transformations importantes de cette institution pour la rendre plus ouverte à l'ensemble des élèves. Dans le cas de la République de Moldavie, ces transformations ont donné naissance à de nouvelles structures comme la création des Centres des ressources dans plusieurs écoles et à de nouvelles pratiques pédagogiques comme les curriculums adaptés et/ou modifiés pour les élèves avec des BEP. Cette réforme a amené également des changements d'attitude de la part des acteurs du milieu scolaire

par rapport à l'éducation des élèves avec des BEP en ce qu'ils ne la perçoivent plus en termes médicaux, mais en termes de développement optimal du potentiel de chaque élève. Ces changements donnent lieu à plusieurs enjeux incluant la formation et les compétences des acteurs du milieu scolaire régulier pour répondre à l'ensemble des besoins des élèves avec des BEP ainsi que l'allocation des ressources nécessaires pour créer les conditions optimales d'apprentissage pour l'ensemble des élèves. L'enjeu de formation est à la base de la réticence des plusieurs acteurs du milieu scolaire quant à leur capacité de répondre à l'ensemble des BEP des élèves. Cette réforme qui constitue une nouvelle approche éducative basée sur l'individualité des élèves dans le processus d'enseignement donne des fruits sur le plan du développement de la personnalité de chaque élève avec des BEP et de leur inclusion dans un milieu scolaire régulier.

Bibliographie

1. Armstrong F., Barton L. Policy, experience and change and the challenge of inclusive education: the case of England. In: Barton L., Armstrong F. (ed), Policy, experience and change: cross-culture reflections on inclusive education. Dordrecht: Springer, 2007: 5-18, 202 p.
2. Bélanger N., Duchesne H. Des Écoles en mouvement: Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école. Ottawa: Les presses de l'Université d'Ottawa, 2010. 354 p.
3. Block M.E., Obrusnikova I., Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005. Adapted physical activity quarterly, 24, 2007. p. 103-124.
4. Cara A. Implementarea educaţiei incluzive în Republica Moldova: studiu de politici publice. Chisinau: Lexon-Prim, 2015. 60 p.
5. Gardou Ch., Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. Réliance, 2006/4 (22), p. 91-98.
6. Rousseau N. Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire: pour le bien-être et la réussite de tous. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012. 246 p.
7. Tant M et Watelain E, Inclusion et bien-être des élèves en situation de handicap moteur. Analyse des pratiques différenciées d'enseignants d'éducation physique et sportive. Revue Éducation, Santé, Sociétés, 2015, Vol. 2, No. 1. p. 45-61.
8. Vitali C. Nouveaux enjeux pour la vie scolaire: mutations et variations. Vanves: Hachette éducation, 2015. 320 p.

MODALITĂȚI DE MOTIVARE A CADRELOR DIDACTICE DIN INSTITUȚIA DE EDUCAȚIE TIMPURIE ÎN VEDEREA DEZVOLTĂRII PROFESIONALE

Vasilache Alla, manager
Instituția de Educație Timpurie nr. 225, Chișinău

„Motivaţia e ceea ce te pune în mişcare.
Obiceiul e ceea ce te face să continui.”
Jim Ryun

De-a lungul anilor practica internațională a demonstrat că un sistem de învăţământ performant nu poate exista fără un personal didactic competent, bine pregătit şi devotat muncii sale. Prin urmare, persoanele care îşi desfăşoară activitatea în interiorul sistemului trebuie să aibă performanţe înalte sub raportul cunoaşterii ştiinţifice şi să fie un model de comportament pentru întreaga societate.

Prin excelenţă, profesia didactică presupune permanenta formare şi dezvoltare a cadrului didactic, astfel încât acesta să -i poată oferi celui pe care îl învaţă o perspectivă comprehensivă asupra domeniului pe care îl conduce. Managerul/cadrul didactic se angajează astfel într-un proces de formare care îi va dezvolta cariera periodic până la finalul acesteia.

Dezvoltarea profesională prin participarea la cursurile de formare continuă, autoformare, este necesară pentru ca cadrul didactic să poată oferi o imagine asupra lumii ştiinţifice contemporane şi să -şi însuşească maniere eficiente de interacţiune cu colegii. O astfel de dezvoltare se face prin motivarea cadrelor didactice cu scopul îmbunătăţirii calificării lor, abilitarea acestora de a construi o ofertă educaţională modernă şi diversificată, centrată pe nevoile de dezvoltare ale angajaților.

Ce este motivarea? și care sunt factorii motivaționali în dezvoltarea profesională?

Răspunsurile la aceste întrebări ne duc la cercetarea unor abordări științifice în literatura de specialitate prin care să diferențiem termenii de motivare-motivație:

Motivarea este acţiunea de a motiva pe altcineva, de o oferi un motiv pentru realizarea unei acţiuni; *motivaţia* reprezintă totalitatea mobilurilor care-i determină pe oameni să facă anumite lucruri, să aleagă din mai multe variante un anumit comportament.

Motivarea reprezintă modalitatea prin care se integrează satisfacerea necesităţilor şi intereselor individuale ale salariaţilor în realizarea obiectivelor instituției – stimularea angajaţilor în vederea îndeplinirii sarcinilor într-un mod satisfăcător; motivaţia - necesităţile şi interesele individuale. Este nevoie de

cunoaşterea nevoilor cadrelor didactice care activează în instituție pentru a determina influenţa satisfacerii acestor nevoi asupra antrenării angajaţilor la realizarea obiectivelor propuse, însă nu trebuie confundaţi termenii nevoie şi motivaţie:

• Motivaţia (latinescul movere – stare interioară care pune în mişcare un individ) este „o forţă care acţionează asupra unei persoane pentru a o împinge către realizarea unui obiectiv într-o manieră specifică";

• Nevoia este „o lipsă resimţită la un moment dat de o persoană".

Motivarea este metoda prin care un manager îi determină pe angajaţi să-şi stabilească o poziţie cât mai aproape de maxim. Managerii trebuie să fie preocupaţi de motivaţie, deoarece aceasta afectează performanţa. *Performanţa este ţinta, motivaţia este modalitatea de a atinge ţinta* [1].

Astfel, profesia de manager are un statut aparte prin complexitatea şi misiunea pe care o are de îndeplinit: *formarea unor personalităţi autonome, integrabile social, cu capacităţi de gândire critică, creativă şi cu un profil moral curat.*

Motivaţia profesională sau motivaţia pentru muncă reprezintă un aspect deosebit de important atât pentru angajaţi, munca reprezentând unul dintre domeniile centrale ale vieţii şi activităţii umane, individul adult petrecându-şi majoritatea timpului în câmpul muncii, cât şi pentru angajatori, datorită implicaţiilor directe pe care motivaţia le are asupra performanţei unei instituţii. Problematica motivaţiei în instituție s-a născut din nevoia de a găsi răspunsuri la numeroase întrebări, cum ar fi: *De ce muncesc oamenii ?, De ce unii muncesc mai mult, iar alţii mai puţin?, De ce un angajat cu abilităţi şi competenţe mai mari decât ale celorlalţi obţine rezultate mai mici decât un altul cu abilităţi mai reduse?, Cum pot fi stimulaţi angajaţii pentru a obţine randamente concordante cu potenţialul propriu?, De ce schimbă oamenii locul de muncă ?* etc.

Tindem să menționăm că aceste întrebări predomină destul de frecvent la nivelul instituțiilor de educație timpurie, și anume în rândul cadrelor didactice debutante, la care managerul prin competențele sale manageriale provocat de astfel de întrebări trebuie să cunoască și să aleagă acele modalități de motivare ca să satisfacă nevole și doleanțele angjaților.

Ca urmare, o problemă esenţială a oricărui sistem de învăţământ este aceea a găsirii modalităţilor de atragere a tinerilor spre profesia de dascăl şi de păstrare în cadrul sistemului a persoanelor cu experienţă şi rezultate deosebite. Acest obiectiv poate fi realizat numai printr-o motivare corespunzătoare a personalului didactic, atât în plan spiritual cât şi în plan material. Fără îndoială că cele două niveluri de motivare (*spirituală şi materială*) nu pot exista independent. Ele se întrepătrund în

mod firesc, contribuind la stimularea cadrelor didactice să se formeze continuu, să desfăşoare o activitate didactică de înaltă ţinută morală. A spune că un tip de motivare este mai important decât altul înseamnă a face o eroare, deoarece fiecare individ apreciază în mod diferit fiecare modalitate de stimulare.

Motivarea spirituală – se referă la acordarea de distincţii, diplome sau grade în funcţie de rezultatele obţinute. Chiar şi sistemul acordării titlurilor ştiinţifice (lector, conferenţiar şi profesor) poate fi privit ca un sistem de motivare a personalului didactic. Aceste titluri exprimă recunoaşterea formală a capacităţilor profesionale dobândite pe parcursul carierei didactice.

Motivarea materială – se referă la veniturile obţinute de personalul didactic, ca urmare a rezultatelor înregistrate. Primul, şi cel mai important mijloc de motivare, este salariul nominal (de încadrare), alături de care pot apărea diferite alte forme de venituri (sporuri, prime, salarii de merit).

Din perspectiva psihologiei muncii motivaţia este definită ca sumă a energiilor interne şi externe care iniţiază, dirijează şi susţin un efort orientat spre un obiectiv al organizaţiei, care va satisface simultan şi trebuinţele individuale Robbins [3]. Din această definiţie rezultă trei elemente cheie:

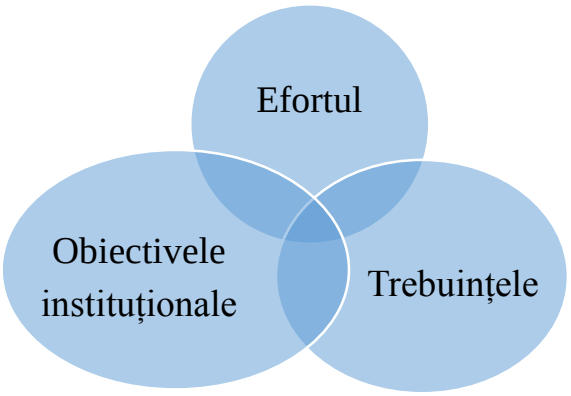


Figura 1. Elemente cheie ale motivației [3]

Efortul este o măsură cantitativă a intensităţii. Astfel, un angajat puternic motivat depune o activitate susţinută la locul de muncă. Totuşi nu orice efort intens conduce la performanţe în muncă. Angajatul trebuie să-şi canalizeze aceste eforturi spre a îndeplini şi *obiectivele organizaţionale*, acestea formând componenta calitativă a efortului, care dă valoare efortului depus (figura 2.). Cu cât obiectivele personale sunt mai apropiate de cele organizaţionale, cu atât efortul depus va aduce o contribuţie mai mare la rezultatele aşteptate de organizaţie (figura 2.b.), după cum nealinierea acestor obiective va rezulta în performanţe slabe la locul de muncă (figura 2.).

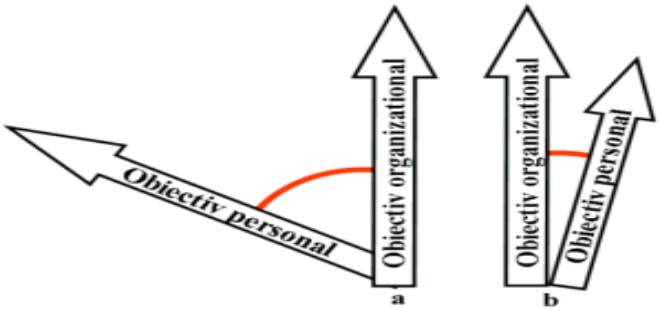


Figura 2. Alinierea obiectivelor personale cu cele organizaţionale [3]

Motivaţia trebuie analizată şi ca un proces de satisfacere a trebuinţelor (figura 3.). Trebuinţa este o stare internă de necesitate care face ca anumite scopuri să fie atractive. Atâta timp cât este nesatisfăcută, ea creează o tensiune internă care stimulează individul, antrenându-l într-un comportament prin care acesta urmăreşte satisfacerea trebuinţei şi reducerea tensiunii

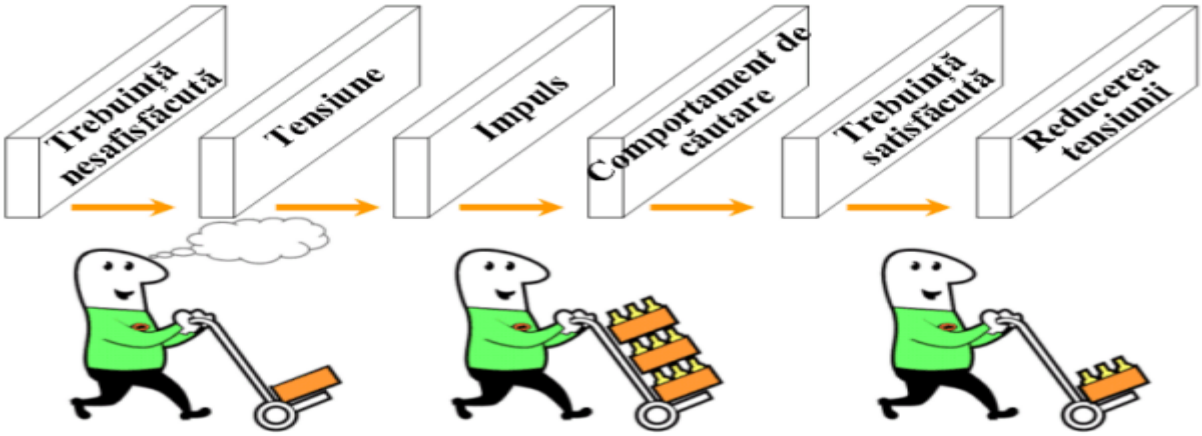


Figura 3. Procesul motivaţiei [2]

Pentru ca un angajat să fie motivat la locul de muncă, el trebuie să aibă certitudinea că efectuând o anumită activitate, aceasta îi va satisface şi propriile trebuinţe.

Motivaţia pentru muncă a unui individ este determinată de o serie de factori motivaţionali: *intrinseci* (individuali) şi *extrinseci* (organizaţionali). În modelul general al motivaţiei prezentat în figura 4. observăm cum combinarea acestor factori va determina un comportament individual motivat (sau nu) în vederea obţinerii performanţelor aşteptate [2].

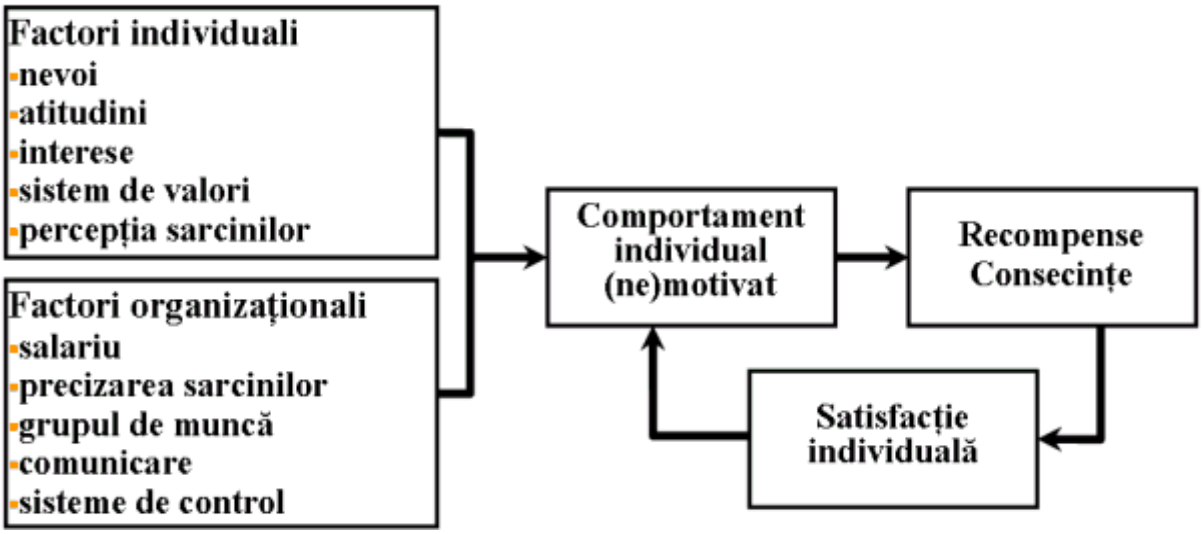


Figura 4. Modelul general al motivaţiei [2]

Din figura 4. rezultă un alt aspect important al motivaţiei, şi anume conotaţia managerial a acestui proces.

Un prim factor motivaţional este *dezvoltarea personală* şi *plăcerea muncii*. Cadrele didactice ar trebui să urmeze cursuri de formare continuă, să obţină grade didactice şi astfel a r creşte eficienţa, ar reduce erorile, ar scădea nivelul de stres şi în final ar *creşte nivelul de loialitate şi autorespect.*

Al doilea factor motivaţional este *responsabilitatea.* Managerul poate aloca anumite responsabilităţi, ceea ce obligă cadrele didactice la eforturi suplimentare; dacă nu acorzi responsabilităţi, nu ai cum să ştii care sunt oamenii pe care te poţi baza.

Al treilea factor motivaţional este *recunoaşterea.* Când unui cadru didactic îi sunt recunoscute meritele reale, acesta este mobilizat şi va repeta activităţile din ce în ce mai bine. Dacă managerul laudă fără zgârcenie lucrurile bine făcute, angajaţii vor fi determinaţi să continue în acelaşi ritm.

Motivarea constituie una dintre responsabilităţile cele mai importante ale managerilor, aceştia trebuind să găsească cele mai bune modalităţi pentru a face ca subalternii lor să obţină performanţe în muncă. Un lucru important în mediul organizaţional de multe ori insuficient subliniat este acela că angajatul singur este capabil a se motiva pentru că procesele motivaţionale sunt declanşate şi coordonate din interiorul fiinţei umane. *Rolul managerului* este de a identifica şi a preciza în ce mod atingerea obiectivelor instituției asigură şi satisfacerea propriilor nevoi ale angajaţilor.

Managerii dispun de numeroase strategii de motivare a angajaţilor, de implicare a acestora în activitatea profesională, rezultatul fiind atât creşterea satisfacţiilor

personale, cât şi creşterea productivităţii. În general, o combinare a acestor strategii conduce la obţinerea celor mai bune rezultate.

Utilizarea recompensei pentru a motiva angajaţii

Există o varietate de alte recompense ce sunt foarte importante pentru angajaţi şi care îi motivează pe aceştia:

- vizite la locul de muncă al angajaților;
- conferirea unor responsabilităţi speciale sau onorifice;
- complimente verbale, scrisori personale de felicitare;
- angajatul să prezinte el însuşi realizările în faţa colegilor, direcţiunii, în cadrul unor consilii pedagogice, reuniuni sau conferinţe;
- publicarea rezultatelor în reviste de specialitate. Este preferabil ca recunoaşterea meritelor să fie făcută regulat, cvasipermanent; efectul unor semne mici de apreciere, însă regulate, este mai mare decât cel al „gesturilor mari“ făcute rar şi neregulat.

Utilizarea recompenselor băneşti. Deoarece mijloacele băneşti constituie un stimulent puternic, la stabilirea sistemelor de plată trebuie să ia în considerare efectul acestor recompense asupra motivaţiei angajaţilor. Salariul constituie o importantă răsplată deoarece el poate satisface mai multe dintre trebuinţele care se regăsesc în sistemul lui Maslow. El oferă angajaţilor posibilitatea de a cumpăra hrană pentru satisfacerea nevoilor fiziologice, le permite să-şi cumpere locuinţe pentru satisfacerea nevoilor de securitate; şi totodată le permite acestora să-şi dezvolte nevoile de stimă [3].

O altă metodă importantă care poate fi utilizată pentru a provoca creşterea performanţei este *sporirea gradului de implicare a angajaţilor*. Deşi au fost concepute o mulţime de programe pentru a implica angajaţii mai profund în organizaţiile lor, toate aceste0

- programe au o caracteristică comună: *participarea.* Acestea măresc gradul de participare a angajaţilor la luarea deciziilor instituționale. În acest fel se creează o serie de avantaje printre care înţelegerea mai bine a deciziilor luate în instituție, creşterea calităţii deciziilor etc.

Antrenarea angajaţilor în echipe de lucru. În tot mai multe instituții, îndeosebi din ţările avansate, munca în echipe sau pe proiecte s-a extins. Cel mai nou concept este cel de „lean management“, adică management suplu. Supleţea provine din slăbirea intenţionată a puterii de decizie a managerului. În schimb, angajaţii învaţă să acţioneze pe propria răspundere în echipe în care toţi sunt egali în drepturi. Avantajele acestui mod de lucru sunt:

- *ameliorarea relaţiilor interpersonale;*
- *ameliorarea relaţiilor funcţionale cu superiorii ierarhici;*
- *ameliorarea capacităţii de comunicare;*
- *ameliorarea cunoaşterii de sine, prin perceperea propriei imagini prin prisma grupului.*

Motivarea angajaţilor prin conducere eficientă.

O conducere eficientă poate fi văzută printre manageri ca un mijloc de a motiva angajaţii în vederea creşterii dezvoltării profesionale. Studii întreprinse de specialişti japonezi au condus la identificarea principalelor calităţi considerate a fi esenţiale pentru un conducător . Primele dintre acestea sunt: *1) capacitatea de a atrage şi de a conduce grupuri mari de oameni, de a lua decizii; 2) aptitudinile de comunicare; 3) toleranţă, înţelegere din partea managerului; acesta trebuie să fie capabil să menţină o acţiune deschisă şi flexibilă.*

Din cele relatate anterior tindem să prezentăm schematic în figura 5. *strategiile de motivare a cadrelor didactice în dezvoltarea profesională utilizate în practică la la nivel de instituția de educație timpurie:*

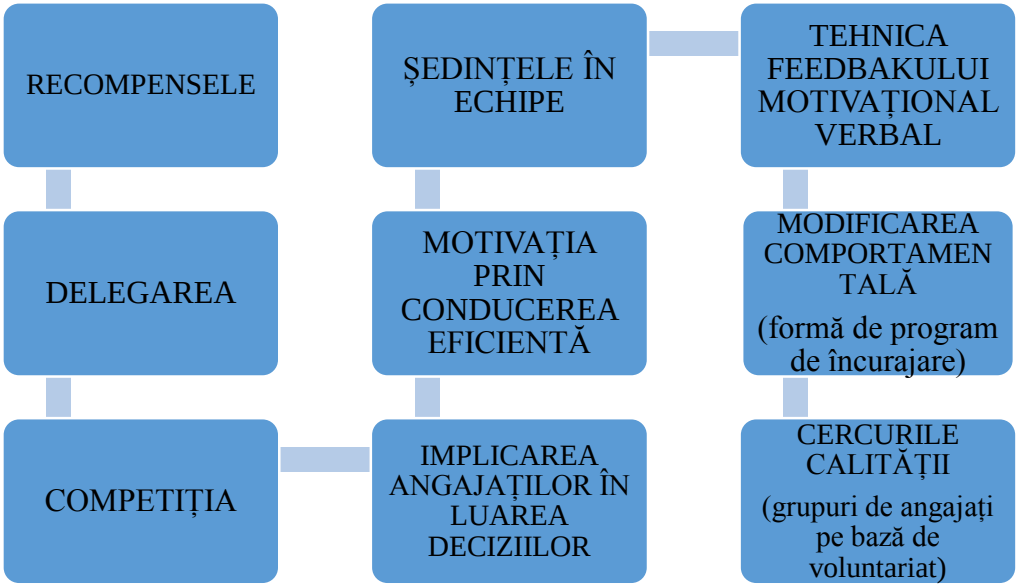


Figura 5. Strategii de motivare a cadrelor didactice în dezvoltarea profesională.

Deci, pentru motivarea cu succes a cadrelor didactice în activitatea sa managerii trebuie să țină cont de anumite sugestii, să:

- *se comporte în așa fel, încât cei din subordine să se simtă apreciați prin:*

- Manifestarea încrederii în subordonați.
- Manifestarea interesului pentru cunoașterea fiecărui angajat.
- Monitorizarea periodică a muncii lor.

- *asigure posibilități de dezvoltare prin :*

- Stabilirea de standarde și ținte pentru toți angajații.
- Asigurarea formării continue.

- *să recunoască realizările subordonaților prin:*
  - Utilizarea de metode adecvate de stimulare (recompense, premii)
  - Aprecierea și comunicarea realizărilor individuale, indiferent de mărimea lor.

- *să asigure provocarea prin:*
  - Stabilirea și comunicarea obiectivelor echipei (instituției).
  - Asigurarea condițiilor pentru asumarea unor responsabilități mai mari.

De asemenea, menționăm *condiiile de bază ce duc la creşterea motivaţiei angajaţilor*:

- Asigurarea locului de muncă ce rebuie să fie potrivit cu valorile şi nevoile angajaţilor;
- creşterea atractivităţii locului de muncă, ţinând cont de valorile şi nevoile angajaţilor;
- stabilirea unor obiective de lucru clare, atrăgătoare şi realizabile;
- asigurarea necesarului de resurse;
- crearea unui climat social suportiv;
- reîntărirea performanţei;
- armonizarea tuturor acestor elemente într-un sistem socio-tehnic [apud 4].

Din cele relatate, deducem că managerul va fi unul de succes în alegerea modalităților de motivare a angajaților, *dacă va afla ce-şi doresc salariaţii; se va comporta cu angajații aşa cum şi-ar dori să se comporte superiorul său cu el; va crea o atmosferă de lucru plăcută şi va dezvolta spirit de echipă; va sprijini, lăuda, încuraja dezvoltarea personală a angajaților.*

Bibliografie

1. Pânişoară I.O., Pânişoară G. Motivarea eficientă. Iaşi: Editura Polirom, 2005.
2. Prodan A. Managementul de succes. Motivaţie şi comportament. Iaşi: Editura Polirom, 1999.
3. Robbins S.P. Organizational Behavior. Concepts, Controversies, Applications. New Jersey: Prentice-Hall, 1998. 675 p.
4. http://psihologie.tripod.com/motivatia.htm

СПЕЦИФИКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ягушевски Людмила, логопед, I дид. Кат.
SAP Rîșcani

Современное общество нуждается в людях умеющих правильно выразить свои мысли, осознанно планировать и регулировать своё поведение. Это возможно только тогда, когда у человека полноценно развита речь. Именно в детском саду задача логопеда заключается в том, чтобы выявить ОНР, ФНР, ФФНР, препятствующие успешному обучению письму и чтению и, как следствие, других школьных навыков и знаний. От того, насколько правильно проведена работа логопеда в ДОУ, будут зависеть результаты детей, имеющих речевые нарушения в школе. На сегодняшний день существует возможность проведения коррекции несформированных компонентов в развитии ребенка в дошкольном возрасте, используя в полной мере потенциал сензитивных периодов становления речи, как высшей психической функции. Чем раньше будут выявлены индивидуальные проблемы в раннем речевом развитии ребенка, тем больше времени будет у родителей и педагогов для их коррекции.

Существует ряд источников, которые помогают мне заглянуть вглубь данной проблемы, предлагают методы и приёмы реализации коррекционной работы:

- „Специфика логопедического обследования при различных нарушениях речи”

(К.Г.П.У. им. И. Крянгэ, под редакцией Н.А. Шарапановской, 1990г.) В пособии определены направления обследования, раскрыты методы работы, осуществлена систематизация заданий для обследования различных сторон речи. Соблюдена тщательность в подборе речевого материала.

- „Организация логопедической работы” (М, Т.Ц. Сфера-2005г. О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская). Авторы предлагают новый подход к организации работы логопеда и предлагают эффективную систему методов коррекции речевых нарушений. Они подробно рассматривают формы работы логопеда, ведение документации для фиксирования коррекционного процесса, техническое оснащение логопедического кабинета.

- „Мышление и речь” (Л.С. Выготский, М.: Лабиринт, 1996г.). Влияние социальных факторов на становление и развитие человеческой психики.

- „Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников” Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Учебно-методическое пособие. -

СПб.: Изд-во СОЮЗ, 2001. В пособии дана классификация дисграфии, дислексии, способы выявления и коррекции. Причины, приводящие к нарушению письма и чтения. Механизмы этих нарушений отражаются не только на процессах чтения и письма, поэтому дисграфия и дислекия – системное нарушение, охватывающее все стороны речевого развития. Показаны многочисленные ошибки при письме и чтении, характеризующиеся стойкостью и частой проявляемостью.

- „Высшие корковые функции человека” - А. Р. Лурия М, 1969. В своей работе автор показывает, что любая психическая деятельность – сложная функциональная система, включающая различные психологические факторы: слухоречевой, речедвигательный, оптикопространственный и фактор избирательной регуляции психической активности. Анализ состояния ВПФ каждого ребёнка показывает его индивидуальные особенности, индивидуальное сочетание слабых и сильных звеньев, что в свою очередь влечёт качественную коррекционную помощь.

- „Нарушение чтения и письма у детей”- А. Н. Корнев, учебно-методическое пособие. СПб, 1997..Имеются показатели, по которым логопед может сделать прогноз: ребёнок находится в группе риска по возникновению дисграфии. Зрелость психических процессов – предпосылок для успешного усвоения грамоты и правописания - может быть проверена до поступления ребёнка в школу. Логопедическая практика подтверждает – профилактику трудностей овладения чтением и письмом необходимо осуществлять в дошкольном возрасте.

- „Нарушение чтения и письма у детей ” – А. Н. Корнев, С-Пб, М, 1997. Автор подчеркивает важность исследования импрессивной и экспрессивной речи, основных языковых средств (фонетики, лексики, грамматики). Аналитико-синтетический метод обучения, при использовании которого сроки и качество письма зависят от зрелости устной речи, в особенности ее фонетических операций и фонематических операций. Существенное влияние на этот процесс оказывают и состояние лексической сферы, способность к словообразованию и словоизменению. Для исследования этих аспектов устной речи автор рекомендует использовать дополнительно логопедическую литературу и предлагает приемы формализованной оценки речевых функций, создающие возможности для анализа расстройств дисграфии с точки зрения нейропсихологии.

- „Тестовая методика диагностики устной речи у младших школьников” – Т. А. Фотекова, М, 2000. Автор предлагает стандартизированный метод обследования речи с бально-уровневой системой оценки и рекомендует речевые задания в виде тестов и критерии оценки их выполнения. Статистическая обработка данных позволяет вывести усредненные показатели, характерные для детей с разными нарушениями: Общее Недоразвитие Речи, Задержка психического развития, умственная отсталость с системным речевым дефектом. В методике автор использует речевые пробы, предложенные Р.И. Лалаевой и Е.В. Мальцевой. Кроме этого исследовалось понимание сложных логико-грамматических отношений с использованием заданий, разработанных А.Р. Лурием.

- „Ghid logopedic” (М. Поворознюк, З. Новолоака, 2007). Пособие представляет информацию о речевых нарушениях, их эффективных способах коррекции. Это помогает логопеду систематизировать необходимую информацию, экономно распределять рабочее время с максимальным результатом.

- „Motricitatea – mediatorul important în întegrarea vorbirii şi limbajului” (З. Новолоака, 2007). Данное пособие – помощь родителям вовремя обратить внимание на речевое развитие ребёнка. Данная книга-гид эволюции речи от 0 до 5 лет. Получаем информацию о норме и возможных дефектах.

- „Logopedia. Perspectiva diagnosticulului logopedic” (Chişinău, 2008, Valentina Olărescu)

- „Asistenţa Logopedică şi Psihologică” (Chişinău, 2012, Valentina Olărescu, Dorina Ponomari). Эти книги являются дополнением друг друга, где автор показала не только логопедическое обследование различных речевых нарушений, но и способы их коррекции.

- Куррикулум по воспитанию детей раннего дошкольного возраста (1-7 лет) в Республике Молдова.

- Curriculum şcolar clasele I-V.

Нарушение письма в чистом виде, как самостоятельное изолированное нарушение почти не встречается. Поэтому составление полного представления о предпосылках дисграфии возможно только с учётом состояния навыков чтения и общего речевого развития. (Н.А.Шарапановская [с. 69]. Можно говорить о следующих предпосылках дисграфии и дислексии в ДОУ:

1. Отсутствие слуховой дифференциации акустически близких звуков: твердых – мягких; звонких – глухих, свистящих – шипящих, а также звуков [р],

[й], [л]. Это явная предпосылка акустической дисграфии, поскольку фонемы каждой группы недифференцируемые на слух, в дальнейшем взаимозаменяются на письме.

2. Наличие полных звуковых замен в устной речи (в основном вышеперечисленных групп фонем) неправильное проговаривание слов в процессе письма в период обучения грамоте неизбежно приводит к соответствующим буквенным заменам.

3. Несформированность простейших видов фонематического анализа слов, доступных детям дошкольного возраста. В.К. Орфинская к таким видам анализа относит следующие: узнавание звука на фоне слова, выделение ударного гласного из начала слова и конечного согласного из конца слова, определение примерного места звука в слове.

4.Несформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. Это затрудняет ребенку дифференциацию сходных по начертанию букв в процессе овладения грамотой и чтением, что приводит к оптической дисграфии.

5.Несформированность грамматических систем словоизменения и словообразования, что проявляется в неправильном употреблении ребенком окончаний слов в устной речи. Это приводит к аграмматической дисграфии.

Таким образом, неизбежность появления у детей всех основных видов дисграфиии дислексии можно безошибочно предсказать уже в старшем дошкольном возрасте, а значит, нужно сделать все возможное для того, чтобы ликвидировать предпосылки еще до начала обучения ребенка грамоте.

Учитывая достоинства методик диагностики устной речи А. Н. Корнева и Т.А. Фотековой, предлагаю специфику логопедического обследования предпосылок дисграфии и дислексии в старшем дошкольном возрасте:

I. Обследование психологической базы речи: (Обследование внимания, Обследование восприятия, Обследование памяти)

II. Обследование моторики. Исследование двигательных проб, требующих слуховой и зрительной дифференциации, распределения внимания, активной работы памяти, организации движений руки, ориентировка в пространстве и времени позволит в дальнейшем, например, избежать оптической и аграмматической форм. (Обследование общей моторики).

III. Обследование артикуляционного аппарата. У детей с врожденными дефектами в анатомическом строении органов речи (расщелины, нарушения в строении зубочелюстной дуги, языка) неправильно развивается и

функционирует язык, нарушается двигательная функция губ, челюсти. В результате возникает стойкое нарушение звукового произношения (отсутствие, искажение, замены звуков). Исследование необходимо проводить, чтобы выявить предпосылки фонематической дисграфии.

Исследование мимической мускулатуры: начинается с наблюдения за мимической мускулатурой в покое: отмечается выраженность носогубных складок, их симметричность, открыт рот или закрыт, наличие слюнотечения, характер линии губ и плотность их смыкания, имеются ли насильственные движения мимической мускулатуры.

Исследование моторики артикуляционного аппарата, обследование динамической организации движений артикуляционного аппарата.

IV. Обследование общего состояния устной речи. В процессе общего и речевого развития ребенка его словарь не только обогащается, но и качественно совершенствуется. Однако, иногда уровень сформированности лексических средств языка может отличаться от нормы. Недоразвитие лексических средств сочетается с несформированностью грамматического строя языка, в ходе предварительной беседы ребенок неточно употребляет широко распространенные слова, заменяет одно слово другим, и к тому же неправильно оформляет высказывания грамматически, то становится очевидной необходимость более детального обследования с целью выявления предпосылок дисграфии и дислекси: Обследование лексического запаса, Обследование грамматического строя, Обследование фонетической стороны речи, Обследование слоговой структуры слова, Обследование состояния фонематического слуха .

Таким образом, неизбежность появления у детей всех основных видов дисграфии и дислексии можно безошибочно предсказать уже в старшем дошкольном возрасте. Чтобы ликвидировать эти предпосылки еще до начала обучения ребенка письму и чтению я предлагаю методические рекомендации, направленные на развитие фонематического слуха и обучению операциям звукослогового анализа и синтеза.

Методические рекомендации, направленные на профилактику дисграфии и дислексии в ДОУ:

1.Тема: „Предложение и слово”

- Знакомимся с предложением, как частью рассказа, текста.

-Придумываем беспредложные предложения по сюжетным картинкам с одним действующим лицом. (Кошка ловит мышку)

- Придумываем беспредложные предложения по сюжетным картинкам с несколькими действующими лицами. (Саша несёт хворост. Вова разжигает костёр. Катя чистит картошку).

- „Читаем” текст, написанный на плакате (красным цветом выделены первые буквы предложений и точки в конце предложений).

- Индивидуальные задания- с помощью указки сосчитать предложения в тексте.

- Развиваем зрительное внимание (д/и “Что забыл нарисовать художник”).

-Загадки добавлялки.

- Придумать предложение на заданное слово.

- Сосчитать сколько слов в предложении.

- Индивидуальное задание- сколько слов в предложении.

- Составлять модель предложения (предложение-это длинная полоска с высоким углом в начале и точкой в конце. Слова в схеме обозначают более короткими полосками, одна из которых с высоким уголком.).

- Объяснить детям, что не любой набор слов является предложением.

- Слушаем предложение и показываем на схеме сколько в них слов.

2.Тема: „Слог”

-Демонстрируем детям предметные картинки, хором проговариваем слова по слогам, отстукивая их слоговую структуру.

-По схеме “Подвижная линейка” придумываем слова: односложные, двусложные, трёхсложные.

- Повторяем тему: “Предложение, слово, слог” с помощью комплексной схемы.

3. **Тема: ”Ударение”**

- Знакомство с ударением.

- Выделение ударных слогов в словах.

- Самостоятельное выделение ударных слогов в словах.

- Состав комплексной схемы предложения, придуманного по сюжетной картинке.

4. **Тема: „Звук и буква”**

- Что такое звуки речи и буквы.

- Называть букву и звук.

- Что такое гласные звуки и буквы.

5. Тема: „Согласные звуки”

- Дифференцированное произношение гласных и согласных.

- Называть согласные звуки в словах на предметных картинках.
- Д/И ”Неправильное слово”.

6. Тема: ”Звуко - слоговой анализ слова”

- Работа с односложными словами без стечения согласных (дом, мак)
- Работа с двусложными словами (открытый слог + открытый слог = рамы).
- Работа с двусложными словами (открытый слог + закрытый слог =замок).
- Работа с двусложными словами (закрытый слог + открытый слог =пушка).
- Работа с двусложными словами (закрытый слог + закрытый слог =ландыш).
- С односложными словами со стечением согласных в конце слова (бант).
- С односложными словами со стечением согласных в начале слова (стол).
- С двусложными словами со стечением согласных в начале слова(труба).
- Работа с двусложными словами разной звуковой структуры (утка, звезда).

7. Тема: ”Различение твёрдых и мягких согласных”

-Знакомство с гласными Я, Ё, Ю, И, Е.
- На красном фоне демонстрируем гласные двух рядов.
- Знакомство с твёрдыми и мягкими согласными.
- Обозначение зелёной фишкой мягкости звука.
- Самостоятельное “написание”фишками слова дыня, объяснить запись.
- Придумать слово по схеме.
- Демонстрация плаката: гласные на синем фоне и гласные на зелёном фоне.
- Схематический диктант.

8. Тема: ”Мягкий знак как показатель мягкости согласных на письме”

- Демонстрируем букву ”ь”, уточняем её название.
- Схематический диктант фишками, гласными буквами, ”ь” (рыси, рысь).
- Загадки: Как превратить угол в уголь, а мель в мел.

9. Тема: ”Мягкий знак в середине слова”

- Словарный диктант (коньки, письмо, пальма).
- Словарный диктант (мягкий знак на конце или в середине, или где его нет: пень-пенёк-пеньки).

10. Тема: ”Различение звонких и глухих согласных”

- Дифференцированное звучание согласных.
- Выделяем в предложении повторяющийся согласный звук, определяем глухой он или звонкий.
- Запоминаем и повторяем звуковые дорожки (пы-пы, бы-бы, пы-бы, пы-пы бы).
- Изучаем парные согласные (б-п, д-т, з-с, г-к, ж-ш, в-ф).

В результате проведения данных занятий логопедом, у детей формируется направленность внимания на звуковую сторону речи и расширяются представления о звукобуквенном и слоговом составе слова, активизируется словарь, вырабатывается привычка к фонематическому анализу слова, что и создаёт основу для успешного обучения грамоте в школе.

Библиография

1. Olărescu V. Logopedia. Perspectiva diagnosticulului logopedic. Chişinău, 2008.
2. Olărescu V., Ponomari D. Asistenţa Logopedică şi Psihologică. Chişinău, 2012.
3. Выготский. Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1996 г.
4. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы. М.: Т.Ц. Сфера, 2005г.
5. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. Учебно-методическое пособие. 1997.
6. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. Учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во СОЮЗ, 2001.
7. Новолоака З. Motricitatea – mediatorul important în întegrarea vorbirii şi limbajului. Chişinău, 2007.
8. Поворознюк М., Новолоака З. Ghid logopedic. Chişinău, 2007.
9. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи у младших школьников. М., 2000.
10. Шарапановская Н.А. Специфика логопедического обследования при различных нарушениях речи. Chişinău, 1990 г.

Secția 12

EXPERIENȚE ȘI TENDINȚE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

IMPLICAREA FAMILIEI ÎN VIAȚA ȘCOLII – OBIECTIV ESENȚIAL AL MOTIVAȚIEI ȘCOLARE

Aramă Ana, învățătoare la clasele primare
IPLT „Mihai Eminescu”, or. Cimișlia

Orice elev care este motivat de învățător și de părinte prezintă un produs realizat de el (un răspuns oral sau în scris, un test sau o compunere, portofoliu sau oprezentare orală). Acest produs realizat de elev vizează pe ce criterii s-au bazat învățătorii, care au fost instrumentele de măsurare și apreciere a rezultatelor școlare.

Pe parcursul activității pedagogice m-am convins că dacă există o mulțime de oportunități ca elevii și părinții să se implice în procesul învățării, atunci și succesul este mai mare. Implicarea poate fi formală sau informală.

Implicarea informală poate fi în felul următor:

- Părintele vine la școală să discute despre progresul copilului său.
- Părintele acționează ca voluntar în clasă.
- Părintele participă ca voluntar și la organizarea unui eveniment din viața școlii.

Implicarea formală înseamnă:

- Părintele participă la activitățile unui grup de lucru din școală sau al unui comitet, la nivelul căruia se iau decizii care privesc școala;
- Părintele este membru al Consiliului Părinților sau al Consiliului de Administrație;
- Părintele participă la proiecte sau este membru al unui grup de lucru în școală.

Motivația de învățare crește atunci când elevul observă că relațiile dintre școală și familie sunt foarte bune, de încredere. Cele mai utile activități sunt *Ședințele cu părinții*, care oferă ocazia de a interacționa, de a se discuta și a se pune acord asupra programului, asupra progreselor copilului, se inițiază schimburi de idei în privința mai multor programe. Organizarea *lectoratelor (pedagogizarea)* pe temele propuse de cadrul didactic are scopul ca părintele să fie informat asupra problemelor ce vizează evoluția cognitivă și emotivă a copiilor. *Consultații individuale* sunt benefice, mai ales, pentru părinții cu copii cu comportament problematic. Se discută, se analizează cauzele ce generează astfel de manifestare și se inițiază măsuri educative atât din partea părintelui, cât și a dirigintelui. Cel mai mare efect, însă, pentru a motva copiii, sunt *vizitele, plimbările, excursiile,* unde se implică nemijlocit părinții.

Ei sponsorizează aceste excursii, merg împreună cu ei, trăiesc alături de ei toate emoțiile pozitive și bucuria descoperirii lumii înconjurătoare. *Sărbătorirea zilelor de naştere* ale copiilor este un bun prilej de exersare a unor deprinderi de comportare civilizată, dar şi de a genera puternice trăiri emoţionale legate de prezenţa invitaţilor

sărbătoritului la manifestările specifice evenimentului. *Serbările dedicate unor evenimente*.

Colaborarea este benefică şi pentru şcoală, părinţii aducând deseori resurse suplimentare ce pot susţine rolul educativ al şcolii, dar oferă şi un cadru pentru o continuă reevaluare. De pe urma parteneriatelor familie – şcoală au de câştigat atât părinţii, cât şi cadrele didactice, dar mai ales elevii.

A.Avantajele pentru copii:

- simt dragostea şi apropierea părinţilor nu numai prin atenţia şi bunăvoinţa care li se oferă acasă, ci şi prin interesul pe care aceştia îl au faţă de activităţile desfăşurate la şcoală;
- sunt mai siguri pe ei, sentimentul de siguranţă fiindu-le absolut necesar pentru dobândirea echilibrului interior şi dezvoltarea armonioasă a personalităţii;
- trăiesc mândria de a-şi vedea părinţii alături în momente importante pentru ei.

B.Anataje pentru familie:

- au şansa de a deveni participanţi la educaţie prin implicarea afectivă şi efectivă, prin emoţiile trăite alături de copiii lor;
- au prilejul de a sta foarte aproape de copii, de a-i înţelege mai bine, au posibilitatea să-i observe, să vadă cum se comportă aceştia în colectiv;
- se cunosc mai bine între ei şi pot colabora mai uşor atunci când sunt solicitaţi sau se iveşte o problemă.

C.Avantaje pentru şcoală:

- apropiindu-ne de părinţi, colaborând cu ei, putem cunoaşte relaţiile părinte-copil;
- cunoscând situaţia şi posibilităţile financiare ale şcolii, părinţii pot contribui financiar la realizarea unor activităţi;
- participând activ la viaţa şcolii, părinţii vor conştientiza că ea desfăşoară un proces instructiv – educativ bine fundamentat şi organizat.

Părinţii elevilor dintr-o clasă formează rareori un grup omogen şi nu dispun toţi de aceleaşi mijloace pentru a se implica în mod activ în activităţile şcolii. Cooperarea lor cu mediul şcolar trebuie, deci, să ia forme diverse pentru a răspunde nevoilor şi disponibilităţilor lor.

Modelul <u>prietenie părinte-învățător</u> e foarte puternic și de el depinde evoluția copilului. Indiferent de mediul economic, cultural al familiei, când părinții sunt parteneri cu școala în educație copiilor, se observă o îmbunătățire a performanțelor elevilor, o mai bună frecventare a școlii, precum și reducerea ratei de abandon școlar.

Implicarea părinților în educația școlară motivează elevii prin reguli-apreciere. Nu contează dacă părintele are altă etnie, statut socio-economic diferit de al altora,

sau pregătire educațională. Ei sunt elemntul-cheie în educarea şi motivarea copilului. Între părinți și învățători se stabilesc relații de parteneriat, așteptările cărora vizează în direct motivația școlarului mic pentru învățare. Părintele ține cont de așteptările învățătorului și viceversa.

Tabelul 1. Așteptările educaționale ale părinților și învățătorilor

Aşteptările părinţilor (învăţătorul să fie…..)	**Aşteptările cadrului didactic (părintele să fie…)**
-să fie sensibili la nevoile, interesele şi talentele speciale ale copiilor;	-să creeze elevilor oportunităţi de învăţare (un mediu sigur de dezvoltare fizică şi psihică);
-să stabilească cerinţe şcolare identice pentru toţi elevii;	-să susţină scopurile, regulile şi politica şcolii;
-să manifeste entuziasm în educarea elevilor;	-să sublinieze în discuţiile cu elevii importanţa educaţiei pentru viaţă;
-să-i ajute pe elevi să-şi sporească stima de sine;	-să-şi accepte responsabilitatea de părinte, fiind un bun exemplu;
-să întărească disciplina copiilor;	-să-i ajute pe elevi să realizeze un echilibru între activităţile şcolare şi cele extraşcolare;
-să comunice des şi deschis cu părinţii;	-să-i înveţe pe elevi autodisciplina şi respectul pentru cei din jur;
-să ofere recomandări privitoare la modul în care părinţii îi pot ajuta pe elevi să înveţe;	-să-i încurajeze pe copii să fie cât mai buni (să se autodepăşească) şi să-şi stabilească scopuri realiste;
-să ofere astfel elevilor informaţii relevante şi accesibile vârstei.	-să comunice des şi deschis cu cadrele didactice (fără a jigni sau a critica competenţa profesională a acestora).

Părintele dorește tot ce ete mai bun pentru copilul lui. El socoate că toți copiii pot învăța și elementul principal este realizarea pe care o are acasă și la școală. Oricare ar fi așteptările, principalul este încrederea. Sunt dificultăți și de ordin material, de timp, pentru a atinge un obiectiv oarecare. Aceste dificultăți pot apărea din părerile diferite privind responsabilitatea statului sau a părintelui cu referire la educația copilului. Ele au un mare impact asupra rezultatelor școlare.

Aceste dificultăți de asemenea pot dăuna și randamentului pedagogic al cadrelor didactice, pot influiența atât subiectiv sau obiectiv lucrul de zi cu zi.

Pentru ca să nu să se ajungă la asemnea dificultăți, este de dorit ca părinții să ia legătura cu școala nu doar atunci când sunt chemați la ședințe, mese rotunde sau când de acum comportamentul copilului lasă de dorit, sau atunci când copiii se confruntă cu anumite probleme. Părinții trebuie să participe la toate evenimentele importante ale școlii: serbări; festivități, concursuri, spectacole, excursii, starturi vesele (copii, părinți), ore publice.

Pentru a facilita comunicarea dintre familie și școală, cadrul didactic poate comunica prin e-mail, în cazul în care are calculatorul conectat la internet. O educație bună este o educație cu părinte, cu învățător pentru copil.

Motivația copilului începe de la motivația părintelui pentru parteneriat. Numai atunci când împreună cu familia copilului formăm o echipă, numai atunci micul școlar va trece ușor peste barierele de învățare. El va fi motivat de atitudinea părintelui față de cadrul didactic, de respectul pe care i-l poartă. Și atunci succesul e garantat, pentru că: • *Motivația energizează procesul de învățare; • Din satisfacția de a învăța elevul își dezvoltă motivația de a învăța mai mult; • Relația dintre motivație și învățare e una reciprocă; • Sursa motivației este parteneriatul dintre familie-școală.*

Ce putem face pentru a ameliora nivelul de motivare? Desigur, să investigăm nivelul de motivație pentru învățare în școală și acasă și modul în care elevii doresc să li se predea: *Sondaje/chestionare și analiza rezultatelor; *Observație și reflectare; *Ameliorarea nivelului de motivație; *Înțelegerea particularităților elevilor; *Evaluarea interesului fiecărui elev pentru disciplina predată; *Dezvoltarea unor strategii didactice binevenite elevilor; *Evaluarea impactului noilor strategii asupra elevilor și beneficiile lor; *Revizuirea, inițierea unor noi strategii.

Una dintre condițiile importante de motvație care stimulează învățarea este și organizarea unor lecții originale după esență și conținut. Lecția de matematică, clasa III, subiectul ,,Cantitatea, prețul, costul" a fost organizată în formă de piață și elevii au vândut produsele: struguri, nuci, mere, pere. Clasa a fost împărțită în cumpărători și vânzători.

Condiții pentru: *Vânzători*	*cumpărători*
-prețuri accesibile;	-să fie răbdători;
-ordine la tarabă;	-să comunice asertiv;
-înțelegerea cu cumpărătorul;	-să accepte orice preț;
-acceptarea oricărei unități monetare.	-să manifeste respect.

Elevii-cumpărători au avut bănuți, bancnote de 1, 5, 10. Toate produsele au fost vândute. Spre sfârșit s-a vândut ultimul strugure cu strigare. Elevii au ținut în mână bani adevărați, au fost inițiați în acest joc-lecție. În așa fel au fost motivați să opereze cu termeni matematici ,,unități monetare", ,,bancnote", ,,bănuți", ,,cost", ,,preț". La finele lecției am organizat un interviu, în baza căruia am descoperit punctele forte, punctele slabe, avantajele și dezvantajele lecției. În baza interviului am descoperit datorită cărui fapt a fost motivația de a învăța și cine și ce l-a ajutat pe elev să coopereze și care sunt lacunele unei asemena lecții în motivația învățării.

Tabelul 2. Analiza SWOT

Puncte forte	***Puncte slabe***
Banii erau reali	Unii elevi au fost timizi
Părinții au fost sponsorii principali	Au fost elevi care nu aveau nici bani, nici produse
Fiecare a făcut alegerea potrivită	Elevii neimplicați făceau gălăgie
Avantaje	***Dezavantaje***
Motivație intrinsecă și extrinsecă	Părinți neimplicați
Acordarea încrederii în forțele proprii de către colegi, învățător, părinte	Puțin spațiu pentru activitate
Ilustrarea relațiilor dintre colegi	Expunere orală mai puțin eficientă

Analiza SWOT ne ajută să gândim la stuctura unei lecții în așa mod, încât să-i convingem pe toți părinții să-și susțină material și intelectual copiii pentru a le trezi motivația pentru învățare. Să facem în așa fel, încât orele să fie atractive. Să utilizăm și strategii de socializare. Să transformăm clasa în oază atractivă. Iar personalitatea învățătorului să fie un model demn de urmat.

Spre finalul lecției elevii au completat chestionarul pentru a vedea dacă a fost motivat intrinsec sau extrinsec după criteriile: 1.Învățare motivată de curiozitate și interes. 2.Învățare motivată de voința de a obține note bune și aprobarea profesorului. 3.Preferința pentru activități/teme de rezolvat ce necesită depășirea unor obstacole mai deosebite sau preferința pentru lucrări mai ușoare. 4.Perseverența angajamentului față de o sarcină (mai) dificilă. 5.Voința de a ajunge la soluție de unul singur sau dependența de profesor când elevul întâlnește dificultăți în situații problematice de învățare.

Rezultatele ne demonstrează încă o dată că micul școlar învață pentru că unica și principala datorie e să învețe. E o motivație intrinsecă. În ciclul primar această motivație se datorează cadrului didactic și părintelui.

În concluzie pot menționa faptul că motivația este o prerogativă a secolul al XXI-lea. A fi bine motivat însemnă un motiv reușit/efectiv pentru a îmbunătăți situația la lecții. Doar motivația, ca mijloc întemeiat, poate contribui la sporirea interesului față de procesul instructiv, ridicarea potențialului intelectual și creativ al educatului.

Bibliografie

1. Cucoș C. Pedagogie. Editura a 2-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006.
2. Macavei E. Pedagogie: Teoria educației. București: Aramis, 2010.
3. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis, 2003.

REPERE CONCEPTUALE ŞI PRAXIOLOGICE DE FORMARE A MOTIVELOR COGNITIVE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Bagrinovschi Cristina, masterandă
Facultatea Pedagogie, UST

La baza oricărei activităţi socio-umane, inclusiv şi a activităţii de învăţare, se află motivele. Prin motiv înțelegem o trebuință activată, care duce la anumite comportamente în atingerea unui obiectiv. Referindu-ne la vârsta școlară mică, *motivele cognitive*, privite ca structură dinamică, reprezintă o problemă specifică în cadrul motivației umane, ca o temă largă abordată în ştiinţele psihologice şi ştiinţele educaţiei. Altfel spus, motivația elevului devine o problemă actuală vizibilă în procesul educativ şi care implică nemijlocit învăţătorul – responsabil de crearea unui mediu favorabil de formare şi dezvoltare a competențelor la elevi. Este bine cunoscut faptul, că nivelul şi gradul de dezvoltare a personalităţii umane, este determinat de nivelul de dezvoltare a motivelor esenţiale, dominante și prezente în orice tip de activitate realizată, iar sfera sa motivaţională, este centrul de materializare a atitudinilor față de mediul natural și social. Studiind și analizând literatura științifică psihopedagogică ce ține de teoria formării motivaţiei pentru învăţare, susținem că: *motivația* are un impact pozitiv asupra eficienţei, activităţii şi dezvoltării personalităţii elevilor; este unul din factorii esențiali ce asigură succesul școlar.

Motivaţia școlară este şi rămâne o problemă importantă atât pentru învățător care are rolul de a crea condiții favorabile pentru realizarea procesului educativ, cât şi pentru elevi, care au menirea să valorifice propriul potențial în cadrul activităţilor de viaţă.

După Sillamy N. „motivația reprezintă ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ” [12, p.196]. De aceeași părere este și psihologul român Cosmovici A. care susține că *motivația* include totalitatea motivelor care dinamizează comportamentul uman. Un *motiv* este o structură psihică, orientează, inițiază și reglează acțiunile în direcția unui scop mai mult sau mai puțin precizat. Motivele sunt cauzele conduitei personalităţii, mai exact cauzele interne ale comportamentului [3].

Prin *motivație* înțelegem „totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte” [4, p. 254].

Zlate M. a demonstrat că motivaţia reprezintă „aspectul dinamic al intrării în relaţie a subiectului cu lumea, ea nu se reduce la o cantitate de energie, nici la impulsuri oarbe şi inconştiente. Datorită funcţiilor cognitive, care penetrează

dinamismul relaţiilor dintre subiect şi lume, motivaţia devine un proces/mecanism cognitiv dinamic care orientează acţiunea spre scopuri concrete [13].

Cu un aspect științific minuțios, M. Golu definește motivația ca „o formă specifică de reflectare prin care se semnalizează mecanismelor de comandă-control ale sistemului personalității o oscilație de la starea inițială de echilibru, un deficit energetico-informațional sau o necesitate ce trebuie satisfăcută” [4, p.254]. În baza definițiilor și concepțiilor de mai sus, putem să preluăm ideea valorică a cercetătoarei Sălăvăstru D. că „motivația este o sursă de activitate și de aceea este considerată „motorul” personalității” [11 p. 69].

O contribuție în explicarea motivației comportamentului uman o are *teoria lui Allport,* care se axează pe principiul autonomiei funcționale a motivelor. Astfel, motivele deși provin din sisteme anterioare, ele sunt independente funcțional. Pentru Allport motivația este contemporană, adică ea depinde de circumstanțele prezente ale individului create de atitudinile și interesele acestuia în momentul respectiv, care la rândul lor sunt formate pe baza experienței anterioare. Conform acestei teorii, motivele umane pot fi considerate atât de natură internă (interes, sentiment, valoare, atitudine, înclinație) cât și externă (recompense morale și materiale, obținerea aprobării celor din jur, norme sociale și culturale). Fiind astfel o abordare modernă a conținutului motivațional, *motivația*, reprezintă elementul – cheie, care asigură dezvoltarea personalității în mediul său social prin satisfacerea unor trebuințe de realizare, competență, autodepășire, aspirații, idealuri, interese și ambiții – motive specific umane.

Rolul important pe care îl au anumite motive în dezvoltarea ființei socioumane este evidențiat prin ierarhizarea trebuințelor elaborată în cadrul *teoriei lui A, Maslow.* Conform acestei teorii, A. Maslow propune şapte categorii de trebuințe fundamentale: *trebuințe fiziologice*; *trebuințe se securitate*; *trebuințe de apartenență și de dragoste; trebuințe de stimă și de autoafirmare;trebuinţe cognitive;trebuinţe estetice; trebuința de autorealizare.* În teoria sa, A. Maslow susține că trebuințele de un anumit fel nu acționează ca motive decât atunci când trebuințele de la nivelul inferior au fost satisfăcute. Astfel, pe măsură ce sunt satisfăcute trebuințele inferioare, devine posibilă satisfacerea celor se ordin superior [6].

De asemenea un aport deosebit în procesul de conceptualizare a motivației o au și teoriile cognitive. Reprezentații acestor teorii fiind J. Nuttin, P. Fraisse, D. E. Berlyne, L.L Rubinstein, A. N. Leontiev. Ei explică comportamentul uman prin faptul că personalitatea este o structură complexă care interiorizează orice interacțiune cu mediul sociouman. Conduita umană este motivată și stimulată de

ideile, convingerile, concepțiile de viață, aspirațiile și idealurile individului care iau forma unor „structuri cognitive” datorită interacțiunii sale cu mediul.

M. Zlate enumeră următoarele funcții ale motivației:

- *Funcţia de activare internă difuză şi de semnalizare a unui dezechilibru fiziologic sau psihologic.* De obicei această funcție este specifică trebuințelor, care au o dinamică deosebită: debutează cu o alertă internă, continuă cu o agitație crescândă, ajungând chiar și la stări de mare încordare internă, pentru a se finaliza prin satisfacerea lor.
- *Funcţia de mobil sau de factor declanşator al acţiunii efective* specifică motivului. Întrucât a identifica un motiv înseamnă a răspunde la întrebarea „de ce?”, probantă pentru motiv este declanșarea acțiunii.
- *Funcţia de autoreglare a conduitei,* prin care se imprimă conduitei un caracter activ și selectiv. Eficiența reglatoare a motivației este dependentă, în egală măsură, de energizare și direcționare [13].

Motivul este acel mobil care stă la baza unui comportament sau acțiuni concrete fiind analizat și evaluat din perspectiva a patru dimensiuni principale:

- *Conținutul* - se identifică pe baza stării de necesitate pe care o reflectă motivul și a valențelor obiectuale sau comportamentale pe care le reclamă satisfacerea lui. De exemplu conținutul comportamentului de obținere a unor performanțe deosebite în activitatea profesională este reprezentat de necesitatea/dorința de autorealizare sau de nevoia de statut social. Orice motiv are un conținut, când acesta nu este delimitat concret, atunci în interiorul personalității umane apare a stare de agitație fără scop, fără orientare.
- *Intensitate*a - determină încărcătura energetică a motivului și se manifestă în forța de presiune a lui față de mecanismele decizionale și de execuție. Astfel, motivele pot fi: puternice, moderate și slabe.
- *Durata* - exprimă timpul de menținere în stare activă dominant a motivului fără a fi satisfăcut. Se constată că orice motiv, inclusiv cel de ordin biologic, se activează și se menține în prim plan un anumit interval de timp, atingând punctul său maxim de intensitate, apoi dacă nu este satisfăcut, slăbește treptat, devenind nesemnificativ.
- *Nivelul de integrare* - se referă la posibilitatea de identificare şi de exprimare verbală a motivului. Registrul de integrare se întinde între două niveluri extreme:
  - *primul,* la care motivul este perfect şi clar conştientizat, iar acţiunea poartă semnul deplinei deliberări şi responsabilităţi;

- *al doilea*, la care activarea şi funcţionarea lui rămân total inconştiente, aşa cum se întâmplă în cazul actelor (comportamentelor) aberante (precum: somnambulii, lapsusuri, automatisme etc.) [4].

În accepțiunea mai multor cercetători, motivul este un factor esențial care declanșează, susține energetic și orientează conduita umană datorită celor două dimensiuni structurale: *dimensiunea energetică* (dinamogenă); *dimensiunea orientativă* (direcțională).

Aceste două segmente numite anterior, sunt interdependente între ele și cu un grad identic de importanță pentru că fără energie, nu s-ar putea declanșa acțiunea umană și de asemenea fără o orientare într-o anumită direcție, individul ar funcționa haotic, fără un sens anume. Tot de aceeași părere este și Golu M. care susține că motivul spre deosebire de trebuință asigură prezența comportamentului specific de satisfacere a unei necesități și de a stabiliza echilibrul homeostazic. Dacă trebuințele constituie esența, mecanismul tuturor tipurilor de activitate umană, motivele se manifestă ca expresii concrete ale acestei necesități [5, p.104]. „Trebuințele exprimă starea internă de necesitate a individului, iar motivul este reactualizarea și transpunerea în plan subiectiv a stărilor de necesitate" [1, p.15]. Pentru a identifica deosebirile dintre trebuință și motiv, Aniței M. și Zlate M. propune următoarele criterii*: raportul cu acțiunea și gradul de generalitate*. În funcție de primul criteriu, observăm că trebuința nu are puterea, energia necesară pentru declanșarea acțiunii, în schimb, motivul activează și declanșează întotdeauna comportamentul de satisfacere. În ceea ce privește cel de-al doilea criteriu, trebuința este orientată spre o categorie mai largă de obiecte, iar motivul are un obiect clar determina [13].

Întregul sistem motivațional are o influență majoră asupra dezvoltării personalității umane. Savca L. susține că „sistemul de motive dominant influențează personalitatea într-atât încât, cu timpul, ele devin caracteristice conduitei, determină personalitatea, formează trăsăturile ce caracter specific motivului dominant. De exemplu, motivele afilierii generează un stil democrat de comunicare, persoanele cu acest motiv sunt deschise, nonconformiste, sociabile, tind spre colaborare în activitățile colective," [10 p.146,].

Maslow A. tratează motivația la nivelul sistemului de personalitate, motivele condiționează viața ființei umane și îi conferă valoarea de personalitate [6].

În concluzie susținem că întreaga structură motivațională reprezintă un element-cheie al existenței umane deoarece prin mecanismul său, motivația generează acțiuni care duc la realizarea unor scopuri. Orice activitate și comportament al personalității, poate fi interpretat și explicat prin intermediul motivelor care stau la baza acestora,

oferindu-le un suport energetic și stimulator. Conform noțiunilor și teoriilor de mai sus, motivația reprezintă ansamblul mobilurilor interne ale conduitei, înnăscute sau căpătate pe parcursul vieții, conștiente sau inconștiente, simple trebuințe fiziologice sau idealuri.

Deci, pentru a fi eficientă, învățarea trebuie însoțită nu doar de experiența cognitivă pe care o are subiectul, ci și de un suport energetic, dinamogen, orientativ. Astfel, motivația care este parte componentă a personalității umane, are acest rol de a activiza și optimiza procesul de învățare.

Prin conceptul de *motivație a învățării școlare* desemnăm „ansamblul factorilor interni ai personalității elevului care îi determină, orientează, organizează și susțin eforturile în învățare. Acești factori interni sunt *motivele,* adică acele cauze de ordin mental – imagini, judecăți, idei – care apar ca rezultat al reflectării în conștiința școlarului a obiectelor, situațiilor și cerințelor mediului și care intră în relație cu trebuințele sale, determinând anumite tensiuni emoționale. Ele se structurează în activitatea psihică a personalității ca noi trebuințe, sentimente, convingeri, interese, aspirații, idealuri etc., constituind sursă de energie și izvor de sensuri subiective pentru învățarea școlarilor. Deci, motivele învățării realizează două *funcții*:

1. *declanşează activitatea de învăţare;*
2. *stimulează şi o energizează* [5].

În continuare vom nominaliza unele *condiţii şi procedee de formare şi dezvoltare a atitudinilor de învăţare* la elevii de vârstă școlară mică. Acestea sunt:

- stimularea, susţinerea tendinţelor elevilor de a pune întrebări;
- convingerea copiilor în necesitatea personală şi socială a învăţării;
- formarea şi dezvoltarea tendinţelor de a acţiona în echipă / grup;
- organizarea acţiunilor de învăţare în conformitate cu ritmul propriu al elevilor;
- crearea situaţiilor favorabile de autorealizare prin succes în activităţile de învăţare;
- organizarea competiţiilor, victorinelor intelectuale, jocurilor-concursuri;
- înlăturarea barierelor / blocajelor psihosociale (frica de insucces, temerea de a fi subapreciat şi ameninţat, de risc şi insucces, de izolare şi neacceptate etc.);
- conducerea comentată; evaluarea elevilor nu numai în conformitate cu rezultatele obţinute, dar şi a efortului, cantităţii de muncă intelectuală depusă;
- manifestarea atitudinilor grijului şi atente faţă de fiecare elev indiferent de nivelul însuşitei ş.a.

Bibliografie

1. Albu G. O psihologie a educației. Iași: Editura Institutul European, 2005.
2. Aniței M. Fundamentele Psihologiei. București: Editura Universitară, 2010.
3. Cosmovici A. Psihologie școlară. Iași: Editura Polirom, 1999.
4. Golu M. Fundamentele psihologiei: compendiu. Ediția a II-a. București: Editura Fundației România de mâine, 2005.
5. Losîi E. Psihologia educației. Chișinău: CEP USM, 2014.
6. Maslow A. Motivație și personalitate. București: Editura Trei, 2009.
7. Neacșu I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. Iași: Editura Polirom, 2015.
8. Piaget J. Psihologia copilului. Editura: Cartier.
9. Popescu-Neveanu P. Tratat de psihologie generală. București: Editura Trei, 2013.
10. Savca L. Psihologie, manual pentru licee. Chișinău: Editura Lumina, 2005.
11. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Editura Polirom, 2004. 288 p.
12. Sillamy N. Dicționar de psihologie. Ediția a II-a. București: Editura Univers Enciclopedic Gold, 2009.
13. Zlate M. Fundamentele Psihologiei. Ediția a IV-a. Iași: Editura Polirom, 2009.

METACOGNIȚIA ÎN CONTEXTE ȘCOLARE

Barbaroș Claudia, doctorandă, UST

Rezumat. Metacogniția este un concept relativ recent, vehiculat atât de psihologia cognitivă, cât și de științele educației, și atrage atenția asupra rolului subiectului în cunoaștere, în conștientizarea ei, prin apelul la autocontrol, autoapreciere și autoperfecționare a propriei cogniții.

Cuvinte-cheie: metacogniție, schimbare, elev, cadru didactic, abilități metacognitive, cunoștințe metacognitive, învățare, monitorizare, control, reglare, memorare, atenție.

Summary. Metacognition is a relatively recent concept, conveyed both by cognitive psychology and education sciences, and draws attention to the role of the subject in knowledge, its awareness, self-control, self-esteem, and self-refinement of one's own cognition.

Key words: metacognition, change, student, teacher, metacognitive abilities, metacognitive knowledge, learning, monitoring, control, regulation, memorization, attention.

Primele lucrări asupra metacogniției au apărut în SUA în anii 80 (Flavell, 1976; Brown și Campione, 1978; Brown, 1987) și se înscriu în cadrul mai larg al cercetărilor din psihologia cognitivă.

J. H. Flavell, considerat părintele metacogniției, spune cu o formulă generală că este „cunoașterea despre cunoaștere", referindu-se prin aceasta la cunoștințele pe care le are un individ despre propriile procese și produse cognitive. Activitatea de cunoaștere devine astfel obiect de reflecție. J. H. Flavell a ajuns la acest concept efectuând cercetări asupra metamemoriei. Metamemoria reprezintă cunoștințele pe care le are un individ despre procesul memoriei (de exemplu, faptul de a ști că anumite tipuri de informații necesită mai multe repetiții, că materialul care este bine organizat se reține mai ușor etc.) și despre strategiile utilizate în procesul memorării. [7, p. 186]. La autoarea E. Cocoradă *metacogniția* este definită ca „activitatea de a analiza și a reflecta asupra demersului cognitiv și a capacității de a pune, conștient, în practică un raționament." [3, p. 146].

Schneider apreciază că „acest concept se referă la cunoștințele pe care oamenii le dețin despre propriile abilități de procesare a informațiilor, precum și cunoștințe despre natura sarcinilor cognitive și despre strategiile folosite pentru a face față unor astfel de sarcini. Mai mult decât atât, acesta include, de asemenea, *competențe executive* legate de monitorizarea și autoreglarea propriei activități cognitive" [1, p. 308].

În literatura de specialitate, psihologii cognitiviști au încercat și alte definiții ale metacogniției (Lai, 2011):

- „Cunoștințele și controlul pe care copilul le are despre propria gândire și despre propriile activități de învățare" (Cross & Paris, 1988).

- Un set multidimensional de abilități generale, mai degrabă, decât specifice unui anumit domeniu" (Schraw, 1998).
- „Conștientizarea propriei gândiri, conștientizarea conținutului propriilor concepte, o monitorizare activă a propriilor procese cognitive în relațiile cu învățarea continuă și aplicarea unui set de euristici asemenea unor mecanisme efective, care au scopul de a-l ajuta pe individ să își organizeze propriile metode de atac /abordare /soluționare a unor situații problematice, în general" (Hennessey, 1999)
- „Formă de control executiv implicând monitorizarea și auto-reglarea („self-regulation") (McLeod, 1997; Schneider & Lockl, 2002) - (apud)

Pornind de la faptul că *meta* înseamnă schimbare, metacogniția presupune intervenția deliberată și planificată a individului pentru a-și eficientiza învățarea și reprezintă un nivel superior cunoașterii. Potrivit lui A.L.Brown, conceptul de *metacogniție* are două dimensiuni: el desemnează atât cunoștințele pe care un subiect le are asupra propriei sale funcționări cognitive, cât și mecanismele de reglare sau de control a funcționării cognitive. J. Delacour surprinde foarte bine toate aceste aspecte ale *metacogniției* în următoarea definiție: „Metacogniția este capacitatea de a-și reprezenta propria activitate cognitivă, de a-și evalua mijloacele și rezultatele, de a o ajusta diteritelor tipuri de probleme sau de situații prin alegerea deliberată a unor strategii și reguli și, mai ales, de a stabili caracterul adevărat sau fals al unor reprezentări [7, p. 186].

O posibilă listă a enunțurilor ce limpezesc conceptul de metacogniție „proceduri de control utilizate pentru a dezvolta propria funcție cognitivă", este dată de I. Cerghit:

- Învățarea comportamentului conștient al gândirii;
- Elaborarea proprie a managementului propriului sistem cognitiv;
- Capacitatea de a stăpâni și a conștientiza propria învățare;
- Abilitatea de a monitoriza progresele cunoașterii;
- Mecanismul de reajustare și echilibrare a cunoașterii;
- Analizarea propriilor funcționări intelectuale;
- Înțelegerea mecanismelor de învățare, rezolvare și memorizare;
- Conștientizarea mersului învățării;
- Cunoașterea cunoașterii.

Acest concept a apărut din conștientizarea faptului că învățarea este un proces dificil, de multe ori finalizat cu eșecuri, pentru că deși sunt puși să învețe aceleași

probleme, în aceleași condiții, unii oameni au succese, alții nu, depinzând de capacitatea lor de învățare. [6, p 89].

Întrat destul de recent în științele umane, mai ales, în psihologia cognitivă, termenul de „metacogniție"(cunoaștere peste", "deasupra cunoașterii") atrage atenția asupra rolului subiectului însuși în cunoaștere, în conștientizarea ei (priză de conștiință), prin apelul la autocontrol, autoapreciere și autoperfecționare a cogniției prorii. În general, *psihologia cognitivă* (M. Miclea) definește metacogniția prin „cunoștințele pe care le are subiectul despre funcționarea propriului său sistem cognitiv și care pot optimiza funcționarea acestuia".

Neuroștiințele cognitive (J.Delacour), corelează metacogniția cu formarea reprezentărilor simbolice, cu valoarea lor semantică, cu respectarea regulilor algoritmice sau euristice de construcție a lor, cu evoluția capacității cognitive. Și tocmai aici intervine capacitatea gândirii simbolice de a-și verifica și aprecia rezultatele funcționalității sale- prin metacogniție. Ea nu se limitează la evidențierea relației dintre simbolic și realitate, ci reflectă o altă însușire a mentalului, a spiritului - „formarea metodelor globale ale sinelui, ale lumii și ale celuilalt". Este o manifestare a reprezentărilor globale, asupra propriei activități de cunoaștere, o formă reflexivă, deliberată, ca o manifestare a stării conștiente asupra acesteia (priza de conștiință), de care depind apoi învățarea, memoria prin controlul și evaluarea lor de către subiectul însuși [5, p. 177].

Pe lângă sensurile de bază menționate, diverși psihologi, în aprofundarea studiului, mai ales aplicativ, experimental, prezintă noi date. Astfel, A.H. Schoenfeld găsește că *metacogniția* este reflectarea, intuirea modului de rezolvare a unei sarcini, probleme, situații, inclusiv cu identificarea aspectelor negative, greșelilor tipice, pentru a le evita apoi, pe baza conexiunilor ce se pot realiza în mod conștient, controlat, în diferite contexte, prin autoreglare. Sau se accentuează faptul că este un proces, o activitate intenționată a subiectului de monitorizare, control continuu a mecanismelor procesării informațiilor, a specificului problemelor, a realizării lor, conducând la formarea unei impresii, convingeri, la o conștientizare a acestora (*feeling of knowing*), la o familiarizare cu nivelul lor, cu deficiențele lor (B. Jensen,). Motiv pentru care metacogniția este corelată și cu introinspecția, cu autoevaluarea, autoanaliza de sine, autoreflecția, autoevidențierea rațională, autocorectarea. [apud, p. 178].

În viziunea autorilor autohtoni I. Botgros și L. Franțuzan, prin *metacogniție* se înțelege ansamblul de cunoștințe pe care individul le deține referitor la funcționarea propriei cogniții, dar și la procesele de control care dirijează activitățile cognitive în

timpul executării lor. Aspectul fundamental al acestei competențe este auto-cunoașterea, adică o mai bună cunoaștere de sine, a strategiilor utilizate în diverse situații, a punctelor forte și a celor slabe, pentru a deveni mai flexibili în diverse situații prin antrenarea proceselor de monitorizare, control, reglare [2, p. 65].

Analizele făcute de J. H. Flavell și apoi de A. L. Brown asupra procesului metacogniției au pus în evidență două componente ale acestuia: cunoștințe metacognitive și abilități metacognitive.

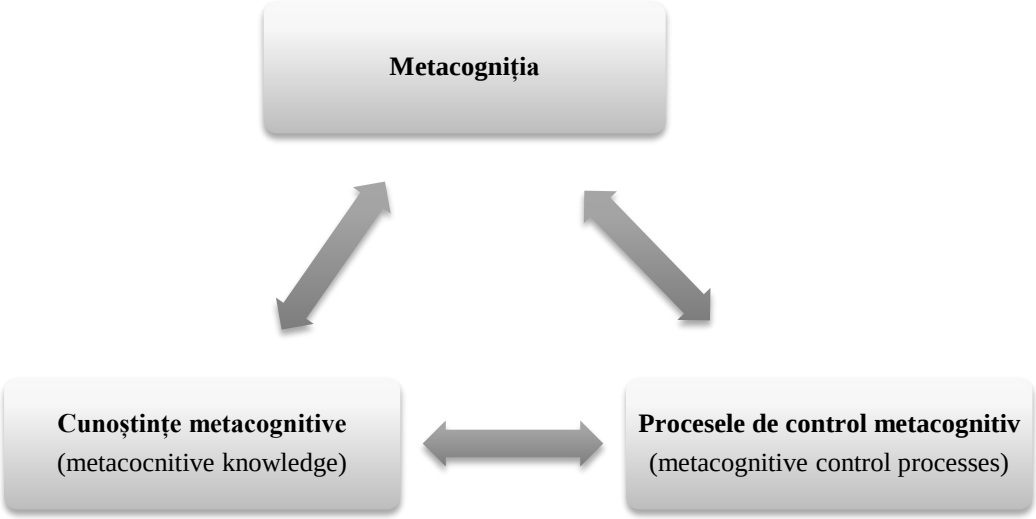


Figura 1. Elementele constitutive ale metacogniției (după Flavell) [1, p. 309]

Cunoștințele metacognitive reprezintă aspectul declarativ al metacogniției și includ cunoștințele și credințele subiectului asupra fenomenelor legate de cogniție. *Aceste cunoștințe se diferențiază în trei categorii: cunoștințe referitoare la persoane, cunoștințe referitoare la sarcină și cunoștințe referitoare la strategii.* [7, p. 187].

Cunoștințele metacognitive presupun introspecție asupra modului de a gândi și a învăța; cunoștințele despre stările afective proprii; cum se înțelege; memorează și rezolvă problemele; cum funcționează atenția. Totul pornește de la „ce știu să fac foarte bine?" în funcție de:

- ✧ Realizarea unei sarcini de învățare;
- ✧ Întâmpinarea unor greutăți cognitive;
- ✧ Aplicarea celor învățate;
- ✧ Luarea unei decizii;
- ✧ Confruntarea cu cerințele educatorului;
- ✧ Apariția unei greșeli. [6, p. 89].

Cunoștințele referitoare la persoane sunt, la rândul lor de trei tipuri: **intraindividuale, interindividuale și universale**. Cele **intraindividuale** cuprind idei, credințe pe care individul le are despre propria persoană. De exemplu, el poate crede că are o mai bună memorie vizuală decât una auditivă ori că reușește mai bine

în sarcinile verbale decât în sarcinile numerice și spațiale. Cunoștințele interindividuale constituie comparațiile pe care le facem între indivizi.
În sfârșit, cunoștințele **universale** sunt informațiile pe care le posedăm asupra gândirii umane în general.

Cunoștințele referitoare la sarcină privesc cunoașterea obiectivelor sarcinii, a cerințelor acesteia, a gradului de dificultate, precum și factorii sau condițiile de îndeplinire a sarcinii. De exemplu, elevul trebuie să știe să facă diferența între modul de abordare a unui text științific și a unui literar sau că, pentru a rezolva un exercițiu la matematică, va proceda într-un alt mod decât la gramatică.

Cunoștințele referitoare la strategii sunt atât cunoștințe generale, cât și cele specifice despre strategiile învățării cu privire la care trebuie să știm unde, când și cum putem să le utilizăm. [7, p.187].

Strategiile metacognitive se referă la abilitățile cadrului didactic de a-și îndeplini sarcina de învățare pentru a-și monitoriza și regla sentimentele și cunoștințele în vederea construirii propriilor cogniții. Monitorizarea vine din interiorul persoanei și reprezintă un auto-control în realocarea resurselor de învățare cât și în schimbarea procedeelor de învățare în scopul reparării greșelilor. Monitorizarea înseamnă realizarea propriului feed-back. (apud, p. 90)

Abilitățile metacognitive (gestionarea activității mentale) definesc aspectul procedural al metacogniției și se referă la activitățile pe care le desfășurăm pentru a controla și monitoriza propria gândire. Potrivit lui Brown, gestionarea activității mentale se realizează prin procese și strategii specifice de planificare, control/ monitorizare și reglare, aflate în strânsă legătură cu situația și cu sarcina.

Strategiile de planificare - constau în a anticipa și a decide asupra modului în care va fi realizată sarcina. De exemplu, când ne aflăm în fața unei probleme de rezolvat, procedăm în felul următor: realizăm, mai întâi, o analiză a sarcinii și a strategiilor care au cele mai mari șanse de succes, apoi împărțim problema în subprobleme și fixăm obiectivele ce trebuie atinse, stabilim etapele de parcurs și timpul necesar pentru fiecare etapă.

Strategiile de control/monitorizare - presupun supravegherea activității în curs prin verificarea progresului, a corectitudinii rezultatelor obținute, identificarea erorilor, evaluarea eficienței strategiilor utilizate. De exemplu, pe parcursul rezolvării unei sarcini facem remarci de tipul: „dacă voi utiliza această metodă, risc să comit mai multe erori”, „ rezultatul pe care l-am obținut nu are sens pentru că vine în contradicție cu teoria t”. Aceste reflecții sunt dovada utilizării strategiilor de control. [7, p. 188]. În viziunea lui C. Cucoș „profesorul autentic trebuie să-și supravegheze

activitatea educativă, să-și dezvolte resursele metacognitive în perspectiva ameliorării propriului demers didactic. În același timp, el devine responsabil de propria evoluție profesională, care trebuie să se înscrie în logica unei rezolvări sau revalorizări permanente ” [4, p. 19].

Strategiile de reglare se referă la intervențiile pe care decidem să le facem în baza a ceea ce am constatat prin activitățile de control. Decizia de a citi în mod repetat un material dificil, de a schimba strategia utilizată cu o alta care pare mai sigură, de a crește cantitatea de efort sau durata de timp consacrate studierii unei teme sunt de asemenea exemple de strategii reglatorii.

Activitățile pe care le presupune *metacogniția* sunt foarte bine surprinse în următoarea metaforă: „ Se poate remarca faptul că în cel care învață coexistă două persoane. Mai întâi este o ființă care acționează: rezumă, se recompensează, solicită ajutorul altora, subliniază etc. Acesta este executantul. El execută strategiile cognitive sau afective. Apoi este o ființă care se privește acționând: planifică, evaluează, controlează, reorganizează. Acesta este organizatorul. Este personajul care efectuează strategiile numite metacognitive” [apud, p. 189].

Reglarea metacognitivă reprezintă monitorizarea cunoașterii și include activități de planificare, conștientizare a înțelegerii și performanța într-o sarcină, evaluarea eficacității proceselor de monitorizare și a strategiilor [1, p.311].

Viziunea lui Flavell despre metacogniție a fost completată de Pressley, Borkowski & Schneider, care au propus un model elaborat de metacogniție, Modelul unei Bune Procesări a Informației (Good Information processing Model). Conform acestui model, metacogniția se află într-o strânsă relație de interdependență cu: strategiile de învățare și utilizarea automată a procedeelor de învățare eficientă pe care elevul le folosește, orientarea motivațională, cunoștințele generale despre lume. De exemplu, cunoștințele strategice specifice influențează aplicarea adecvată a strategiilor metacognitive, care, la rândul lor, afectează cunoștințele.

De-a lungul timpului au existat numeroase studii care au tratat momentul de start al proceselor metacognitive și, dacă mult timp s-a postulat ideea potrivit căreia s-a crezut, că în jurul vârstei de șase ani copiii sun capabili de operare cu strategii metacognitive, cercetările recente din domeniu apreciază că vârsta de debut a manifestării unor forme rudimentare de metacogniție este mult mai fragedă – trei ani. [1, p. 313]

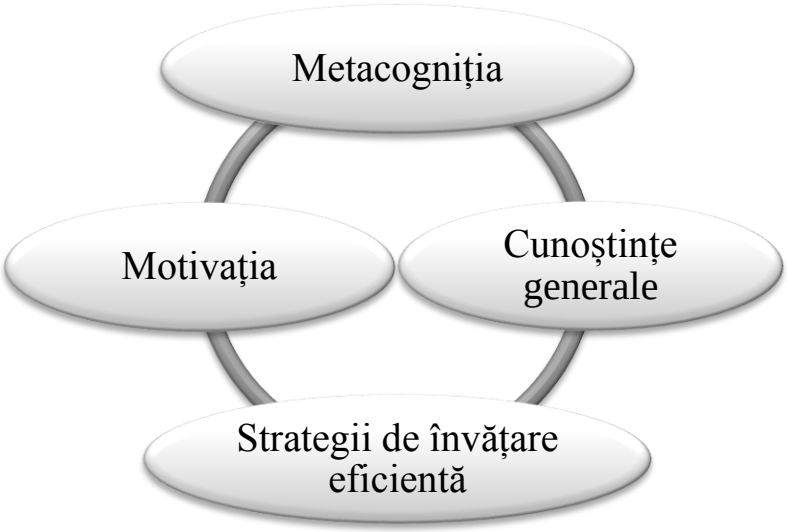


Figura 2. Modelul unei bune procesări a informației
(Good Information Processing Model)

În opinia cercetătoarei V. Pop, trăsăturile esențiale ale metacogniției sunt: Auto-aprecierea; Auto-conducerea; Capacitatea de conștientizare; Capacitatea de reglare.

Persoanele cu experiență într-un domeniu dezvoltă strategii metacognitive și dovedesc o învățare mai eficientă căci:

- Sunt flexibili în abordarea problemelor;
- Au o bază de date mai largă;
- Dețin mai multe strategii;
- Apreciază corect efortul și performanța;
- Își reglează mai bine procesele de învățare;
- Procesează activ informația;
- Înțeleg necesitatea controlului și monitorizării.

Antrenamentul metacogniției poate îmbunătăți atitudinea cadrelor didactice față de sarcinile școlare, față de organizație și îi influențează pozitiv în privința propriei învățări coroborată cu creșterea potențialului de a lucra în echipă. [6, p. 90].

În continuare vom ilustra un tabel:

Tabelul 1.Tipologia metacognitivă (Lai) [1, p. 312]

Componente metacognitive	**Tipul**	**Terminologie**
Cunoștințe despre cunoaștere	Cunoștințe despre propriul proces de învățare și despre factorii care influențează cogniția	Persoana și sarcina de cunoaștere Auto-evaluare „Self-appraisal” Înțelegere epistemologică Cunoștințe declarative
	Conștientizarea și managementul cunoașterii, incluzând și cunoștințe	Cunoștințe procedurale

	despre strategii	Cunoștințe strategice
	Cunoștințe despre cine și când să utilizeze o strategie anume	Cunoștințe condiționale
Monitorizarea / reglarea cunoașterii	Identificarea și selecția unor strategii adecvate și alocarea de resurse	Planificare
	Participarea și conștientizarea înțelegerii și a performanței într-o sarcină	Monitorizare și reglare
	Evaluarea proceselor și a produselor propriei învățări; reexaminarea și revizuirea scopurilor învățării	Evaluare

Concluzii

Metacogniția este unul din elementele cheie care asigură accesul la o învățare de calitate, facilitând abilitatea indivizilor în a deține și a utiliza eficient strategii eficiente de management a abilităților cognitive, în identificarea punctelor slabe și în construirea de noi abilități /capacități cognitive.

Promovarea metacogniției constă în a-i face conștienți pe elevi că aceasta există, este diferită de cunoaștere și conduce către obținerea de succes în activitățile academice, și nu numai. Urmează, apoi, momentul de însușire a unor strategii specifice și de construire a unor cunoștințe explicite despre cum și unde pot aplica aceste strategii pentru a planifica, monitoriza și evalua procesul de învățare. Elevii conștienți metacognitiv au abilități strategice dezvoltate și sunt mult mai performanți decât colegii lor non-conștienți metacognitiv [apud, p. 313].

Bibliografie

1. Borca C. Dezvoltarea competențelor metacognitive în școală. În: „Perspective pentru cercetarea în educație.” București: Editura Universitară, 2015. p. 308-318.
2. Botgros I., Franțuzan L. Competența școlară- un construct educațional în dezvoltare. Chișinău: IȘE, 2010. 130 p.
3. Cocoradă E. Introducere în teoriile învățării. Iași: Polirom, 2010. 213 p.
4. Cucoș C. Educația. Experiențe, reflecții, soluții. Iași: Polirom, 2013. 318 p.
5. Joița E. Educația cognitivă. Iași: Polirom, 2002. 245 p.
6. Pop V. Dezvoltarea profesională și personală a cadrelor didactice, modul 4. București, 2011. 106 p.
7. Sălăvăstru D. Psihologia învățării. Iași: Polirom, 2009. 228 p.

ASPECTE ALE COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ENGLEZĂ PENTRU CLASELE PRIMARE

Ciubotaru Rodica, grad didactic întâi
Gimnaziul Prodănești

Direcţiile principale abordate în cercetările din domeniul comunicării elevilor, vizează formarea comportamentului comunicativ prin diverse strategii de interacţiune educaţională.

Studierea disciplinei limba engleză în învățământul primar are ca deziderat *formarea competenţei de comunicare orală şi scrisă a elevilor într-o limbă străină*, deoarece permite înţelegerea între persoane, felul de a-ţi exprima gândurile, de a afla informaţii noi şi utile, precum și familiarizarea acestora cu texte literare și nonliterare semnificative.

Studierea limbii engleze contribuie la dezvoltarea capacităţilor, cunoştinţelor şi atitudinilor, prin explorarea domeniilor cu conţinuturi diverse. În procesul de predare/învăţare a limbii engleze se dezvoltă *competenţele de comunicare*, iar prin raportarea situaţiilor şi activităţii individuale de învăţare, de receptare şi de producere, tipice limbilor străine, la cele ale limbii materne, se creează o concepţie unitară despre *funcţionarea limbii ca element primordial al comunicării*.

Conform *Cadrului European Comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare*, competenţa de comunicare include *competenţa lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică* şi corelarea acestora dintr-o perspectivă interculturală, ceea ce contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalităţii elevului şi a identităţii acestuia. Fiecare din aceste componente este constituită în special din *cunoştinţe, capacităţi şi atitudini* [1].

Competenţa de comunicare înseamnă capacitatea cuiva de a se pronunţa asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoaşteri adânci a problemei în discuţie şi care reuneşte dimensiunile de personalitate dobândite după un proces de formare [2]. Formarea competenţei de comunicare în limba engleză presupune dezvoltarea complexă a celor patru deprinderi integratoare: *audierea, vorbirea, citirea şi scrierea.* În acest context educaţional suscită interes cercetarea procesului de dezvoltare a vorbirii dialogate în care competenţa de a dialoga să fie concepută ca „bază psihofiziologică a activităţii de vorbire", adică, ca instrument de realizare a acestei activităţi, dar şi ca *finalitate educaţională*. *Structura de funcţionare a competenţei de comunicare în limba engleză,* abordată din perspectiva paradigmei curriculumului, evidenţiază importanţa *atitudinilor* cognitive şi noncognitive superioare, interiorizate în timp. Acestea asigură valorificarea optimă a *competenţei de comunicare în limbi străine* (ca formă

specifică de competenţă lingvistică) în raport cu toate celelalte competenţe-cheie angajate în formarea/dezvoltarea personalităţii elevului şi prin utilizarea tehnologiilor informaţionale în zone de relaţionare şi de exprimare artistică şi culturală, dar prin capacitatea mereu perfectibilă de „a învăţa să înveţi" pe tot parcursul vieţii [3].

Competenţele de comunciare, ca parte integrantă a oricărei competenţe, care în demersul educaţional în mare măsură anume prin comunicare-orală sau scrisă se alcătuiesc din [2, p.42]:

I. *Competenţe lingvistice* propriu zise care includ: competenţă lexicală; competenţă gramaticală; competenţă semantică; competenţă fonologică; competenţă orografică; competenţă ortoepică.

- *Competenţă soiciolingvistică*: Indicatorii relaţiilor sociale: salutul, adresarea, exclamaţiile, luările de cuvânt; Reguli de politeţe; Expresiile înţelepciunii populare: zicători, proverbe, frazeologisme, clişee; Diferenţele de registru: oficial, neutru, neoficial, familiar, intim; Diferenţele dialectale: teritoriale, sociale.

II. *Competenţa pragmatică:* Cunoaşterea de către elevi a principiilor conform căreia mesajele sunt organizate, structurate, adaptate. Acesta include: a) *competenţa discursivă*: ordonarea frazelor în secvenţe cu scopul de a produce ansambluri; structura discursului; b) competenţa funcţională: procedura.

Principii cu valoare metodologică superioară pe care „cadrul didactic lingvist" trebuie să le respecte în procesul de cultivare permanentă a *competenţei de comunicare în limba străină* sunt [3, p.56]: 1) cunoaşterea profundă (înţelegere, aplicaţie, analiză-sinteză, evaluare critică) a specialităţii şi a didacticii particulare; 2) cunoaşterea preşcolarului/elevului – profundă, complexă (pedagogică, socială, psihologică); 3) integrarea deplină la nivelul comunităţii profesionale (şcolare, interşcolare) înţeleasă ca „organizaţie care învaţă" permanent; 4) autoreflectarea obiectivă, permanentă, sistematică a proceselor iniţiate şi finalizate la nivelul practicii didactice şi extradidactice; 5) promovarea unui sistem de valori pedagogice în funcţie de finalităţile educaţiei (ideal, scopuri strategice; obiective generale şi specifice) şi de particularităţile organizaţiei şcolare şi ale clasei de elevi.

Competenţa de comunicare în limba engleză capătă, astfel, o funcţionalitate pedagogică superioară, angajată la nivel de educaţie multilingvistică, „dimensiune a educaţiei interculturale, afirmată în diferite contexte sociale, globale, teritoriale şi locale". Această funcţionalitate pedagogică superioară valorifică, în sens formativ pozitiv, tendinţa de:

a) extindere a sferei de referinţă a *competenţei de comunicare în limbi străine* spre o realitate multietnică, proprie societăţilor postmoderne, care solicită evoluţii

perfectate continuu în zona interdependenţei dintre abordarea psiholingvistică - abordarea sociolingvistică,

b) afirmare normativă la nivelul principiului abordării interculturale a oricărei comunicări lingvistice în contexte psihosociale deschise, tot mai variate, diversificate, diferenţiate, individualizate [5].

În învățarea limbii engleze mă axez pe anumite aspecte importante: Prima etapă vizează *îmbogăţirea vocabularului activ* prin mai multe tipuri de exerciţii, cum ar fi: lectura cu voce tare a unor cuvinte și explicarea acestora, texte literare și nonliterare; exerciţii de sistematizare şi de consolidare a lexicului activ; audierea / vizionarea unor filme cu desene animate etc.

Activizarea vocabularului activ se realizează prin exerciţii asociative, de concentrare, prin care se delimitează şi câmpul semantic al viitoarei discuţii. Se indică un cuvânt-cheie, iar elevul numeşte 4-5 cuvinte denotând obiecte şi acţiuni corelate logic cu cuvântul-cheie, fiind atent să respecte ordinea firească de derulare a acţiunilor sau în care se ia contact cu obiectele respective.

Pentru *dobândirea fluenţei în exprimare şi a rapidităţii în codificarea mesajului*, elevilor li se propune să-şi imagineze situaţii - tip, în care să utilizeze elementele de vocabular din exerciţiile precedente. Elevii construiesc un context situaţional, format din câteva propoziţii, punând în valoare eficienţa unui produs școlar. Astfel, el învaţă să-şi dirijeze eforturile de exprimare în limba română în scopul satisfacerii regulii de bază a activităţii didactice: *produsul școlar* se prezintă ca un scop în baza unei sarcini. Alt tip de exerciţii vizează selectarea şi ordonarea informaţiilor, elevul extrage informaţii referitoare la diverse conținuturi prin răspunsuri la întrebări.

Formarea competenţei de comunicare în limba engleză se axează pe conştientizarea de către elev a importanţei şi necesităţii studierii unei limbi străine pentru societatea contemporană.

Bibliografie

1. Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi: învăţare, predare, evaluare. Chişinău: F.E.P. Tipografia Centrală, 2003, 204 p.
2. Cartaleanu T. etc. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Ch.: Centrul Educațional, 2008.
3. Cristea S. Dicţionar de Pedagogie, Bucureşti, 2016.
4. Slama-Cazacu T. Limbaj şi context. Problema limbajului în concepţia exprimării şi a interpretării prin organizări contextuale. B, 1959, 465 p.
5. Titica S. Formarea competenţelor de comunicare în limba engleză la elevii din clasele de liceu prin citirea textului publicistic. Ch., 2008.

MANAGEMENTUL SITUAȚIILOR CONFLICTUALE ÎN ȘCOALĂ

Devder Daniela, învățător la clasele primare
grad didactic superior, Master în Științe ale Educației
Bușila Ina, învățător la clasele primare, grad didactic doi
IPLT „Principesa Natalia Dadiani”, Chișinău, Republica Moldova

Școala contemporană a traversat o perioadă profund reformatoare și astăzi ar trebui să ne aflăm în faza în care ar trebui să se producă o anumită așezare, mai ales la nivelul învățământului preuniversitar. Însă din perspectiva managementului schimbării în continuare există în organizația școlară o cvasiopoziție care constituie sursa unor stări conflictuale de fond între cadrele didactice conservatoare, cadrele didactice moderate și adepții unor schimbări radicale, rapide (de obicei cei care ocupă funcția de manager).

Am abordat conflictul în organizația școlară, ținând seama de caracterul particular al activităților desfășurate în școală, activități distincte și interdependente în același timp: una este activitatea managerial-administrativă, reglementată de logica organizațională și cealaltă pedagogico-educațională structurată conform logicii pedagogice.

În școală, conflictele sunt prezente atât în interiorul diverselor categorii de resurse umane care constituie organizația școlară (elevi, personal didactic, personal didactic auxiliar, personal administrativ), cât și între aceste grupuri, între școală și familie, între școală și comunitatea locală.

Conflictele între elevi

Utilizarea productivă a conflictului sau rezolvarea creatoare a acestuia reprezintă un demers esențial al managementului procesului de învățământ. Profesorul se confruntă în fiecare zi cu un număr foarte mare de conflicte. El trebuie să fie un pacificator care utilizează, însă, constructiv conflictul în vederea atingerii finalităților educaționale stabilite. De aceea el trebuie să afle, în primul rând, cauzele concrete ale conflictului apărut. Acestea pot fi:

- ***Atmosfera competitivă.*** Elevii au fost obișnuiți să lucreze individual pe bază de competiție, lipsindu-le deprinderea de a munci în grup, încrederea în colegi și profesori. Ei nu doresc decât victoria asupra celorlalți și dacă nu o obțin își pierd stima de sine. Competiția apare în toate momentele, chiar în cele în care ea este neproductivă.
- ***Atmosfera de intoleranță.*** În clasă se formează clici, iar lipsa sprijinului între colegi duce de multe ori la singurătate și izolare. Apar resentimente față de capacitățile și realizările celorlalți, neîncrederea și lipsa prieteniei.

- ***Comunicare slabă.*** Aceasta reprezintă solul cel mai fertil pentru conflict. Cele mai multe conflicte pot fi atribuite neînțelegerii sau percepției greșite a intențiilor, sentimentelor, nevoilor și acțiunilor celorlalți. Elevii nu știu să-și exprime în mod pozitiv nevoile și dorințele sau le este frică să facă asta.
- ***Exprimarea nepotirivită a emoțiilor.*** Orice conflict are o componentă afectivă. Conflictele se pot accentua atunci când elevii au sentimente deplasate, nu știu să-și exprime supărarea sau nemulțumirea într-un mod neagresiv, își suprimă emoțiile și sunt lipsiți de autocontrol. Utilizarea repetată și consecventă a tehnicilor de rezolvare a conflictelor de către profesori va face ca elevii să fie capabili, după un timp, să-și rezolve singuri conflictele și să nu le aducă de fiecare dată în fața profesorului. Acest lucru are efecte benefice asupra atmosferei din clasă, contribuind la crearea unei comunități educaționale în care elevii se sprijină unii pe alții. Caracteristicile acestea sunt:
- **Cooperare.** Elevii învață să lucreze împreună, să aibă încredere unii în ceilalți și să-și împărtășească preocupările.
- **Comunicare.** Elevii învață să observe atent, să comunice cu acuratețe ceea ce au de spus, să-i asculte atent pe ceilalți.
- **Toleranță.** Elevii învață să respecte și să valorizeze pozitiv diferențele între oameni, să înțeleagă propriile prejudecăți și modul în care acestea acționează.
- **Expresie emoțională pozitivă**. Elevii învață să-și exprime sentimentele, în special, supărarea sau nemulțumirea, în modalități neagresive și nedistructive. Totodată ei învață autocontrolul.

Conflicte între elevi – profesori

W. Weber definea managementul clasei astfel „setul de activități prin intermediul cărora profesorul promovează comportamentul adecvat al elevului și elimină comportamentul inadecvat, dezvoltă relații interpersonale bune și un climat socio-emoțional pozitiv în clasă, stabilește și menține o organizare eficientă și productivă a clasei”. Existența unor relații tensionate între profesori și elevi pot duce oricând la conflicte. K.P. Kasambira precizează câteva dintre cauzele ce țin de profesor:

- *Lipsa de experiență.*
- *Probleme de comunicare.*
- *Probleme personale.*
- *Diferențe de atitudine.*

Într-o sinteză a cauzelor comportamentelor perturbatoare ale elevilor, cauze ce țin de profesor, sunt menționate:

- *Nerezolvarea unor probleme mai vechi, ignorarea unor comportamente care indică o stare de tensiune*;
- *Stimularea inegală a elevilor în activitate;*
- *Subiectivitate în evaluarea cunoștințelor și a comportamentelor afectiv-atitudinale;*
- *Neacceptarea exprimării unor opinii opuse, diferite de cele exprimate de profesori;*
- *Recurgerea la argumentul autorității în rezolvarea unor probleme;*
- *Pasivitatea, amânarea problemelor constatate;*
- *Utilizarea „expresiilor și atitudinilor ucigașe" atunci când elevii formulează anumite soluții sau puncte de vedere;*
- *Afirmarea deschisă a neîncrederii în forțele elevului;*
- *Neadaptarea la evoluția dezvoltării elevilor, la particularitățile de vârstă și individuale;*
- *Nu sunt discutate cu elevii regulile și consecințele nerespectării acestora;*
- *Utilizare redusă a variatelor rețele de comunicare cu elevii;*
- *Slaba comunicare cu părinții pentru cunoașterea evoluției elevilor și crearea unui parteneriat pentru soluționarea tensiunilor ivite;*
- *Practicarea stilului permisiv sau a celui rigid, autocratic.*

Toate aceste cauze derivate, în special, din aplicarea unui management defectuos în clasă conduc la trăiri negative care se acumulează și ajung să se exprime în conflicte deschise, în situații de criză.

Pentru a face față unei situații de conflict, profesorul dezvoltă una dintre următoarele strategii:

1) *strategii de evitare*
2) *strategii de diminuare (moderare),*
3) *strategii de putere (de coerciție),*
4) *strategii de compromis,*
5) *strategii de rezolvare negociată a problemei;*

Multe dintre situațiile conflictuale profesor-elevi pleacă de la încălcarea regulilor școlare. Cu privire la transgresiunea regulilor și aplicarea sancțiunilor de către profesor, se impun câteva recomandări:

- *profesorul trebuie să stabilească foarte clar, de la început, care sunt regulile, limitele de toleranță admise și sancțiunile aplicate în cazul încălcării lor;*
- *să intervină operativ în caz de încălcare a unei reguli, denunțând și numind abaterea comisă;*
- *să creeze condiții de dialog, de discuție cu cel care a încălcat regula;*
- *să caute să înțeleagă motivele transgresării regulilor;*
- *pedeapsa trebuie să fie cât mai apropiată în timp de actul de încălcare a regulii;*
- *aplicarea pedepsei nu trebuie făcută în momente de furie, pentru că riscă să fie injustă, exagerat de mare și neadaptată;*
- *pedeapsa trebuie însoțită de o discuție asupra circumstanțelor, asupra regulilor ce au fost încălcate, precum și a consecințelor viitoare dacă se va repeta greșeala;*
- *când pedepsește, profesorul trebuie să facă distincția între act și autor, pentru a evita extinderea aprecierii referitoare la încălcarea punctuală a regulii la întreaga personalitatea elevului;*

Literatura de specialitate oferă o serie de modele care pot sprijini cu success profesorul în gestionarea managementului situațiilor conflictuale din sala de clasă și de respectare a regulilor:

Modelul Fred Jones. În acest model, accentul este pus pe motivația elevului și pe comportamentul acestuia în sala de clasă. Sunt prezentate o serie de proceduri pentru îmbunătățirea eficienței profesorilor în gestiunea comportamentelor perturbatoare ale elevilor, astfel:

1. *Profesorul poate utiliza limbajul trupului pentru a stopa comportamentul indezirabil;*
2. *Folosirea sistemului de stimulente;*
3. *Sprijin instrucțional pozitiv;*
4. *Elaborarea unui plan privind disciplina în clasă, sistemul de reguli și sistemul de stimulente.*

Modelul Kounin se concentrează pe disciplina preventivă, adică presupune utilizarea unor tehnici și strategii apte să prevină apariția unor probleme de comportament. Ideile cheie ale lui Kounin includ:

- *Efectul de undă;*
- *Atenția distributivă;*
- *Controlul simultan;*

- *Tranzițiile firești și eficiente de la un moment al lecției la altul;*
- *Concentrarea elevilor;*
- *Menținerea interesului și a implicării.*

Modelul consecințelor logice presupune ca elevul să se autoevalueze și să prevadă consecințele încălcării regulilor.

Modelul modificărilor de comportament se bazează pe principiile condiționării operante. Acesta sistematizează pașii ce trebuie parcurși pentru modificarea comportamentelor indezirabile ale elevilor astfel:

- *specificarea atât a comportamentului indezirabil ce urmează să fie redus la minimum sau înlăturat (studierea atentă a naturii acestui comportament, a frecvenței și a condițiilor curente în care el se manifestă), cât și a comportamentului dezirabil care îi va lua locul;*
- *identificarea recompenselor și întăririlor ce susțin comportamentul nedorit, pentru a putea fi evitate, precum și a recompenselor și întăririlor care pot contribui la sporirea frecvenței comportamentului dezirabil;*
- *evitarea sistematică a primului tip de întărire, simultan cu aplicarea acelor întăriri semnificative pentru comportamentul dezirabil;*

Pentru a evita apariția conflictele în clasă, profesorul nu trebuie să-și utilizeze puterea în mod discreționar, cu scopul de a evidenția lipsa de putere a elevilor. Autoritatea profesorului trebuie să se manifeste constructiv prin crearea unui mediu propice învățării, prin menținerea ordinii și prin evidențierea a ceea ce este mai bun din elevi. De aceea, trebuie gândită și realizată exercitarea autorității dar fără a cădea în autoritarism. Pentru aceasta :

- *Stabiliți reguli cu ajutorul clasei.*
- *Prezentați lista de reguli clasei și explicați rațiunea fiecărui reguli.*
- *Decideți împreună consecințele pentru încălcarea regulilor* .
- *Nu faceți nici un rabat de la respectarea regulilor – trebuie să existe și sancțiuni mai puțin grave pentru a putea fi aplicate când există circumstanțe atenuante.*

Orice rezolvare a conflictelor implică o mai bună comunicare cu elevii. Cu cât comunicarea este mai bună și mai completă, cu atât crearea unui climat de siguranță fizică și psihică va fi mai probabilă, iar conflictele vor fi mai ușor de rezolvat.

Conflicte între profesori - părinți

Principalele cauze ale acestor conflicte sunt :

- *Comunicarea defectuoasă datorită neînțelegerilor sau numărului mic de contacte pe parcursul unui an școlar.*
- *Conflictul de valori și lupta pentru putere - părinții au prejudecăți bazate pe experiențele lor anterioare sau nu le este clar care este rolul profesorilor în viața copiilor.*

Îmbunătățirea relațiilor cu părinții prin diminuarea posibilităților apariției unor conflicte ireconciliabile presupune:

- *Informarea periodică, în scris sau verbală a părinților în legătură cu realizarea obiectivelor educaționale, cu reliefarea progreselor înregistrate de copilul lor;*
- *Creşterea numărului de contacte în care solicitați părinților sugestii şi opinii pecare arătați că le primiți cu plăcere;*

Conflicte între profesori – profesori

De asemenea, pot apărea conflicte între grupuri ale aceleiași categorii de resurse umane, între indivizi și grup, grupuri și manageri, ca și între indivizi și organizația școlară în ansamblul ei. Aceste conflicte se situează, de obicei, la unul dintre nivele conflictuale intra - sau interpersonal, intra - sau intergrupal.

Conflictele dintre profesori pot fi de natură personală sau profesională. Conflictele dintre cadrele didactice, conflictele ce au loc între membrii personalului nedidactic depind, înainte de toate, de anumite opțiuni strategice ale managerilor și a organizației din care fac parte, ce au la bază, la rândul lor, considerarea conflictului ca dăunător sau dimpotrivă ca util dezvoltării organizaționale.

Este bine să pledăm pentru abordarea pozitivă a conflictelor, pe care o considerăm singura adecvată schimbărilor rapide și profunde pe care le trăiește societatea în care trăim. Aceste opțiuni strategice sunt: evitare-implicare, escaladare - minimalizare, implicare intelectuală - implicare emoțională, exprimare deschisă a opiniilor și sentimentelor - ascunderea opiniilor și sentimentelor. Trebuie să subliniem faptul că evitarea sau neglijarea conflictului cu speranța că se va rezolva de la sine va duce, în cele din urmă, la acutizarea lui, afectând astfel, eficacitatea organizațională .

Pentru evitarea și/sau rezolvarea rapidă a unor astfel de conflicte, este bine ca fiecare parte să adopte un comportament proactiv, prin care se caută îmbunătățirea relațiilor interpersonale, dar și a celor organizaționale.

Există cinci strategii de bază, care pot fi utilizate pentru soluționarea conflictului:

Retragerea arată o preocupare redusă atât pentru rezultate, cât și pentru relațiile interpersonale. Indivizii care adoptă această soluție se retrag din conflict, amână asumarea responsabilităților, ignoră situațiile și persoanele și este caracteristică celor lipsiți de încredere în ei înșiși. Evitarea conflictului presupune ignorarea acestuia în speranța că va dispărea de la sine. Conflictul însă nu dispare, ci rămâne în stare latentă. El poate reizbucni cu o intensitate mult mai mare dacă situația care a generat conflictul este deosebit de importantă pentru părți.

Comportament specific: ***Broasca țestoasă***

Sunt situații în care părțile implicate în conflict bat în retragere pentru a se calma și pentru a-și controla emoțiile și impulsurile. Alteori se alunecă peste situație evitând efectiv partea ostilă.

Forțarea este utilizată îndeosebi în cazul în care individul dorește, cu orice preț, obținerea rezultatelor, fără a avea considerație față de așteptările, nevoile și sentimentele celorlalți. De obicei, această modalitate de rezolvare a conflictului se bazează pe forța de constrângere a persoanei, care utilizează abuziv sursele de putere pe care le deține asupra celorlalte părți implicate. Pe termen scurt, forța poate reduce conflictul, dar efectele nu sunt dintre cele favorabile pe termen lung. Implicarea în conflict este ridicată și stresantă. Comportamentul este agresiv, incisiv, abrupt, deoarece contează obiectivul de atins, nu relația, astfel una dintre părți se impune prin forță.

Comportament specific: ***rechin***

Nu se recomandă forțarea unei persoane, dacă cele două personaje urmează să se intersecteze, pentru că nu va fi posibilă înțelegerea, comunicarea.

Aplanarea se rezumă la încercările personale de a mulțumi toate părțile implicate în conflict. În această situație sunt supraevaluate relațiile interpersonale și sunt neglijate aspectele "tehnice" ale acestora. Aplanarea conflictului se întâlnește atunci când una dintre părți este dispusă să satisfacă interesele celeilalte părți, în dauna propriilor sale interese, fie pentru a obțineun credit din partea celorlalți, fie pentru armonie și stabilitate, care sunt vitale intr-o relație.

Comportament specific: ***Ursuleț (conciliant)***

Se recomandă aplanarea conflictului și acordarea de prioritate partenerului atunci când se consideră că interesele lui sunt mai puternice. **Compromisul** presupune concesii reciproce, ambele părți obținând oarecare satisfacție. Această posibilitate de soluționare a conflictelor pornește de la supoziția că există întotdeauna

o cale de ,,mijloc" pentru soluționarea diferendelor, dezacordurile fiind rezolvate prin negocierea unei soluții de compromis. Compromisul este o soluție superficială de împăcare a tuturor părților care presupune sacrificarea convingerilor și uneori a rațională tății. Adoptarea acestei metode se face, mai ales, atunci când părțile au puteri egale și sunt ferm hotărâte să-și atingă scopurile în mod exclusive.

Comportament specific: *Vulpe*

Confruntarea este o abordarea conflictului care ia în considerare atât nevoia de rezultate, cât și relațiile cu părțile implicate. Aceasta constituie, probabil, singura cale de rezolvare definitivă a conflictului și este utilizată în cazul în care se acceptă diferențele legitime dintre părți, cheia soluționării conflictului fiind recunoașterea onestă a diferențelor. Confruntarea cere tărie de caracter, gândirea unor soluții care să ofere ambilor ceea ce doresc, dar fără a altera relația. Este o negociere profesională care presupune o atitudine înțeleaptă, deoarece și obiectivele, și relația sunt extrem de importante; se impune o oarecare doză de imparțialitate. Se recomandă ambelor părți să se gândească la soluții pertinente care să aducă beneficii și unuia, și celuilalt.

Comportament specific: *Bufnița*

Este recomandabil să abordăm conflictele ca un element al vieții organizaționale. Este necesar să fim conștienți că un angajat aduce, cu sine, la locul de muncă diferite valori, credințe, scopuri și strategii individuale de lucru, în aceste condiții oportunitățile de conflict sunt numeroase. Deși conflictul ca fenomenul are, în sine, o conotație negativă, valorizarea pozitivă a unui anumit grad conflictual favorizează consolidarea relațiilor dintre angajați, inovația, dezvoltarea organizațională și schimbarea.

Bibliografie

1. Coser L.A. Continuites in the Study of Social Conflict. New York: Free Press, 1967.
2. Donohue W. A.; Kolt R. Managing interpersonal Conflict. Newbury Park: Sage Publications, 1992.
3. Stoica-Constantin A. Conflictul interpersonal. Prevenire rezolvare și diminuare a efectelor. Iași: Polirom, 2004.
4. Panișoară I. O. Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională. Iași: Editura Polirom, 2003.

ASPECTE METODOLOGICE ALE STUDIERII ORTOGRAFIEI ȘI PUNCTUAȚIEI ÎN CLASA A II-a

Domentean Rita, masterandă, UST
învățătoare IPLT „Hyperion”, or. Durlești
Poștan Liliana, dr., conf. univ.
Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar, UST

În ciclul primar, importanța limbii române ca disciplină școlară este covârșitoare; prin aceasta se urmărește atât cultivarea limbajului oral și scris al elevilor, cunoașterea și folosirea corectă a limbii materne, cât și învățarea unor tehnici de bază ale activității intelectuale, cum sunt: *cititul, scrisul și exprimarea corectă.*

În acest scop, exigența învățătorului cu privire la însușirea tehnică a semnelor de ortografie și de punctuație de către elevi, trebuie să se îmbine permanent cu corectarea eficientă a greșelilor atât în limbajul scris, cât și în cel oral.

Volumul cunoștințelor și al deprinderilor ortografice și de punctuație, prevăzut pentru fiecare clasă, este destul de redus. Din totalul de ore atribuit fiecărei clase cea mai mare parte e alocată activităților practico-aplicative, un loc foarte important îl ocupă cele care vizează *formarea, consolidarea și dezvoltarea deprinderilor de scriere corectă.*

Învățarea regulilor ortografice în clasele primare presupune ancorarea puternică a elevilor în realitățile timpului pe care îl trăiesc, formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor, familiarizarea lor cu diverse situații de comunicare (orală/scrisă, texte literare/nonliterare), adecvate vârstei școlare, crearea unor situații reale de comunicare, utilizând cuvintele uzuale, necesare închegării unei conversații.

În cele din urmă, a-i învăța pe elevi semnele de punctuație și ortografie folosite în limba româna înseamnă a-i ajuta să comunice, prin practicarea limbajului oral, a celui scris – citirea, scrierea, exprimarea scrisă, studiul structurilor lingvistice, și utilizarea expresivă a limbii române.

Normele ortografice și de punctuație pot fi însușite de către elevii din ciclul primar printr-un demers didactic pregătit judicios, prin folosirea unei metodologii activ-participative, prin împletirea activității frontale cu cea independentă, prin utilizarea muncii diferențiate și prin instrumente de evaluare bine concepute și utilizate cu mult tact de către învățător.

În viziunea cercetătoarei A. Grigore, ***ortografia*** este un sistem de reguli precise, fixe și unitare, care constau în explicarea valorii semnelor dintr-un anumit sistem grafic de reproducere a unei limbi și din formularea condițiilor de folosire a acestor semne, sistem menit să generalizeze și să stabilizeze varianta cultivată a unei limbi și condițiilor de folosire a acestor semne [6, p.36].

Iar cercetătorul D. Gherghina definind ***ortografia limbii române*** ca fiind *fonetica sau fonologica*, adică cele mai multe dintre regulile ortografice transpun, în planul reprezentărilor grafice, normele ortoepice ale limbii romane actuale [3, p.32]. Caracteristică pentru scrierea și pronunțarea limbii române este concordanța dintre normele ortografice și cele ortoepice. ***Ortografia*** este rezultatul unei operații de normare a scrierii și cuprinde ansamblul regulilor de scriere corectă.

Se impun câteva precizări care completează definiția de mai sus:

a) Ortografia se învață în școală, o dată cu însușirea deprinderii de a scrie și devine, mai bine-zis ar trebui să devină un automatism propriu oricărui om instruit.
b) Pentru a putea fi învățată, ortografia este explicată în lucrări speciale numite, de obicei, îndreptare ortografice.
c) Ca sistem grafic explicit, ortografia constă dintr-un inventar de semne (litere) și din reguli de corespondență și combinare a acestora.
d) Ortografia reprezintă instrumentul cel mai de preț de consolidare, stabilizare și generalizare a limbii literare.
e) Cu ajutorul ortografiei se fixează, în primul rând, regulile de pronunție corectă, adică normele ortoepice. Elementele sistemului ortografic, adică unitățile de bază ale ortografiei sunt literele și semnele ortografice. Normele ortografice și ortoepice sunt restricții impuse scrierii și pronunțării în vederea realizării unei exprimări cultivate. Ele hotărăsc ce forme sunt considerate corecte și resping direct sau indirect alte variante, existente în limbă, dar socotite incorecte din punct de vedere al limbii literare [Ibidem, p.32].

În viziunea lui O. Drăghici un sistem ortografic trebuie să dea seama de relații complexe existente între o limbă (în forma ei scrisă) și comunitatea vorbitorilor, stabilind un echilibru între ponderea diferitelor criterii luate în considerare pentru adoptarea unor soluții primind corespondența celor doua coduri [2, p. 92].

Procesul de familiarizare a elevilor cu normele de ortografie și de punctuație este un proces complex și de lungă durată. Aceste norme pot fi evidențiate încă din clasa I, pentru că ortografia se învață nu numai rațional, ci și mecanic. Transpunerea limbajului oral în limbaj scris este un proces complex și de durată. Formarea

deprinderilor ortografice și de punctuație constituie una dintre principalele sarcini ale studiului limbii, a cărei îndeplinire trebuie urmărită cu perseverență și fermitate de-a lungul anilor de școală.

Bazele deprinderilor ortografice şi de punctuație se pun concomitent cu învățarea citit-scrisului și cu formarea primelor cunoștințe teoretice elementare, se amplifică şi se consolidează cu treapta însușirii noțiunilor și sistemului noțiunilor de limbă. Aceste cunoștințe și noțiuni constituie punctul inițial și fundamental al deprinderilor respective, cele mai multe dintre regulile ortografice, derivând și sprijinindu-se pe cunoștințele de fonetică, morfologie și chiar de lexic, iar cele de punctuație, fiind legate mai ales de cunoștințele de sintaxă.

În vederea realizării obiectivelor din curriculum, se impune o preocupare pentru cele patru aspecte ale scrierii :

- *de ordin tehnic* (regulile ce vizează poziția corpului în bancă, folosirea instrumentele de scris, coordonarea corectă a mișcărilor mâinii și raportul spațial corect între elev și caiet);
- *de ordin grafic* (raportul dintre semnul grafic şi sunet, modul de realizare a fiecărui element grafic, a fiecărei litere și a legăturilor dintre ele);
- *de ordin ortografic* (scrierea cuvintelor conform normelor ortografice în vigoare);
- *de punctuație* (semnele de punctuație utilizate în propoziție) [4, p.295].

Acest lucru este ușurat de faptul că, unele reguli nu au nevoie de un suport lingvistic și că, în această *etapă pregramaticală ortografia* se învață nu numai rațional ci și mecanic și intuitiv. Există situații în acare ortografia se poate însuși mecanic, odată cu folosirea practică a regulilor respective. Trecând treptat de la înțelegerea intuitivă, elevii ajung în cele din urmă la cunoașterea rațională a regulilor generale ale scrierii ortografice. Cunoașterea rațională a normelor de ortografie și punctuație este următoarea etapă a învățării.

Astfel, în clasele a III-a și a IV-a, cunoștințele ortografice și de punctuație sunt reelaborate la unnivel superior, se completează, se îmbogățesc, se consolidează. În această a doua *etapă gramaticală*, învățarea ortografiei nu se mai sprijină, în aceeași măsură, pe analizatorul vizual și auditiv, ci se apelează la diverse operații ale *gândirii: analiza, sinteza, generalizarea, transferul de cunoştinţe, operaţii logice*. Acum se continuă, se diversifică și se consolidează competențele ortografice și de punctuație. Specific acestei perioade este faptul că aspectele ortografice și de

punctuație se explică, se motivează și se exersează în lecțiile de comunicare. Regulile, normele de ortografie și semnele de punctuație se explică prin motivație morfologică (ortografia) și prin motivație sintactică și morfologică (semnele de punctuație) [8, p.19]. Copilul trebuie să înțeleagă încă din primii ani de școală că fără aceste cunoștințe limba nu poate fi folosită ca mijloc de comunicare. Cine nu cunoaște aceste reguli de funcționare a limbii comite grave greșeli de exprimare [7, p.4].

Sistemul ortografic al limbii române se bazează pe anumite principii care fundamentează, motivează regulile de scriere corectă, precizând totodată calea cea mai potrivită de obținere a unității limbajului scris corect.

Principiul fonetic/ fonologic – este principiul de bază – cuvintele se scriu așa cum se aud, pronunță (cojoc, casă, verde ș. a.) [3, p.35].

Principiul morfologic – se aplică pentru a aduce la un numitor comun formele categoriale ale cuvintelor, pentru a unifica anumite reguli ortografice. Se aplică și la despărțirea cuvintelor în silabe la sfârșit de rând [3, p.46].

Principiul tradițional - istoric – scriem așa cum au scris strămoșii: scriem *e* în cuvintele *este, eram, el, ei ele, eu…* deși se pronunță: ieste*, iera, …* Scrierea cuvintelor: *mâine, pâine, mâini, câine* e justificată tot de acest principiu.

Principiul ortografic - silabic – anumite sunete sunt reprezentate prin anumite îmbinări de litere pentru a reduce numărul semnelor grafice în alfabet: geantă, cer.

Potrivit acestui principiu semnele nu reprezintă sunete, ci silabe. Conform principiului silabic, aceeași consoană sau același grup consonalic intră în componența unor silabe diferite, cu alte valori. Ortografia actuală folosește 41 de grafeme: 31 simple (inventarul alfabetului) și 10 complexe : ce, ci, ge, gi, ch, che, chi, gh, ghe, ghi [3, p.44].

Principiul semantico-sintactic – se diferențiază omonimele: *devreme (adjectiv) – de vreme (prepoziție + substantiv).* Potrivit principiului sintactic, ortografia pretinde delimitarea tuturor cuvintelor după sensul lor lexical și după valorile lor gramaticale (ortologice și sintactice). Acest principiu se numește sintactic, deoarece funcția sintactică a omofonelor (cuvinte, grup de cuvinte, silabe , care se pronunță la fel cu alt cuvânt, fără a se scrie identic), ne indică mai precis ortografierea [3, p.71].

Principiul simbolic – aceleași cuvinte se scriu uneori cu literă minusculă, alte ori cu literă majusculă: El locuiește în Valea Mare. El a ajuns la o vale mare. Legătura dintre morfologie și ortografie decurge din acțiunea principiului morfologic care are, fundamental, rolul de regularizare a scrierii.

În clasele mici nu se pot transmite toate regulile ortografice, învățătorul este obligat să facă totul pentru a preveni instalarea unor eventuale greșeli în deprinderile de scriere ale elevilor. În această etapă, datorită particularităților de vârstă a elevilor, însușirea scrierii corecte implică formarea unor reprezentări (a grafiei cuvintelor) îndeosebi cu contribuția analizatorilor auditivi, vizuali și verbormotor.

Punctuația asigură, printr-un sistem de semne convenționale proprii, corectitudinea reprezentării raporturilor și a limitelor dintre unitățile sintactice, corespunzător cu pauzele și cu intonația din vorbire. Ea înregistrează grafic nu numai o anumită rigoare structurală, menită să asigure claritatea discursului, ci și marcare a stării afective a emițătorului de limbaj [5, p. 484].

Punctuația este o componentă a scrierii corecte, clare, expresive, adică a unei grafii elegante și frumoase, capabilă să exprime intențiile celui ce elaborează textul. [1, p. 10] Cunoștințele de punctuație se comunică elevilor în directă legătură cu anumite noțiuni de sintaxă, ca o consecință a aplicării acestora în practica scrierii. O componentă a scrierii constituită dintr-un ansamblu de semne convenționale care oferă indicii de structurare grafică a unui text potrivit cu conținutul lui și cu intențiile vorbitorului, în vederea citirii corecte și adecvate [4, p. 299].

Folosirea adecvată a semnelor de punctuație nu decurge automat din însușirea mecanică a regulilor expuse. Este necesară o întelegere a normelor respective, fapt care depinde de mai mulți factori și, în primul rând, de o bună cunoaștere a limbii române.

Unele semne de punctuație sunt întâlnite de elevii mici chiar în textele din abecedar și din manualul de citire: linioara de dialog, parantezele, semnele citării, punctele de suspensie. Prezența acestor semne și obligația de a marca în actul citirii prezența lor, cer o explicație imediată, anticipând adesea cu mult momentul prevăzut de curriculum. Regulile de punctuație se comunică și se consolidează în clasa a III-a și a IV-a. Chiar dacă cele mai multe dintre aceste semne se învață mai întâi pe cale practică, însușirea și folosirea conștientă a normelor trebuie să se obțină în baza înțelegerii sensului propoziției și a raportului dintre părțile ei.

În concluzie, susținem că, asimilarea corectă a normelor de ortografie și punctuație, specifice limbii române, constituie una din achizițiile de bază ale școlii. Scrierea corectă căpăta alte dimensiuni, astăzi, când tehnoredactarea se poate realiza cu ajutorul calculatorului. Pentru aceasta, este nevoie de o nouă metodologie, dar normele de bază ale ortografiei și punctuației limbii române trebuie să fie cunoscute și respectate de către elevi, indiferent de condițiile tradiționale sau moderne de scriere. Citirea și scrierea expresivă sunt capacități de bază care, achiziționate corect,

vor contribui la însușirea corectă a deprinderilor de comunicare, prin vorbire și scriere, conform modelului comunicativ-funcțional de învățare a limbii române în școală. Scrierea corectă din punct de vedere ortografic constituie un indiciu de cultură și de intelectualitate. Evitarea greșelilor și conștientizarea lor feresc elevii și oamenii de a fi numiți de către alții drept "analfabeți".

Bibliografie

1. Anton I. Didactica generală a limbii române și a lecturii – îndrumări metodice pentru cadrele didactice din învățământul primar. Arad: Universitatea „Aurel Vlaicu", 2011. 150 p.
2. Drăghici O. Fonetică și ortografie. Craiova: Editura Universitara, 2007. 150 p.
3. Gherghina D., Gherghin M. Aproape totul despre exprimarea corecta în limba română. Craiova: Didactica Nova, 1994, p. 260.
4. Golubițchi S. Teoria și metodologia limbii și literaturii române în învățământul primar. Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019.
5. Gramatica Limbii Române. Vol. II. Ediția a II-a revăzută și adăugată. București: Editura Academia Republici Socialiste România, 1966, 588 p.
6. Grigore A., Ionica N.-S. Ipate-Toma C. Cu Rafa-Girafa. Citesc și scriu corect!, Exerciții de citire și de scriere în clasa I. București: Ars Libri, 2018, 96 p.
7. Marcia L.N. De la joc la învățare. Cum folosim jocul didactic în educația timpurie. Trad.: R. Abrudan. București: Editura Trei, 2016, 248 p.
8. Popa I., Popa M. Limba română. Gramatica, fonetica, vocabular, ortografie și ortoepie. Ediție revizuită în conformitate cu noul DOOM. București: Libris SRL, 2016. 480 p.

MODALITĂȚI DE REALIZARE A COMUNICĂRII ORALE ÎN CLASELE PRIMARE

Fileacov Olga, învățătoare, grad didactic întâi,
Liceul Teoretic „Miguel de Cervantes”

În Curriculum național: învățământ primar, domeniul „comunicare” se împarte în două subdomenii – *comunicarea orală* şi, respectiv, *comunicarea scrisă.* Lecţiile de comunicare orală au ca deziderat formarea şi dezvoltarea la elevi a capacităţii de receptare a mesajului oral şi a capacităţii de exprimare orală.

Comunicarea orală se caracterizează prin libertatea în exprimare, posibilitatea rectificărilor şi reluărilor, folosirea codurilor nonverbale sau paraverbale, construcţia spontană, subiectivismul evident al discursului (prezenţa mărcii emoţionale), posibilitatea abaterii de la vorbirea corectă (limbaj uzual).

În ciclul achiziţiilor fundamentale, clasele I şi a II-a, *conţinuturile comunicării orale* vizează, potrivit Curriculumui, formularea mesajului oral (cuvântul, enunţul, dialogul), aplicativ, fără teoretizări, preferându-se situaţii de comunicare concrete, actuale, pe baza unui suport vizual (se ţine seama de gândirea concret-intuitivă a elevilor), construirea de dialoguri în situaţii concrete (în familie, la şcoală, în mijloacele de transport în comun etc.), intonarea propoziţiilor enunţiative, interogative şi exclamative.

În clasele a III-a şi a IV-a se fixează *componentele comunicării dialogate* – adaptarea la particularităţile interlocutorului, formularea ideilor principale, povestirea orală a unui fragment dintr-un text narativ, povestirea orală a unor texte sau mesaje audiate, factorii perturbatori ai comunicării; se construiesc dialoguri în situaţii concrete sau imaginare; actualizează elementele de comunicare nonverbală (gesturi, mimică).

Finalitățile lecțiilor de comunicare orală [4, p.67]:

- identificarea formelor comunicării orale;
- familiarizarea cu formele comunicării orale;
- cunoașterea și înțelegerea rolului factorilor care determină/perturbă comunicare
- formarea și dezvoltarea capacităților de receptare și de producere a unor mesaje orale diverse (exersarea celor două roluri: de ascultător și de vorbitor);
- formarea unei atitudini comunicative pozitive/civilizate.

Dintre activitățile de comunicare orală se enumeră [5]:

a. *activităţi de comunicare* (ex.: identificarea unor elemente de comportament caracteristice salutului, autoprezentării etc.);

b. *activităţi de lectură* (ex.: identificarea personajelor dintr-o poveste şi caracterizarea lor, identificarea locurilor în care se petrece acțiunea unei povestiri şi desenarea/descrierea lor etc.);

c. *activităţi consacrate vocabularului* (ex.: identificarea unui număr cât mai mare de cuvinte ce denumesc obiecte de scris) sau asimilării unor concepte gramaticale (ex.: identificarea unui număr cât mai mare de adjective ce denumesc culori, a unor verbe ce numesc stări etc.) şi

d. *activităţi consacrate dialogului* (ex.: dialogul cu colegul de bancă despre modul în care poate fi tratată tema unei compuneri).

În desfăşurarea primelor situații de învățare ce presupun discuții exploratorii, rolul învățătorului este decisive, deoarece el este singurul care poate oferi un model de discuție cordială şi constructivă. Inducerea acestui tip de comportament conversațional se poate realiza prin participarea învățătorului la activitatea fiecărei grupe şi/sau prin simularea, înainte de activitate şi în fața clasei, a unor conversații pozitive.

O modalitate de comunicare orală se realizează prin *lectura după imagini*, care pune un accent sporit pe analiza, descrierea şi interpretarea datelor, a acţiunilor înfăţişate în imagini. Are rolul de fixare şi sistematizare a cunoştinţelor elevilor, dobândite la alte activităţi didactice, fiind un mijloc eficient de a-i determina pe elevi să se exprime prin intermediul imaginilor dintr-un tablou sau dintr-un şir de tablouri [3].

Propunem câteva activităţi, având ca suport o imagine:

- activităţi de identificare:a se prezenta, a prezenta pe cineva, a ilustra etc.
- descriere: inventariere, clasificare, reformulare, rezumare, comparare, definiri de culori, etc.
- activităţi care presupun folosirea imaginaţiei: situare în timp, spaţiu, dialogare, observare, invenţie etc.
- povestirea: a exprima idei, a convinge, a polemiza, a chestiona, a confrunta, a judeca, a critica etc.

Algoritmul lecturii după imagini [ibidem]:

- *intuirea iniţială, nedirijată, a tabloului* – elevii formulează enunţuri indicând ceea ce văd, fără a se urmări încă ordonarea logică a ideilor – este un brainstorming care favorizează emiterea unor păreri care vor trebui

argumentate pe parcursul intuirii dirijate; profesorul lasă elevii să formuleze enunţuri despre elementele intuite;

- *observarea dirijată a tabloului* – planul întâi, mai apropiat, apoi planul al doilea, al treilea etc. –învățătorul are rolul de a dirija moderat acţiunea de intuire a tabloului, elevii fiind dirijaţi în a observa elementele de detaliu ale fiecărui plan;
- *realizarea sintezelor parţiale* după intuirea dirijată a fiecărui plan al tabloului şi „culegerea" informaţiilor oferite de elevi despre planul intuit, trecerea de la particular la general, de la analiza detaliată la construirea ansamblului;
- *sinteza finală* – ordonarea, cu ajutorul profesorului, a ideilor emise despre fiecare plan al tabloului, realizarea unei imagini globale, sintetizatoare, care să ajute elevii în formularea concluziilor;
- *stabilirea titlului tabloului* – profesorul îndeamnă elevii să utilizeze formulări sugestive, care contribuie la activizarea vocabularului, la dezvoltarea gândirii abstracte a elevilor.

În perioada preabecedară se pot folosi tablouri, imagini reprezentând scene, acţiuni, întâmplări pentru *lecturile după imagini cu caracter narativ*, cu scopul de a obişnui, intuitiv, elevii cu structura unui text narativ şi pentru a pregăti viitoarele compuneri narative, precum şi tablourile cu aspecte din natură, pentru *lecturile după imagini cu caracter descriptiv*.

Elevii vor fi puşi în situaţia de a relata verbal ceea ce înfăţişează o anume imagine, de a găsi o anumită interpretare celor înfăţişate.

Activitatea de lectură după imagini solicită gândirea, atenţia, memoria, imaginaţia elevilor, dezvoltând şi perfecţionând limbajul acestora.

Jocul didactic contribuie la dezvoltarea gândirii logice a elevilor şi la dezvoltarea capacităţii lor de exprimare.

Prin jocul didactic se dezvoltă creativitatea elevilor, este favorizat efortul intelectual şi menţinută vie atenţia în timpul jocului, se stimulează corectitudinea, spiritul critic, răbdarea, stăpânirea de sine, jocul unește colectivul de elevi, prin respectarea sarcinilor şi regulilor jocului elevii învaţă să-şi autoregleze activităţile.

În orele de limbă şi literatură română, prin joc didactic, elevii rezolvă sarcini de joc care urmăresc educaţia lor intelectuală, învaţă cuvinte, semnificaţia unor noţiuni, îşi corectează pronunţia, însuşesc construcţii gramaticale utilizabile în diferite contexte; este o modalitate eficientă de consolidare, sistematizare şi verificare a achiziţiilor elevilor.

Jocul de rol este atractiv prin aspectul său ludic şi eficace; este o metodă activă de predare-învăţare-evaluare, o metodă compozită [2], având o structură mixtă care cuprinde metode aparţinând altor categorii, devenite acum procedee: explicaţia, instructajul, observarea, dezbaterea etc. Prin folosirea metodei jocului de rol, învățătorul urmăreşte:

• formarea unor atitudini şi comportamente în situaţii date;

• cultivarea sensibilităţii faţă de oameni şi comportamentul acestora;

• formarea şi dezvoltarea capacităţii de a rezolva situaţii-problemă;

• formarea spiritului de echipă;

• stimularea dialogului constructiv etc.

Dramatizarea este o metodă activă, care se bazează pe utilizarea mijloacelor şi procedeelor artei dramatice, urmăreşte redarea cât mai fidelă şi mai creativă a personajului interpretat. Este o metodă simulativă, care poate lua în activitatea didactică diverse forme: dramatizarea unor povestiri sau schiţe, punerea în scenă a unor evenimente, procesul literar etc. Prin activitatea de dramatizare, elevii pot înţelege modalităţile variate de comunicare ale artei dramatice. În clasele primare sunt valorificate, prin dramatizare, schiţele şi poveştile în care predomină dialogul, piesele de teatru pentru copii, majoritatea textelor dialogate din manualele şcolare [5].

Jocul de rol şi dramatizarea facilitează comunicarea intra- şi interpersonală, reflecţia şi comunicarea cu ceilalţi, contribuie la realizarea unor situaţii autentice de comunicare, valorificând celelalte metode folosite – conversaţia, povestirea, prezentarea orală.

Lectura orală este o activitate specifică învăţământului primar, elevii, sub directa îndrumare a învățătorului, citesc cu voce tare un text literar/nonliterar sau chiar un text propriu. Prin lectura orală, elevii dobândesc abilitatea de a transmite, valorificând elementele paraverbale, informaţii, idei, sentimente provocate de lectura anterioară, în gând, a textului [1].

Profesorul poate evalua modul în care elevii înţeleg şi valorifică relaţia dintre cuvântul tipărit şi cel rostit. Elevii dobândesc abilităţi de bun orator, învăţând să folosească tonul potrivit mesajului pe care trebuie să îl transmită.

Povestirea învățătorului contribuie la dezvoltarea exprimării contextuale, la dezvoltarea operaţiilor gândirii (analiza, sinteza, comparaţia, concretizarea sau individualizarea, abstractizarea, generalizarea), solicită memoria şi imaginaţia elevilor.

Povestirile elevilor urmăresc dezvoltarea exprimării corecte, logice, expresive, fiind un bun exerciţiu de dezvoltare a limbajului şi a comunicării. Se cunosc mai

multe forme [5]:

- povestirile elevilor după modelul profesorului;
- povestirile elevilor după un început dat;
- povestirile elevilor după un plan;
- povestirile elevilor după un şir de ilustraţii;
- povestirile pe o temă dată.

În conceperea şi realizarea lecţiilor de comunicare orală, un rol important îl au activităţile care vizează exersarea proceselor de producere a mesajelor proprii faţă de cele care vizează receptarea şi reproducerea unor mesaje.

Bibliografie

1. Curriculum Național. Învățământ primar. Chișinău, 2018.
2. Goia V. Metodica predării limbii şi literaturii române. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
3. Marin M., Niculcea T. Limba română. Ghidul învățătorului. Chișinău: Cartier, 2008
4. Norel M. Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar. București: Art, 2010.
5. Pamfil A. Limba şi literatura română în şcoala primară. Perspective complementare. Piteşti: Paralela 45, 2009, 278 p.

APORTUL CADRULUI DIDACTIC ÎN FORMAREA MOTIVELOR DE ÎNVĂȚARE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Fluierar Valentina, asist. univ.

Catedra Pedagogie şi Metodica Învățământului Primar, UST

Abstract. Eficiența activității pedagogice constituie pentru orice cadru didactic un obiectiv important al manifestării profesionale. Prestația didactică, în contextul asigurării succesului, este probată prin capacitatea cadrului didactic de a reflecta realitatea psihosocială de maximă complexitate, extindere şi profunzime într-o modalitate accesibilă şi, totodată, să incite elevii spre învățare. Gradul sporit de valorizare a dimensiunilor competenței profesionale ale cadrului didactic influențează substanțial atingerea de către elevi a unor performanțe înalte prin punerea în valoare a întregului potenţial biopsihic disponibil, fapt care constituie sursa unor motive puternice orientate spre succes.

Cadrul didactic este abordat în literatura de specialitate ca fiind un profesionist, care beneficiază de o formare iniţială şi continuă specifică ce se finalizează cu diverse forme de evaluare, soldate cu obţinerea certificatelor de calificare. Disponibilitatea și accederea cu un grad sporit de independenţă în acţiunile sale îi permite să fundamenteze activitatea profesională pe argumente teoretice specifice, implicând un efort permanent de optimizare şi actualizare a activităţii profesionale. Succesul în activitatea cadrului didactic poate fi obținut prin respectarea unui ansamblu de principii și se datorează valorificării potențialului genetic al aptitudinilor generale și speciale. Caracterul programat și metodic al activității educative, organizate la nivel școlar, integrează în structura sa resursele aptitudinilor pedagogice, care constituie substratul potențial al oricărei capacități pedagogice.

Sub aspectul educației profesionale, capacitatea cadrului didactic de autoformare prin cultură și educație „se răsfrânge asupra devenirii persoanei ca un proces de durată care ține integrarea socială în deplin echilibru între convivialitate și libertate” [2, p. 225].

Prestațiile cadrului didactic ca profesionist sunt reglementate de funcțiile sale, evidențiindu-se cea comunicativă, informațională, managerială, de cercetare etc. Dimensiunile competenței profesionale ale cadrului didactic, numite și calificaționale, includ competența de specialitate, psihopedagogică, psihosocială, managerială, de cercetare etc.

Din perspectiva didacticii, profesionalismul apare ca un proces permanent deschis care conduce la transformarea practicii didactice la dinamica schimbării în cadrul instituţiei de învățământ. Perspectiva organizaţională ar deschide calea către elaborarea altui tip de argumente care să susţină abordarea profesionalismului didactic. În fapt, orice perspectivă de analiză permite identificarea argumentelor care

completează imaginea profesionalismului didactic, însă niciuna, în mod singular, nu este suficientă.

Într-o formă concisă, profesionalismul cadrului didactic este integrator, prioritar genetic şi istoric, care incumbă o sinteză a celor prezentate anterior şi, în acelaşi timp, permite o analiză a modelelor profesionale regăsite de-a lungul epocilor istorice şi determinate, în mare măsură, de premisele facultăților intelectuale deținute.

În termenii profesionalismului cadrului didactic se înscrie competența profesională, care reprezintă „un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute de aceştia să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia” [3, p. 78].

În aria competenței profesionale a cadrului didactic se înscrie angajarea pedagogică, în calitate de resursă de perfecționare a cadrului didactic, care permite realizarea permanentă a valorificării experienței elevilor de vârstă şcolară mică în plan cognitiv, afectiv şi motivațional, la fel şi ca premisă a reuşitei oricărei activități realizate în cadrul procesului de învățământ.

Sub incidență explicativă a subiectului abordat intervine şi atitudinea pedagogică, care are funcția generală „de orientare valorică a activității „actorilor educației”, angajată psihosocial prin prezența sau reprezentarea reală sau simbolică, în calitate de impuls cognitiv sau/şi noncognitiv al conduitei acestora în contexte deschise, în situații multiple” [2, p. 163]. Din perspectivă pedagogică, evidențiem importanța tipului atitudinal caracterial, impusă de capacitatea cadrului didactic de a integra funcțional în structura sa fundamentele cognitive, afective, motivaționale şi volitive.

Activitatea profesională a cadrului didactic din învățământul primar răspunde unui ansamblu de nevoi sociale fundamentale ce vizează educaţia şi formarea specifică nivelului claselor primare. Evident este faptul că activitatea fundamentală a cadrului didactic este aceea de a preda, însă avem în vedere că el mai desfăşoară şi activităţi de cercetare, gestionare a instituţiei, căutare de resurse şi alte activităţi de implicare prin asumarea responsabilităţii sociale, economice, culturale în comunitate şi societate.

Cu referire la rolul învățătorului din învățământul primar, acesta se raportează nu atât la transmiterea experienței sociale sub forma cunoştinţelor şi modurilor de cunoaştere ci, preponderent, la realizarea funcției de proiectare a procesului de

dezvoltare intelectuală individuală a fiecărui elev, care constituie „principala cale de valorificare a capacităților intelectuale, talentelor, inițiativei și creativității individuale” [5, p. 47]. Temeiurile conceptuale privind necesitatea valorizării potențialului intelectual al elevului mic vizează corelația dezvoltării intelectuale cu motivele care îl impulsionează pe elevul mic spre învățare.

În activitatea didactică zilnică, învățătorul valorifică potențialul intelectual și comportamentele cognitive ale elevului, pornind de la asimilarea cognitivă, continuând cu integrarea cunoștințelor acumulate, acestea fiind disponibile contextelor de metacunoaștere. Acest aspect al activității învățătorului, orientat spre dezvoltarea intelectuală a elevilor de vârstă școlară mică, se manifestă prin cultivarea și exersarea capacităților cognitive generale, cunoașterea, înțelegerea și utilizarea adecvată a terminologiei științifice, dezvoltarea capacității de înțelegere și rezolvare a problemelor, formarea și dezvoltarea diverselor abilități specifice activității intelectuale (abilitatea de a face un rezumat, de a analiza un material, de a realiza o sinteză), cultivarea unui stil de muncă intelectuală adecvat fiecărui elev, dezvoltarea motivelor de învățare, a curiozității și a dorinței de cunoaștere.

Mai mulți savanți, printre care se numără Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л., Божович Л.И., Матюхина М.В., Маркова А.К., Panico V., Golu M., Vintilescu D., Vlas V. etc. susțin că motivele reprezintă modalităţile fundamentale de mobilizare, activare şi autodeterminare a activităţii umane, varietatea lor rezultând din diverse trebuinţe şi interese care se formează în cadrul activităţii. Constatările țin să explice, că în activitate se elaborează esența, valoarea, structura şi profilul personalităţii, totodată conturând faptul că fiind forma adecvată şi naturală a manifestării personalităţii, ea reprezintă şi modalitatea principală de cunoaştere a individului. O afirmație care completează abordarea motivelor constă în faptul că personalitatea este o structură care înglobează totalitatea interacţiunilor sale cu mediul social şi că funcţiile cognitive ale comportamentului uman facilitează interiorizarea sau conştientizarea trebuinţelor.

Considerațiile profesorului Golu M. privitor la integrarea motivului atât la nivel conştient, cât şi inconştient se sprijină pe ideea că „în cazul integrării motivului în plan conştient, subiectul poate institui un control voluntar asupra intensităţii motivului, poate încerca să-l modeleze, să-l transforme, iar în cazul, când motivul se integrează în plan inconştient, însăşi motivul declanşează acţiunea automat, subiectul neputând relata de ce a săvârşit acţiunea respectivă, ce anume l-a determinat la aceasta” [1, p. 485].

Definirea motivelor de către Рубинштейн С.Л. vizează „modalităţile fundamentale de mobilizare, activare sau autodeterminare ale activităţii umane” [10, p. 466]. În explicarea motivelor, savantul determină procesul subiectiv legat de autocunoaştere ca un proces de trăire a trebuinței şi concretizarea obiectului care satisface această trebuinţă. După opinia savantului, desfăşurarea activităţii umane este condiţionată de logica obiectivă a sarcinilor, în rezolvarea cărora se încadrează omul, iar constituirea activităţii este condiţionată de corespunderea acestor sarcini. Unitatea activităţii se creează „prin prezenţa unor sarcini principale, care îşi subordonează un şir de sarcini mult mai mici, particulare, incluse în componenţa sa în calitate de legături” [10, p. 466].

Abordarea motivelor prin modelul ierarhic al trebuinţelor, elaborat de Maslow A.H. include următoarele categorii: fiziologice, de securitate, de dragoste şi apartenenţă la grup, de stimă de sine, cognitive, estetice, de autoactualizare. La fel, autorul atestă prezența unor metamotive, caracteristice persoanelor apte de a-şi utiliza calităţile potenţiale independent de context.

Savantul Леонтьев А.Н. susţine, că premisa oricărei activităţi este trebuința. Trebuința, însă, nu poate determina orientarea concretă a activităţii, ci este determinată numai de obiectul activităţii. Deoarece trebuința îşi găseşte în obiect determinarea sa, ea se obiectualizează, devenind motivul activităţii prin faptul, că acesta o provoacă, îi dă un imbold. De aceea, „pentru ca trebuința să producă obiecte, care vor servi drept mijloace de satisfacere a acestei trebuințe, ea trebuie să ducă la reflectarea mijloacelor de consumare a ceea ce se va produce. Însăşi faptul satisfacerii trebuinței prin intermediul obiectelor noi duce la obţinerea unui sens biologic corespunzător, iar perceperea lor în continuare îi va da imbold unei activităţi orientate spre asimilarea lor” [8, p. 312].

Legătura dintre conştientizarea motivelor şi dezvoltarea trebuinţelor nu constă doar în faptul conştientizării motivelor, care răspund unor trebuințe fiziologice. Factorul psihologic hotărâtor constă în orientarea motivelor asupra unor asemenea scopuri ale acţiunii, care nu răspund nemijlocit unei trebuințe biologice. Astfel sunt motivele de învăţare, care apar ulterior. „Cunoaşterea, ca scop conştient al acţiunii, poate fi provocată şi de motivul care răspunde unei trebuințe biologice. Transformarea acestui scop în motiv este naşterea trebuinței noi – trebuinței de cunoaştere” [8, p. 314]. Autorul constată că „orice activitate începe de la trebuințe, care sunt social condiţionate. Trebuinţa este o tendinţă a activităţii copilului, o stare psihică, care creează premisa activităţii. Însă nu trebuinţa determină caracterul activităţii. Aceasta se explică prin faptul, că în starea de trebuinţă, obiectul satisfacţiei

nu este fixat: una şi aceeaşi trebuinţă poate fi satisfăcută de mai multe obiecte şi în diferite moduri. Obiectul satisfacţiei se determină atunci, când omul începe a activa. Fără trebuinţă nu se trezeşte activismul copilului, la el nu apar motive, el nu e gata să-şi pună un scop" [8, p. 315].

Studiul legilor și principiilor activităţii psihice denotă determinarea motivului ca mobil care declanşează, susţine energetic şi orientează acţiunea, în funcție de scop. În plan acțional, motivul vizează condițiile psihice care determină orientarea acțiunilor spre scop și se manifestă prin montaje cu caracter funcţional, actual, concret, purtând amprenta conlucrării dinamice dintre trebuinţă, imagine, atitudine, acţiune şi situaţie. Acest dispozitiv al conduitei urmărește unificarea trebuinţei cu situaţia, motivul preluând rolul de reactualizare şi transfer a stărilor de trebuință. Pentru transformarea trebuinţei în motiv este necesară conştientizarea sau integrarea ei într-o imagine, motivul asigurând efectuarea comportamentelor de satisfacere. Activitatea devine posibilă când starea de trebuință denotă neliniște, nemulțumire, suferință, iar satisfacerea ei aduce plăcere. Corelarea stării de trebuință cu afectivitatea determină funcţia de autoreglare a motivelor, eficienţa cărora este în egală măsură dependentă de energizare şi direcţionare. Factorii care influenţează asupra motivelor sunt de triplă geneză: trebuinţele prin latura lor de energizare, impuls, imbold, tendinţe; relaţiile afective şi atitudinile faţă de diverse aspecte ale mediului şi faţă de propria persoană (diverse dorinţe, teamă, repulsie, anxietate, frustraţie etc.); obiecte şi împrejurări imediate sau imaginare, care dobândesc funcţia de scopuri conştiente, care apar ca răspuns pragmatic la trebuinţă, ca un factor de modificare şi generare a motivelor. Acelaşi motiv este analizat în calitate de dispoziţie personală relativ constantă sau de moment individual specific legat de realizare, putere, ajutor şi agresivitate, acestea din urmă fiind generate de situaţii cu caracter de cerinţă, urmate de acţiuni care prevăd rezultate. Prin urmare, procesele atribuirii cauzale, printre care se numără măsura, calitatea urmărilor, autoaprecierea, consumul de timp şi forţe, aprecierea altora, sunt dependente de motiv.

E de menţionat şi faptul că comportamentul integrează două părţi funcţionale: generatoare, care asigură stimularea, activizarea şi orientarea comportamentului; reglatoare, care răspunde de decurgerea lui în cadrul situaţiei concrete. La rândul său, reglarea comportamentului este asigurată de procesele psihice, iar generarea e legată de motiv, aceste noţiuni incluzând în sine trebuinţele, interesele, scopurile, intenţiile, factorii externi care determină un anumit comportament, coordonarea activităţii în procesul activității. Toate demersurile comportamentale, instigate prin declanșarea motivului, vizează apariţia, selectivitatea, durata, stabilitatea, orientarea, încetarea

după atingerea scopului propus, montarea spre evenimentele ulterioare, sporirea eficienței, raționalizarea, toate fiind în corelație cu afectivitatea.

Luând în considerație faptul că elevului mic îi este specifică trebuința de impresii noi, care poate să treacă în activitate de cunoaștere nesaturată, învățătorul trebuie să se sprijine, în primul rând, pe această trebuință naturală, să o actualizeze, să o facă mai clară și conștientă la majoritatea elevilor. Dacă la elev nu e actualizată trebuința largă de cunoaștere, el rămâne pasiv, și această trebuință nu este transpozabilă în alte forme de imbolduri, spre exemplu, la înaintarea scopurilor. E necesar de a asigura trecerea de la trebuință la activitate. Dacă trebuința largă de cunoaștere nu-și găsește exprimare în activitatea independentă de învățare, apar dificultăți în activitate, inclusiv în relațiile învățător-elev: trebuințele nerealizate duc la un disconfort sufletesc, insatisfacție, încăpățânare, stare de conflict etc.

E foarte important ca învățătorul să chibzuiască conținutul activității instructive, în care se manifestă trebuința. Trebuința nesaturată poate fi satisfăcută în dependență de condițiile de lucru, de cerințele învățătorului etc. În unele cazuri, trebuința de cunoaștere poate fi satisfăcută prin obținerea performanțelor înalte, în altele – când activitatea de instruire este bine organizată, elevul fiind orientat spre conținutul activității de cunoaștere, spre modul de executare a acțiunilor.

În condițiile prezenței la elev a trebuinței de cunoaștere își face apariția și motivul activității spre obiect, o stare psihică interioară, legată direct de caracteristicile obiective ale obiectului, asupra căruia este îndreptată activitatea. Dacă trebuința caracterizează disponibilitatea pentru activitate, apoi prezența motivului îi imprimă activismului un caracter nou, mai eficient. Se mai poate de spus, că trebuința este simțirea tot mai evidentă și concretă a unei nevoi de ceva anume, iar motivul este imboldul legat de această nevoie.

Trebuința de cunoaștere se atestă prin simțirea unei tensiuni interioare, însoțită de dorința acută de a achiziționa neapărat cunoștințe ca o condiție de existență, de activitate vitală. În activitatea de învățare motivul este orientarea elevilor spre diferite laturi ale procesului de învățământ. Aceasta include orientarea elevului atât spre dobândirea cunoștințelor, cât și spre obținerea performanțelor înalte, laudei și mândriei din partea părinților, statornicirea relațiilor stabile cu colegii etc. Cu alte cuvinte, activitatea de învățare a elevului are întotdeauna drept imbold mai multe motive, dar cel mai adecvat motiv al activității de învățare este orientarea elevilor spre însușirea noilor modalități de a acționa, deoarece anume însușirea procedeelor de învățare duce la îmbogățirea experienței subiectului în această activitate.

Motivele de învățare se subsumează sensului general al conceptului de motiv și se referă la mobilizarea elevului spre o activitate menită să conducă la asimilarea unor cunoștințe, formarea unor priceperi, deprinderi, capacități și atitudini. Motivele de învățare sunt determinate ca tip particular în ierarhia motivelor incluse în activitatea de învățare, deoarece ele „energizează și facilitează procesul de învățare prin intensificarea efortului și concentrarea atenției elevului, prin crearea unei stări de pregătire pentru activitatea de învățare. Elevii motivați sunt mai perseverenți și învață mai eficient" [4, p. 45]. Pe fondul ideii că motivele nu apar de la sine, este importantă raportarea permanentă a lor la sarcina și gradul măiestriei cadrului didactic. Deci, motivele de învățare constituie un element prioritar al tehnologiei învățării, de care depinde, în mare măsură, rezultatul învățării și rezultatul formării deprinderilor profesionale ale cadrului didactic.

În completarea celor evocate anterior, motivele de învăţare înglobează totalitatea trebuinţelor, intereselor, idealurilor şi mobilurilor care incită, susţin energetic şi direcţionează realizarea activităţii de învăţare. Prin furnizarea energiei necesare pentru funcţionarea şi menţinerea activităţii de învăţare, ele conferă sens, coerenţă şi direcţie actelor ei. Având în vedere că activitatea de învăţare a elevului mic este energizată nu de un singur motiv, ci de un sistem de motive, care se îmbină, se completează, se găsesc într-o reciprocitate, ea se axează întotdeauna pe dinamica motivelor, acestea organizându-se în jurul unui motiv dominant, căruia toate celelalte i se subordonează. Motivele acţionează în strânsă interacţiune, stabilindu-se raporturi de diversă origine: de convergenţă, în care motivele se întăresc reciproc şi luarea unei decizii nu necesită eforturi; de divergenţă, când apare conflictul dintre motive, rezolvarea constând în inhibarea unuia dintre motive şi manifestarea celuilalt sau prin inhibarea ambelor motive şi apariţia unui al treilea motiv cu caracter intermediar; de subordonare, în care motivele superioare determinate de activitatea lui şi de condiţiile sociale, se ierarhizează devenind posibilă activitatea. După opinia lui Эльконин Д.Б. sistemele de motive ierarhizate reprezintă formele cele mai dezvoltate ale motivaţiei, însă ierarhia superioară a motivelor nu se formează în mod spontan, ci în procesul educaţiei, corelaţia motivelor fiind subordonată exigenţelor societăţii, la început manifestându-se în relaţiile cu învățătorul, iar mai apoi prin acţiunea independentă în condiţiile concrete ale activităţii lui. Maslow A.H. arată că aceste categorii apar succesiv în funcţie de dinamica vieţii psihice, crescând treptat ponderea trebuinţelor superioare, care impulsionează copilul spre activitatea creatoare marcând satisfacţii.

În explicarea psihologică a motivelor, savantul psiholog Леонтьев А.Н. le divizează în funcţie de conştientizarea lor: înţelese şi real-existente. În cazul

motivelor înţelese „elevul îndeplineşte o acţiune, în procesul căreia motivul nu coincide cu obiectul ei, ci este doar prezent în activitatea care include această acţiune. Apariţia motivelor real-existente se explică prin faptul, că în anumite condiţii motivul activităţii, prin comutare, trece în obiectul sau scopul acţiunii şi, în rezultat, această acţiune se transformă în activitate. Anume în acest mod îşi fac apariţia motivele noi şi, corespunzător, se nasc noile tipuri de activitate, noile relaţii etc.” [8, p. 521].

O altă clasificare a motivelor este oferită de Матюхина М.В., care le plasează în două grupuri mari: „motive, care îşi au geneza în activitatea de învăţare propriu-zisă şi sunt legate de conţinutul procesului de învăţământ, de modalităţile de asimilare a cunoştinţelor; motive, care se găsesc în afara procesului de învăţământ şi sunt legate de rezultatele învăţării (motivele largi sociale, motivele personale, motivele de prestigiu etc.)” [9, p. 103]. În contextul cercetărilor sale, autoarea atestă că la elevii de vârstă şcolară mică primul grup de motive nu se situează pe prim-plan.

Rezultatele investigaţiilor întreprinse de Божович Л.И. demonstrează, că la elevii de vârstă școlară mică nu sunt încă bine formate motivele de învățare, tendinţa de a înfrunta dificultăţi în procesul cunoaşterii, de a manifesta activism intelectual. Nivelul de dezvoltare a acestor motive depinde, în primul rând, de nivelul dezvoltării trebuinţei de învăţare. „Nevoia de a învăţa la unii elevi mici este bine pronunţată, la alţii – invers; la unii elevi ea are o orientare spre activitatea teoretică, intelectuală, iar la alţii – spre cea practică. Nivelul trebuinţei de învăţare mai depinde de conţinutul şi modul de organizare a activităţii de învăţământ. Pentru ca activitatea de învăţământ să dezvolte motivele de învățare, învăţătorul trebuie să propună elevilor nu numai cunoştinţe şi noţiuni gata formulate, ci să îi încadreze în situaţii-problemă, care oferă posibilitatea de a deduce noţiuni” [apud. 6, p. 81].

În categoria motivelor care se găsesc în afara procesului de învăţământ şi sunt legate de rezultatele învăţării se înscriu motivele largi sociale, care se formează în rezultatul influenţelor sociale și sunt exprimate de elevi prin următoarele motivări: „învăţ ca să absolvesc şcoala cu note bune; învăţ ca să susţin cu succes examenele; învăţ ca să fiu un bun specialist în viitor. În cazul acestui tip de motive elevul înţelege însemnătatea socială a învăţării, conştientizează faptul că cunoştinţele sunt necesare pentru a deveni un specialist bun, pentru a fi cult şi inteligent, deşi ele sunt doar înţelese de către elevii mici, şi nu real active, totuşi, ele au un rol foarte mare în formarea atitudinii pozitive faţă de activitatea de învăţare” [6, p. 81].

Motivele înguste personale care determină activitatea de învăţare a elevilor de vârstă şcolară mică, se reflectă în „tendinţa de a obține performanțe înalte cu orice

preț, deoarece ele îi vor ajuta să evite neplăcerile în familie, să obţină cadoul promis de părinţi etc.” [6, p. 81].

Cercetătorii Бордовская Н.В. şi Реан А.А. divizează motivele în două grupe, în funcţie de caracteristicile pe care acestea le posedă: cantitative şi calitative. Motivele cantitative acţionează după principiul„puternic-slab” şi se disting în condiţiile, când eficiența activităţii depinde de puterea motivelor. Cercetătorii afirmă că„cu cât mai puternic este imboldul către acţiune, cu atât mai înalt este rezultatul activităţii. Însă legătura directă se păstrează doar până la o anumită limită. Dacă unele rezultate au fost atinse, dar puterea motivelor urmează să sporească, atunci efectivitatea activităţii începe să cadă” [7, p. 185]. Motivele calitative presupun „atribuţia motivului la conţinutul activităţii şi se divizează în interne şi externe” [7, p. 185]. Dacă pentru personalitate activitatea este importantă de la sine şi, în acest caz, se satisface trebuinţa cognitivă în procesul de învăţare, este vorba de manifestarea unui motiv intern(de exemplu, Mozzart compunea muzica fără a se gândi la venitul şi proslăvirea pe care le va obţine). Dar în cazul când stimulul fundamental al activităţii reiese din considerente de prestigiu social, material, avem situația manifestării unui motiv extern (de exemplu, pentru Sallieri imboldul de a scrie muzică izvora din dorinţa puternică de a fi proslăvit, cunoscut, stimat).

În concepţia savantului Jakobson P.M., motivele constituite în procesul de învăţare sunt delimitate în: „pozitive– motive ale succesului, performanţelor; negative–motive de ocolire, de apărare (de exemplu, unii copii sunt preocupaţi de învăţătură sau alte activităţi pentru a fugi de alte responsabilități din mediul înconjurător)” [7, p. 185]. Motivele pozitive determină munca perseverentă, sistematică, tendinţa spre o continuă perfecţionare, tendinţa de a afla, care creează un imbold tensional şi dinamic în structura unei personalităţi active, dornice de informare. Atunci când copilul se orientează preferenţial, constant şi cu plăcere în activitatea de învăţare, este un semn sigur că acesta este posesorul unor puternice motive favorabile muncii şcolare. În cazul motivelor negative, se atestă obţinerea unor rezultate care se situează sub nivelul capacităţilor elevului, din cauza atitudinii negative faţă de şcoală, determinate prin evitarea efortului şi indiferenţa faţă de problemele analizate la lecţii. Apatia pe care o manifestă unii elevi, atunci când nu există cauze obiective (oboseala, surmenajul, boala) exprimă manifestarea motivelor negative de învăţare. Munca în salturi, învăţatul neregulat se datorează faptului că motivele învăţării sunt mai slabe în raport cu motivele altor activităţi şi de aceea elevul învaţă aleatoriu, de regulă atunci când se aşteaptă să fie ascultat.

Aşadar, motivele au un rol deosebit de important în activitatea de învăţare a elevilor de vârstă școlară mică şi, în consecinţă, contribuie atât la sporirea nivelului aptitudinal general, cât și la formarea personalităţii lor. În elaborarea strategiilor de instruire și educație, cadrul didactic este angajat imperativ în stabilirea legăturii directe a motivului elevului mic cu importanţa personală a acestei activităţi, deoarece odată cu schimbarea motivului pentru care elevul învaţă, se restructurează şi sensul învăţării. Organizarea demersurilor cadrului didactic axate pe formarea motivelor de învățare la elevii mici vor fi susținute profund de resursele epistemologice, etice, teoretice și ideologice disponibile pentru adaptarea și perfecționarea lor la posibilitățile și aspirațiile elevilor, având în vedere că sistemul personalităţii îşi elaborează, în decursul timpului, mecanisme adecvate de reglare a raporturilor şi dinamicii diverselor motive. În perspectivă didactică, valorificarea potențialului elevilor în cadrul activității de învăţare restructurează motivele de învățare a elevilor, transformându-le în mijloc de rezolvare a sarcinilor care, ieşind din limitele activităţii de învăţare, prin convertire, capătă un sens intern pentru sarcinile rezolvate în diverse contexte de învățare.

Bibliografie

1. Arseni C., Golu M., Dănăilă L. Psihoneurologie. Bucureşti: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1983.
2. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. I. București: Didactica Publishing House, 2015.
3. Jinga I., Istrate E. Manual de pedagogie. București: ALL Educational, 1998.
4. Panico V., Gubin S., Panico D., Munteanu T. Conceptul și modelul educației pentru schimbare și dezvoltare a elevilor de vârstă școlară mică. Chișinău, UST, 2011.
5. Salade D. Dimensiuni ale educației. București: E.D.P., 1998.
6. Vlas V. Psihologia vârstelor şi pedagogică. Chişinău: Lumina, 1992.
7. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е издание. Москва: Изд. МГУ, 1981.
9. Матюхина М.В. Возрастная и педагогическая психология. Москва: Просвещение, 1984.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2001.

IMPACTUL INSTRUCTIV-EDUCATIV AL CULTURII MUZICALE ÎN ȘCOALĂ PENTRU ATINGEREA PERFORMANȚELOR ȘCOLARE

Gnip Liliana, profesoară de educație muzicală
Liceul Teoretic „Ion Creangă”, mun. Chișinău, grad didactic întâi

„Dacă vrei să afli cultura interioară a unui om,
află la ce nivel a urcat muzica în el”
George Enescu

Neîndoielnic, în viața omului, MUZICA reprezintă un miracol, o poveste, o sursă de energie și un refugiu de cotidian. Fiind hrană sufletească, muzica pătrunde în forul interior și creează diverse stări sufletești, de la plenitudine la beatitudine, de la tristețe și bucurie toate converg la DOR. Or’ cum afirma Beethoven: *„Muzica este graiul sufletului”*.

Ca dimensiune în timp, muzica nu și-a schimbat menirea, îndemnându-ne spre tot ce este mai frumos și măreț. Astfel, prin intermediul muzicii, realizăm că lucrurile simple sunt pline de conținut și valoare, gândim constructiv și pozitiv, găsim soluții în diverse situații dificile, având, cu pregnanță, și putere de vindecare, fapt demonstrat de știință.

În prezent, procesul instructiv- educativ al elevilor este eficient dacă este realizat prin intermediul muzicii. În organizarea diverselor activități școlare și extrașcolare se recurge la fenomenul muzical și se observă că jumătate din succesul așteptat îi revine fundalului sonor, creațiilor muzicale selectate corect și modului în care elevii se încadrează cântând. Muzica selectată cu atenție și propusă de profesor spre audiție sau interpretare este un mijloc de educație estetică a tinerei generații.

Educația muzicală în sine este un obiect complex din punct de vedere al axării pe 4 domenii de activitate: *audiția muzicală, cântul vocal-coral, teoria elementară a muzicii și elementul creativității*. Pornind de la denumirea obiectului, *educație muzicală,* elevii, cu certitudine, primesc informația la oră atât în scop instructiv, cât și în scop educativ.

În perioada tehnologiilor avansate, când informația este diversă, dar și accesibilă, țin să menționez că rolul profesorului de educație muzicală în educarea elevului în devenire este unul primordial, având ca premisă redirecționarea corectă a elevilor spre adevăratele valori. Din fragedă copilărie, fără să conștientizeze, copilul este inițiat în tainele muzicii. Cântecul de leagăn pe care îl aude: liniștit, calm, îl determină să facă distincția necesară în stilurile muzicale.

La școală, copilul de 7 ani dispune de unele cunoștințe și abilități despre muzică conform vârstei, care vin din familie sau de la grădiniță. La lecțiile de educație muzicală, elevul este inițiat în caracterul divers al muzicii, cunoaște regulile de audiție și interpretare, din manuale și alte mijloace informative află despre compozitori și reguli de scriere a muzicii, despre genuri și diversitatea instrumentelor muzicale. Copilul de vârstă școlară mică, în dezvoltare, este important să cunoască adevăratele valori muzicale, atât cele autohtone, cât și cele universale.

În aceeași ordine de idei, V. Sukhomlinscki spunea: „Copilul e ca o tablă albă, ce vei scrie pe ea aceia vei citi mai târziu". Sunt de-acord cu această afirmație metaforică, deoarece, efectuând observații asupra elevilor de diferite vârste, am constatat că cei care au cântat muzică folclorică de la o vârstă fragedă, în clasele gimnaziale, pot interpreta astfel de lucrări fără ca să se eschiveze precum că nu au voce, sau că nu au auz muzical, nu au curajul să cânte în fața colegilor.

Folclorul muzical nu doar ajută elevii din clasele mici să cânte ușor și plăcut, dar educă adevărate valori spirituale ca: Patriotismul, Dragostea, Demnitatea, Prietenia, Omenia, Bunătatea și, fără îndoială, crește stima față de părinți și rude, demnitatea națională de a se identifica ca neam, mândria și dorința de a se afirma în țara sa, datorită frumuseții obiceiurilor și tradițiilor păstrate și transmise cu grijă de străbuni. În acest context, fac referire la subiectele lecțiilor de limba și literatura română, istorie, educație moral-spirituală, dezvoltare personală și educație muzicală, întrucât este necesar să fie asigurată o transdisciplinaritate curriculară, ce ar asigura o instruire și educație de calitate. De exemplu: obiectul limba și literatura română va învăța elevii creația poetului Grigore Vieru, iar discursurile lirice pot fi predate și prin audiție *(ne referim, spre exemplu, la poeziile: „În limba ta" „Pentru EA", „Legământ" , de Gr. Vieru sau cele ale lui D. Matcovschi, A. Păunescu și mulți alții).* Concomitent la istorie să se vorbească despre același subiect, aportul poetului în propagarea limbii române. La educația moral-spirituală și dezvoltarea personală să se abordeze pe marginea tematicii referitoare la importanța păstrării valorilor culturale pentru a fi transmise generațiilor următoare. La educația muzicală ar fi foarte bine ca, în clasele mici, să se audieze și să se cânte muzica compozitorilor autohtoni: Tudor Chiriac, Anatol Chiriac, Eugen Doga, Marian Stârcea, Eugen Mamot, Ion Macovei, Daria Radu. Astfel, elevii vor conștientiza tezaurul poporului nostru ca valoare a culturii universale.

Limba, istoria și neamul sunt cei trei piloni pe care se ține o națiune - spunea scriitorul Ion Druță. Profunzimea ideatică a vorbelor metaforice druțiene denotă că

acești piloni trebuie întăriți în fiecare an, din generație în generație, pentru a fundamenta și cunoaște originea și valorile naționale.

Dacă în clasele primare elevii sunt inițiați în cunoștințe elementare despre muzică, în clasele gimnaziale se va asigura continuitatea în așa mod, încât elevul însuși să sistematizeze ce învață, să aprecieze logic unde va aplica cunoștințele respective. Cel mai important aspect este de a explica elevilor unde vor putea aplica aceste cunoștințe în viața de zi cu zi.

Deseori, în cadrul orelor, elevii îmi adresează întrebări: *Unde și de ce este necesar să cunoască muzica altor țări, cultura din diferite perioade ale istoriei universale și de ce anume unele creații muzicale se studiază repetat în diferite clase.* La rândul meu, inițiez de fiecare dată convorbiri cu elevii din clasele VII-VIII-a, care înțeleg ce e muzica de calitate și care ar fi o valoare muzicală perenă. Propunându-le să audieze muzica lui L. van Beethoven *Sonata lunii,* care nu doar că provoacă o liniște și o nostalgie, dar, știind starea de spirit și fizică a compozitorului din acea perioadă (bolnav și cu un auz foarte scăzut), explic elevilor ce trăsătură de caracter și sete de a crea pentru oameni a avut acest compozitor, muzica căruia a rămas peste vremi una dintre cele mai valoroase și apreciate.

În cadrul orelor, elevii propun să audiem muzică modernă, dansuri și cântece care se ascultă peste tot, aici nu trebuie să ignorăm, dar să analizăm împreună cu ei ce educă aceste lucrări, distracție și o stare de relaxare, viața însă în diferite situații necesită diverse abilități de integrare și afirmare. Iată, în acest caz, propun elevilor să audieze muzica compozitorilor care au compus nu pentru a o comercializa, ci pentru a-și exprima trăirile interioare reflectate în timp.

Repertoriul creațiilor muzicale de acest fel este destul de vast: Frederic Chopin *Studiu revoluționar* descrie revolta interioară a compozitorului și patriotismul fiind sufletește alături de poporul său care lupta pentru echitate socială. W.A. Mozart, în *Simfonia 40,* descrie aspirațiile și optimismul oamenilor pentru a avea un viitor mai bun. Antonio Vivaldi, compozitor și violonist italian din epoca renașterii, preot catolic ce a lăsat omenirii minunatele sale concerte pentru viori sau compozitorul german I. S. Bach, cu muzica sa polifonică de o divinitate absolută, care educând cei 16 copii ai săi, aproape toți au devenit compozitori cunoscuți. Virtuțile omului reflectate prin muzică de-a lungul anilor ne-a chemat spre a descoperi esența fenomenului, numit cultură muzicală.

Un om, cât de stilat și prezentabil ar fi, dacă nu are un nivel de inteligență ce ar vorbi despre poziționarea sa în societate, nu poate cântări nimic. Cultura muzicală a omului, educația bună și instruirea de calitate indică nivelul de inteligență, acești

factori anume se dobândesc în copilărie. Cultura muzicală în sine este o parte a educației estetice. În prezent, tânăra generație deviază de la valorile de cândva, pe motiv că în lumea modernă nu ar fi în vogă: să porți costumul popular, să cânți muzica strămoșilor, să confecționezi unele lucruri manual. Din acest unghi de reflecție, putem ajuta tinerii să înțeleagă că un cântec interpretat de mama copilului nu poate fi înlocuit nici cu cel mai sofisticat dispozitiv, că portul național este o prezență originală la diferite activități, că lucrul confecționat manual are o valoare atât materială, cât și sentimentală, care în toate timpurile a avut cel mai mare preț.

Experiența de predare în cadrul anumitor lecții în clasele mari, ca de exemplu subiectul lecției: ,,Opera și elementele ei" și în clasa a VII- a, dar și în a VIII-a, unde se discută cu elevii despre vestimentația oamenilor privitor la prezența lor la astfel de spectacole, demonstrează verticalitatea în păstrarea și transmiterea adevăratelor valori. Începând cu istoria codului vestimentar a aristocrației în secolul al XVIII-lea, se face referință la ținuta tinerilor, punând accentul pe comportamentul în sălile de concert, vestimentația și, nemijlocit, atitudinea față de evenimentele culturale ce țin să educe elevilor o cultură interioară, care, cu greu, o putem cultiva în alt context.

În această ordine de idei, când trăim într-un veac grăbit, părinții acordă copiilor din ce în ce mai puțin timp, lasă educarea valorilor social-culturale pe seama școlii. Cu siguranță, la școală, elevii prin exemplele profesorilor preiau anumite forme de conduită, limbaj, vestimentație și relaționare. Sunt ferm convinsă că toate obiectele de studii, paralel cu procesul de instruire, includ în sine și educația elevilor prin diverse forme, fie un text citit cu intonație și analizat, fie un joc unde elevul, cunoscând regulile de participare, respectă și este atent la desfășurarea acestuia. Modul de a fi el însuși cel învingător îl face mai atent, mai curajos, mai activ, spre atingerea scopului. Cunoștințele, aptitudinile, și atitudinea personală, în ansamblu, sunt verigile necesare elevilor pentru a se afirma în viață. Performanța ca atare are la bază următorii pași:

- 1.Dorința de afirmare;
- 2.Un scop bine determinat;
- 3.Studierea aprofundată a problemei;
- 4.Atitudinea pozitivă pentru a obține rezultatul dorit;
- 5.Capacitatea de a te instrui încontinuu.

Fără îndoială, dicția și intonația vocii pe care profesorul o cultivă în cadrul interpretării cântecelor va fi utilă la exprimarea fluidă a elevului, fiind într-un cerc de prieteni sau la serviciu. De asemenea, pot discuta despre lucrurile interesante, despre oameni care au ajuns celebri, fapte cunoscute de ei, învățate în cadrul lecțiilor.

Ascultând muzica până la sfârșit și păstrând liniștea așa cum cere regula în clasă, elevul își stăpânește emoțiile și reflectă asupra audițiilor, dezvoltându-și gândirea logică care în viitor va fi aplicată la diverse analize referitoare la alegerea profesiei, schimbarea locului de muncă, convingerea unui grup de oameni, de corectitudinea propriilor păreri. Cunoștințele elementare despre muzică duc la dezvoltarea gândirii și întăresc memoria, deoarece pentru a învăța notele pe portativ și duratele acestora este necesară o atenție sporită, de un scris îngrijit, de o sistematizare logică și o atitudine pozitivă. Aceste exemple pot continua la infinit, orice secvență a lecției este orientată spre a dezvolta performanțele elevului.

În cele din urmă, concluzionez că atingerea performanțelor atât în școală, cât și în viitor, este o virtute ce este direct proporțională cu educația primită în familie, instruirea obținută în instituțiile de învățământ și scopul binedeterminat, reieșind din abilitățile înnăscute ale persoanei, talent și atitudine, întrucât: *„Muzica este literatura inimii, ea începe acolo unde se sfârşeşte vorbirea”.*

Bibliografie

1. Curriculum la educația muzicală. Chișinău, 2010.
2. Gagim I. Știința și arta educației muzicale. Chișinău: Editura ARC, 2004.
3. Constantinescu G., Boga I. București: Editura Didactică și pedagogică, R.A., 2007.
4. Vacarciuc M. Dimensiunea spirituală a cântecul. Monografie. Chișinău, 2009.

ASPECTE TEORETICE ALE COMPETENŢEI DE CITIT- SCRIS ÎN CLASELE PRIMARE

Golubiţchi Silvia, dr., conf.univ., Universitatea de Stat din Tiraspol
Cernei Olga, doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol
Liceul Teoretic Orizont

Studierea limbii şi literaturii române în clasele primare se axează pe formarea de *competenţe*. *Citirea şi scrierea* sunt instrumente intelectuale de care oamenii se folosesc toată viaţa, iar familiarizarea elevilor cu instrumentele muncii intelectuale, în primul rând cu *cititul şi scrisul*, constituie conţinutul întregii sale activităţi.

Citit - scrisul reprezintă cea mai complexă competenţă, deoarece implică un set amplu de procese cognitive, cum ar fi: *limbajul, memoria, atenţia, percepţia,* etc. A-l învăţa pe micul şcolar să citească şi să scrie, înseamnă a-l învăţa cum să înveţe.

Necesitatea de a exprima şi interpreta gânduri, sentimente şi fapte, nevoia de a interacţiona lingvistic într-un mod adecvat cere formarea *competenţei citit-scrisului* la copii începând încă din perioada preşcolară și constituie o activitate importantă a procesului învăţării în clasele primare. În clasele I şi a II –a elevii învaţă să citească, iar in clasele a III –a şi a IV –a citesc pentru a învăţa, citirea devenind un instrument de învăţare şi o tehnică a muncii cu cartea. Întreaga evoluţie a elevilor, atât în şcoală cât şi în viaţă, depinde de măsura în care cititul, devine un mijloc de informaţie şi de autoinstruire.

În procesul *deprinderii cititului***,** elevii parcurg două etape [3, p.95]:

- Etapa însușirii tehnicii cititului și implică familiarizarea elevilor cu sunetul și litera nouă. Citirea silabelor, cuvintelor, propozițiilor, textelor de dimensiuni mici.
- Etapa formării și dezvoltării capacității de a se orienta într-un text citit, care să devină un izvor de informație și formare.

Prima etapă, cea în care se pun bazele formării competențelor de citire, este cea mai importantă din viața școlară a elevilor care se bazează pe: *conştientizarea fonemică şi fonologică, fonetica şi citirea fluentă. Conştientizarea fonematică* se referă la „abilitatea de a detecta şi de a manevra segmentele sonore din cuvintele vorbite“, adică înţelegerea fonemelor.

Instruirea în domeniul *foneticii* îi învaţă pe elevi „cum se realizează echivalenţa dintre litere şi sunete (foneme) pentru a forma corespondenţele literă-sunet şi şabloanele de silabisire şi cum îi pot ajuta să aplice cunoştinţele respective când citesc.“

Cititul fluent – un element important în dezvoltarea abilităţilor de citire, deoarece fără fluenţă, persoanele care citesc ar putea avea dificultăţi în înţelegerea textului parcurs. Fluenţa la citit este abilitatea de a citi fragmentele de text corect, rapid, fără efort şi cu expresia corespunzătoare, iar viteza în cititul fluent asigură, automatismul recunoaşterii cuvintelor.

Etapa achiziţiei *abilităţilor elementare de citit* este urmată de consolidarea *competenţele de citire*, etapă în care elevii îşi dezvoltă abilităţile de recunoaştere a cuvintelor, îşi îmbunătăţesc fluenţa la citire şi viteza cu care pot citi texte similare. Astfel, ei vor putea "citi ca să înveţe". Elevii care nu-şi dezvoltă aceste competenţe fundamentale pot avea dificultăţi în atingerea scopului final al citirii – utilizarea cititului ca instrument de învăţare. Înţelegerea celor citite este determinată şi de vocabularul de care dispun elevii, de aceea este necesar să se acorde atenţie deosebită activităţilor pentru dezvoltărea vorbirii elevilor, a îmbogăţirii, precizării şi activizării vocabularului lor. Cu cât elevii au un vocabular mai bogat cu atât ei au mai multe posibilităţi să sesizeze sensul cuvintelor, al propoziţiilor, sau al unui text închegat, îşi îmbunătăţesc abilităţile de a citi şi de a înţelege ce citesc. Elevii cu un vocabular limitat întâmpină greutăţi în identificarea conceptele cheie în textele pe care le citesc.

Deprinderea cititului implică [4, p.52]:

- *Recunoaşterea literelor*: forma literei și locul ei în cuvânt; schimbarea locului literei conduce la schimbarea sensului; asocierea literei cu sunetul corespunzător; finalitatea componentei: asocierea corectă literă – sunet.
- *Formarea câmpului de citire de o silabă*: literele citite separat nu au semnificații lexicale; citirea literelor într-o silabă și formarea câmpului de citire de o silabă reprezintă un demers necesar, pentru că fac mai ușoară citirea integrală a cuvântului; finalitatea componentei: formarea câmpului de citire de o silabă.
- *Citirea cuvintelor* este o componentă care implică mai multe dificultăți: omisiuni, înlocuiri, inversiuni, repetări de litere, reveniri asupra citirii; elevul asociază mai greu sensul cuvântului.
- *Citirea propozițiilor și a textelor închegate* este o componentă a cărei realizare este condiționată de parcurgerea corectă a componentelor precedente: citirea textelor închegate reprezintă o sinteză a componentelor anterioare; finalitatea componentei: stabilirea locului fiecărui cuvânt în propoziție; sesizarea sensului general al propoziției; citirea corectă a propoziției, înțelegerea sensului general al textului.

Metoda care stă la baza însuşirii citit-scrisului este *metoda fonetică, analitico-sintetică*. Prin intermediul ei, învăţătorul va ţine cont de particularităţile fonetice ale limbii, dar şi de particularităţile psihice ale şcolarului mic. Utilizarea acestei metode permite lichidarea unor dificultăţi şi prevenirea unor greşeli în scrierea legată a unor cuvinte, omisiuni, inversiuni, adăugiri de litere ca urmare a neperceperii sunetelor respective. Se realizează o analiză şi sinteză amănunţită, însoţită de explicaţiile cuvenite pentru prevenirea lacunelor. Nu trebuie să înlăturăm nici aspectul motivaţional care, cu siguranţă, poate strecura dificultăţi în formarea competenţei citit-scrisului la micii şcolari.

În urma diverselor exerciţii se vor depista elevii care au deprinderi de scriere şi citire deja formate, elevii care au probleme de pronunţie, de scriere, de adaptare la viaţa şcolară, etc. Aceste informaţii sunt importante pentru organizarea perioadei preabecedare.

Algoritmul metodei fonetice, analitico-sintetice a presupus parcurgerea următorilor paşi [3]:

În perioada prealfabetară / pregrafematică

Analiza fonetică analitică iniţială (parţială)

- Separarea propoziţiei din vorbire - preluarea unei propoziţii prin decodificarea ilustraţiei;
- Reprezentarea grafică a propoziţiei;
- Împărţirea propoziţiei în cuvinte;
- Reprezentarea grafică a cuvintelor ce aparţin propoziţiei;
- Separarea cuvintelor ce conţin sunetul nou;
- Reprezentarea grafică a cuvintelor ce conţin sunetul nou;
- Separarea silabelor din cuvintele ce conţin sunetul nou;
- Schematizarea silabei ce conţine sunetul nou.

Analiza finală fonetică

- Separarea sunetului nou, stabilirea poziţiei în silabă a sunetului nou (început/ interior/ final);
- Reprezentarea grafică a sunetului nou, utilizându-se simboluri diferite pentru vocale şi consoane.

Analiza fonetică sintetică

- Recompunerea silabelor din cuvintele ce conţin sunetul nou;
- Reprezentarea grafică a silabei ce conţine sunetul nou;
- Recompunerea cuvintelor ce conţin sunetul nou;
- Schematizarea cuvintelor ce conţin sunetul nou;

- Recompunerea propoziţiei din cuvinte;
- Schematizarea cuvintelor ce aparţin propoziţiei

În perioada alfabetară/ grafematică

Analiza fonetică analitică iniţială (parţială)

- Separarea propoziţiei din vorbire;
- Împărţirea propoziţiei în cuvinte;
- Separarea cuvintelor ce conţin sunetul nou;
- Separarea silabelor din cuvintele ce conţin sunetul nou;

Analiza finală - Separarea / studierea sunetului nou, stabilirea poziţiei în silabă a sunetului nou;

Analiza fonetică sintetică

- Studierea literei de tipar/recunoaşterea literei şi ascocierea acesteia cu sunetul corespunzător;
- Scrierea elementelor ce compun litera de mână/ scrierea literei de mână;
- Compunerea silabelor cu ajutorul literelor din alfabetar;
- Scrierea silabelor cu litere de mână - legarea literelor de mână;
- Compunerea cuvintelor la alfabetar şi citirea lor;
- Scrierea cuvintelor cu litere de mână - legarea silabelor;
- Citirea propoziţiilor;
- Scrierea propoziţiilor cu litere de mână - semnalarea blancului dintre cuvinte, scrierea cu majusculă la începutul propoziţiei, aşezarea punctului la final.

Scrisul este un act conştient şi transformarea lui în acţiune se obţine prin exerciţii. Formarea deprinderii de scriere trece prin mai multe faze distinct [2, p.58]:

a. *faza de orientare* – în care se stabilesc reguli ce trebuie urmate: mânuirea corectă a instrumentului de scris;¬
   - abordarea poziţiei corecte a corpului în timpul activităţii de scriere;
   - mişcările mâinii pentru formarea gestului;
   - reprezentarea intuitivă a elementelor grafice;
   - executarea modelului de către învățător, însoţită de verbalizarea necesară;
   - însuşirea elementelor grafice de către elevi;
b. *faza analitică* – are loc simultan cu analiza şi reproducerea sonoră a sunetelor:
   - recunoaşterea grafemului;
   - pronunţarea fonemului până la reproducerea cursivă;
   - realizarea de sinteze de două-trei litere care se reproduc în scris;
   - fixarea regulilor tehnice şi igienice ale scrisului;

c. *faza sintetică* – este faza în care scrierea literelor devine un mijloc de exprimare grafică a ideilor, scrisul se automatizează, se accelerează viteza grafiei, fără neglijarea aspectului estetic.

Învăţarea unei litere de mână se realizează folosind metoda demonstraţiei:

- se arată modelul literei, realizată integral pe tablă, pe planşă;
- demonstraţia este însoţită de explicaţii verbale – prezentarea în ansamblu a literei, a fiecărui element grafic în parte, cu precizarea tuturor regulilor grafice corespunzătoare.

Această explicaţie verbală a învățătorului trebuie urmată de reproducerea întocmai de către elevi a regulilor grafice până la nivelul memorării lor de către aceştia. Studierea literei de mână presupune un proces de lungă durată, cu multe exerciţii din partea elevilor (exerciţii de recunoaştere, de formare a automatismelor).

Concluzii

Învăţarea cititului şi a scrisului depinde, în mare măsură, de capacitatea fiecărui elev în timpul exersării componentelor acestor deprinderi, care se face sistematic, pentru a se asigura o exersare corectă de către fiecare elev.

Bibliografie

1. Curriculum Național. Învățământ primar. Ch., 2018.
2. Norel M. Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar. B.: Art, 2010.
3. Pamfil A. Limba şi literatura română în şcoala primară. Perspective complementare. Piteşti: Paralela 45, 2009. 278 p.
4. Ungureanu D. Copiii cu dificultăţi de învăţare, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998.

ASPECTE TEORETICE ALE COMPETENȚEI TEXTUALE ÎN CLASELE PRIMARE

Golubiţchi Silvia, dr., conf.univ.
Universitatea de Stat din Tiraspol
Midrigan Tatiana, masterandă, UST
Liceul Teoretic Orizont

În clasele primare textele au o importanță foarte mare, deoarece sunt un purtător de informaţii semnificative şi implică resurse pedagogice, angajate la nivelul activităţii de formare a *competenţei textuale* ale elevilor, care vizează un şir de obiective realizabile și dimensiuni educaţionale.

Formarea abilităţilor de explorare multiaspectuală a textului constituie dezideratul prim al *educaţiei artistice* la lecția de limba şi literatura română, elevul, ghidat de învățător, realizează o flexibilă şi dinamică procesualitate a textului printr-un complex de operaţii, procese, acţiuni, printre care: *receptarea şi înţelegerea textului, decodarea şi interpretarea textului; transferul; autonomia creativă a textului; creaţia.*

Este evident că prin *textul literar şi nonliterar* elevul poate să înţeleagă lumea, poate realiza textul în calitatea lui de semn lingvistic, poate „primi” de la text un sine mai larg.

Înţelegerea informaţiei şi producerea textului este asigurată de *formarea competenţei textuale a elevului* şi de modul lui specific de a da viaţă limbajului, de a produce un conţinut textual de transfer, de transformare textuală, de competenţa lui de a scrie un text.

Competenţa de a scrie un text disciplinează gândirea elevului, el se autoexprimă, devenind o autoritate în scrierea sa şi având plăcerea textului său ca motivaţie.

Un text literar, la ora de limba şi literatura română poate fi abordat în mod independent de la caz la caz. În studiul unei opere este necesară cunoaşterea raportului dintre autor şi realitatea exprimată, pentru că facilitează înţelegerea, stimulează curiozitatea şi dorinţa de a afla lucruri noi.

Textul reprezintă atitudinile autorului, care se manifestă în propriile trăiri faţă de lume, faţă de valorile umane, atitudini care evidenţiază anumite concepte de viaţă, crezuri, idealuri, convingeri [2, p.7].

Orice text literar are un conţinut, are un mesaj adresat receptorului. Structura textului implică: *începutul, cuprinsul şi încheierea* ce denotă apartenenţa la un gen literar. Toate împrejurările în care a scris autorul, amintirile, evenimente sociale,

familia, copilăria, şcoala, profesia, capcanele vieţii, natura, constituie muze pentru creaţie, sunt provocatoare pre-texte.

Studierea textului literar în clasele primare se realizează într-o manieră complexă, care prevede atât *comprehensiunea, receptarea, analiza, interpretarea şi aprecierea celor citite*, cât şi *transferul achiziţiilor literar-artistice şi lingvistic-comunicative* în situaţii noi, desprinse din viaţa de zi cu zi şi poate fi abordat în mod independent de la caz la caz [4].

Pentru *studierea textului* este necesar de descifrat codul literar care cuprinde: *noţiuni de vocabular, sens propriu şi figurat, versificaţie la textele lirice, procedee ale expresivităţii, caracterizare de personaje la textele epice, modalităţi de expunere, stiluri şi originalitatea exprimării* etc..

Cercetătoarea Alina Pamfil formulează două principii ale studierii textului:

- importanţa înţelegerii textului „în profunzime" şi a cunoaşterii lui „în detaliu", cunoaşterea „sensului literar";
- „valorificarea experienţei subiective pe care actul lecturii şi interpretării o presupune" [3, p.70].

Scriitoarea T. Slama-Cazacu a dezvoltat *metoda de analiză a textului literar*, pe care a numit-o „dinamic-contextuală". Aplicarea acesteia a condus-o spre convingerea că metoda permite abordarea cuprinzătoare şi sistematică a textelor literare. În analiză se ţine seama de toate componentele actului de comunicare, adică de triada comunicării (emiţătorul este autorul/naratorul, receptorul este cititorul/naratarul, iar mesajul este opera), inclusiv particularităţile contextuale [5].

Textul are diverse intenţii prin care se poate scoate în evidenţă tema operei, axându-se pe cei doi poli: unul *artistic* (textul creat de autor) şi altul *estetic* (modul de interpretare) [1]. Din această polarizare rezultă că opera este mai mult decât un text, deoarece prinde viaţă prin interpretare şi transmite valori literar-artistice. Fiecare receptor citeşte un text folosind modele de coerenţă bazate pe experienţe de viaţă, în general, şi în particular, pe lecturi anterioare.

Competența textuală include următoarele:

- competenţa de receptare/înţelegere a textului;
- competenţa de a rezuma un text citit;
- competenţa de a interpreta un text;
- competenţa de a exprima o părere în legătură cu textul citit [4].

Pornind de la tipologia *text literar / nonliterar* vom sublinia rolul esenţial pe care îl au cunoştinţele despre textul literar şi structurile textuale în procesul de ***formare a competenţei de înţelegere a lecturii***, precum şi noţiunea care constă în

cunoaşterea şi stăpânirea progresivă a diverselor tipuri de texte (epice, lirice, dramatice), ceea ce presupune organizarea unor situaţii de lectură care să vizeze comprehensiunea unei tipologii cât mai variate de texte literare– narative, descriptive, explicative, argumentative, expozitive etc.

Prin urmare, angajarea elevului într-o activitate autentică de lectură trebuie să presupună deopotrivă activarea, completarea şi dezvoltarea unor *structuri cognitive* (cunoştinţe despre text, cunoaşterea diferenţelor între textul literar şi nonliterar, recunoaşterea stucturilor textuale fundamentale; cunoaşterea noţiunilor de subiect, temă, idee principală / secundară, personaj principal / secundar etc.), exersarea şi dezvoltarea în permanenţă a unor *abilităţi / deprinderi* de identificare / decodificare / interpretare / rezumare, ce se pot întinde de la recunoaşterea unui cuvânt sau selectarea ideii principale până la configurarea sensului global al unui text, precum şi solicitarea din partea elevilor a formulării unor *atitudini, sentimente şi trăiri proprii* vizavi de textul lecturat.

Competența de lectură/ receptarea textului scris de diverse tipuri vizează implicarea activă și conștientă a elevului-cititor în actul lecturii, prin antrenarea treptată a patru procese cognitive esențiale, care să conducă la descifrarea semnificațiilor textuale, formularea de răspunsuri personale/critice/creative cu privire la text, conștientizarea de valori și atitudini [4]:

- identificarea de informații explicit formulate;
- realizarea de deducții simple;
- integrarea și interpretarea ideilor și a informațiilor;
- evaluarea critică a conținutului și a elementelor textuale.

Comprehensiunea/înțelegerea presupune*:* a) încadrarea textului: autor, operă etc.; b) lectura expresivă a textului; c) (explicarea cuvintelor necunoscute/expresii dificile, explicarea titlului).

Aspectele prin care elevii din ciclul primar sunt îndrumaţi spre înţelegerea mesajului unui text literar depind de conţinutul tematic al textului respectiv, de genul şi specia literară în care se încadrează şi de aspectele formale. Având în vedere faptul că, majoritatea textelor din manualele claselor primare se încadrează în genul epic sau pot conţine pasaje din genuri diferite, o poezie lirică nu poate fi înţeleasă, dacă nu se porneşte de la ceea ce are specific o asemenea creaţie: *exprimare directă, de către autor, a gândurilor şi sentimentelor sale.*

Pentru a înţelege o astfel de text trebuie parcurs un drum invers, de la mijloacele artistice, tablouri spre gândurile şi sentimentele care le-au generat. Indiferent de specificul textului, elevii trebuie să descopere sentimentele şi apoi modalităţile de

exprimare a conţinutului. Astfel, analiza unui text trebuie să răspundă la două întrebări: – ce exprimă, ce înfăţişează autorul în opera respectivă şi – cum şi prin ce mijloace exprimă acest conţinut.

În cazul textelor care se încadrează în genul epic, ideile, sentimentele, gândurile sunt deţinute de personaje, de faptele şi atitudinea acestora, de evenimente sau întâmplări, analiza bazându-se pe interpretarea faptelor înfăţişate.

Competenţa de a rezuma un text citit se rezumă la elaborarea rezumatului**,** care constă în extragerea şi redarea ideilor esenţiale dintr-un text sau dintr-un material sursă în alt format (video sau audio).

Rezumatul este un nou text condensat, sau un articol prescurtat care [3]:

- comunică esenţialul din materialul sursă, din perspectiva autorului,
- este scris „cu cuvintele proprii" ale celui care face rezumatul, şi
- identifică informaţiile de interes pentru cineva care studiază respectivul conţinut.

Rezumatul trebuie să fie o descriere a celor mai importante elemente ale materialului sursă, evidenţiind în special tema centrală, ideile principale şi aspectele cheie.

Elemente comune ale rezumatului:

- *selecţia*: constă în descoperirea şi reţinerea ideilor principale din materialul sursă
- *eliminarea:* constă în îndepărtarea informaţiei redundante sau neimportante
- *substituirea*: constă în reformularea enunţurilor din textul original.

Competenţa de a interpreta un text are la bază reflecțiile cititorului. *Interpretarea textului presupune*: a) identificarea temei; b) viziunea despre lume a scriitorului.

Elevul care citeşte devine un partener activ în actul lecturii, formându-şi capacităţi critice şi reflexive, stimulându-şi creativitatea şi dezvoltându-şi emoţiile. Lectura nu mai este o formă pasivă de receptare, este un proces ce implică mai mulţi factori: *textul, autorul, contextul, cititorul*, extinzându-se dincolo de graniţele literaturii.

Condiția interpretării ca act de comprehensiune și de recreare [ibidem]:

- lecturi repetate/ refelecție/ trăire, conștientizând intuițiile;
- înțelegere/comprehensiune;
- captare de sensuri/semnificații;
- explicarea/comentarea sugestiilor (mijloace artistice);
- ierarhizarea valorii textului ca gen, specie, formulă estetică;

- rezumarea/comentarea mesajului global care a comunicat la momentul dat cu cronotopul;
- transferul mesajului textului prin dezvoltarea sensului într-un text propriu [4, p. 22] – acțiuni hermeneutice generale, retopite pedagogic într-un sistem de ALAE, proiectată-desfășurată pe principiile ALAE [4].

Competenţa de a exprima o părere în legătură cu textul citit vizează formularea mesajului tetului, a învățăturii acestuia.

Condiția exprimării părerii despre text:

- este o așteptare;
- promite o provocare;
- solicită o receptare/ angajare;
- implică intuiția cititorului;
- comunică prin imagini/mijloace artistice;
- declanșează intuiții/stări/ sentimente;
- oferă un nou univers spiritual, care-ți îmbogățește/ întregește ființa –
- aceste valori imanente fiind supuse selectării-structurării pe principiile conținuturilor ELA.

În *concluzie*, procesul de studiere a textului literar de către elevii din clasele primare, performanţele lor în comunicarea orală şi scrisă, în înţelegerea şi asimilarea valorilor literare sunt influenţate de modelul de lectură propus de învăţător, deci de calitatea actului critic efectuat în ipostaza de mediator între text şi elevii săi.

Bibliografie

1. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. Iaşi: Ed. Polirom, 1998.
2. Marin M. Didactica lecturii. Chişinău: Cartier, 2013.
3. Pamfil A. Limba şi literatura română în şcoala primară. Perspective complementare. Piteşti: Paralela 45, 2009.
4. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educaţiei literar-artistice. Chişinău: Museum, 2001. 216 p.
5. Slama-Cazacu T. Analiza textului literar. Aplicări în şcoală a metodei dinamic-contextuale. Constanţa, 1998.

ASPECTE METODOLOGICE ALE STUDIERII PRONUMELUI ÎN CLASA A III-A

Golubiţchi Silvia, dr., conf.univ., UST
Vrabie Elena, masterandă, UST
învățătoare, grad didactic întâi, Liceul Teoretic „Mihail Sadoveanu”

Încă din clasa I elevii întrebuințează în comunicare *pronumele*, însă nu-l denumesc. Ei vor substitui cuvintele: grădina – *ea*; trandafirul –*el*; florile – *ele*; elevii – *ei*. Vor menționa că cuvintele *eu* și *tu* indică persoana vorbitoare. Tot ei vor menționa că cuvintele: *el, ea, ei, ele* sunt persoanele despre care se vorbește. Abia în clasa a III – a se familiarizează cu noțiunea de *pronume*, categoriile gramaticale: persoană, număr. Tot în clasa a treia studiază *pronumele de politețe*, cuvintele care exprimă stima, respectul față de o anumită persoana: dvs, dumneata.

În clasa a IV-a află că *pronumele* are la persoana a III-a forme de gen și studiază acordul dintre pronume și verb: eu cânt, tu cânți. În clasa a IV – a se studiază genul pronumelui. Aceasta se observă în baza textelor propuse, punând accent pe ideea de persoana a III – a, *singular și plural*.

Această idee se întâlnește și la pronumele personal de politețe. Elevii nu prea înțeleg de ce nu este gen la persoana I și a II – a (noi = eu + tu, eu + alții). La persoana I și a II – a putem afla genul numai din context.

Pentru formarea noțiunii de pronume, e bine să se recurgă la un material din analiza căruia elevii să poată sesiza ușor specificul acestei părți de vorbire: posibilitatea sa de a se substitui substantivului.

I. Faza familiarizării conştiente a elevului cu pronumele

Elevilor li se va propune să analizeze imaginile din manual, să citească cu atenție enunțurile rostite de copii. Replicile pot fi citite pe roluri.

Elevii vor observa că unele cuvinte înlocuiesc nume de persoane.

II. Faza distingerii planului gramatical de cel logic

Se vor gasi numele de persoane care înlocuiesc cuvintele evidențiate.

Exemplu: ***Ea*** este bunica. ***Lia*** este bunica. ***El*** este bunicul. ***Doru*** este bunicul.

Ce concluzie putem face?

Substantivele sunt înlocuite cu alte cuvinte.

Această parte de vorbire se numește pronume.

III. Faza însuşirii regulilor şi a definiţiilor

Se formulează difinița definiția reieșind din aceste exemple.

Partea de vorbire care ține locul unui nume se numește pronume.

Se citește definiția din rubrica *Reținești.*

O altă modalitate de studiere a pronumelui se poate realiza astfel:

I. Faza familiarizării conştiente a elevului cu pronumele

Poate fi propus elevilor spre lectură un text.

Iezii se joacă prin casă. ***Ei*** *fac mare gălăgie. Lupul a trecut pe lângă casă.* ***El*** *a auzit zgomotul. A bătut la ușă. Iezii au deschis și s-au speriat foarte tare.*

A venit capra. ***Ea*** *a căutat iezii. Nu i-a găsit. Capra era îngrijorată.*

Se vor citi în perechi prima și a doua propoziție, a treia și a patra, a șaptea și a opta.

Se va observa că unele cuvinte au fost înlocuite.

II. Faza distingerii planului gramatical de cel logic

Subliniați cu o linie substantivele, iar cu două linii cuvintele care înlocuiesc aceste substantive.

- Cine fac mare gălăgie?(ei)
- Cine sunt ei, care fac mare gălăgie? (iezii)
- Ce cuvânt este înlocuit cu cuvântul *ei?* (iezii)
- Ce rost are cuvântul *ei?*(înlocuiește un cuvânt)
- Ce înlocuiește, prin urmare, cuvântu *ei?* (un nume, un substantiv)

La fel se va proceda și cu cuvintele: *lupul-el, capra-ea.*

Ce concluzie putem face?

Substantivele sunt înlocuite cu alte cuvinte.

Această parte de vorbire se numește pronume.

III. Faza însuşirii regulilor şi a definiţiilor

Se formulează definiția reieșind din aceste exemple.

Partea de vorbire care ține locul unui nume se numește pronume.

Se citește definiția din rubrica*Reținești.*

IV. Faza operării superioare cu noţiunile de limbă însuşite

Exerciții de consolidare

Subliniați pronumele din următoarele versuri:

Eu am tot ce am ales,
Tu ai doar ce ai cules.
El a tot muncit mereu,
Ea astrâns cu mare greu.

Noi avem roade bogate,
Voi- hambare-nbelșugate.
Ele au lacuri, izvoare,
Ei- câmpii înfloritoare.

Completați propozițiile cu pronumele personale potrivite.

_____ am citit multe cărți. _____ știi să înoți? Te ajută _____ să duci ghiozdanul. _____ veți participa la concurs? _____ mergem în excursie la Iași.

_____ au meșterit un om de zăpadă minunat.

Înlocuiți pronumele cu substantivele proprii.

(Ea) _____ este elevă în clasa a treia. (El) _____ este un bun prieten.

(Ele) _____, _____ și _____ se pregătesc de concurs.

(Ei)____ _____ și_____ urmăresc un meci de fotbal.

(Tu)_____, nu te întrista. (Voi) _____și _____ sunteți prieteni?

Înlocuiți substantivele proprii cu pronume personale.

(Ion) _____ este un elev sârguincios. Elena _____ astăzi își sărbătorește ziua de naștere.

(Tata) _____ a venit obositde la lucru.

(Maria) _____, care este culoarea ta preferată?

(Mihai și Andrei)_____,cu cine veniți la școală?

Treceți la numărul plural următoarele propoziții.

Eu am citit multe cărți.

Tu ai rezolvat corect problema.

El astăzi a întârziat.

Ele au adunat multe flori.

Joc didactic. „Cine e strigat”

Fiecare elev primește o fișă cu un pronume. Învățătorul descrie pe rând fiecare pronume, indicând persoana și numărul (persoana I, numărul singular, persoana a II-a numărul plural, etc). Atunci când aude descrierea pronumelui său- se ridică.

Metoda Cubul

Elevii sunt impartiti in 6 grupe. Se realizeaza un cub ale carui fete pot fi acoperite cu hartie de culori diferite. Pe fiecare fata a cubului se scrie cate una dintre urmatoarele instructiuni: Descrie, Compara, Analizeaza, Asociaza, Aplica, Argumenteaza;

Descrie: Relatează cat mai multe informatii despre pronumele personal si de politețe.

Compară: Compară cele două răspunsuri și încercuiește numele elevului care a răspuns corect.

Ion : Pronumele personal este partea de vorbire care definește o acțiune;

Ana : Pronumele personal este partea de vorbire care ține locul unui substantiv.

Analizează: Analizează pronumele din enunțurile următoare precizând: numărul și persoana.

„Ele merg împreună la mare.”

„Ei abia așteaptă să treacă de acest examen”

„Eu sunt nerăbdător să ajung acasă”

„Tu nu ai ascultat de mine”

Asociază: Unește substantivele din prima coloană cu pronumele din coloana a II-a:

Învățătoarea	Ea
Elena, Mihaela și Ana	El
Mihai	Dumneaei
Dana	Ele

Aplica: Găsește pronumele indicate și alcătuiește propoziții cu acestea:

Pronume personal, persoana I, nr.plural.

Pronume personal, persoana III, nr.singular.

Pronume personal, persoanaII, nr. plural..

Argumentează: înlocuirea cuvintelor evidențiate în propozițiile date.

Scufița Roșie s-a pornit la bunica. *Ea* îi ducea cozonac. În calei-a ieșit *lupul*. *El* a întrebat-o unde pleacă.

Metoda Cadranelor

Textul: *„La săniuș”, după Ion Agârbiceanu.*

Selectați din text pronumele personale la numărul singular.	Selectați din text pronumele personale la numărul plural.
Selectați din text pronumele personale de politețe.	Creați un enunț cu pronumele de politețe selectate.

*Exerciții de recunoaștere***:**

În clasa a III – a se studiază ortografia pronumelui personal.

Se studiază pronumele cu forma accentuată: *ea, ia, i-a*.

Subliniază varianta corectă.

Ia /Ea este colega mea.

George ia / i-a mingea de fotbal .

Tata i-a / ia o revistă de la chioşc .

Bunica ia / i-a dat o prajitură nepoatei sale .

Anca i-a / ia mulţumit mamei sale pentru cadou.

Aceleași etape se parcurg și la studierea pronumelui personal de politețe.

Elevii citesc replicile, observă cuvintele evidențiate și răspund la întrebări.

I. Faza familiarizării conştiente a elevului pronumele personal de politețe

II. Faza distingerii planului gramatical de cel logic

• Ce cuvinte pot înlocui substantivele tată și profesor?
• Cu ajutorul căror cuvinte i se adresează fiica tatălui?
• De ce n-a folosit pronumele tu?
• De ce tata n-a folosit pronumele el, vorbind despre profesor?

Ce concluzie putem face?

Cuvintele *dumneata* și *dumnealui* arată respectful deosebit față de o persoană.

III. Faza însuşirii regulilor şi a definiţiilor

Se formulează definiția, reieșind din aceste exemple.

Se citește definiția din rubrica *Rețineți.*

IV. Faza operării superioare cu noţiunile de limbă însuşite

Exerciții de consolidare a pronumelui personal de politețe.

- Colorează cartonașele care arată cu cine trebuie să folosești în discuție pronumele personal de politețe

colegul	*învățătoarea*	*sora*
prietenul	*bunica*	*verișorii*
fratele	*directorul*	*vecinii*

Înlocuiți pronumele personale cu pronumele personale de politețe.

Tu _____ m-ați susținut mereu.
El _____ este directorul liceului.
Ei _____ sunt profesorii mei.
Ea _____ este medicul nostru de familie.

Completați propozițiile cu cuvintele din paranteze.

Cât de bun ești _____, scump învățător.
_____ ne-ați învățat multe lucruri bune.
Mâine_____ organizează o ședință.
Cântecele _____ sunt cunoscute peste hotarele țării.

(*Dumneata, Dumneavoastră, Dumneaei, Dumnealui)*

Alcătuiți enunțuri folosind pronumele personal de politețe astfel:

1) La persoana a II-a , numărul singular;_____
2) La persoana a III-a , numărul plural;_____

Etapele de studiere a pronumelui personal/ pronumelui de politețe contribuie la învățarea dirijată și elevii sunt familiarizați cu aspecte teoretice și praxiologice.

Bibliografie

1. Curriculum Național. Învățământ primar. Chișinău, 2018.
2. Goia V. Ipostazele învăţării – limbă şi literatură română. Cluj-Napoca: Editura Napoca Star, 1999.

ASPECTE METODOLOGICE ALE STUDIERII SINTAXEI ÎN CLASELE PRIMARE

Golubiţchi Silvia, dr., conf.univ., Universitatea de Stat din Tiraspol
Zdraguș Viorica, învățătoare, grad didactic întâi,
Liceul Teoretic „Mihail Sadoveanu”, masterand, anul II, UST

Mijloc de expresie și de comunicare, limba este însușită de către elevi încă din primii ani de viață, școala asigurând continuitatea învățării începute în familie. Limba poate fi definită ca un ansamblu de *mijloace fonetice, lexicale și gramaticale*, organizate în sisteme, servind ca instrument de comunicare între membrii unei comunități lingvistice.

Domeniului limbă îi sunt circumscrise *elemente de construcție a comunicării*, al căror studiu începe în clasele primare. Elevii învață că orice act de vorbire este o structură complexă, ale cărei elemente componente se intercondiționează și se completează unele pe altele, cunosc logica limbii ca mijloc de comunicare, se deprind să folosească limba română corect și conștient.

Înainte de toate, școala acționează pentru a face din limbă un instrument din ce în ce mai precis, mai corect și mai expresiv în serviciul gândirii și comunicării. Cadrul didactic conduce elevul spre conștientizarea posibilităților de utilizare a limbii, de structurare mai bună a exprimării, a gândirii sale, deci îi oferă instrumentele de care are nevoie, fără a uita vreodata că esențială nu este memorarea noțiunilor, ci capacitățile de a le aplica.

Finalitatea studierii limbii române în școală este formarea unor buni utilizatori de limba română, folosită atât ca mijloc de comunicare, cât și ca modalitate de cunoaștere.

Comunicarea orală și scrisă se perfecționează prin aplicarea în vorbire și scriere a cunoștințelor de limbă, vizând *corectitudinea gramaticală, ortoepică, ortografică și de punctuație a comunicării*, care stimulează pozitiv capacitatea de comunicare.

Prin *comunicarea gramaticală* înțelegem formarea abilităților de înțelegere a funcționării limbii, precum și utilizarea conștientă a sistemului de relații gramaticale în vederea deprinderii unei exprimări elaborate, atât în variantă normativă(standard), cât și în cea expresivă, afectivă, subiectivă. Acest fapt presupune o atitudine conștientă a celui ce se exprimă în raport cu exercitarea normei corecte, dar și a abaterii de la normativ în comunicare [4, p.117-118].

La baza studiului limbii, a procesului de însușire a noțiunilor gramaticale stă *principiul concentric* al reluării cunoștințelor de la un an de studiu la altul prin acumulare calitativă și cantitativă. Elevii reiau, pe un plan superior, noțiunile învățate

anterior, își lărgesc sfera de cunoștințe și de noțiuni pe baza materialului de limbă, la început pe baza exercițiilor de vorbire și apoi prin perceperi, reprezentări.

Împărțirea pe cicluri curriculare respectă stadializarea dezvoltării intelectuale (conform teoriei psihogenetice a lui Jean Piaget), ciclul achizițiilor fundamentale îi corespunde ***etapa pregramaticală,***etapa anterioară studiului sistematic al gramaticii; iar ***etapa gramaticală*** începe în clasa a III-a, odată cu începutul ciclului de dezvoltare. De fapt, pe prim plan trebuie să stea nu *învățarea regulilor gramaticale*, ci utilizarea *celor învățate în comunicare*, în receptarea și producerea mesajelor orale și scrise.

Corespunzând unor perioade de vârstă care își au particularitățile proprii, etapele formării noțiunilor gramaticale se structurează astfel:

A. *Etapa elementelor pregătitoare de limbă* sau etapa familiarizării copiilor cu noțiunile de limbă este perioada ce corespunde claselor I și a II-a din școală. Acum se intuiesc noțiunile de *propoziție, cuvânt, silabă, sunet* și se operează cu ele fără a defini; sunt introduse intuitiv *norme ortografice, ortoepice și de punctuație* fundamentale, se exersează modele de limbă și se creează o serie de automatisme lingvistice.
B. Etapa primelor noțiuni propriu-zise de limbă sau etapa studierii primelor noțiuni, este perioada corespunzătoare claselor a III-a și a IV-a. Pe baza experienței lingvistice a elevilor și a noțiunilor empirice pe care le stăpânesc, se introduc noțiunile științifice de *subiect, predicat, substantiv, adjectiv, pronume, verb, propoziția simplă, propoziția dezvoltată, definiția propoziției*.
C. Etapa de studiere organizată a sistemului limbii este etapa corespunzătoare claselor V-XII, când se formează în mod sistematic noțiunile văzute în perspectiva utilizării lor în reglarea procesului de comunicare [2, p.146].

Procesul de formare a noțiunii de propoziție

A. Pe baza imitației modelelor de limbă oferite de adulți,elevul intuiește propoziția și implicit predicația ca principal mijloc de comunicare. Odată cu dezvoltarea capacității de a înțelege sensul cuvintelor crește și posibilitatea copilului de a le combina în enunțuri din ce în ce mai complexe. Prin *metoda fonetică, analitico-sintetică* elevii sunt conduși spre discriminarea și combinarea unităților fonetice, până la însușirea simbolisticii citit-scrisului și exersarea acestora în clasele I și a II-a. La acest nivel, noțiunile *de propoziție, cuvânt, silabă și sunet* sunt numite fără a fi definite [2, p.148].

În *perioada preabecedară*, perioada precititului și prescrisului se definește printr-o serie de demersuri ce pregătesc formarea sistematică a celor două deprinderi.

La această etapă se urmărește familiarizarea elevilor cu propoziția. Unul din obiectivele acestei perioade este să alcătuiască propoziții pe baza unui cuvânt de sprijin sau în legătură cu ilustrațiile, obiectele sau imaginile obiectelor cunoscute.

Propoziția se separă din vorbire. În general se porneşte de la o povestire a învăţătorului, de la o imagine, de la memorarea unor versuri accesibile elevilor. E indicat ca povestirea să fie însoţită de intuirea unor imagini care să contribuie la înţelegerea mesajului oral. Prin diverse întrebări, elevii formulează propoziții din 2, 3 cuvinte și se separă propoziţiile din vorbire. Învăţătorul nu trebuie să impună o anumită alcătuire a propoziţiei, ci este indicat ca propoziţia să fie una acceptată de elevi. După ce s-a ales propoziţia, aceasta este repetată individual, pe grupe, apoi cu toată clasa. Propoziţia aleasă va fi notată pe tablă de către învăţător şi în caiete de către elevi printr-o linie orizontală ce poate fi încheiată în funcţie de felul propoziţiei, de semnul de punctuaţie corespunzător **(. ? !)**.

└———— .

└———— ?

În perioada alfabetară alcătuiesc în scris propoziții scurte.

În clasa a II-a sunt prezente tipurile de propoziții după scopul comunicării, dar fără utilizarea terminologiei. Se pune accent pe mijloace de intonație a fiecărui tip de propoziție, semnele de punctuație respective și prin imitarea intensității vocii, ritmului. Recunoașterea părților principale de propoziție se realizează ghidat, pe baza modelelor concrete, cu ajutorul întrebărilor, fără precizări terminologice

B. În clasele a III-a –IV-a este definită propoziția se determină rolul de pivot al predicatului și se conștientizează ideea de comunicare; de asemenea sunt formate noțiunile de *propoziţie simplă şi propoziţie dezvoltată* și se operează cu ele în analiza textelor. Apar noțiunile de părți principale, iar părțile secundare în clasa a III-a se studiază fără terminologie, iar în clasa a IV-a se realizează ghidat)

C. Pe baza principiului predării concentrice a noțiunilor de limbă se reactualizează cunoștințele din clasele III-IV, accentuându-se ideea de predicație în fixarea noțiunii. Sfera noțiunii se lărgește prin introducerea cunoștințelor privind propozițiile*: complete, incomplete, principale, secundare, regente, subordonate,* etc. Sunt aplicate reguli de construire a propozițiilor în texte din ce în ce mai complexe (ciclul gimnazial).

Pentru învățarea sistematică a funcționării limbii și a însușirii abilităților de comunicare normativă și intenționat nenormativă, demersul didactic inductiv urmează trei etape:

- Etapa de observare, de descoperire și de exersare empirică a mecanismului limbii;
- Etapa de învățare a noțiunilor și de formulare a definițiilor și regulilor;
- Etapa de consolidare și de aplicare a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor în exprimarea orală și scrisă.

În clasa a II-a procesul de formare a noțiunii de propoziție se sprijină pe analiza unui material de limbă. Exemplele pot fi propuse de învățător sau obținute de la elevi.

Mama vine în fiecare zi la școală.

Ea este învățătoare.

Elevii citesc pe rând exemplele, identifică propozițiile și stabilesc esențialul acestora. Astfel, ei arată că:

- din prima propoziție aflăm ce face mama (vine la școală).
- a doua propoziție ne face cunoscut ce este mama (e învățătoare);

Elevii înțeleg că din fiecare propoziție aflăm ceva, pentru că prin fiecare propoziție ni se spune, ni se comunică. Analizând și alte propoziții elevii descoperă că „orice propoziție comunică ceva". Pornind de la această generalizare, învățătorul enunță prima definiție: *propoziția este o comunicare*. De aici pornește formularea corectă a propoziției. Elevii trebuie să conștientizeze faptul că fiecare propoziție conține un gând bine definit.

În activitatea de fixare, accentul se va pune îndeosebi pe noul termen (cel de propoziție fiind deja inclus în vocabularul elevilor încă din perioada preabecedară) care va folosit fie în enunțul diferitelor exerciții, fie în exprimarea soluționării lor (Alcătuiți o propoziție prin care să comunicați ceva despre....De ce este o comunicare?).

Potrivit sistemului concentric de predare a materiei, noțiunea este reluată în clasa următoare, când conținutul său, datorită cunoștințelor despre predicat, dobândite între timp poate fi dezvăluit în întregime: *Propoziția este o comunicare cu un singur predicat* [1, p. 216].

O condiție esențială a predării – învățării gramaticii limbii române este activizarea continuă a puterii de abstractizare a elevilor. Pericolul ce poate apărea și care nu este deloc de neglijat, îl reprezintă preluarea de-a gata a regulilor și definițiilor, aplicarea mecanică, fără o gândire logică, care va duce la erori în aprecierea fenomenului gramatical. Caracterul generalizator și abstract al noțiunilor și regulilor gramaticale decide și natura materialelor intuitive care pot fi folosite în predarea lecțiilor de gramatică, scheme, tabele recapitulative, tabele și liste ortografice etc. Este indicat să îi obișnuim pe elevii noștri cu motivarea unui fapt de

limbă prin punctul de vedere gramatical, dar acolo unde ne permite contextul și prin raționament logic. De aceea procesul de fixare a cunoștințelor noi trebuie realizat corect și verificat prin exerciții aplicative, fiindcă există în procesul de însușire al lor mai multe etape, descrise de psihopedagogia modernă, după modelul lui R.M.Gagne:

a. ***Faza de receptare*** debutează cu etapa de inițiere, continuă cu cea de înregistrare a informației gramaticale și apoi cu cea de familiarizare conștientă cu fenomenul gramatical abordat, caracterul ei fiind preponderent *intuitiv*.
b. ***Faza de însușire*** se realizează prin operațiile gândirii și se ajunge la generalizarea și consolidarea fenomenului gramatical prin însușirea regulilor și definițiilor. Conform principiului concentric de predare-învățare definițiile sunt elaborate treptat, completându-se pe parcursul trecerii de la o clasă la alta, prin urmare fiind un caracter *analitic.*
c. ***Faza de stocare***a cunoștințelor derivă din faza de mai sus fiindcă memoria elevilor înregistrează clar și conștient informațiile împreună cu posibilitatea de operare gramaticală, caracterul fiind *sintetic*.
d. ***Faza de actualizare*** considerată de încheiere a procesului de formare a noțiunilor gramaticale, respectiv noțiunile vor fi aplicate în diferite exerciții sau compuneri, definind un caracter *operațional.*

Însușirea unităților sintactice, primele fiind subiectul și predicatul se poate realiza, parcurgând un traseu inductiv [3,p.78], prezintă cele patru etape sau faze ale procesului formării noțiunilor gramaticale. Ca exemplu, studierea subiectului/predicatului:

- ***Faza familiarizării conștiente a elevului cu fenomenul gramatical dat*** – are un caracter intuitiv, fixarea unor „reprezentări gramaticale” realizându-se prin intuirea fenomenului gramatical prin mai multe exemple concrete;

Ca material de limbă se pot folosi propoziții:

- propuse de învățător;
- alcătuite de către elevi. Se propune un tablou care să reprezinte acțiuni ale elevilor. În baza tabloului se formulează întrebări care ajută la alcătuirea enunțurilor de către elevi:
  - Ce reprezintă acest tablou?
  - Ce vedeți în partea stângă?
  - Acum spuneți o propoziție, arătând ce face Oana?

- ***Faza distingerii planului gramatical de cel logic*** – este o fază analitică, în care „elevii sunt conduși să atribuie o valoare gramaticală nu obiectului semnalat, denumit prin cuvânt, ci cuvântului însuși ca unitate formală a limbii”;

Elevii citesc și analizează pe rând propozițiile, stabilind în funcție de întrebările învățătorului *despre cine se vorbește*? sau *despre ce se vorbește* (întrebările, scoțând în evidență subiectul).

E bine ca enunțurile alcătuite să conțină subiectul și la începutul, și la sfârșitul, și la mijlocul propoziției, creând deprinderea elevilor de a utiliza subiectul în propria lor vorbire oriunde după necesitățile exprimării cât mai precise, mai clare, mai nuanțate a ideii ce vor să comunice. Totodată se va arăta elevilor importanța intenției comunicării, care se reflectă nu numai în poziția cuvintelor din propoziție (în topica ei), dar și în tonul (accentul) care trebuie adoptat când se citește sau rostește o propoziție

Subiectul va fi exprimat în majoritatea exemplelor prin substantive „nume de ființe, de lucru și fenomene ale naturii” și mai rar prin pronume personal. Pentru determinarea subiectului, elevii trebuie obișnuiți să folosească numai întrebarea *cine*. Pe de o parte, pentru că (obișnuiți cu întrebarea logică „despre cine”) le este mai ușor să o folosească, iar pe de altă parte pentru că, utilizând-o exclusiv se reduc ulterior posibilitățile confundării complementului direct aflat cu întrebarea *ce?*cu subiectul care ar răspunde la aceeași întrebare (Vântul a spart geamul). În lecția de predare a subiectului s-ar putea pleca de la propoziții simple și de evitat propozițiile care conțin complement direct.

Și în predarea noțiunii de *predicat* se va acorda o atenție deosebită în alegerea exemplelor. Propozițiile selectate trebuie să conțină predicate care să răspundă atât la întrebarea *ce face?* și mai rar la întrebarea *ce este?* și *cum este?*. Este recomandabil ca verbele respective să fie la diateza activă, modul indicativ.

- ***Faza însușirii regulilor și a definițiilor*** – apelând la operațiile gândirii(analiză, comparație, clasificare, generalizare, sinteză) se ajunge la „generalizarea și consolidarea fenomenului gramatical”;

Datele obținute prin analiză sunt sintetizate de elevi în concluzii cu caracter generalizator:

- Citiți cuvintele care arată despre cine se vorbește în propoziție.
- Selectați cuvintele care arată despre ce se vorbește în propoziție. / Selectați cuvintele care arată ce se spune în propoziție despre subiect.

Învățătorul comunică denumirea noțiunii și formulează cu elevii definiția în care integrează notele definitorii. Se definește noțiune de subiect/predicat și se confruntă cu definiția din manual.

- ***Faza operării superioare cu noțiunile de limbă însușite*** – este faza aplicării cunoștințelor gramaticale dobândite „prin exerciții".

Exerciții de identificare a subiectului și predicatului în propoziții. E bine ca desfășurarea analizei efectuate în timpul lecției să se concretizeze:

Despre cine se vorbește? *Ce anume se vorbește?*

O atenție deosebită se impune faptului că aceste analize trebuie însoțite de motivarea afirmațiilor făcute. Astfel se verifică învățarea și aplicarea conștientă a regulilor.

Bibliografie

1. Berca I. Metodica predării limbii române, ediţia a II-a. B.: Editura Didactică şi Pedagogică, 1971.
2. Corniţă G. Metodica predării şi învăţării limbii şi literaturii române. Grădiniţă, clasele I-IV, gimnaziu şi liceu. Baia Mare: Editura Umbria, 1993.
3. Goia V. Ipostazele învăţării – limbă şi literatură română. Cluj-Napoca: Editura Napoca Star, 1999.
4. Ilica A. Metodica predării limbii române în învăţământul primar**.** Arad Editura 7 Multimedia, 1998.
5. Mitu F. Metodica predării-învățării integrate a limbii și literaturii române în învățământul primar. B.: Editura Humanitas Educațional, 2006.
6. Nuță S. Metodica predării limbii române în clasele primare. B.: Editura Aramis, 2000.

POSIBILITĂȚILE ȘI LIMITELE ABORDĂRII INTERDISCIPLINARE ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR MATEMATICE ȘI DE EXPLORARE A MEDIULUI LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Kiss Iulia-Cristina, doctorand

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Abordarea interdisciplinară în formarea competențelor matematice și de explorare a mediului este o temă cu un grad ridicat de interes datorită noutății conceptului, complexității problemelor de implementare și a contradicțiilor dintre programa școlară și manuale. Specialiștii subliniază importanța conexiunilor dintre discipline, motiv pentru care se impune o analiză a programei școlare și a manualelor în scopul îmbunătățirii procesului de predare-învățare-evaluare la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva interdisciplinarității.

Cuvinte cheie: abordare interdisciplinară, matematică și explorarea mediului, competențe, elevi de vârstă școlară mică, programă școlară, manuale

THE POSSIBILITIES AND LIMITS OF THE INTERDISCIPLINARY APPROACH IN THE FORMATION OF MATHEMATICAL AND ENVIRONMENTAL COMPETENCES FOR PRIMAR SCHOOL STUDENTS

Abstract. The interdisciplinary approach in the formation of mathematical skills and environmental exploration skills is a topic of high interest due to the novelty of the concept, the complexity of the implementation problems and the contradictions between the curriculum and the textbooks. Specialists emphasize the importance of interdisciplinarity, but it is important to analyze school curricula and textbooks to improve the teaching-learning-assessment process in early age pupils.

Keywords: interdisciplinary approach, math and environmental exploration, skills, early age pupils, curriculum, textbooks

Introducere

Trăind într-o lume dinamică și complexă, în care individul percepe global mediul înconjurător, este o necesitate ca școala să pregătească viitoarele generații în manieră interdisciplinară.

Interacțiunile actuale cu elevii de vârstă școlară mică ne conving tot mai mult de faptul că ei percep mediul înconjurător în manieră globală, adică fac segregarea dintre disciplinele de studiu doar când li se impune acest lucru. În România, la grădiniță, copiii participă la activități integrate pe domenii experiențiale și doar din clasa pregătitoare fac cunoștință cu disciplinele de studiu. Așadar, apare divergența dintre modul de organizare a învățării de la grădiniță cu cel de la școală.

Documentele actuale ale politicilor educaționale pentru învățământul primar din România prevăd abordarea interdisciplinară în vederea dezvoltării competențelor. Problema este determinată de divergența dintre exigențele curriculumului actual și

lipsa unor repere metodologice relevante, respectiv insuficiența ghidurilor metodice în concordanță cu programele școlare.

Conform Planului Cadru nr. 3371, publicat în Monitorul Oficial al României în data de 12. 03. 2013, în învățământul primar, nivelul 1, matematica și explorarea mediului se predau interdisciplinar, nu sub formă de lecții separate de matematică și de explorarea mediului (științe ale naturii). Programa Școlară nr. 3418 din 19. 03. 2013 pentru disciplina integrată Matematică și Explorarea Mediului (MEM) impune abordarea interdisciplinară. Neconcordanțele dintre Nota de prezentare și conținutul Programei Școlare, divergențele dintre Programa Școlară și manualele pentru disciplina integrată MEM creează obiectul acestei lucrări.

Determinarea divergențelor dintre nevoia abordării interdisciplinare și modul de realizare al acesteia în concordanță cu Programa Școlară

Pentru ca procesul de predare-învățare-evaluare la elevii de vârstă școlară mică să fie unul cu rezultate benefice pentru elevi consider că este necesară determinarea contradicțiilor dintre nevoia de abordare interdisciplinară și modul de realizare al acesteia, dintre Nota de prezentare și conținutul Programei Școlare pentru disciplina integrată MEM, dintre exigențele documentelor actuale de politici educaționale și manuale avizate cu scopul de a remedia acest clivaj și a crea semnificație în modul de intercțiune pe parcursul procesului educativ.

Necesitatea abordării interdisciplinare este susținută încă din secolul al XVIII-lea de către J. J. Rousseau prin nevoia implementării unui curriculum bazat pe experiențele vieții cotidiene ale educabilului, ținând cont de nevoile și interesele individului, însă el nereușind să-și implementeze ideile lui în curriculumul delimitat pe discipline distincte. În secolul al XIX-lea filozoful R. Steiner și filozoful, psihologul și pedagogul J. Dewey susțin necesitatea interdisciplinarității. R. Steiner își implementa concepțiile în alternativa educațională Waldorf, care are la bază libertatea copilului și cunoașterea integrată a mediului înconjurător prin activități aplicativ-participative. J. Dewey propune învățarea pe bază de proiect, adică descoperirea holistică al unui subiect. În concepția lui, învățarea este strict legată de experiențe reale, nedivizate pe discipline de studiu [5]. De exemplu, prin exercițiul de coasere al unui nasture, elevul își poate însuși o serie de cunoștințe precum istoria materialelor folosite, proveniența lor, modul de prelucrare, algoritmul operației, aplicând cunoștințe de istorie, matematică, educație tehnologică, geografie.

În prezent, nevoia abordării interdisciplinare este susținută de L. Ciolan, definind-o drept intersectare a diferitelor arii disciplinare care presupune interacțiunea deschisă între anumite competențe sau conținuturi interdependente

dintre două sau mai multe discipline [1, p. 126] . De exemplu, în clasa a II-a, la lecția de dobândire de noi cunoștințe: înmulțirea cu 7, este oportună învățarea utilizării calendarului. Prin urmare conținutul matematic poate fi corelat cu un conținut de științe ale naturii, iar domeniul limbă și comunicare, disciplina integrată Comunicare în limba română, poate fi introdus în această tematică prin povestea *Albă-ca-Zăpada și cei șapte pitici*, dezvoltând atât competențe de matematică și explorarea mediului, cât și competențe aferente disciplinei comunicare în limba română.

C. Cucoș definește interdisciplinaritatea ca o formă de cooperare între discipline diferite cu privire la o problematică, a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergență și o conturare prudentă a mai multor puncte de vedere [2, p. 123]. De exemplu, în clasa a II-a, la lecția de dobândire de noi cunoștințe: Medii de viață: Marea Neagră, este oportună învățarea reprezentării în grafice a speciilor de plante și animale. Dat fiind faptul că textul științific despre mediul de viață vizat aparține ariei curriculare Limbă și comunicare, este de la sine înțeles faptul că apare abordarea interdisciplinară dintre matematică (prin reprezentarea datelor în grafice), explorarea mediului (prin dobândirea de noi cunoștințe despre un mediu de viață) și comunicare în limba română (prin citirea și înțelegerea textul științific), astfel fiind dezvoltate competențe generale și specifice în mai multe arii curriculare.

În învățământul primar, unitățile de învățare oferă numeroase ocazii de abordare interdisciplinară, prin care elevul este stimulat să soluționeze probleme complexe prin cunoașterea de noi informații, înțelegerea și selectarea informațiilor, utilizarea, analiza, sinteza și evaluarea informațiilor.

Putem spune că abordarea interdisciplinară are un istoric, preocupând mai mulți filozofi și pedagogi, conturând nevoia educabilului de descoperire globală a mediului înconjurător. Interdisciplinaritatea a câștigat teren în învățământul românesc, dând naștere programelor școlare integrate.

Programa Școlară la disciplina Matematică și explorarea mediului pentru clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a este elaborată potrivit unui nou model de proiectare curriculară, centrat pe competențe. Structura programei școlare include următoarele:

- Nota de prezentare,
- Competențe generale,
- Competențe specifice și exemple de activități de învățare,
- Conținuturi,
- Sugestii metodice.

Nota de prezentare motivează abordarea interdisciplinară astfel:

- *O învățare holistică la această vârstă are mai multe șanse să fie interesantă pentru elevi, fiind mai apropiată de universul lor de cunoaștere;*
- *Contextualizarea învățării prin referire la realitatea înconjurătoare sporește profunzimea înțelegerii conceptelor și a procedurilor utilizate;*
- *Armonizarea celor două domenii: matematică și științe permite folosirea mai eficientă a timpului didactic și mărește flexibilitatea interacțiunilor* [4].

Argumentele solide date de programa școlară, precum și argumentele date de filozofi și pedagogi precum J. J. Rousseau, R. Steiner, J. Dewey, C. Cucoș și L. Ciolan ne conduc la ideea că abordarea interdisciplinară are numeroase beneficii în dezvoltarea competențelor matematice și de explorare a mediului la elevii de vârstă școlară mică.

În pofida argumentării date de programa școlară, se poate observa o neconcordanță între motivarea abordării interdisciplinare dată în nota de prezentare și competențele generale numite de programă. Deși apare concepția de viziune holistică, de învățare bazată pe experiențe, de abordare interdisciplinară, cele șase competențe generale duc în sine latura a două monodiscipline alăturate, deoarece din cele șase competențe generale trei sunt pentru disciplina matematică, o competență generală este pentru disciplina științe ale naturii și două pot fi numite integrate, cu un grad pronunțat de generalitate.

Analizând competențele specifice, exemplele de activități de învățare și conținuturile propuse se poate ajunge la concluzia că există o necorelare între acestea și concepțiile prevăzute în nota de prezentare. Deși în nota de prezentare apare specificată abordarea interdisciplinară, conținuturile sunt corelate pe două discipline: disciplina matematică cu competențele specifice și conținuturile ei și disciplina explorarea mediului cu competențele specifice și conținuturile ei. Cele două discipline, deși sunt sugerate a fi predate interdisciplinar, sunt tratate segregat în conținutul programei școlare.

Sugestiile metodologice, deși în nota de prezentare tind să se bazeze pe metode aplicativ- participative, în conținutul programei ele nu sunt descrise, ci rămân la modul de generalitate. Programa școlară exemplifică o temă parcursă în manieră interdisciplinară pentru clasa pregătitoare, însă nu dă sugestii metodologice pentru clasa I sau clasa a II-a. Ar fi o necesitate ca programa școlară să dea un exemplu de abordare interdisciplinară și pentru clasa a II-a unde se învață tabla înmulțirii și tabla împărțirii, un conținut matematic care este foarte greu de corelat cu conținuturi de explorarea mediului.

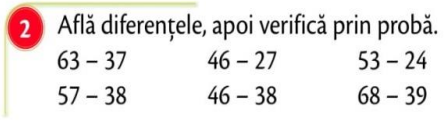
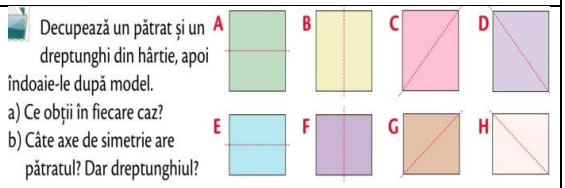
Se poate spune că, în ciuda contradicțiilor din programa școlară, s-a creat o viziune nouă asupra predării-învățării-evaluării în manieră interdisciplinară.

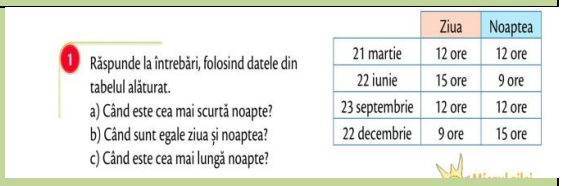
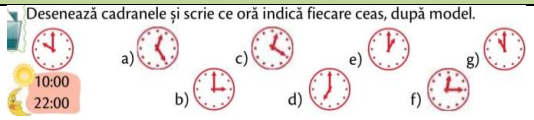
Manualul este un instrument conceput pentru elevi, cu scopul de a facilita învățarea. Manualul trebuie să corespundă programelor școlare aflate în vigoare, punctelor de vedere privind structura și funcționalitatea manualului, conceptelor metodologce și particularităților de vârstă ale elevilor.

Manualele de Matematică și explorarea mediului din România au la bază programa școlară sus-numită. Pornind de la neconcordanțele din programa școlară, este de la sine înțeles că și manualele tratează cu nesiguranță abordarea interdisciplinară.

Următorul tabel numește competențele generale și exemplifică dezvoltarea lor prin exerciții din manuale pentru clasa a II-a, avizate de MEN. Astfel, se poate observa că abordarea interdisciplinară rămâne la nivel de sugestie, foarte puțin aplicată de către manuale.

Tabel 1. Ilustrarea competențelor generale și exemple de exerciții din manuale MEM pentru clasa a II-a avizate de către MEN

Competențe generale	***Comp. sp.***	***Disciplina dominantă***	***Conținuturi Clasa a II-a***	***Exemple de exerciții care vizează competențele din programa școlară***
1. Utilizarea numerelor în calcule elementare	1.1, 1.2, 1.3., 1.4., 1.5	matematică	Operații: adunare, scădere, înmulțire, împărțire (0-1000)	
2. Evidenţierea caracteristicilor geometrice ale unor obiecte localizate în spaţiul înconjurător	2.1., 2.2	matematică	Figuri și corpuri geometrice	
3. Identificarea unor fenomene/relaţii/ regularităţi/structuri din mediul apropiat	3.1., 3.2.	științe ale naturii	Corpul uman, plante și animale, medii de viață, Pământul, Universul,	

Competențe generale	*Comp. sp.*	*Disciplina dominantă*	*Conținuturi Clasa a II-a*	*Exemple de exerciții care vizează competențele din programa școlară*
			științele fizicii (mișcare,energie,magneți,sunetul)	
4. Generarea unor explicaţii simple prin folosirea unor elemente de logică	4.1., 4.2.	integrată	Exerciții logice, argumentare, relații de cauzalitate	
5. Rezolvarea de probleme pornind de la sortarea şi reprezentarea unor date	5.1., 5.2.	integrată	Organizarea datelor în grafice sau tabele, utilizrea datelor provenite din grafice	
6. Utilizarea unor etaloane convenţionale pentru măsurări şi estimări	6.1., 6.2., 6.3., 6.4	matematică	Lungimea, capacitatea, masa, timpul, banii	

Următoarele exerciții din manualul MEM pentru clasa a II-a exemplifică o alăturare nefirească între conținuturile matematice și conținuturile de explorare a mediului, astfel creându-se erori. Informațiile despre pinguini sau urși polari nu aduc un plus de valoare în domeniul explorării mediului, ci sunt doar simple exemple matematice, fără scop de comunicare reală a unui conținut.

Tabel 2. Exerciții din manual pentru disciplina MEM, cl. a II-a, Editura DPH, București, 2014

5. Un explorator a fotografiat 7 urși polari. Câți urși ar trebui să mai fotografieze, pentru a avea un număr dublu de urși polari?

6. Știind că femela pinguin clocește două ouă, află câte ouă clocesc 6 femele pinguin.

Elevul prin rezolvarea acestor exerciții de înmulțire cu 2, învață informații eronate din domeniul explorării mediului:

- Ursul polar și pinguinul trăiesc în același mediu de viață

- Femela pinguin clocește
- Femela pinguin clocește două ouă în același timp
- Într-o colonie trăiesc șase pinguini

Se poate spune că în manuale există intenția de abordare interdisciplinară, însă se pot observa și numeroase erori.

Limitele și posibilitățile abordării interdisciplinare a matematicii și a explorării mediului sunt date de programa școlară, de manualele utilizate și de percepțiile cadrelor didactice.

În urma prezentării programei școlare și a manualelor putem concluziona următoarele **limite**:

- Neconcordanță dintre Nota de prezentare și conținutul Programei Școlare pentru disciplina integrată MEM;
- Neconcordanță dintre Nota de prezentare a Programei Școlare pentru disciplina integrată MEM și manuale pentru disciplina integrată MEM avizate de către MEN;
- Nevoia de formare continuă a cadrelor didactice pentru a putea preda conținuturi integrate;
- Nevoia de resurse materiale (manuale în concordanță cu exigențele documentelor de politici educaționale, ghiduri metodologice, resurse e-learning).

Consider că este necesar să pun în valoare modalitatea de predare integrată prin crearea unui material didactic, o fișă de lucru pentru clasa a II-a, la disciplina Matematică și Explorarea Mediului.

Pornind de la subiectul lecției: *Organizarea datelor în grafice. Delta Dunării*, subiecte propuse de către programa școlară în vigoare de la *Conținuturile învățării,* este nevoie să definim competențele generale și specifice care vor fi dezvoltate cu ajutorul mijlocului didactic susnumit.

Cele două competențe generale vizate sunt:

1. *Identificarea unor fenomene/ relații/ regularități/ structuri din mediul apropiat*
5. *Rezolvarea de probleme pornind de la sortarea și reprezentarea unor date*.

Competențele specifice vizate sunt:

3.1. Rezolvarea de probleme în cadrul unor investigații, prin observarea si generarea unor modele sau regularități din mediul apropiat,

5.1. Sortarea, clasificarea și înregistrarea prin desene și tabele a unor date din mediul cunoscut

5.2. Rezolvarea de probleme de tipul a±b=x; a±b±c=x în concentrul 0-1000; a·b=x; a:b=x, în concentrul 0-100, cu sprijin în obiecte, imagini sau reprezentări schematice.

Abordarea interdisciplinară vizează domeniul matematică, explorarea mediului și limbă și comunicare, textul folosit fiind unul non-literar. Dezvoltarea de competențe din domeniul artele și domeniul științe se face prin corelație în ultimul exercițiu.

Forma de organizare a procesului educativ poate să fie atât frontală, cât și individuală sau în perechi.

Acest mijloc didactic diferă de manuale prin structura de organizare a conținutului, având ca scop predarea-învățarea-evaluarea în manieră interdisciplinară.

Concluzii și recomandări

Abordarea interdisciplinară este un demers benefic dezvoltării competențelor matematice și de explorarea mediului la elevii de vârstă școlară mică, însă în România, această concepție fiind la început de drum, întâmpină greutăți de implementare în învățământul de masă.

Pe lângă nevoia de revizuire a programei școlare și a manualelor pentru disciplina MEM, este nevoie și de formarea continuă a cadrelor didactice, elaborarea ghidurilor metodologice în concordanță cu exigențele documentelor de politici educaționale și dotarea școlilor cu resurse e-learning.

Bibliografie

1. Ciolan L. Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Editura Polirom, 2008. 280 p.
2. Cucoş C. Pedagogia. Iaşi: Editura Polirom, 1996. 230 p.
3. Pacearcă Ș., Mogoș M. Matematică și explorarea mediului. Manual pentru clasa a II-a. Partea I. București: Editura DPH, 2014. 65 p.
4. Programa şcolară pentru disciplina Matematică şi explorarea mediului clasa pregătitoare, clasa I. şi clasa a II-a. (2013): Aprobată prin ordin al ministrului Nr. 3418/19.03.2013, Bucureşti. http://programe.ise.ro/Portals/1/2013_CP_I_II/25_Matematica_explorarea_mediului_CP_II_OMEN.pdf (Citat: 20. 01. 2019)
5. Pukánszky B., Németh A. Neveléstörténet. Budapesta: Editura Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996. 676 p.

Anexă

Fișă de lucru

Delta Dunării. Organizarea datelor

1. Caută în DEX definiția cuvântului *deltă.* Transcrie definiția!

2. A. Citește cu atenție următorul text științific!

Dunării, aflată în mare parte în Dobrogea, România și parțial în Ucraina, este a doua ca mărime și cea mai bine conservată dintre deltele europene.

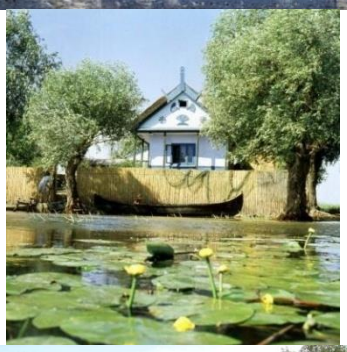
Suprafața Deltei Dunării crește anual cu aproximativ 40 de metri pătrati.

Dintre cele peste 300 de specii de păsări, in Deltă trăiește cea mai mare populație de pelicani din Europa: pelicanul comun și pelicanul creț. Cele mai mari păsări prădatoare din Delta Dunării sunt Pelicanul Creț, anvergura aripilor sale atingând 3,2 metri și Vulturul Codalb, cu anvergura aripilor de până la 2,5 metri. Cea mai mică pasăre din România trăiește în Deltă și este pitulicea, cunoscută ca „Ochiul boului", având cel mult 10 cm lungime și o greutate de 13 grame.

Fauna subacvatică – peștii - sunt deopotrivă hrana păsărilor cât și a locuitorilor Deltei Dunării, în majoritate lipoveni, care au ca ocupație de bază pescuitul. Dintre cele peste 150 de specii de pești, cei mai importanți sunt sturionii, chefalii si scrumbiile.

Vegetația biosferei cuprinde la fel de multe și interesante specii de plante - peste 1.200, de la stejari și până la nuferi.

Delta Dunării este unul dintre locurile pe care trebuie să le bifezi pe lista ta de călătorii.



B. Calculează câți metri pătrați crește delta în doi ani? Dar în zece?

C. Colorează următorul grafic folosind informațiile din text!

1300			
1200			
1100			
1000			
900			
800			
700			
600			
500			
400			

300			
200			
100			
	Specii de păsări	Specii de pești	Specii de plante

C. Calculează suma speciilor de păsări și de pești!

D. Calculează diferența dintre speciile de plante și speciile de animale (păsări și pești)!

E. Ești în vacanță în Delta Dunării. Scrie o scrisoare părinților tăi în care să descrii frumusețea peisajului!

(Data, Locul)…….…….

(Formula de salut)……..

(Conținutul)

(Formula de încheiere și semnătura)…….
……...

3. Caută pe internet poze cu animalele și plantele amintite de textul științific și realizează un colaj despre Delta Dunării!

LECTURA - CONTEXT DE FORMARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN CLASELE PRIMARE

Mancuș Valentina, masterandă, Universitatea de Stat din Tiraspol
Grad didactic superior, Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Viteazul”

Forma cea mai elevată a comunicării umane este lectura, care ne introduce într-o stare de aşteptare continuă, fiindcă nu putem şti ce se ascunde în spatele paginii următoare ale unei cărţi. Informaţiile transmise prin cărţi sunt exprimate uneori prin cuvinte cu semnificaţii ascunse, care fac apel la capacitatea intuitivă a cititorilor. Filosofia lecturii ne ajută să vedem în lectură mai mult decât o simplă parcurgere a paginilor unei cărţi şi ne îndeamnă la receptare şi interpretare.

Competenţa de comunicare a elevilor în baza lecturii, implicit, comprehensiunea textului se realizează parţial la prima lectură, prin segmentul de vocabular, dar şi prin însuşirea logicii discursului, în diferite stiluri funcţionale. Este evident rolul lecturii în dobândirea de către elev a *competenţei de comunicare* capabilă să-i permită abordarea tuturor registrelor limbii, în dimensiunile specifice comunicării, vizând *înţelegerea* şi *producerea de text*.

Lectura este un instrument care dezvoltă posibilitatea de comunicare între oameni, făcându-se ecoul capacităţilor de gândire şi limbaj, iar lectura elevilor este un act intelectual esenţial, care trebuie îndrumat şi supravegheat de şcoală şi familie și pune la dispoziția copilului cunoștințe despre mediul înconjurător, despre viața oamenilor și a animalelor, despre trecutul istoric al poporului, despre muncă și profesiuni, educație cultural-artistică și moral-religioasă.

Lectura diverselor texte şi interpretarea lor constituie o premisă sigură pentru acumularea informaţiei şi pentru procesarea ei: elevul care poate înţelege la lectură un text şi poate sistematiza informaţia receptată astfel are şansa de a învăța bine.

P. Cornea sublinia în lucrarea “Introducere în teoria lecturii” [1], două accepţii majore ale *conceptului de lectură*; o accepţie care se rezumă la comunicarea scriptică - citirea propriu-zisă, şi o alta, extinsă, care se referă la orice tip de comunicare, aptă să fie decodificată de o conştiinţă receptoare. În sens restrâns, prin *lectură* se înţelege ansamblul activităţilor perceptive şi cognitive vizând identificarea şi înţelegerea mesajelor transmise grafic.

Cel de-al doilea sens al termenului, extins, se referă la identificarea şi înţelegerea unor mesaje transmise cu ajutorul altor sisteme semnificante decât cel grafic. În acest fel, orice sistem de semne artificiale sau naturale, având o anumită sintaxă (reguli de combinare) şi o semantică (un repertoriu de semnificaţii), poate fi citit.

M. Marin susține că *lectura* este un act de mare complexitate care presupune nu numai prezenţa unui cititor (lector) și a unui text, ci și interacţiunea acestora. Mai mult decât atât, *lectura* este influenţată de contextul în care are loc [4, p.7].

Lectura este un proces complex, în care se întrepătrund competențe și deprinderi ale recunoașterii și ale înțelegerii simbolurilor literare [2].

Lectura devine proces revelatoriu atunci când prin acţiuni imaginative şi creatoare, transmiţătorul textului, respectiv autorul, impregnează textul cu sugestii simbolice şi transmite mesajul în mod indirect prin intermediul unui limbaj metaforic structurat [3, p. 133].

Finalitățile lecturii se bazează pe: consolidarea deprinderii de citire corectă, fluentă, conştientă şi expresivă, formarea şi dezvoltarea gustului pentru lectură, lărgirea ariei de informaţie a elevilor, creşterea interesului pentru cunoaşterea realităţii, îmbogăţirea şi dezvoltarea sentimentelor într-o gamă complexă, cunoaşterea şi înţelegerea valorilor etice, cultivarea sentimentelor, convingerilor, comportamentelor morale, dezvoltarea gustului estetic, îmbogăţirea şi activizarea vocabularului, dezvoltarea capacităţii creative, formarea idealurilor etice şi estetice, dezvoltarea capacităţii de a gândi, şi de a se exprima în conexiuni interdisciplinare, lărgirea orizontului imaginativ, al capacității de imaginare a unor universuri posibile, ca o anticipare a lumii viitorului.

Dezideratul lecturii îl constituie consolidarea deprinderilor de citire corectă, fluentă, conștientă și expresivă. Fluența înseamnă citire aparent lipsită de efort, cu expresivitate și inflexiuni relevante ale vocii. Ea poate fi dezvoltată prin instruire direct, folosind cititul repetat sau prin încorporarea cititului repetat într-un context care este interesant și are sens. Anume aceste calități ale citirii contribuie la formarea competenței de comunicare.

Proiectarea activităților de lectură din perspectiva celor trei componente permite evitarea situațiilor în care interacțiunea dintre *text, cititor și context*, poate fi deficitară, dintre care:

- interacțiunea dintre *cititor – text* este carentă atunci când gradul de dificultate al textului este prea mare sau prea mic și/ sau atunci când problematica nu se înscrie în orizontul de așteptare al elevului;
- interacțiunea dintre *cititor – context* este problematică atunci când textul, deși consonant cu așteptările elevului și accesibil, este citit într-un mod ce nu favorizează comprehensiunea;

- interacțiunea dintre *cititor – text – context* nu se realizează atunci când textele sunt prea dificile, strategiile de comprehensiune ineficiente, iar contextul impropriu [5, p. 197].

Sub influenţa cărţilor citite şi, mai ales, recitite, elevii nu numai că depistează calități: vitejie, noblețe, înțelepciune, dar se imaginează ca participanţi activi ai acţiunilor din acele cărţi.

Activitatea de lectură presupune şi utilizarea unui set de întrebări care contribuie la înțelegerea textului și la dezvoltarea competenței de comunicare:

- *Întrebări care evaluează cunoştinţele existente***.** Înainte de a citi pasajul, elevul poate figurat să răspundă la un set de întrebări opţionale despre subiectul pasajului, pentru a observa în ce măsură elevul are cunoştinţe anterioare despre subiect;
- *Întrebări care verifică vocabularul /solicită cunoaşterea vocabularului.* Cunoştinţele de vocabular sunt o parte importantă a înţelegerii;
- *Întrebări care verifică* reţinerea informaţiilor din text. Unele întrebări cer elevului să-şi amintească informaţiile importante din text. Acestea se referă la ideile care au fost menţionate explicit, la enunţuri cheie, precum şi la detalii care vin în sprijinul construirii sensului textului;
- *Întrebări care solicită formularea de deducţii***.** Alte întrebări care se adresează elevului după ce acesta a citit textul solicită operarea unor deducţii pentru a construi sensul acolo unde ideile nu au fost explicite în text. Este important dialogul cu elevii, adresarea unor întrebări deschise care încurajează exprimarea opiniilor. Întrebările pot sonda experienţele personale ale elevilor, creându-se o legătură emoţională cu textul citit.

Orice lectură a textului presupune respectarea unor condiții:

- lectura să fie centrată pe sensurile pe care textul le poate genera (a citi pentru a înţelege);
- lectura să fie interactivă (să se producă un dialog între cititor şi text şi între cititorii aceleiaşi cărţi, bazat pe răspunsuri subiective);
- lectura să fie exersată (să li se creeze elevilor ocazia de a ieşi dintr-un şablon rigid, de a aborda fenomenul lecturii în mod diferit, adaptat lor şi contextului);
- lectura să aibă un scop bine identificat pentru elevi (plăcere, autocunoaştere, descoperirea unor particularităţi textuale etc.);
- lectura să fie încurajată (prin atitudinea personală a învăţătorului, prin recompense, prin discuţii valorizatoare etc.).

În opinia autorului P. Cornea, *procesul lecturii* trebuie să parcurgă cinci etape:

- 1) percepţia / receptarea textului;
- 2) re-lectura pentru decodarea sensurilor textului;
- 3) lectura pe unităţi a textului şi înţelegerea detaliată a sensului;
- 4) lectura interpretativă a unor secvenţe de text;
- 5) interpretarea estetică a textului [1, p. 65].

Rolul important deţinut de lectură - ca activitate intelectuală este determinat de contribuţia sa la dezvoltarea personalităţii elevului din mai multe puncte de vedere:

a) *Sub aspect cognitiv*: îmbogăţeşte orizontul de cultură al elevilor, mişcându-i pe verticale temporale şi orizontale spaţiale distincte, prezentându-le evenimente din existenţa universului, a comunităţilor umane şi a indivizilor.

b) *Sub aspect educativ*: le oferă exemple de conduită morală superioară, le prezintă cazuri de comportamente care-i îndeamnă la reflexii, pentru a distinge binele de rău şi a urma binele.

c) *Sub aspect formativ*: le dezvoltă gândirea, imaginaţia, capacitatea de comunicare.

Scopul principal al activităţilor de lectură este dezvoltarea gustului pentru citit, căruia i se adaugă şi alte deziderate: stimularea interesului pentru cunoaşterea realităţii, sporirea volumului de informaţii, îmbogăţirea vieţii sufleteşti, cultivarea unor trăsături morale pozitive și exprimarea liberă în comunicare.

Bibliografie

1. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. Bucureşti: Editura Minerva, 1988. p. 65.
2. Costea O. Didactica lecturii, o abordare funcţională. Editura: Institutul European.
3. Miller J.H. Etica lecturii. București: Editura Art, 2007. p. 133.
4. Marin M. Didactica lecturii. Chișinău: Cartier, 2013.
5. Pamfil A. Limba şi literatura română în şcoala primară. Perspective complementare. Piteşti: Paralela 45, 2009. 278 p.

EVALUAREA ÎN CLASELE PRIMARE

Munteanu Tamara, lector univ.
Botea Lilia, învăţătoare
Catedra PMÎP, Universitatea de Stat din Tiraspol

Evaluarea este o componentă importantă a procesului educaţional. Prin intermediul evaluării, în funcţie de rezultatele obţinute, se determină măsura în care au fost atinse obiectivele stabilite. Scopul evaluării este perfecţionarea procesului educaţional.

Învăţătorul trebuie să stăpânească toate metodele şi instrumentele de evaluare şi să le aplice în funcţie de particularităţile clasei de elevi. Utilizarea eficientă a acestora va pune în valoare aspectul creativităţii, al gândirii critice, al manifestării individuale, proprii fiecărui elev, rezultatul final vizat fiind formarea, la nivelul individului, a culturii generale, formarea de abilităţi, atitudini, priceperi şi deprinderi necesare integrării sociale a acestuia [7].

Opţiunea pentru una sau alta dintre metodele de evaluare cunoscute (metodele tradiţionale şi metodele complementare) constituie rezultanta mai multor factori: scopul şi obiectivele evaluării, tipul acesteia, specificul conţinuturilor supuse aprecierii, particularităţile populaţiei şcolare vizate, achiziţiile cadrelor didactice privind exersarea / practicarea / experimentarea diverselor modalităţi de predare. Metodele de evaluare au frecvenţe de utilizare variabile; aceasta nu presupune faptul că cele care se întâlnesc mai des la lecţie sunt şi cele mai folositoare motivării şi susţinerii învăţării educaţilor. Procesul de evaluare necesită demersuri şi atitudini metodologice concretizate în: parcurgerea unor etape definite, înregistrarea exactă şi conservarea datelor, utilizarea de instrumente diverse (fişe, rapoarte, documente rubricate etc.), asigurarea validităţii, a relevanţei, a fidelităţii demersului evaluativ [11].

Metoda de evaluare este o cale prin intermediul căreia cadrul didactic „oferă elevilor posibilitatea de a demonstra nivelul de stăpânire a cunoştinţelor, de formare a diferitelor capacităţi testate prin utilizarea unei diversităţi de instrumente adecvate scopului urmărit". *Instrumentul de evaluare* reprezintă un element constitutiv al metodei, prin intermediul căruia elevul ia la cunoştinţă sarcina de evaluare. El este cel „care pune în valoare atât obiectivele de evaluare, cât şi demersul iniţiat pentru a atinge scopul propus". Alegerea celor mai adecvate metode şi instrumente de evaluare reprezintă o decizie importantă în vederea realizării unui demers evaluativ pertinent şi util. Pedagogul belgian Gilbert De Landsheere afirma că: „O evaluare corectă a învăţământului nu va putea fi posibilă niciodată cu ajutorul unui instrument

unic şi universal. Trebuie să ne orientăm ferm spre o abordare multidimensională (...)" [10].

Strategia de evaluare denotă modul de integrare a acţiunii de evaluare (realizabilă prin operaţiile de măsurare-apreciere-decizie) în structura de funcţionare a activităţii didactice/ educative. Conceptul de *strategie de evaluare* reflectă tendinţa de extindere a acţiunilor evaluative: de la verificările tradiţionale la evaluarea proceselor şi condiţiilor de desfăşurare a activităţii didactice, a situaţiilor de instruire/învăţare.

Aşadar, a stabili o *strategie de evaluare* în învăţământ echivalează cu a fixa când evaluezi, sub ce formă, cu ce metode şi mijloace, cum valorifici informaţiile obţinute etc. Desigur, în final, în funcţie de concluziile desprinse, elevul îşi va modifica strategia de învăţare, profesorul pe cea de predare, iar directorul strategia managerială [2]. Teoria şi practica pedagogică acreditează o gamă largă de metode de evaluare. Acestea se pot grupa în două mari categorii:

a) *metode tradiţionale de evaluare*;
b) *metode complementare de evaluare*.

Evaluarea este realizată întotdeauna cu un anumit *scop*. Diversitatea situaţiilor educative, precum şi spectrul larg de obiective presupun aplicarea unor variate strategii de evaluare, în unele cazuri apare necesitatea de a compara performanţele elevilor; în altele - de a determina nivelul achiziţiilor elevului în raport cu un obiectiv fixat. Există situaţii în care se impune identificarea abilităţii elevilor de a executa acţiuni necesare pentru rezolvarea unei probleme specifice; în alte situaţii se urmăreşte obţinerea unor informaţii generale despre performanţe în contextul dezvoltării preconizate şi al devierilor posibile [8].

a) Metode tradiționale de evaluare

Metodele tradiționale de evaluare au primit această denumire datorită consacrării lor în timp şi utilizării lor frecvente în practica didactică.

În categoria *metodelor tradiţionale* sunt incluse:

a) probele orale;
b) probele scrise;
c) probele practice.

a) Probele orale (chestionarea/examinarea orală) reprezintă metoda de evaluare cel mai frecvent folosită. Se realizează printr-o conversaţie între profesori şi elevi, prin care se urmăreşte a se obţine informaţii cu privire la volumul (cantitatea) şi calitatea instrucţiei. Conversaţia poate fi individuală, frontală sau combinată. Se recomandă a fi utilizate, mai ales, în cazul disciplinelor care au ca obiectiv formarea unor

capacităţi şi abilităţi dificil de surprins prin intermediul altor metode de evaluare (de exemplu, capacitatea de comunicare verbală).

Avantaje	Dezavantaje
➢ Permit comunicarea directă profesor-elevi; ➢ Dezvoltă capacitatea de exprimare orală a elevilor; ➢ Oferă un feed-back rapid, astfel că eventualele erori sau neînțelegeri ale elevilor pot fi clarificate şi corectate imediat; ➢ Oferă posibilitatea de a alterna tipul întrebărilor şi gradul lor de dificultate în funcție de claritatea răspunsurilor.	➢ Necesită mult timp (metode cronofage); ➢ Evaluarea poate fi influențată de diferite circumstanțe, ca de exemplu: gradul diferit de dificultate al întrebărilor de la un elev la altul, starea de moment a examinatorului sau a elevului etc.

Eficiența probelor orale depinde de:

- claritatea şi logica întrebărilor adresate de profesor;
- diversificarea întrebărilor;
- acordarea timpului de aşteptare între întrebare şi răspuns;
- tactul profesorului în a adresa întrebări ajutătoare atunci când situația impune acest lucru;
- un comportament nonverbal de susținere şi încurajare a elevilor etc.

Opțiunea pentru probele orale se bazează pe:

- obiectivul evaluării;
- numărul de elevi;
- timpul disponibil;
- specificul disciplinei etc.

Evaluarea răspunsurilor are în vedere criterii legate de conținut (corectitudinea şi complexitatea informației, utilizarea corectă a termenilor, calitatea exemplelor şi argumentelor etc.) şi de modul de prezentare a acestuia (claritate, coerență, concizie etc.).

b) Probele scrise sunt o modalitate de a elabora şi de a exprima idei în scris, fără intervenția profesorului, concretizate în lucrări de control curente, lucrările semestriale (teze), teste, examene etc., ocupă un rol de prim rang în verificarea nivelului de pregătire al elevilor.

Lucrările scrise de control curent se administrează la lecţia curentă, durează 10-15 minute şi cuprind un număr redus de întrebări. Urmăresc triplu scop: verificarea modului în care elevii au însuşit lecţia, acoperirea necesarului de note, formarea la elevi a obişnuinţei de a învăţa sistematic.

Lucrările de control la sfârşitul unui capitol se aplică în cadrul evaluării formative. Verifică în ce măsură obiectivele capitolului au fost îndeplinite şi elevii au însuşit conţinuturile esenţiale. Oferă informaţii privind calitatea demersului didactic şi efectele sale exprimate în nivelul de pregătire al elevilor.

Putem menționa că probele scrise, datorită numeroaselor sale avantaje, câştigă tot mai mult teren în practica evaluării. Folosite în combinaţii optime cu probele de verificare orală şi practică pot conduce la creşterea eficienţei actului evaluativ.

Avantaje	Dezavantaje
➢ Într-un timp relativ scurt se evaluează un număr mare de elevi; ➢ Obiectivitate mai mare a evaluării, deoarece rezultatele sunt raportate la criterii unice de evaluare; ➢ Diminuează stările de stres şi îi avantajează pe elevii timizi care se exprimă defectuos în cazul unei evaluări orale.	➢ Oferă un feed-back mai slab, deoarece momentul în care se corectează erorile este întârziat în timp; ➢ Nu este posibilă orientarea elevilor prin întrebări ajutătoare către un răspuns corect; ➢ Uneori răspunsurile nu redau nivelul real de pregătire al elevului (se poate copia).

Evaluarea cu ajutorul probelor scrise impune câteva cerințe:

- subiectele formulate să se regăsească în tematica recomandată de curriculum şi manual;
- sarcinile de lucru să fie formulate clar, fără ambiguități sau cu intenția de a-i induce în eroare pe elevi;
- în formularea subiectelor să se aibă în vedere nu doar reproducerea informațiilor, ci şi evaluarea capacității elevilor de a opera cu acestea;
- să se facă cunoscute elevilor baremele de corectare şi notare.

Criteriile de apreciere a probelor scrise vizează: conținutul lucrării, forma acesteia (stil, ortografie, prezentare grafică) şi factorul personal (originalitate, impact).

c) Probele practice se folosesc pentru a evalua capacitatea elevilor de a aplica anumite cunoştinţe teoretice în rezolvarea unor probleme practice, gradul de stăpânire a unor priceperi şi deprinderi. Se aplică, în special, atunci când se urmăreşte evaluarea conţinutului experimental şi practic al instruirii, dar oferă şi informaţii cu privire la însuşirea conţinutului conceptual. Reprezintă şi o modalitate importantă de dezvoltare a unor competenţe. Aprecierea în cadrul acestor probe are un grad ridicat de obiectivitate şi este uşurată de faptul că se finalizează într-o serie de produse ce pot fi analizate prin raportare la criterii și obiective precise, evaluează deprinderi şi priceperi formate în contextul diferitelor discipline de studiu, permit identificarea

aptitudinilor şi talentelor elevilor. Exemple: probele susținute la educația fizică, lucrări practice de laborator (științe ale naturii), interpretări muzicale, susținerea lecțiilor în practica pedagogică etc.

Cerințe față de probele practice:

- stabilirea probelor practice relevante în raport cu obiectivele de evaluat;
- precizarea clară a sarcinilor;
- asigurarea echipamentelor şi aparaturii necesare;
- stabilirea criteriilor, normelor de evaluare şi cunoaşterea lor de către elevi.

b) Metode complementare de evaluare

Metodele complementare de evaluare se înscriu în categoria acelor strategii de evaluare care urmăresc să ofere elevilor posibilităţi sporite de a demonstra nu numai că au asimilat un ansamblu de cunoştinţe, dar şi că dispun de priceperi, deprinderi, abilităţi de a opera cu respectivele cunoştinţe. Au un potenţial formativ ridicat şi permit o mai bună individualizare a actului educaţional.

În categoria metodelor complementare de evaluare sunt incluse:

a) observarea sistematică a activităţii şi comportamentului elevilor;
b) investigaţia;
c) proiectul;
d) autoevaluarea;
e) interviul.

a) Observarea sistematică a activităţii şi comportamentului elevilor. În activitatea pe care o desfăşoară zilnic la clasă, profesorul obţine prin intermediul acestei metode informaţii relevante asupra performanţelor elevilor din perspectiva capacităţii lor de acţiune şi reacţionare, a competenţelor şi abilităţilor de care dispun. Permite cunoaşterea unor performanţe mai greu cuantificabile, dar foarte importante pentru aprecierea randamentului şcolar, conduită morală, trăsături de personalitate şi implicit pentru calitatea şi eficienţa demersului didactic. Pentru ca metoda să conducă la obţinerea unor informaţii cu adevărat relevante, utile actului evaluativ, foarte important este modul în care acestea sunt înregistrate şi prelucrate. Datele observate pot fi colectate în jurnalul sau caietul profesorului şi pot fi utilizate prin asociere cu alte metode de evaluare.

b) Investigaţia este o metodă complementară de evaluare prin care se obţin informaţii cu privire la capacitatea elevului de a aplica în mod original, creativ, în situaţii noi şi variate, cunoştinţele asimilate. Se poate realiza pe parcursul unei ore sau unei succesiuni de ore de curs, individual sau pe echipe. Prin intermediul acestei metode se pot evalua multiple aspecte privind capacitatea elevului de a:

- defini şi înţelege problema investigată;
- folosi procedee diverse pentru a obţine informaţiile necesare;
- colecta şi organiza date obţinute;
- formula şi verifica ipoteze cu privire la problema luată în studiu;
- alege şi descrie metodele folosite;
- prezintă rezultatele/concluziile la care a ajuns.

Putem afirma că această metodă are o contribuţie deosebită nu numai pentru evaluarea propriu zisă, ci şi în dezvoltarea capacităţilor de ordin aplicativ, familiarizându-i pe elevi cu tehnicile investigaţiei ştiinţifice, dezvoltându-le gândirea logică, divergentă, capacitatea de argumentare, inventivitatea şi originalitatea. În cazul în care investigaţia se desfăşoară pe echipe/în grup stimulează interrelaţiile în interiorul grupului şi formează deprinderi de comunicare, de cooperare în rezolvarea unor sarcini colective.

c) Proiectul este o metodă complexă de evaluare, mult mai amplă decât investigaţia, recomandată mai ales în cadrul evaluării sumative; se poate realiza individual sau în grup. Implică abordarea completă a unei teme la nivelul particularităţilor de vârstă. De obicei cuprinde o parte teoretică şi o parte practică, experimentală. În cazul în care, datorită specificului disciplinei, partea experimentală este redusă sau nu se poate realiza, îmbracă forma referatului. Proiectul permite identificarea şi evaluarea unor cunoştinţe şi capacităţi superioare ale elevilor, fiind, în acelaşi timp, o modalitate de evaluare cu puternice valenţe în direcţia stimulării motivaţiei învăţării. Prin intermediul său se pot evalua capacităţi precum:

- capacitatea de a selecta din surse variate lucrările care conţin informaţii utile realizării proiectului (documentare) şi de a le valorifica în mod creator;
- priceperea de a identifica metodele de lucru adecvate îndeplinirii obiectivelor;
- abilitatea de a utiliza corespunzător materialele, echipamentele, instrumentele din dotare;
- capacitatea de a gândi soluţii alternative şi de a o alege pe cea mai potrivită;
- abilitatea de a finaliza produsul;
- priceperea de a opera generalizări;
- competenţa de a prezenta proiectul realizat, punând în valoare aspectele relevante.

Tema proiectului este propusă iniţial de profesor, dar după ce elevii se deprind cu acest gen de activitate pot să-şi aleagă singuri temele. Ca metodă de evaluare cu puternice implicaţii în realizarea efectivă a învăţării, proiectul trebuie să fie axat pe o temă care să favorizeze transferul de cunoştinţe priceperi, deprinderi, abilităţi,

abordarea interdisciplinară, consolidarea capacităţii operaţionale a cunoştinţelor şi abilităţilor sociale. Realizarea unui proiect presupune parcurgerea mai multor etape:

1) identificarea problemei /temei;
2) colectarea, organizarea, prelucrarea şi evaluarea informaţiilor legate de temă;
3) elaborarea de ipoteze privitoare la soluţia problemei;
4) efectuarea proiectului;
5) prezentarea proiectului.

Evaluarea proiectului se face pe baza unor criterii ce vizează calitatea proiectului ca produs şi a unor criterii ce vizează calitatea procesului prin care s-a ajuns la produsul respectiv (activitatea depusă de elev).

Criteriile ce vizează calitatea proiectului se referă la aspecte cum sunt:

- *Validitatea proiectului* vizează gradul în care acesta acoperă unitar şi coerent, logic şi argumentat tema propusă;
- *Completitudinea proiectului* se reflectă la felul în care au fost evidenţiate conexiunile şi perspectivele interdisciplinare ale temei, competenţele şi abilităţile de ordin teoretic şi practic şi maniera în care acestea servesc conţinutului ştiinţific;
- *Elaborarea şi structura proiectului* priveşte acurateţea, rigoarea şi coerenţa demersului ştiinţific, logica şi argumentarea ideilor, corectitudinea concluziilor;
- *Calitatea materialului* folosit în realizarea proiectului, bogăţia şi varietatea surselor de informare, relevanţa şi actualitatea acestora, semnificaţia datelor colectate ş.a.;
- *Creativitatea* vizează gradul de noutate pe care-l aduce proiectul în abordarea temei sau în soluţionarea problemei.
- *Criteriile ce vizează activitatea elevului* se referă la felul în care elevul s-a raportat la tema proiectului, în ce măsură a înţeles sarcina, calitatea documentării în problema respectivă, modul de prelucrare şi valorificare a informaţiei obţinute din diverse surse bibliografice, de abordare a temei (empiric, factual sau analitic, explicativ, argumentat). Se vor avea, de asemenea, în vedere rezultatele, concluziile la care a ajuns autorul, relevanţa proiectului (utilitate, conexiuni intra şi interdisciplinare), precum şi modul de prezentare a acestuia (claritate, coerenţă, capacitate de sinteză etc.).

Produsul final poate fi: elaborarea de referate sau articole; construirea unei machete sau a unui mulaj; alcătuirea mapelor cu material didactic; elaborarea proiectelor de lecţie etc.

d) Autoevaluarea este o metodă prin care se urmăreşte construirea imaginii de sine a elevului, care nu se mai reduce la judecăţile de evaluare emise de către profesor.

e) Interviu oral (sau personal). Acesta este o conversaţie structurată, în general pe o bază unu la unu, solicitând informaţia direct de la elevi. Este util în special atunci când sunt necesare dovezi ale abilităţilor de procesare sau ale învăţării prin experienţă, iar rezultatele pot fi înregistrate sub formă de chestionar [6].

Instrumente de evaluare. Pentru ca metodele de evaluare, fie că sunt tradiţionale sau complementare, să ofere informaţii pertinente cu privire la performanţele şcolare, este necesară folosirea unor instrumente adecvate de evaluare, elaborarea unor probe care să servească cel mai bine obiectivelor anterior precizate (proba = orice instrument de evaluare, proiectat, administrat, corectat de către profesor) [10].

Instrumentul de evaluare este o probă, o grilă, un chestionar, un test de evaluare care „colectează" informaţii, „produce" dovezi semnificative despre aspectele sau rezultatele luate în considerare. Cu cât instrumentele de măsurare: probe orale, scrise, practice, lucrări de sinteză, teste etc. sunt mai bine elaborate, cu atât informaţiile sunt mai concludente. *Instrumentul de evaluare* se compune, de regulă, din mai mulţi itemi. Sunt însă situaţii când o probă de evaluare (un instrument) se compune dintr-un singur item (o singură întrebare, cerinţă, problemă etc.), îndeosebi atunci când răspunsul pe care trebuie să-l formuleze elevul este mai complex [1;3].

Pentru a realiza o evaluare relevantă şi eficace, instrumentele de evaluare (extemporale, teze, teste) trebuie să îndeplinească anumite cerinţe, să întrunească anumite "calităţi tehnice". Principalele calităţi ale unui instrument de evaluare sunt: *validitatea, fidelitatea, obiectivitatea şi aplicabilitatea* [6].

- *Validitatea* este dată de precizia, acurateţea cu care instrumentul/testul măsoară ce şi-a propus să măsoare. Pentru ca instrumentul de evaluare să fie valid, autorul trebuie, în primul rând, să stabilească ce îşi propune să evalueze, să măsoare şi apoi să stabilească sarcinile de lucru care se dau spre rezolvare elevilor.
- *Fidelitatea* reprezintă acea calitate a unui test de a produce rezultate constante (sau foarte apropiate) în urma aplicării sale repetate în condiţii identice aceluiaşi grup de elevi.
- *Obiectivitatea* reprezintă gradul de concordanţă între aprecierile făcute de evaluatori independenţi asupra răspunsurilor pentru fiecare dintre itemii testului. Testele cu gradul cel mai ridicat de obiectivitate sunt cele standardizate.
- *Aplicabilitatea* desemnează calitatea testului de a fi administrat şi interpretat cu uşurinţă.

Elaborarea de către profesor a unui instrument de evaluare este o activitate deosebit de complexă ce presupune parcurgerea mai multor etape:

1) precizarea obiectivelor şi a conţinuturilor ce urmează a fi verificate;
2) analiza conţinutului ce urmează a fi evaluat pentru a stabili elementele esenţiale;
3) precizarea comportamentelor în care se exprimă analiza conţinuturilor esenţiale (reproducere, aplicare, capacitate de a efectua operaţii logice ş.a.);
4) alcătuirea propriu-zisă a probei, prin formularea itemilor în concordanţă cu obiectivele şi conţinuturile, stabilirea baremelor de corectare.

O importanţă deosebită prezintă formularea itemilor. Prin *item* înțelegând *întrebarea şi răspunsul aşteptat*, elemente strict necesare şi aflate în strânsă interdependenţă. În teoria şi practica evaluării se întâlnește o bogată gamă de itemi, a cărei cunoaştere poate ajuta efectiv cadrul didactic în elaborarea instrumentelor de evaluare.

Tipuri de itemi: itemi obiectivi; itemi semiobiectivi; itemi subiectivi.

Itemii obiectivi solicită din partea elevului evaluat selectarea unui răspuns corect din două sau mai multe variante de răspuns. Pot fi utilizaţi la toate disciplinele, sunt adecvaţi pentru măsurarea unor obiective diverse de evaluare (cunoaşterea unor informaţii factuale, aplicarea cunoştinţelor în contexte diferite), dar vizează preponderent capacităţi de ordine productivă, verifică un număr mare de elemente de conţinut într-un timp relativ scurt, asigură obiectivitate în apreciere şi notare, punctajul acordându-se integral în cazul răspunsului corect [4].

Itemii semiobiectivi solicită din partea elevului să elaboreze efectiv răspunsul. Acesta, de regulă, este un răspuns scurt care permite evaluarea unui număr mare de concepte, priceperi, capacităţi [1].

Itemii subiectivi (cu răspuns deschis) se mai numesc şi itemi cu răspuns construit, dezvoltat, elaborat. Prin intermediul lor se evaluează rezultatele complexe ale învăţării, capacităţi care apar ca efecte cumulate în timp (analiză, sinteză, argumentare, exprimare, organizare a unui discurs). Corectarea şi notarea lor prezintă un grad mai redus de obiectivitate; se poate realiza fie analitic (acordarea unui număr de puncte pentru diferite elemente ale răspunsului aşteptat), fie holistic (global), prin formularea unei judecăţi de ansamblu asupra răspunsului în conformitate cu anumite criterii de evaluare sau descriptori de performanţă [1].

Fişa de evaluare este un formular de dimensiunea unei coli de hârtie A4 sau A5 (în funcţie de numărul şi complexitatea sarcinilor de îndeplinit), pe care sunt formulate diverse exerciţii şi probleme ce urmează a fi rezolvate de elevi în timpul

lecţiei, de regulă după predarea de către profesor a unei secvenţe de conţinut şi învăţarea acesteia, în clasă, de către elevi.

În aceste condiţii, fişa de evaluare se foloseşte, mai ales, pentru obţinerea feedback-ului, pe baza căruia el poate face precizări şi completări, noi exemplificări etc., în legătură cu conţinutul predat.

Fişa de evaluare mai poate fi folosită şi pentru înregistrarea rezultatelor observării sistematice a comportamentului şi activităţii elevilor, în această situaţie evaluarea având un rol sumativ.

Chestionarul, folosit pe scară largă în anchete de către sociologi, precum şi ca metodă de cercetare psihopedagogică, poate fi folosit şi ca instrument de evaluare, mai ales atunci când profesorul doreşte să obţină informaţii despre felul în care elevii percep disciplina predată sau stilul lui de predare şi de evaluare. Cu ajutorul chestionarului se pot obţine informaţii despre opţiunile elevilor şi atitudinea lor faţă de disciplină sau faţă de anumite probleme cuprinse în programă şi manual, ceea ce înseamnă că, pe această cale, putem obţine informaţii şi despre nivelul lor de motivaţie la o anumită disciplină.

Nu este însă mai puţin adevărat că, prin intermediul chestionarului, se pot obţine şi informaţii referitoare la pregătirea elevilor (chestionarea putându-se face atât oral, cât şi în scris), cu toate că, în practică, sunt preferate alte metode şi instrumente ce permit obţinerea unor informaţii mai relevante (testul, de exemplu, asigură o apreciere mult mai riguroasă decât chestionarul). Pe baza răspunsurilor primite de la elevi, el poate face nu doar aprecieri privind gradul de însuşire a unor cunoştinţe, ci şi precizări, completări, dezvoltări etc., care să conducă la o mai bună cunoaştere a unei anumite părţi din materia parcursă.

Întrebările sunt itemi de evaluare/ examinare orală. În contextul evaluărilor şcolare curente, cadrul didactic foloseşte adesea *întrebările*, pe care le adresează oral elevilor. Răspunsurile acestora sunt, de asemenea, de cele mai multe ori, orale. Întrebările, fie de verificare a lecţiei anterioare sau a temei pentru acasă, fie de trecere la predarea noilor conţinuturi, fie de consolidare, de transfer etc. reprezintă, de fapt, pentru a folosi un concept consacrat în teoria şi practica pedagogică, itemi de evaluare orală**.** Tehnica, în asemenea împrejurări, este aceea a formulării răspunsurilor orale.

***Exerciţiul practic*.** Un exerciţiu practic cere elevilor să afişeze o serie de abilităţi practice. Evaluarea ar putea fi bazată pe rezultatul final al activităţii (produsul) sau pe efectuarea activităţii (procesul) sau pe o combinaţie a acestor două. Drept instrumente

de evaluare servesc *referatul, proiectul, portofoliul, investigația și probele practice (lucrări de laborator, lucrări de control ș.a.).*

În concluzie, putem remarca legătura indisolubilă dintre itemii de evaluare, tehnicile de evaluare şi instrumentele de evaluare. *Instrumentul* se compune din *itemi* care solicită *tehnici* de declanşare/prezentare/redactare a răspunsurilor. Combinarea instrumentelor de evaluare scrisă cu cele de evaluare orală, cu metodele complementare de evaluare vor asigura realizarea unei imagini globale a capacităţilor elevilor. Scopul comun, de care trebuie să se ţină cont, este cel de dezvoltare a capacităţii de autoevaluare la elevi, concomitent cu schimbarea viziunii asupra rolului evaluării, cel de ameliorare şi corectare mai mult decât de sancţionare.

Fiecare metodă își are aportul său în procesul instructiv-educativ, astfel, selectând metodele potrivite particularităților de vârstă ale elevilor, vom ajunge la trepte înalte ale dezvoltării intelectuale. Datorită metodelor și instrumentelor de evaluare implementate în cadrul orelor, elevul nu este doar un simplu participant al demersului didactic, ci devine propriul său formator.

Bibliografie

1. Dobrea M. Procedee noi de evaluare în învățământul primar. 2001.
2. Evaluarea Criterială prin Descriptori în Învățământul Primar. Ghid Metodologic. Ministerul Educației al Republicii Moldova, 2017.
3. Instrucţiune cu privire la implementarea evaluării criteriale prin descriptori în clasa I. Scrisoare instructiv – educativă. 2017.
4. Lisievici P. Evaluarea în învăţământ - teorie, practică, instrumente. Bucureşti: Editura Aramis, 2000.
5. Neacșu I. Metode și tehnici moderne de învăţare eficientă. București: Editura Militară, 1990.
6. Potolea D., Neacşu I., Manolescu M. Metodologia evaluării rezultatelor şcolare. Ghid metodologic general. Bucureşti, 2011.
7. Radu I. T. Pentru ce evaluam? Revista Învăţământul Primar, nr.1/2000.
8. Radu I. T. Teorie şi practică în evaluarea eficienței învăţământului. Bucureşti: E.D.P., 1981.
9. Stoica A. Evaluarea în învăţământul primar - descriptori de performanţă. Bucureşti. 1998.
10. Stoica A. Evaluarea progresului școlar - de la teorie la practică. București: Editura Humanitas Educațional, 2007.
11. Stoica A. Reforma evaluării în învăţământ. Bucureşti: Editura Sigma, 2000.

MEDIUL ŞCOLAR: ABORDĂRI CONCEPTUALE

Nastas Svetlana, dr., şef sector *Calitatea educaţiei*
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Şcoală în sec. XXI este recunoscută ca „un vehicul al progresului umanităţii”, nu e numai un drept al copilului, dar e laboratorul ce formează şi promovează democraţia, justiţia, grija pentru ecosistem, contribuie la dezvoltarea ştiinţifică, socială şi economică, asigură temelia culturală fără de care nu poate înainta nici o direcţie.

Pentru diferiţi subiecţi ai educaţiei, şcoala are un rol diferit, plecând, de cele mai multe ori, de la experienţele personale, dar cu certitudine educaţia dobândită în mediul şcolar reprezintă întotdeauna temelia pe care s-a clădit experienţa de viaţă.

Incursiunea în subiectul *mediul şcolar* determinăm trecerea în revistă a sensurilor oferite în cartea de căpătâi, DEX-ul, care permite trasarea limitelor semantice a termenului într-o limbă. Astfel, substantivul „mediu”, cu pluralul „medii”: **1.** Totalitatea condițiilor (relief, climă, sol etc.) în care trăiesc organismele. **2.** Societatea, lumea în mijlocul căreia trăiește cineva; ambianță. **3.** Substanță solidă, lichidă sau gazoasă, câmp electromagnetic sau gravitațional etc. în care se desfășoară fenomenele fizice. **4.** (În spiritism și în alte practici oculte) Persoană care poate comunica cu spiritele și poate fi intermediar între ele și o anumită persoană.

În îmbinarea *mediul şcolar* ne vom axa pe sensurile 1, 2 şi 3, exceptând sensul 4 pentru că depăşeşte limitele de studiu al ştiinţelor educaţiei.

Din cele mai vechi timpuri, noţiunea de *mediu*, un termen de origine latină „medium”, se află în atenţi mai multor ştiinţe: filosofie, teologie, medicină, biologie, economie, educaţie etc., care-şi dezvoltă îmbinări de cuvinte: *mediu înconjurător, mediul ambiant/natural, mediul intern, mediul de cultură, mediul economic, mediul financiar, mediul de marketing, mediul educaţional, mediul de învăţare* etc., marcând vaste domenii ale cunoaşterii, fără a deraia de la sensurile de bază. Cert este faptul că indiferent de domeniul de cunoaştere mediul este reprezentat de totalitatea elementelor şi condiţiilor de viaţă în care individul interacţionează, direct sau indirect, pe parcursul dezvoltării sale, în diferite etape de evoluţie. Factorii de mediu acţionează sub forma influenţelor bioclimatice, socioeconomice, culturale, a totalităţii condiţiilor, structurilor (începând cu mediul familial, până la mediul comunitar) care se manifestă faţă de fiecare persoană sau grup.

Un aspect semnificativ, prioritar în studiul realizat este remarcarea diluării noţiunii *mediul şcolar* în multiple sintagme cu care se vehiculează în ştiinţele educaţiei (atât în practică, cât şi în elaborările ştiinţifice) şi încercarea de a edifica

contextul. Astfel am decupat următoarele construcţii: *mediul pedagogic, mediul educaţional, mediul educaţional în grădiniţă/şcolar, mediul de învăţare, mediul-social educaţional, mediul incluziv, mediul digital, ambianţă şcolară, ambianţă educaţională, climatul educaţional, climatul şcolar, climatul organizaţiei şcolare, climatul clasei de elevi* etc.

O abordare de suprafaţă, permite constatarea interesului sporit al subiectului – ***mediul şcolar***, vizualizat ramificat, în multiple aspecte. În acelaşi context, consemnarea faptului că abordarea *mediului* în ştiinţele educaţiei este realizat pe două filiere: din perspectivă globală, o abordare complexă, marcând zone generalizatoare, dar şi contextualizată prin anumite structuri, individualizată, specifică pentru o situaţie anume.

Sorin Cristea operează cu noţiunea de *mediul pedagogic*, noţiune generală, ce „reprezintă ansamblul factorilor natural şi sociali, materiali şi spirituali, angajaţi în activitatea de formare-dezvoltare a personalităţii umane conform unor obiective stabilite în mod explicit şi/sau implicit la nivelul comunităţii educative naţionale, teritoriale, locale” [3, p.243].

Prin conceptul de mediu, în psihologie, se desemnează totalitatea factorilor de influenţă a activităţii psihice. Orice factor de mediu care declanşează modificări reversibile în materie vie este un stimul (excitant). Funcţie de provenienţa stimulului, la o primă delimitare se diferenţiază mediul intern de mediul extern [1, pag.17].

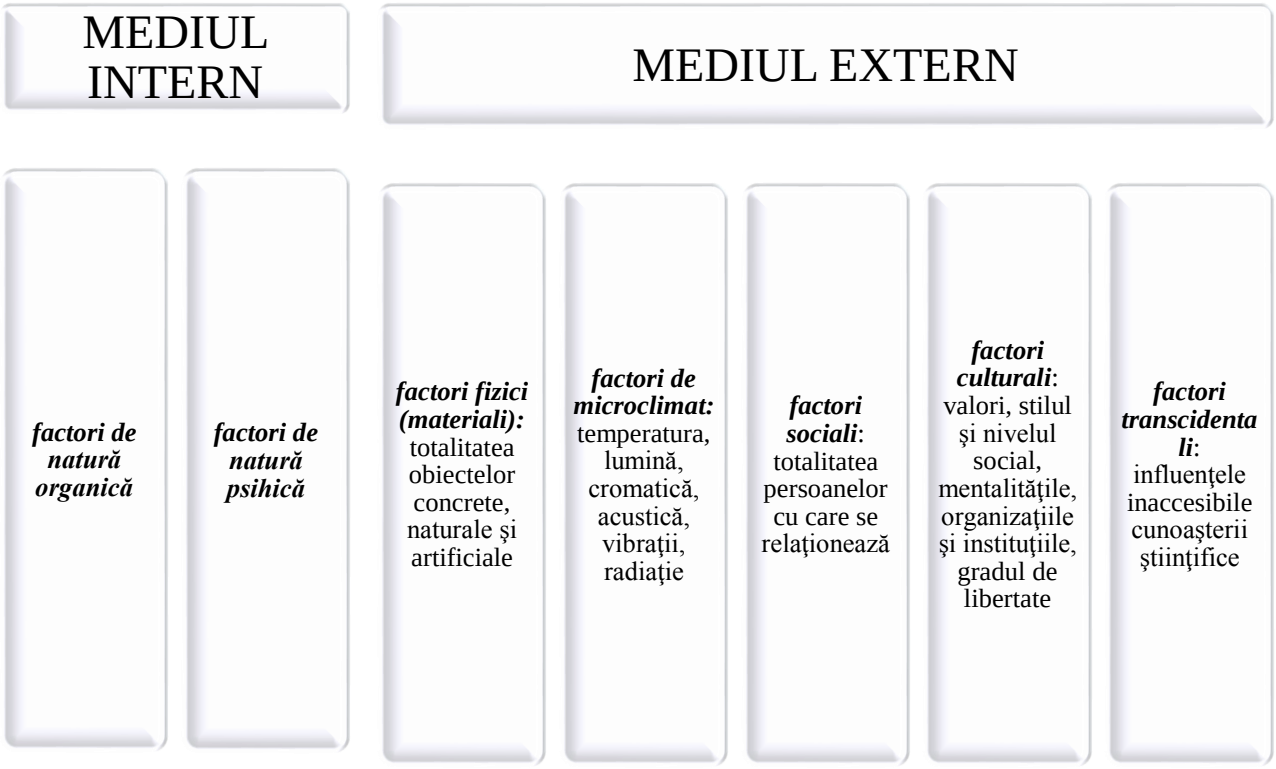


Figura 1. Mediul intern şi extern după M.I. Carcea

Sintetizând informaţia din Figura 1, constată că ***Mediul educaţional şcolar*** cuprinde totalitatea factorilor interni şi externi care influenţează realizarea procesului educaţional în învăţământul general, fiind un mediu organizaţional complex, care prioritizează exigenţe de natură psihologică şi socială a subiecţilor implicaţi direct: elev, cadru didactic.

După Cristian Stan conceptul de *mediu* înglobează ansamblul condiţiilor şi factorilor ce caracterizează şi definesc spaţiul existenţei individului. O sinteză a abordării conceptului de mediu este reflectat în Figura 2. Autorul distinge influenţele de mediu, în funcţie de caracterul direct sau indirect, şi anume: condiţiile de mediu – trăsături generale, globale ale spaţiului de existenţă, care exercită o influenţă mediată, indirectă; factorii de mediu – ansamblul influenţelor fizice şi socio-culturale directe[4].

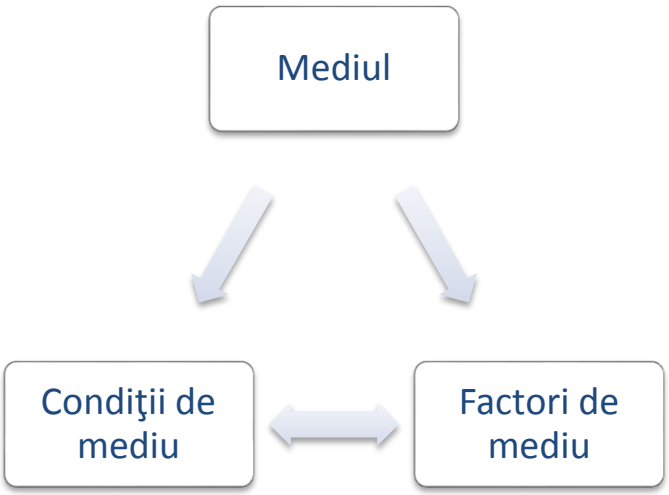


Figura 2. Influenţele mediului asupra individului

Din perspectiva mediului de manifestare şi acţiune a factorilor de mediu asupra dezvoltării copilului se evidenţiază faptul că, la fel ca şi în cazul ereditar, influenţele existente de către aceştia sunt de factură aleatorie, probabilistică. Tipul de cultură în care copilul vine pe lume şi se dezvoltă, nivelul social, economic şi gradul de cultură sunt factori care pentru copil au un evident caracter aprioric.

Studiu de politici educaționale bazat pe rezultatele PISA 2015, *Analiza influenței mediului școlar și familial asupra atingerii performanțelor școlare de către elevi*, cuvântul-cheie **mediul şcolar** este vizualizat din perspectiva climatului psiho-relațional dintre elevi, dotarea școlilor cu laboratoare, materiale didactice, instrumente de lucru și asigurarea cu cadre didactice bine pregătite. Este evidentă fundamentarea studiului pe mediul extern şi abordarea selectivă a factorilor din perspectiva contextului social, economic al RM, şi anume: factorii fizici – de ordin

material atât la nivel de asigurare instituţională, infrastructură, cât şi la nivel personal, asigurarea suportului material al familiei; factori sociale, atenţionând asupra relaţiei elev – elev (elevi), elev (elevi) – cadru didactic (cadre didactice).

Conceptul *mediul şcolar*, actualmente, devine un concept-cheie al discursului exponenţial în forumurile ştiinţifico-didactice, în lucrările teoretice şi practice, incluzând diferite categorii de subiecţi.

Bibliografie

1. Carcea M. I. Mediul educaţional şcolar. Editura Cermi, 1999. 190p.
2. Chistruga-Sînchevici I. Analiza influenței mediului școlar și familial asupra atingerii performanțelor școlare de către elevi. Chișinău, 2017. https://www.soros.md/files/Studiu%20Chistruga-Sinchevici%20Inga%202017-09-29.pdf
3. Cristea S. Dicţionar de pedagogie. Chişinău-Bucureşti: Grupul Editorial Litera, 2000.
4. Stan C. Teoria educaţiei. https://www.slideshare.net/carmenciuscaartene/cristian-stan-teoria-educatie-nou

IMPACTUL ACTIVITĂȚILOR COGNITIVE ÎN FORMAREA ATITUDINILOR DE ÎNVĂȚARE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Nour Alexandra, lector universitar, Catedra PMÎP, UST
învățătoare, grad didactic superior, Liceul Teoretic „G. Meniuc”

Formarea atitudinilor de învățare la elevi este o problemă importantă și actuală, deoarece fiind captivați de tehnologiile informaționale în exces, elevii nu au o atitudine responsabilă și pozitivă față de procesul educațional. În această ordine de idei, preocuparea cadrului didactic pentru formarea și dezvoltarea atitudinilor de învățare este pe deplin promovată prin politicile și actele actuale ale MECC cu referire la inițierea modificării de principiu a currriculumului școlar, la raționalizarea managementului temelor pentru acasă, optimizarea, în acest context, a demersului educațional și a actului evaluării.

Atitudinea de învăţare este o construcţie complexă de reacţii cognitive, afective, comportamentale ale elevului faţă de învățare, axate pe comprehensiune, pe experienţa de viaţă, pe interes şi motivaţie, pe convingeri - toate acestea orientând subiectul spre un anumit comportament vizavi de obiectul cercetat.[7] Atitudinile de învățare se dobândesc în procesul de cunoaştere prin interacţiunea cu grupul social şi în contextul unor evenimente sau situaţii de învățare. Atitudinea constituie un obiect al învățării și al schimbării. Achiziționarea *atitudinilor de învățare* se realizează prin contactul direct cu acest proces, prin interacțiunea cu grupul de elevi ce dețin o atitudine pozitivă față de învățare, prin valorificarea experienței sociale, prin dezvoltarea cognitivă.

Formarea atitudinilor de învățare presupune selectarea celor mai eficiente activități de învățare [5]:

- *Activităţile de învăţare bazate pe demersuri şi structuri conversative cuprind* formulare de întrebări; fixare, prin conversaţie a unor elemente de instruire anterioare; valorificarea experienţelor şcolare sau din educaţia nonformală/informală; discutarea liberă, dirijată sau semidirijată a unor afirmaţii sau opinii pe o anumită temă (judecată expertă); colectarea şi discutarea unor opinii formulate de elevi.
- *Activităţile de învăţare bazate pe explorarea resurselor de instruire* presupun o mai mare implicare din partea elevilor. Aceştia pot analiza documente oferite de profesor pentru clarificarea unei teme date; pot realiza analize prin prisma unor cerinţe explicite sau pe baza unui demers exploratoriu individual; pot realiza prezentări libere a constatărilor rezultate

din analiza unor resurse de instruire; pot integra elementele identificate de ei în structuri teoretice supraordonate.

- *Activităţi de investigaţie, cercetare şi experimentare***,** reale sau virtuale constau în: analiza şi descrierea unor situaţii redate prin imagini dinamice (TV, video, calculator); analiza unor situaţii(reale sau simulate) redate în formă grafică (desene, diagrame, imagini); analiza unor situaţii redate sub forma unor modele; evaluarea activităţilor, autoevaluare şi interevaluare; activităţi bazate pe explorarea informaţiilor oferite de IT şi pe alte mijloace tehnologice; activităţi bazate pe explorarea realităţii – a orizontului local.

Activităţile de investigare,cercetare și experimentare contribuie la sporirea reușitei școlare la elevi.

Atitudinea de învățare în cadrul lecțiilor reprezintă mai mult decât o simplă dispoziție sau decât o formă de „ a plăcea disciplina de studiu”. Se poate ca elevilor să le placă, de exemplu matematica, dar să nu exteriorizeze acele tipuri de comportamente "standardizate". Se poate ca elevilor să le placa matematica și totuși să continue să întâmpine greutăți la rezolvarea problemelor. Este important ca pedagogul să propună permanent elevilor probleme interesante , cu un oarecare grad de dificultate şi totuşi accesibile, la soluţionarea cărora elevii sunt antrenaţi să participe în mod activ conform forțelor proprii alături de profesor. Unii elevi pot încerca diverse metode pentru rezolvarea problemelor, dar nu știu sa reflecteze asupra soluțiilor găsite. În timpul desfășurării orelor de matematica atitudinile elevilor se manifestă prin modul în care aceștia pun întrebări sau răspund la ele, a felului în care activează în cadrul lecțiilor. Pentru a dezvolta atitudinea elevilor față de învățare la matematică e nevoe să ținem cont de mai mulți factori care energizează și direcționează comportamentul cum ar fi: interesul, idealurile, trebuinţele, valorile, aspiraţiile.

În cadrul lecțiilor interesul poate fi stimulat prin mai multe tehnici simple[5]:

a) *varierea stimulilor* are efecte motivatoare. Utilizarea aceluiaşi ton, aceloraşi structuri gramaticale, lipsa gesticii acompaniată de o mână încremenită nu susţine motivaţia pentru învăţare;

b) *schimbarea canalului de comunicare*. Folosirea cât mai multor tipuri şi surse de comunicare: orală, scrisă, verbală, nonverbală precum şi recurgerea în timpul expunerii la anumite scheme, desene, grafice şi la unele mijloace tehnice: proiector, diapozitiv, televizor.

c) *formularea de întrebări.* Se apreciază activitățile în care adresează întrebări elevii nu doar profesorul, în acest caz el devine un mediator între elevi și realitate nu doar un furnizor de informații.

Atitudinile de învățare sunt corelate cu performanțele: dacă atitudinea este pozitiva, atunci și performanțele sunt înalte, iar dacă sunt negative, performanțele sunt scăzute. Experiențele școlare la rândul lor pot contribui la modificarea atitudinii (în special la 14- 16 ani).

Atitudinea canalizează activitatea elevului spre sensul pe care acesta îl conferă acelei activități, trecând-o prin propriul său sistem valoric si imprimându-i aspecte personale ce țin de specificul propriei sale personalități. Aceste particularități individuale se reflecta în comportamentul exterior sub forma unor atitudini „pozitive" (atunci când elevul se implica în activitățile de învățare, lucrează cu acuratețe, caută metode de a-si perfecționa activitatea, este interesat, depune efort, etc.) sau „negative" (manifestate prin comportamentul de evitare a activităților de învățare, dezinteres, lene, dezordine, etc.). Polarizările atitudinale nu sunt de sine stătătoare ci se relaționează într-un sistem complex împreună cu scopurile, idealurile, motivele sale mai profunde, experiența de viață anterioară, aspirații, trăsăturile sale de personalitate. [2].

Atitudinea elevului față de învățare înseamnă o poziție conștientă, activă, bine motivată, a elevului față de acest proces și care se exprimă prin considerarea acestor cerințe drept mijloace de afirmare și înfăptuire a propriilor aspirații. În timp, această atitudine devine o trăsătură de personalitate care determină activitatea elevului în procesul educațional [7].

Pentru a realiza performanțe bune si foarte bune la învățare, nu este suficient ca elevul să posede doar aptitudini corespunzătoare, există elevi care au aptitudini foarte bune și cu toate acestea rezultatele lor sunt sub așteptări, neobținând performanțe corespunzătoare acestor aptitudini. Totodată, alte semne de întrebare se ridică atunci când descoperim elevi care au rezultate bune la învățătură însă nivelul aptitudinilor lor este unul mediu sau sub medie, ceea ce denotă faptul că atitudinea elevilor față de învățare influențează și performanțele lor.

Performanțele elevilor sporesc atunci când se realizează activități ce dezvoltă încrederea în forțele proprii [4]. De exemplu *stimularea, încurajarea elevilor prin judecăți de valoare.* Elevii sunt încurajați chiar și atunci când nu au obținut mari succese, dar au depus un efort maxim, au dat dovadă de străduință și implicare în soluționarea sarcinilor, au solicitat ajutor de la colegi. Stimularea permanentă a elevilor îi face mai activi, dispar blocajele psihosociale (frica de insucces, temerea de

a fi subapreciați şi amenințați de risc şi insucces, de izolare şi neacceptate etc.), capătă încredere în forțele proprii și își formează atitudini pozitive față de învățare. Succesul obţinut de elev în activităţile de învățare contribuie la formarea şi dezvoltarea tendinţelor de rezolvare a noilor sarcini. Elevul devine mai încrezut în sine, apare tendința de a contacta și a colabora, de a însuși noi cunoștințe, de a studia independent materia de învăţământ.

Stimularea elevilor în cadrul orelor generează următoarea activitate *susţinerea tendinţei elevilor de a adresa întrebări.* Această activitate este extrem de importantă, deoarece doar prin curiozitate poți descoperi noul, poți însuși conținuturile de învățare și poate fi realizată prin următoarele procedee: conversația introductivă, conversația în baza textului, conversația în baza imaginii, conversația de generalizare, explozia stelară, brainstormingul, asaltul de idei, gândește- perechi- răspunde etc.

Una dintre activitățile eficiente în formarea atitudinilor de învățării este *activitatea în grupuri* atât omogene cât și eterogene. Activitatea în grupuri permite diferenţierea sarcinilor de învăţare şi contribuie la dezvoltarea abilităţilor de cooperare şi comunicare; elevii învaţă unii de la alţii, sunt mai activi, iar motivaţia învăţării este stimulată cu uşurinţă de elevi. Activitatea în grup se defineşte prin comunitatea obiectivelor și această comunitate de finalităţi e generatoare de legături de interdependență între membrii clasei respective. La rândul ei, această interdependenţă devine o sursă generatoare de energii, întrucât creează posibilităţi favorabile intercomunicării şi cooperării sau colaborării în activitate. În consecinţă, fiecare dintre membrii grupului dat va dispune de posibilităţi în plus de a-şi mobiliza energiile şi de a-şi pune în valoare o cantitate sporită din energiile proprii. Important este că o astfel de viaţă şi activitate de grup favorizează structurarea gândirii şi a cunoaşterii. Grupul permite elevului să-şi dezvăluie multe aspecte ale lui însuși și concomitent, să perceapă diferite fapte ale altora, de aici rezultând o îmbunătățire a imaginii de sine. În continuare propunem un exemplu de realizare a sarcinilor în grupuri eterogene:

Limba şi literatura română, clasa a II- a

Conținut de învățare*:* Textul literar,, La săniuş ”după Ion Agârbiceanu.

Subcompetențe:
2.5.Povestirea unui text literar după un plan simplu de idei.

2.12 Valorificarea vocabularului din textul citit și utilizarea lui în exprimarea orală și scrisă.

Sarcinile pentru grupuri:

- *Grupul scriitorilor:* Realizaţi povestirea fragmentului în care Niculăiţă şi Vasilică au mers la săniuş .
- *Grupul matematicienilor*: Adresaţi cât mai multe întrebări pentru propoziţia : „Locul e larg, aşa încât pot pleca deodată zeci de săniuţe ce vin ca trăsnetul până la poale ” .
- *Grupul actorilor:* Interpretaţi personajele textului folosind mimica, gesturile şi replicile adecvate rolurilor .
- *Grupul naturaliştilor*: Prezentaţi în câteva propoziţii aspecte din natură in anotimpul de iarnă .
- *Grupul constructorilor*: Ordonaţi piesele acestui puzzle. Descrieți ce aţi obţinut.

Avantajele activității în grup sunt transformările subiectului educaţiei în funcţie de gradul de implicare în actul educativ: activizează în mai mare măsură, stimulează motivaţia învăţării, permite valorificarea aptitudinilor şi capacităţilor individuale, formează şi dezvoltă spiritul de cooperare şi deschidere spre interacţiune.

În concluzie putem afirma că alegerea iscusită a activităților cognitive eficientizează procesul educațional, învățarea eficientă presupune preluarea de către elevi a controlului asupra propriei învățări; elevul este stăpânul propriei transformări şi formări. Este adevărat că acela care învaţă trebuie să-şi construiască cunoaşterea prin intermediul propriei înţelegeri şi că nimeni nu poate face acest lucru în locul său. Adevărata învăţare este aceea care permite transferul achiziţiilor în contexte noi. Această perspectivă presupune construirea unor situaţii de învăţare într-o formă mai ingenioasă, prin care un anumit dispozitiv educaţional este pus în situaţia de a determina un proces de învăţare structurat în principiu pe necesitatea rezolvării problemelor de instruire ale situaţiei respective.

Fiecare activitate de învăţare are, desigur, finalităţi imanente, un dispozitiv metodologic, resurse de instruire, un anumit algoritm de producere şi, în final, posibilităţi de evaluare. Din această perspectivă, orice lucru poate fi învăţat dacă este pus într-o structură corespunzătoare.

Bibliografie

1. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității (trad. Herseni I.). București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
2. Callo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Editura Litera, 2014.
3. Chelcea S. Psihosociologie: teorii, cercetări, aplicaţii. Iaşi: Polirom, 2008.
4. Chicu V., Dandara O., Solcan A. Psihopedagogia Centrată pe Copil (coord. GuțuV.). Chișinău: CEP USM, 2008.
5. Garștea N. Formarea personalităţii elevului prin integrarea conţinuturilor. În: Materialele conferiinței ştiințifice Internaţionale „Personalitatea integrală – un deziderat al educaţiei moderne”. Chișinău: I.Ş.E., 29-30 octombrie 2010.
6. Neacșu I. Instruire și învățare: Teorii. Modele. Strategii. București: Editura Ştiințifică, 2001.
7. Panico V., Nour A. Particularitățile psihopedagogice de formare a capacităților și a atitudinilor la elevii de vârstă școlară mică. În: Acta et commentations, Ştiințe ale Educației. Chișinău, 2016.

EDUCATIE PENTRU VALORI COMPORTAMENTALE SI ATITUDINI

Oboroceanu Viorica, doctorandă
Universitatea de Stat din Tiraspol

Lumea contemporană se caracterizează printr-o evoluţie rapidă şi imprevizibilă a ştiinţei şi tehnicii, generând idei, invenţii şi descoperiri, care influenţează profund comportamentul oamenilor. Azi toată lumea mai degrabă doreşte să fie liberă decât să înveţe şi să fie educată.

Educaţia constituie o prioritate în viata fiecărui individ, este o cultură a caracterului, o obişnuinţă contra naturii, dar şi singura care-i distinge pe oameni. Este o artă, care face să treacă conştientul în subconştient, este un fapt al şcolii, şi al unei virtuţi, pe care o porţi cu tine.

Sistemul educativ este „competent" în dependenţă de mediul înconjurător, practicile educative învăţate de părinţi, comportamentul faţă de şcoală, practicile sociale asimilate din instituţiile şcolare. A învăţa nu este pur şi simplu un proces psihologic şi biologic, şi nu face diferenţiere de persoanele din diferite pături sociale. Învăţarea este un proces continuu, care este determinat de relaţiile sociale.

În prezent *aptitudinile şi capacităţile unei persoane* au o mai mare importanţă, decât asimilarea unei cantităţi mari de cunoştinţe, care nu aduc nici un rod societăţii.

O primă definiţie a conceptului de *atitudine* a fost propusă de G. W. Allport în anul 1935. În opinia lui, *atitudinile* reprezintă "predispoziţiile învăţate de a reacţiona cu consecvenţă faţă de un obiect sau o clasă de obiecte într-un mod favorabil sau nefavorabil" [1].

Din această definiţie unanim acceptată reţinem faptul că *atitudinile* sunt învăţate, nu instinctive, că *atitudinea* este o predispoziţie pentru manifestarea unui anumit comportament, că raspunsurile sunt orientate pozitiv sau negative şi nu, în ultimul rând, că atitudinile sunt de durată.

Analizand conceptul de atitudine, J. Stoetzel [11] arată că în psihologia socială există pentru această noţiune patru semnificaţii bine definite: 1) *atitudinea* reprezintă o variabilă inferată care direct nu este observată sau observabilă; 2) *atitudinea* reprezintă o stare de pregătire specifică în vederea unei acţiuni şi implică o relaţie între o persoană şi un obiect sau o situaţie, deosebindu-se de trăsăturile de caracter (ale unui individ-subiect) care nu implică nici o specificare a situaţiilor; 3) *atitudinile* au un caracter polar, ele sunt întotdeauna pentru ceva sau contra şi respectiv sunt corelate subiective ale valorilor; 4) *atitudinile* sunt formate prin experienţă şi sunt susceptibile de a fi influenţate de factori exteriori, de exemplu, conformitatea socială reprezintă atitudini adaptate spre valorile şi tipurile de norme sociale.

În trecut, psihologii au încercat să măsoare *atitudinile* prin observarea unor reacţii cum sunt: transpiraţia, ritmul cardiac sau dilatarea pupilelor. Aceste măsuratori de fiecare dată indicau o reacţie atitudinală a subiectului faţă de obiectul analizat, dar nu arătau dacă aceasta e una pozitivă sau negativă. De exemplu, pe înregistrările fiziologice, iubirea şi ura arătau foarte asemănător.

Preocupat de multe idei, fiecare om doreşte să afle răspuns la întrebarea *Cine sunt?* şi astfel dă naştere unei filosofii, ca mare ştiinţă, ca *atitudine* în faţa vieţii, *atitudine* ce implică o ştiinţă, deoarece acela care-şi adresează întrebări, doreşte să şi răspundă la ele.

Psihologul român A. Chircev subliniază natura socială a *atitudinilor* în sensul că ele se dezvoltă (se manifestă) în raport cu un obiect social care are o anumită valoare și semnificație pentru individ sau grup, iar pe de altă parte, atitudinile sunt dobândite prin interacțiune cu alții în procesul socializării individului, a formării personalității sale.

Sintetizând opiniile multor autori cu privire la atitudinile sociale, A. Chircev [4] consideră că acestea: •definesc „pozițiile indivizilor față de instituțiile sociale (scoală, biserică, armată, stat sau orice altă instituție socială); •mijlocesc relațiile interpersonale ale membrilor unui grup social precum și interrelaţiile acestora, cu aspectele materiale și simbolice ale instituțiilor; •constituie modele ale acțiunii individului și/sau grupului; •condiționează semnificația și valoarea pe care oamenii o acordă instituțiilor.

Interfaţa dintre structura internă, profundă a caracterului şi conduita manifestată o constituie subsistemul atitudinal. Atitudinea reprezinta componenta fundamentală a caracterului și este poziţia internă adoptată de o persoană faţă de situaţia socială în care este pusă. P. Popescu-Neveanu defineşte *atitudinea* ca fiind modalitate relativ constantă de raportare a individului sau grupului faţă de anumite laturi ale vieţii sociale şi faţă de propria persoană; structura orientativ reglatorie proprie [6]. Atitudinea este un invariant vectorial al conduitei, exercitând o funcţie direcţională şi evaluativă şi nu una instrumental lucrativă. Ele sunt predispoziţii de a reacţiona într-un anumit mod, independent de situaţii, pe această bază persoana manifestându-şi independenţa. D. Byrne [9, p.713-715] consideră că, în raport cu personalitatea, *atitudinile* îndeplinesc două funcţii de bază: 1) explică diferenţele interindividuale în funcţionarea vieţii psihice (a percepţiei, a memoriei, a gândirii, a afectivităţii, etc.); 2) ajută la înţelegerea dinamicii personalităţii umane, ele constituind un element care orientează opiniile şi comportamentele oamenilor. În acest sens atitudinile constituie un factor de previziune al acţiunilor şi comportamentelor oamenilor.

Atitudinea apare ca veriga de legătură în testarea psihologică internă dominantă a persoanei şi mulţimea situaţiilor la care se raportează în contextul vieţii sale sociale și este rezultatul interacţiunii subiectului cu lumea înconjurătoare.

„Atitudinile nu sunt altceva decât relaţii, iar relaţiile interiorizate apar ca atitudini" [8].Tot V. N. Measiscev arată că *atitudinile* conţin două segmente esenţiale: cel incitativ – orientativ şi segmental efector – executiv; unitatea lor asigurând unitatea şi complexitatea caracterului. Traducând limbajul ştiinţific definiţia populară a caracterului: unitatea dintre vorbă şi faptă. Specificul caracterului va fi determinat astfel, fie din interacţiunea atitudinilor, fie prin interacţiunea segmentelor în cadrul aceleeaşi atitudini.

Există diferite tipuri de relații sau, mai degrabă, laturi ale unei singure relații obiective, determinată de răspunsul uman multilateral posibil și de versatilitatea obiectelor. *Atitudinea* ca o legătură a unui subiect cu un obiect este una, dar într-o varietate de relații, mai mult, apoi mai puțin distinct separate componente care pot fi numite relații parțiale sau părțile la relație sau tipurile de relații. Aceste părți sunt strâns legate de natura interacțiunii vieții, inclusiv momentele cele mai variate de la schimb substanțe pentru comunicarea ideologică [ibidem, p.12].

Relația dintre individ și relațiile sale conștiente este produsul dezvoltării individuală, iar problema dezvoltării umane este strâns legată de formarea relației sale. Relaţia atitudine-comportament a fost subiectul dezbaterilor în domeniul psihologiei sociale pe o perioadă lungă, mai bine de 40 de ani [10].

Conform specialiştilor, *atitudinea* este poziţia internă pe care o adoptăm faţă de o situaţie socială sau faţă de o persoană şi ea este cea care determină modul în care vom răspunde sau acţiona. Ea necesită o permanent ajustare, de aceea este bine să lucrăm la ea tot timpul și nu este altceva decât obişnuinţe ale gândirii, iar obişnuinţele se pot dobândi. O acţiune repetată devine o atitudine realizată, iar atitudinile manifeste devin relaţii, iar relaţiile interiorizate, în timp, devin atitudini [3, p.299].

C. Delory vede competenţa ca un ansamblu integrat de cunoştinţe, deprinderi şi atitudini, care permite subiectului de a se adapta la anumite situaţii, de a rezolva probleme [Apud M. Marin , p.105]. Atitudinile în permanenţă se definesc printr-o raportare la anumite valori, în funcţie de care se realizează o anumită selectivitate a relaţiilor şi reacţiilor comportamentale. Coloratura afectivă a atitudinilor se manifestă prin emoţii, simpatii, antipatii, ataşament [2, p.59]. În aceeaşi ordine de idei este şi opinia lui I. Jinga, care consideră că o competenţă este capacitatea cuiva de a soluţiona corespunzător o problemă, de a lua decizii potrivite, de a îndeplini o misiune şi a practica o profesie în condiţii şi cu rezultate bune [5, p.77].

Azi este foarte important faptul că succesul nostru nu se rezumă doar la abilităţi şi cunoştinţe, dar, poate mai mult ca oricând, la *atitudini*. Sub aspectul personalităţii, fiecare om este unic în felul său, cu manifestări specifice. Multe programe de angajări care se bazau foarte mult pe competenţe au început să îşi mute accentual pe atitudine.

În educaţie şi în cunoaştere, în general, în carieră, sport, artă sau în orice alt domeniu al vieţii, *atitudinea* justă este cheia ce deschide calea către dezvoltare şi împlinire personală, către succes şi fericire. Dacă ne întrebăm ce înseamnă a adopta o atitudine justă, răspunsul este destul de complicat. Înseamnă să investim pasiune şi entuziasm în ceea ce facem, să ne stabilim un scop care să fie pentru noi o sursă permanentă de inspiraţie.

Atitudinea este intrinsecă educaţiei. Nu este altceva decât obişnuinţe ale gândirii, iar obişnuinţele se pot dobândi. O acţiune repetată devine o atitudine realizată. Atitudinile manifeste devin relaţii, iar relaţiile interiorizate, în timp, devin atitudini. Din punct de vedere al vieţii sociale însă, oamenii sunt asemănători datorită dependenţei individului faţă de ceilalţi membri ai comunităţii. Educaţia vine întotdeauna de la alte fiinţe umane şi semnalizează limitele rezultate din acest fel de acţiune.

Bibliografie

1. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității (trad. Herseni I.). București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991. 580 p.
2. Callo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera, 2014. 240 p.
3. Chelcea S. Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicaţii. Iaşi: Polirom, 2008.
4. Chircev A. Psihologie generala. B.: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1976. 558 p.
5. Jinga I., Istrate E. Manual de pedagogie. Bucureşti: ALL, 2008.
6. Popescu-Neveanu P. Dicţionarul de psihologie. B.: EdituraAlbatros, 1978.
7. Marin T. Competenţele între clarificări conceptuale şi realism didactic. În: Euromentor, 2013, nr. 1. p.102-110.
8. Byrne D. Interpersonal attraction and Attitude Similarity‖ , in Journal of Abnormal and Social Psychology, 1961, Vol. 62, No. 3. p. 713-715.
9. Deschamps J.-C., Beauvois J.-C. Des attitudes aux attributions. Grenoble: PUG, 1998.
10. Measiscev V. N. Probleme fundamentale ale psihologiei atitudinilor B.: Editura științifică, 1963. p. 430.
11. Stoetzel J. La psychologie sociale. „Attitudes, handbook of social psychology”, Paris: Ed. C.A. Murchinson, 1993.

REFLECȚII ASUPRA ACTIVITĂȚII DE MOTIVARE ȘI STIMULARE A ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR PRIN INTERMEDIUL ECD

Panaghiu Aurelia, învățător la clasele primare, grad didactic superior
Florea Alina, învățător la clasele primare, grad didactic I
Instituția Publică Liceul Teoretic „Principesa Natalia Dadiani”

Motivația este un ansamblu complex de factori dinamici, care suferă multe transformări în educație. Societatea actuală, responsabilitățile, însuși individul se mișcă mai repede, mai profund decât sfârșitul secolului trecut.

Ultima reformă din 2015 a adus schimbări în contextul codului Educației al RM, unde ECD constituie un sistem de eficientizare permanentă și diferențiată a învățării, predării și evaluării prin introducerea criteriilor și descriptorilor, fără acordarea notelor.

Evaluarea în ciclul primar e o modalitate de motivare și stimularea a elevului și nu de ierarhizare sau etichetare. Prin acest sistem de evaluare s-a intenționat orientarea accentului pe evaluarea formativă a elevului din ciclul pimar cu precădere pe cea sumativă.

Valul schimbărilor și a noutăților, care asaltează viața umanității și a generațiilor în creștere ne-a pus în situație de provocare de a alege o nouă perspectivă motivațională de valori, de a alege un sistem de strategii direcționale spre dezvoltarea inteligenței și formării unei conduite civilizate. Treptat toate acestea vor lăsa amprenta de succes în personalitatea de mâine. Problematica lumii contemporane, provocările acesteia și consecințele din domeniul educației ne-au reamintit spusele pedagogului belgian Gilbert De Landsheere „O evaluare corectă a învățământului nu va putea fi posibilă niciodată cu ajutorul unui instrument unic și universal. Trebuie să ne orientăm ferm spre o abordare multidimensională”**.**

O influenţă considerabilă asupra dezvoltării copilului o exercită familia. Istoria fiecărei metode acţional-strategice în familie îşi pun amprentă în conturarea motivației, succesului şi a profilului personalităţii copilului. Relaţia învățător-părinte-copil este una specială şi indestructibilă, ea ar trebui să fie cea mai strânsă şi puternică legătură posibilă în comunitate.

Această problemă ne-a pus pe gânduri și ne-a preocupat să aplicăm în cadrul activității tehnologiile moderne, cultivând valorile umane, implementând în mod creativ curriculumul național.

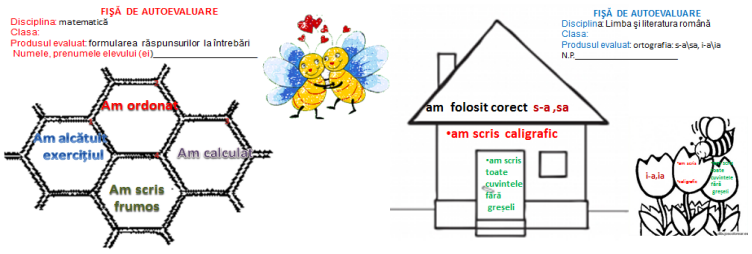
Din acest context practica a scos în evidență că evaluarea are un rol reglator, de orientare și stimulare, autocunoaștere și motivare și nu unul de ierarhizare sau etichetare, rezultatele căreia duc la promovarea elevului într-o treaptă superioară.

Cele mai eficiente metode de evaluare în treapta primară cu scopul de a urmări progresele raportate de a-l implica și motiva pe elev sunt **metodele alternative**. De exemplu: observarea sistematică, investigația, scaunul autorului, portofoliul, proiectul, autoevaluarea etc. Prin aceste metode ținem cont de:

- Realizarea evaluării rezultatelor în activitatea de învățare;
- Dinamica rezultatelor școlare pe o perioadă mai îndelungată, care urmăresc formarea unor capacități, dobândirea unor competențe, schimbări în planul motivațional de atitudine și de stimulare;

Ne vom referi la unele din ele:

- Evaluarea elevilor cu **ajutorul portofoliului** permite o comunicare (orală sau scrisă) a calităţilor, defectelor şi ariilor de îmbunătăţire a activităţilor, care vor avea o imagine mai bună asupra a ceea ce se întâmplă în clasă.
- Metoda portofoliului se completează reciproc cu cea a **autoevaluării și ajutorului reciproc,** care va avea ca scop dezvoltarea procesului de **autoeducare.** Prin autoevaluare elevii își dezvoltă capacitatea de autocunoaștere, aplicată în diferite domenii; își valorează și perfecționează atitudinile, priceperile, comportamentele și învață să-și exprime opiniile în spiritul unei gândiri critice, analitice și obiective; învață să-și aprecieze rezultatele prin comparație, recuperând golurile acumulate anterior, știind locul și cum să acționeze, conform criteriilor de succes cunoscute.



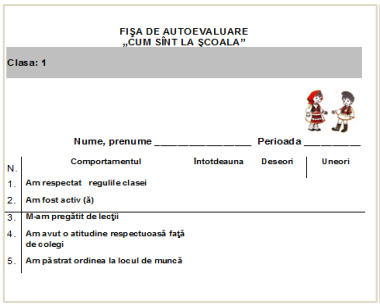
În aplicarea autoevaluării utilizăm chestionare, scări de clasificare şi grile de autoevaluare. Informaţiile obţinute în urma centralizării rezultatelor acestor instrumente, au fost comparate cu concluziile evaluării învăţătorului, unde s-au analizat împreună cu elevul, argumentându-i fiecare moment. Ca umare acestea s-au inclus în portofoliul elevului şi s-au prezentat periodic părinţilor.

Reflecția caracterul educativ-formativ al autoevaluării ne permit să menținem **motivația intrisecă** prin diferite forme și metode de lucru. Bunăoară:

▪Un succes în motivara elevilor e introducerea elementului de ***concurs,*** *ce* îi stimulează dorința de a câștiga întrecerea, îndemnându-i să citească, să cunoască cât mai mult, să se implice, să acumuleze bonusuri, abțibilduri, ajungând la un anumit nivel de performanță. De exemplu: concursul ,,Cine știe mai multe'', ,,Cel mai bun

cititor ”, „Cel mai bun declamator” etc. Aici am folosit culorile semaforului, unde copilul s-a plasat singur la culoarea aleasă, folosind criteriile de succes.

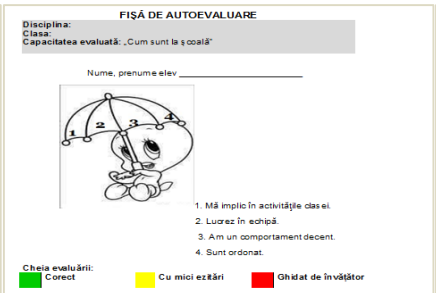
▪**Fișa de autoevaluare „Performanțele mele”** a pus în situație elevul să se autoevalueze conform criteriilor în fiecare zi din săptămână, asemanându-se cu cei „Șapte pitici” sau un alt personaj preferat. Această formă de lucru l-a motivat atât pe elev, cât pe părinte să lucreze cu copilul său în termen îndelungat”.


FIŞA DE AUTOEVALUARE
„CUM SÎNT LA ŞCOALA”

Clasa: 1

Nume, prenume _____ Perioada _____

N.	Comportamentul	Întotdeauna	Deseori	Uneori
1.	Am respectat regulile clasei			
2.	Am fost activ (ă)			
3.	M-am pregătit de lecţii			
4.	Am avut o atitudine respectuoasă faţă de colegi			
5.	Am păstrat ordinea la locul de muncă			


FIŞĂ DE AUTOEVALUARE

Disciplina:
Clasa:
Capacitatea evaluată: „Cum sunt la şcoală”

Nume, prenume elev _____

1. Mă implic în activităţile clasei.
2. Lucrez în echipă.
3. Am un comportament decent.
4. Sunt ordonat.

Cheia evaluării:
Corect — Cu mici ezitări — Ghidat de învăţător

▪**Jocul „Micul antreprenor”** a dat posibilitate elevului să acumuleze un anumit număr de bonusuri în decurs de un semestru cu privire la obiectivele înaintate. În rezultat am organizat un iarmaroc cu părinții, unde copiii având cardul cu bonusurile acumulate puteau să-ți procure singur ceva din lucrurile dorite. Ca urmare înțelegând valoarea muncii depuse de el însuși etc.

Relaţia dintre învăţător şi elev în clasele noastre încercăm să o distingem prin:

- **Unicitate**. Fiecare întâlnire este unică, nimic nu se repetă, întâlnirea are o altă identitate, este inconfundabilă.
- **Densitatea**.Momentul interacţiunii dintre elev şi învăţător este o dăruire fără rezerve, presupune o implicare totală, suflet şi cuget, din partea celor doi parteneri.
- **Autenticitate.** Cei doi, cadru didactic şi elev, se află într-o relaţie reală de viaţă. Nu este nimic trucat, nimic tranzitoriu, nimic de rutină sau inerţial. Fiecare se implică cu sinceritate, cu deschidere şi onestitate.
- **Sporirea sufletească**. Întâlnirea educativă lărgeşte şi adânceşte lăuntricul fiecăruia. Ea se întemeiază pe dorinţa reciprocă de apropiere, de împărtăşire a gândurilor, frământărilor, aspiraţiilor. Dezvoltă sentimentul că fiecare, este mai bogat, mai aproape de sinele său ideal.
- **Iubirea.** Fiecare partener îşi are locul său unic în sufletul celuilalt. Între ei îşi găseşte rost iubirea – respect, ajutor, tandreţe, surpriză, umor.
- **Deplina bucurie**. La şcoală se dezvoltă bucuria partenerilor de a fi împreună, de a avea ce îşi oferi, de a se accepta şi a fi aşa cum sunt. Este acea bucurie

care vine din posibilitatea de a fi spontani şi dezinvolţi, unde nimeni nu se simte stingherit sau inhibat.

- **Incompletitudinea**. Întâlnirea educativă nu este totuşi deplină, rămâne întotdeauna un rest, un ceva mai profund, un mister care urmează a fi dezvăluit în întâlnirile viitoare. O întâlnire educativă nu-şi este suficientă sieşi, rămâne ceva care, fără a produce dependenţă, întreţine dorinţa şi nerăbdarea unei noi întâlniri.

În procesul educativ, când se vorbeşte despre empatie, se vorbeşte şi despre ascultare activă.

Răspunsuri non empatice	**Răspunsuri empatice**
Te simţi…	Poate că…
Din punctual tău de vedere…	Mă întreb dacă…
După tine…	Nu ştiu dacă am înţeles bine dar …
Dacă aş fi în locul tău…	Nu sunt sigur că am înţeles bine dar…
Ţie ţi se pare că …	Corectează-mă te rog dacă greşesc dar…
Gândeşti că…	E posibil ca…
Crezi că…	Poate că tu gândeşti că…
Îmi spui că…	Am impresia că vrei să spui că…

Vă propunem un exercițiu-joc de exersare a empatiei:

”Recunoaste personajul”

Copiii vor arunca zarul, vor pleca pe traseu, vor descoperi plicul-surpriza, în care se afla un CD. Va trebui să recunoască personajul sau povestea din fragmentul audiat/ vizionat.

Variantă: II ajută pe autor să corecteze titlurile poveștilor.

Evaluarea cu ajutorul calculatorului este o metodă foarte mult utilizată în învățământul primar în ultimul deceniu. Această metodă își propune obiective de a motiva și stimula elevul pentru o învățare conștientă și de lungă durată.

În activitatea noastră o altă latură motivațională de succes au fost **emoțiile.** Acestea rezultă din procesele cerebrale şi sunt necesare adaptării şi ordonării comportamentului uman. Ele reprezintă cheia succesului și în cazul copiilor hiperactivi sau cu deficit de atenţie. Emoţiile sunt reacţii complexe descrise prin intermediul a trei componente majore: o stare mentală specifică, o schimbare fiziologică şi impulsul de a acţiona.

Pentru a avea şanse de succes în educaţie urmărim o regulă aparent simplă: dacă învăţarea este asociată cu reflecția emoţiilor percepută pozitiv, ca urmare s-a facilitat

succesul, la fel cum o percepţie negativă a emoţiilor ataşate învăţării implică eşecul şi slăbire de rezultate.

Această regulă se poate traduce mai ales prin necesitatea stabilirii unui climat plăcut şi motivant pentru învăţare.

Sensibilizarea, antrenarea, fixarea, generalizarea și autorealizarea individului, încercăm să relatăm prin intermediul orelor de bază și celor de dirigenție cu diferite subiecte: „Cartea – prieten drag”, „Cine sunt eu?”, „Imaginea mea în societate”, „Tradiții și obiceiuri strămoșești”, „ Familia - leagănul valorilor umane”, „ Școala – casa cu minuni” etc.

Oricare ar fi latura din care privim întregul colectiv, rolul învățătorului este proeminent. Îi învățăm pe elevi să măsoare, să aprecieze și să ia decizii corecte în diferite situații concrete. Ca urmare le-am dezvoltat dragostea de țară, neam, limbă, tradiții și obiceiurile pe care le avem; să se respecte pe sine și pe alții, să muncească și să se autoperfecționeze mereu mergând în pas cu dezvoltarea progresului tehnico-științific.

În cadrul cercetării folosim diverse activități formative, care au dat rezultate pozitive:

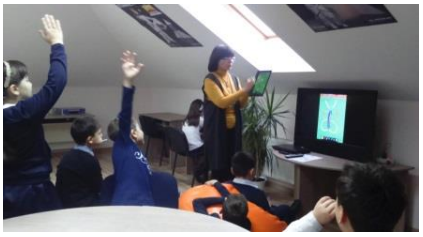
- Ziua ușilor deschise;
- Coșul cu întrebări;
- Panoul pretențiilor;
- Vizitarea bibliotecilor, expozițiilor din comunitate:
-

- Diagrama performanțelor;
- Organizarea diferitor activități extrașcolare cu părinții („Toamna de aur”, „Prezentare de carte”, „Intâlniri cu scriitori” etc.;
- Organizarea excursiilor împreună cu părinții;
- Participarea la diferite cercuri în parteniriat cu părinții (cercul „Handmai”).

Activităţile comune împreună cu părinții din clasă favorizează formarea unor sentimente de grup (colegialitate, solidaritate, prietenie, simpatie) față de semenii săi,

persoane mai mari ca ei si spiritul comunitar (de dragoste, respect, mândrie, apărarea grupului, familiei în deosebi). Prin intermediul acestor ore se formează şi se dezvoltã colegialitatea, manifestată prin loialitate față de colegi, întrajutorare si solidaritate, ca sentiment de atașament față de colegi, de datoria față de grup în apărarea intereselor acestuia. Solidaritatea elevilor se manifestă și în respectarea normelor.

Ne bucurăm mult că orele de robotică putem să le organizăm în incinta Bibliotecii Naționale pentru copii „Ion Creangă”, unde specialiștii în domeniul dat le destăinuie secretele roboțeilor.



Această licoare a succesului a fost reflectată și în orele publice în cadrul seminarelor municipale. Aici elevii au dat dovadă de motivație, întelegere, de înțelepciune, de bunavoință și respect de acel apropiat.

Acum 3 ani copiii din ciclul primar explorează, descoperă lucrurile în cadrul activităților îndrăgite.

În atelierele de lucru, organizate iscusit atât de părinți și ghidați iscusit de diriginte, se formează încrederea, receptivitatea, responsabilitatea, se dezvoltă gustul pentru armonie și se dezvoltă dragostea pentru frumos. Aici se creează un confort psihic înalt pentru copil, unde acesta are posibilitate să se dezvolte atât cognitiv, cât și afectiv.

Pornind de la ideea, că în cadrul evaluării motivația joacă un rol important în viața școlarului, am ajuns și la unele succese obținute de elevi, care au avut și rezultate vizibile de toți: colegi, părinți, comunitate etc.

Una din problemele care ne preocupă e lipsa continuității, privind criteriile de evaluare și standardele de performanță aplicate în etapa următoare de școlarizare a elevului, ciclul gimnazial. Ar putea oare sistemul acesta să faciliteze integrarea motivațională a elevului prin ponderea evaluărilor sumative?

Probabil că motivația și stimularea va fi latura de a menține succesul elevului și în ciclul gimnazial, căci prin evaluare și parteneriatul strâns cu părinții, vom putea dezvolta și modela tinerele caractere.

Și până la urma în această lume în care problemele ne copleșesc uneori, motivația este o poartă unde cheia este mai întâi modelată de adult, apoi fiecare și-o modelează singur.

Rolul hotărâtor aici îl are învaţătorul - dirijor, care prin lumina sa vie va modela personalitatea de mâine, care va confrunta și va găsi soluții optime de realizare a problemelor sociale.

Bibliografie

1. Potolea D., Manolescu M. Teoria şi practica Evaluării. Bucureşti: M.E.C, 2005.
2. Macavei E. Pedagogie. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică R.A., 1997.
3. O.I.D.I., nr. 2, iunie 1989, p. 95-110, în „Informarecurentă" nr. 7/17 februarie 1990.
4. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie şcolară. Iaşi: Editura Polirom, 1999.
5. Kulcsar T. Factorii psihologici ai reuşitei şcolare. Bucureşti: E.D.P., 1978.
6. Neacşu I. Motivaţie şi învăţare. Bucureşti: E.D.P., 1978.
7. Stoica M. Pedagogie şi psihologie. Editura Gheorghe Alexandru, 2001.
8. Vintilescu D. Motivaţia învăţării şcolare. Editura Facla, 1977.
9. Metodologia privind implemenarea ECD cl.I-IV. Chișinău 2015-2018.

Webografie

1. www.bibliotecascolara.ro
2. www.didactic.ro/resurse=educationale/invatamant

DEZVOLTAREA EDUCAȚIEI ESTETICE PRIN INTERMEDIUL TEXTELOR LITERARE

Panainte Inga, master în științele educației, grad didactic întâi
Instituția Publică Liceul Teoretic cu Profil Sportiv nr.2

Dezvoltarea multilaterală a personalităţii cuprinde drept componentă şi educaţia estetică. Prin intermediul educației estetice se urmărește dezvoltarea capacității de a recepta, interpreta și crea frumosul.

Proces îndelungat şi de durată, educaţia estetică îl familiarizează pe şcolar cu lumea valorilor estetice, îi dezvoltă sensibilitatea estetică, îl ajută să cunoască, să guste şi să transforme bucuria estetică într-o componentă a modului său de viaţă. Educaţia estetică se cere integrată tot mai mult în învăţământ pe toate treptele, de la grădiniţă până la universitate. Ea reprezintă activitatea de formare, dezvoltare a personalităţii umane prin intermediul valorilor frumosului receptate, evaluate şi cultivate la nivelul sensibilităţii, al raţionalităţii şi al creativităţii umane.

Educaţia estetică- proces sistematic, bine orientat, cu un scop bine determinat de înrâurire asupra personalității copilului în vederea dezvoltării capacităților și priceperilor lui de a vedea frumusețea lumii înconjurătoare și de a crea frumosul.

Educația estetică urmărește proiectarea și realizarea activității de formare-dezvoltare a personalității umane prin promovarea frumosului artistic, social și natural în funcție de următoarele categorii valorice specifice:

1. Ideal estetic - exprimă modelul de frumos spre care tinde, în general, comunitatea umană;
2. Simțul estetic - exprimă capacitatea omului de a percepe și de a reprezenta și de a trăi frumosul;
3. Gustul estetic - exprimă capacitatea omului de a explica, de a înțelege și a iubi frumosul;
4. Spiritul de creație estetică - exprimă capacitatea omului de a crea frumosul la nivelul artei, societății naturii.

În procesul de învățământ toate disciplinele, metodele, tehnicile, procedeele pot contribui la pregătirea școlarilor și la dezvoltarea conștiinței și a conduitei lor estetice.

După V. Țârcovnicul la realizarea educației estetice își aduc contribuția toți factorii: familia, școala, societatea [16].

N. Silistraru susține că realizarea educației estetice presupune utilizarea unei metodologii complexe, aplicată la scara întregului proces de învățământ. Literatura ca artă a cuvântului deține un loc important în educația estetică. Influența educativă a

literaturii se realizează prin imaginile artistice ale operei literare, prin limbajul artistic, care vehiculând idei și sentimente, provoacă puternice trăiri și crează atitudini adecvate față de valorile estetice [11].

În cadrul procesului de învățământ elevii sunt puși în contact cu opere de mare valoare artistică spre a trăi emoții estetice, sunt îndrumați să le perceapă multilateral, primesc criterii de apreciere obiectivă pentru fiecare artă.

După M. Călin, limba și literatura română este implicată în realizarea educației estetice prin:

-contactul elevului cu textul literar spre a-i descoperi semnificația umanistă și pentru a emite o judecată de valoare pe baza unor criterii estetice;

-lectura și comentariul literar, analiza textului care să sprijine interpretarea estetică a textului literar și să stimuleze imaginea reproductivă și creatoare a elevilor [17].

Textul literar este o creație a imaginației autorului, care are următoarele caracteristici sau trăsături: trezește în sufletul cititorului emoții și sentimente, este realizat cu ajutorul unor procedee de expresie artistică, realitatea este transpusă imaginativ. În alegerea textelor literare, care se propun elevilor, trebuie să se țină seama de anumite criterii de selectare, cum sunt: accesibilitatea în raport cu nivelul dezvoltării intelectuale și de cultură generală a elevilor, atractivitatea, valoarea, volumul textului etc.

Textele propuse pentru lectură și analiză vor intensifica sentimentul de dragoste față de plaiul natal, vor contribui la formarea capacităților de descifrare a imaginilor artistice. „Omul educat de timpuriu, în sensul trezirii și cultivării simțului estetic, va fi mai receptiv față de operele de artă, va putea descoperi mai ușor valorile ei multiple, aspirațiile sale către frumos se vor concretiza zilnic în tot ceea ce realizează”.

La lecțiile de limbă și literatură română, atenția învățătorului va fi orientată nu atât spre însușirea unui volum cât mai mare de noțiuni de teorie literară, ci spre formarea, dezvoltarea capacităților de înțelegere a conținutului textului, ajutându-i să trăiască emoțiile provocate de comportamentul personajelor, să explice motivele faptelor săvârșite. Prin literatura operei artistice în clasele primare, înțelegem următoarele:

1. În procesul analizei textului artistic, accentul trebuie să se pună pe imaginea artistică.
2. În școală, atenția cititorului este concentrată mai întâi de toate la imaginea-personaj.

3. La analiza textelor literare, învățătorul îl va ajuta pe micul cititor să vadă și să simtă frumusețea peisajului descris de autor, să înțeleagă de ce acest colțișor de natură l-a impresionat pe scriitor, determinându-l să caute cele mai frumoase expresii pentru a-l descrie.

4. E foarte important ca elevul să înțeleagă poziția, atitudinea autorului față de evenimentele, personajele descrise.

5. E necesar să analizăm procedeele artistice, datorită cărora se creează imaginile poetice ale operei.

6. E nevoie să activizăm în vorbirea copiilor acele cuvinte care denumesc calități morale și emoționale.

7. În procesul analizei operei literare, o atenție deosebită vom acorda etapei pregătitoare, motivându-i pe elevi să mediteze asupra conținutului până la citire, în procesul ei și după lectură.

Audierea unei opere literare în lectura unui autor, citirea de către elev a operelor literare valoroase, fără grabă, fără a urmări alt scop decât delectarea pe care o dă perceperea și înțelegerea lor, contribuie în mod esențial la formarea estetică a elevilor, ca aceștia să memoreze ,, idei principale‘‘, să rețină date biografice, să știe povești în rezumat, să reproducă conținutul unor opere literare. Esențialul este ca elevul să trăiască emoții estetice declanșate de contactul cu opera literară. [12]

Educația estetică ocupă, așadar, un loc important în formarea personalității copilului și adolescentului. Acest proces depinde de ceea ce i se oferă copilului, mai ales în perioadele sensibile ale dezvoltării

Importanța realizării educaţiei estetice a sporit în ultimii ani, cerându-se integrată tot mai mult în învăţământ pe toate treptele, de la grădiniţă până la universitate. Ea reprezintă activitatea de formare, dezvoltare a personalităţii umane prin intermediul valorilor frumosului receptate, evaluate şi cultivate la nivelul sensibilităţii, al raţionalităţii şi al creativităţii umane. În scopul cultivării gustului estetic, spiritului creator la elevii de vârstă școlară mică am întreprins următorii pași:

- Am pus accent pe principiile individualizării şi diferenţierii, democratizării şi umanizării vieţii şi activităţii elevului;
- Formarea unei atitudini responsabile faţă de acţiunile, comportamentul elevilor;
- Crearea unui climat socio-afectiv, focusarea pe expunerea propriului punct de vedere al elevilor;

- Aplicarea diverselor strategii didactice de lucru cu textul literar: jocuri, astfel încât să poată deduce, percepe și aprecia valoarea estetică redată de textul literar;
- Receptarea frumosului din artă, societate, natură prin mijloacele senzoriale (percepţia estetică), raţionale (cunoaşterea estetică), afective (sentimentele estetice), motivaţionale (interesele estetice) integrate la nivelul gustului estetic;
- Crearea frumosului în artă, societate, natură în baza exemplelor estetice transmise de textele literare.

Prin intermediul lecţiilor de limbă și literatură română şi activităţilor extradidactice organizate cu elevii am urmărit formarea şi dezvoltarea capacităţii de a recepta valoarea artistică a operei literare.

Am aplicat un variat spectru de ***metode şi tehnici moderne*** propuse de învăţământul formativ:

CUBUL. Metoda presupune explorarea unui subiect din mai multe perspective. Sunt recomandate următoarele etape :Anunţarea temei, împărţirea clasei în 6 grupe, fiecare dintre ele examinând o temă de pe cele șase feţe ale cubului. **Descrie:** Cum arata *culorile, formele, mărimile etc.* **Compară**: *Ce este asemănător, ce este diferit?* **Analizează:** *Spune din ce este făcut?* **Asociază**: L*a ce te îndeamnă să te gândeşti?* **Aplică**: Cum *poate fi folosit?* **Argumentează:** *pro sau contra şi enumeră o serie de motive care vin în sprijinul afirmaţiei tale. E pozitiv sau negativ?E principal sau secundar?*

Exemplu : Lectura ,,La cireșe”, după Ion Creangă.

Descrie-l pe Nică

Compară comportamentul tău cu cel al lui Nică.

Asociază , gasește însuşiri următoarelor cuvinte :cireșe, vară, matuşă

Analizează pericolul prin care a trecut Nică. Ce-ar fi putut păți el?

Aplică : Dramatizaţi momentul întâlnirii mătuşii Mărioara cu Nică.

Argumentează : dacă este sau nu vinovat Nică de cele întamplate ? De ce?

Impactul metodei:-dezvoltă competențele necesare unor abordări complexe; dezvoltă gândirea critică și creativă; are un puternic caracter formativ;

CVINTETUL. Reprezintă instrumentul de sintetizare a informațiilor, de evaluare a înțelegerii și creativității elevilor și mijlocul de exprimare a lor. Este o poezie de 5 versuri care se elaborează individual, în perechi sau în grup și respectă următoarele repere : -titlul (un singur cuvânt – substantiv); - descriere (2 cuvinte – adjective); - acțiune (3 cuvinte – verbe); - sentimente, păreri(4 cuvinte – enunț);-esența subiectului (un cuvânt cheie); Aplicație :

Cartea
frumoasă, misterioasă
învaţă, ajută, bucură,
Cartea este o comoară.
Prieten.

Impactul - instrument eficient de sintetizare a unor informaţii complexe; mijloc rapid de evaluare a înţelegerii elevilor; modalitate de exprimare a creativităţii.

Pălăriile gânditoare

Metoda dezvoltă diferite tipuri de gândire. Încurajează gândirea complexă, atât cea individuală, cât si cea de grup. Participanţii trebuie să cunoasca foarte bine semnificaţia fiecărei culori şi să îşi asume rolul sugerat de aceasta; ***Pălăria albastră*** – este liderul, clarifică/alege soluţia corectă *(moderatorul), semnifică gândirea speculativă;* ***Pălăria albă*** – informează *(povestitorul), este neutră, semnifică gândirea obiectivă;* ***Pălăria roşie*** – spune ce simte *(psihologul), semnifică gândirea influenţată de afect;*

Pălăria neagră –identifică greşelile, aspectele negative *(criticul), semnifică gândirea critică);*

Pălăria verde –generează idei noi *(gânditorul), semnifică gândirea creativă;*

Pălăria galbenă —identifică aspectele pozitive **(***optimistul), semnifică gândirea optimistă;*

Exemplu: Textul ,,Cioc, cioc, cioc!", după Emil Gârleanu.

Pălăria albă: Despre ce este vorba în text?

Pălăria roşie: Ce îţi place cel mai mult din text?

Pălăria neagră: De ce s-a supărat veverița?

Pălăria galbenă: Ce a vrut să facă ciocănitoarea?

Pălăria albastră: Adresează copiilor întrebări în baza textului.

Pălăria verde: Imaginează- ţi un alt final al textului.

Impactul:

- Cultivarea interesului pentru lectură şi a plăcerii de a citi, a gustului estetic în domeniul literaturii;
- Stimularea gândirii autonome, reflexive şi critice în raport cu diversele mesaje receptate;
- Cultivarea unei atitudini pozitive faţă de comunicare .

Proces judiciar simulate - metodă activ participativă ce va avea elementele unei judecăți reale, axându-se pe investigarea unui subiect din perspectiva celor 3 părți implicate: reclamanții, învinuiții și judecătorii. La subiectul ,, Banul muncit‘‘,

după Alexandru Mitru, elevii sunt repartizați în grupuri, sarcinile vor fi distribuite după cum urmează:
I grup- reclamanții au condamnat comportamentul lui Iliuță:
Iigrup-învinuiții au prezentat o serie de argumente ce-l dezvinovățesc;
III grup-judecătorii au înaintat sentința, prezentând argumente;
Impactul :cultivarea atitudinii corecte față de o situație; stimularea gândirii critice în situații diverse;

Scheletul de recenzie

- Conţinutul tematic - *Cei trei prieteni* (poveste populară)

- Secvența lecției *Reflecția*

- **Sarcina** – Exprimați într-*o propoziție sau frază* subiectul orei, selectați *o expresie* semnificativă, (o sintagmă, proverb) pentru conținutul temei, rezumați într-*un cuvânt* esența temei, descrieți *culoarea sentimentală* a temei, desenați în caiet *un simbol* tipic subiectului.

Impactul:-mijloc eficient de explorare a textului literar;

- îi învață pe elevi să comunice între ei și să asculte părerile celor din jur;
- stimulează potențialul creativ, originalitatea copiilor;

Licitația de idei – această metodă constituie o modalitate de organizare ce imită o licitație în care nu se propun obiecte achiziționate cu bani, ci idei, texte literare receptate de elevi, ce vor fi procurate cu idei, justificări, atitudini.
Pentru licitație s-a propus ideea ,, Părinții nu sunt icoane, dar se cuvine să te închini în fața lor‘‘, sugerată de textul ,, Nu mai plânge, bunico!‘‘, după Șerban Nedelcu .
Elevii au cumpărat-o utilizând formulele specifice:
-Aș vrea să procur ideea.....
-Mi-aș dori să ahiziționez ideea.....
-Voi cumpăra idee întrucât.....
-Am nevoie de această idee, deoarece.....
Impactul:-Această metodă abordează în mod expres unele categorii fundamentale ale esteticii: tragicul, frumosul; contribuie la valorificarea operei literare; urmărește exlorarea flexibilă a manifestărilor atitudinale; asigură un interes viu pentru produsul lectural;

Aceste metode și tehnici au solicitat un grad sporit de creativitate din partea elevilor, însă au conferit lecțiilor farmec, originalitate, realizând dezideratul propus.

Cultivarea educației estetice în școală este primordială. Trebuie să stăpânești un arsenal vast de strategii didactice fără de care esteticul textelor literare nu este perceput sau nu produce efectele scontate. Or, a cultiva educația estetică este numai

aparent ușor, datorită rolului său, acest obiectiv fundamental al educației în școală trebuie tratat cu seriozitate și atins cu măiestrie.

Bibliografie

1. Curriculum național: Învățământ primar, clasele I-IV. Chișinău, 2018.
2. Gaiciuc V. ș.a. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățământ. Chişinău, 2011.
3. Botezatu E. Ghidul învăţătorului clasa a III. Chişinău, 1999.
4. Bontaş I. Pedagogie. Bucureşti, 1996.
5. Cristea S. Dicţionar de pedagogie. Chişinău, Bucureşti: grupul editorial „Literatura internaţională”, 2000.
6. Cruteţchii V.A. Psihologia. Chişinău, 1988.
7. Golu P. Psihologia copilului. Manual pentru clasa XI-a a Şcolii normale. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică R. A., 1993. p. 110- 120.
8. Silistraru N. Note de curs la pedagogie. Chişinău, 2000.
9. Șeptelici A. Limba și literatura română în clasele I-IV. Ghid metodologic. Chișinău: Tipogr. Reclamă SA, 2009. 236 p. ISBN 978-9975-105-32-3.
10. Marin M. ș.a. Profesorul de succes. Mini-ghid cu sugestii pentru structura rapoartelor de autoevaluare. Chișinău: Învățătorul Modern, 2013. 64 p. ISBN 978-9975-4445-1-4.
11. Rodari G. Gramatica fanteziei. Introducere în arta de a inventa poveşti. trad. Gheorghe Anca. Bucureşti: E.D.P., 1980.
12. Sălăvăstru D. Psihologia educaţiei. Iaşi: Polirom, 2004.
13. Țârcovnicul V. Pedagogia generală. Editura Făclia, 1975.
14. Călin M. Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative. București: Editura ALL, 1996.

EDUCAȚIA - FACTOR DETERMINANT DE DEZVOLTARE A PERSONALITĂŢII ŞI SOCIETĂŢII

Panico Vasile, conf. universitar, dr. în pedagogie
Catedra de Pedagogie și Metodica Învățământului Primar, UST

Rezumat. În lucrare se abordează fenomenul educațional în calitate de factor decisiv de dezvoltare generală a personalității. Accentul este pus pe argumentarea și elucidarea semnificației atitudinilor în formarea și dezvoltarea rezonabilă a personalității și societății.

Cuvinte-cheie: educație, atitudini, dezvoltarea potențialului creativ la personalitate.

EDUCATION - A DETERMINANT FACTOR FOR THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY AND SOCIETY

Abstract. The work addresses the phenomenon of education as a decisive factor of development of the personality. The emphasis is on the argumentation and elucidation of the significance of attitudes in the formation and reasonable development of personality and society.

Key words: education, attitudes, development of creative potential of the personality.

Introducere

Schimbările sociale sunt atât de rapide şi complexe încât cer o nouă modalitate de concepere a fenomenului educaţional. Educaţia actuală necesită să fie reorientată astfel încât să se centreze pe formarea prospectivă a personalității şi societăţii. Educaţia ca fenomen sociouman realizează două funcţii de bază: a) crearea omului ca ființă socioumană şi b) formarea şi dezvoltarea permanentă şi rezonabilă a societăţi. Educaţia anticipează nivelul existent de dezvoltare a societăţii.

Actualmente personalitatea trebuie să fie capabilă de a lua hotărâri independente, a-şi lua răspunderea asupra sa, a prevedea rezultatele activităţii în diverse condiţii de viaţă, a analiza acţiunile şi faptele proprii şi ale altor oameni de pe poziţiile valorilor sociale, a-şi schimba permanent modul obişnuit de comportare, a-şi forma modele rezonabile de activitate pentru noile condiţii de viaţă socioumană. Astfel, ea se va integra în societate, va fi participant activ a evenimentelor sociale, morale, economice, tehnologice, ecologice, de muncă, profesionale, politice ş.a. Participarea activă a personalităţii în schimbarea şi dezvoltarea societăţii necesită *formarea la ea a sentimentelor datoriei şi responsabilităţii*, a atitudinilor valorice. Educația actuală presupune formarea şi autoformarea, dezvoltarea şi autodezvoltarea simultană la personalitate a capacităţilor creative, a atitudinilor morale, cognitive, profesionale, politice etc.. Atitudinile morale orientează acţiunile personalităţii spre binele altor oameni şi societăţii.

Dezvoltarea societăţii este determinată de schimbările intense ale ştiinţelor, tehnicilor şi tehnologiilor şi artelor. Ființa umană permanent se implică în

obiectivitatea şi inevitabilitatea firească a legilor de dezvoltare ale naturii. Frecvent se implică în schimbarea iraţională a litosferei, biosferei şi stratosferei. Ca rezultat viaţa pe Pământ este în pericol. Pericolul este promovat de fiinţa umană înzestrată cu o raţiune formată şi dezvoltată la nivel maxim. *Pericolul vine din conştiinţa personalităţii în care se produc uneori schimbări incontrolabile.*

Educaţia - factor decisiv de dezvoltare a potenţialului creativ la personalitate. Activitatea omenirii este orientată spre satisfacerea trebuinţelor de a vieţui în confort material şi spiritual prin cheltuieli minime de eforturi fizice şi mintale. Reieşind din această perspectivă, omenirea şi-a trasat şi proiectat calea sa – *dezvoltarea potenţialului creativ uman.* Dezvoltarea acceleratorie a potențialului creativ la personalitate reprezintă factorul primordial în satisfacerea amplă şi deplină a trebuinţelor materiale şi spirituale.

Creativitatea reprezintă sursa de bază în stăpânirea legilor și legităților de dezvoltare a naturii, societăţii şi a personalităţii, îndeosebi a gândirii umane. De rând cu aceasta creativitatea umană şi dezvoltarea ei neordonată la personalitate poate şi provoacă un şir de urmări periculoase pentru existenţa speciei umane şi societate, pentru viaţă, pentru existenţa Terrei ca mediu firesc de existență a omenirii.

Tehnica şi tehnologiile contemporane, produsele alimentare artificiale invadează toate domeniile de viaţă umană. Fiinţa umană în mare măsură este lipsită de mediul de viaţă natural. Diverse informații din științele socioumane și artă uneori urmăresc scopul de a submina conştiinţa şi comportarea umană. Ele invadează conștiința personalității cu informaţii şi sentimente false, degenerează viaţa spirituală a multor milioane de oameni. Ca rezultat viaţa spirituală şi emoţională a omenirii, şi-n deosebi a generaţiei tinere, este în pericol. Stresurile emoţionale frecvente, emoţionalitatea şi sentimentalitatea falsă generată, provocată de un şir de mijloace informaţionale, de cultura falsă contribuie la formarea personalităţii lipsite de valori umane.

Cu regret, domeniile şi modalităţile de aplicare ale creativităţii în dezvoltarea societăţii nu întotdeauna se află sub controlul Omului. Unele domenii de aplicare a potenţialului creativ sunt lipsite de valori universale, general-umane şi naţionale. Omul înzestrat cu capacităţi creative la nivel maxim de dezvoltare poate folosi acest potenţial cât şi produsele ei în scopuri raţionale, umane cât şi în scopuri iraţionale, antiumane. O parte din potenţialul creativ uman este, însă, folosit în scopuri iraţionale, antiumane – aşa cum este cel folosit în scopuri războinice, de distrugere a popoarelor, a omenirii [1].

Schimbarea şi dezvoltarea fenomenelor socioumane, pe de o parte, sunt rezultat al activităţii oamenilor, pe de o altă parte, ele servesc ca condiţii şi cauze ale

dezvoltării personalităţii. Comportarea socială a personalităţii este determinată de dinamica interacţiunii personalităţii cu societatea. Interacţiunea societăţii şi a personalităţii este mijlocită de un sistem complex de structuri socioumane: comunităţi şi grupuri de oameni statale şi nestatale, formale şi nonformale, culturale şi de producţie, ştiinţifice şi politice ş.a.

Atât societatea cât şi personalitatea se formează şi se dezvoltă, sub influenţa educaţiei. Educaţia reprezintă factorul principal al dezvoltării societăţii şi personalităţii. „Educaţia „responsabilizează" oamenii, îi face activi şi productivi, îi învaţă cum să se însereze în viaţa civilă şi în procesele democraţiei"[2, p. 65].

Educaţia reprezintă factorul determinant, hotărâtor al dezvoltării personalităţii din următoarele considerente: a) educaţia orientează procesul de dezvoltare şi formare a personalităţii spre un scop bine determinat, spre realizarea obiectivelor trasate de către agenţii educaţionali; b) educaţia accelerează procesul de dezvoltare a personalităţii. În dependenţă de scopurile și obiectivele urmărite educația poate forma un dezechilibru în dezvoltarea personalităţii (conştiinţă şi comportare; cunoştinţe şi capacităţi; capacităţi şi atitudini; interese de divers gen; gândire şi memorie; fizic şi psihic etc.

Educaţia reprezintă promotorul dezvoltării personalităţii şi societăţii. Dezvoltarea şi formarea personalităţii şi societăţii se realizează în baza redimensionării permanente a educaţiei.

Procesul formării personalităţii este constituit din două laturi indisolubil legate între ele: a) influenţa mediului sociouman asupra personalităţii şi b) încadrarea nemijlocită a personalităţii în viaţa socioumană, în sistemul de activităţi şi relaţii socioumane, prin intermediul cărora ea, personalitatea, influenţează activ asupra mediului sociouman. Personalitatea nu numai însuşeşte experienţa socială, dar şi transformă cele acumulate în anumite valori personale: cunoştinţe, abilităţi şi capacităţi, opinii, interese, trebuinţe, convingeri, idealuri, principii şi modele de activitate etc.

Personalitatea schimbă şi dezvoltă în un anumit mod mediul de viață sociouman. *Interacţiunea personalităţii şi societăţii presupune în mod obligatoriu în calitate de subiect al dezvoltării atât societatea cât şi omul. Prin urmare, personalitatea ca fiinţă socioumană se manifestă în calitate de obiect şi subiect a activităţilor şi a relaţiilor socioumane.*

Când vorbim de dezvoltarea generală a personalităţii se are în vedere acele schimbări cantitative şi calitative care se produc în sfera motivaţională, intelectuală, morală, profesională, politică, estetică etc. Deci, dezvoltarea, inclusiv şi

autodezvoltarea, cuprinde toate componentele personalităţii: biogenetică, psihică şi socială. Din punct de vedere metodologic dezvoltarea apare în plan educativ într-o dublă ipostază: ca mijloc (de educaţie şi formare a personalităţii prin participare şi dezvoltare, prin muncă) şi ca finalitate (educaţia şi formarea fiinţelor umane pentru dezvoltare) [3]. Pe parcursul vieţii omul se adaptează şi se readaptează permanent la situaţiile schimbătoare ale existenţei.

Acţiunile dezechilibrate în formarea şi dezvoltarea personalităţii sunt generate în mare măsură de *politicile educaţiei* la nivelul de determinare a idealului şi scopurilor, obiectivelor şi conţinuturilor educaţionale inclusiv şi la nivelul de elaborare şi aplicare a metodologiilor de educaţie şi instruire. Principalele cauze, după opinia noastră, care contribuie la dezechilibrarea procesului educaţional sunt următoarele: a) în determinarea idealului educaţional nu se ţine cont de unitatea şi specificul valorilor fundamentale, general-umane şi naţionale. De regulă, se supraapreciază sau se subapreciază unele componente ale acestei triade. În unele cazuri idealul educaţional serveşte ca model de formare şi dezvoltare a personalităţii conform unor parametri universali, globali. Ca rezultat personalitatea formată este lipsită de particularităţile naţional-concrete, în alte cazuri idealul educaţional este fondat în temei pe valorile concret-naţionale; b) în elaborarea finalităţilor şi realizarea procesului educaţional nu se ţine cont de ideea, teza principală că societatea este o comunitate de oameni, că omul constituie temelia şi reprezintă valoarea primordială/supremă a societăţii. Atitudinile valorice faţă de Om, ca valoare supremă formează fundamentul curriculei educaţionale; c) statul, comunităţile de state, comunităţile naţionale şi locale, toţi agenţii educaţionali trebuie să conştientizeze faptul şi să realizeze teza fundamentală că unicul scop sau obiectiv major urmărit de civilizaţie constă în dezvoltarea prosperă a personalităţii. Investiţiile alocate de stat în domeniul educaţiei şi învăţământului, culturii şi ştiinţei sunt la un nivel scăzut. Aceste investiţii nu pot contribui la sporirea bunăstării spirituale şi materiale a personalităţii.

Dezvoltarea personalităţii şi a societăţii umane este un rezultat al unei educaţii eficiente. Iată de ce educaţia se situează în centrul vieţii sociale; d) triada clasică a competenţelor pedagogice *„cunoştinţe – capacităţi – atitudini”* acceptată în sistemul educaţional contemporan nu asigură o dezvoltare amplă şi deplină a personalităţii, nu îndreptăţeşte aşteptările contemporane ale societăţii în dezvoltarea prosperă a speciei umane.

Din cele expuse mai sus reiese că triada clasică a competenţilor pedagogice obţine o altă formulă: *„atitudini – cunoştinţe – capacităţi”*. Iniţial se formează şi se dezvoltă la personalitate atitudinile care şi servesc ca bază în însuşirea cunoştinţelor

şi formarea capacităţilor. La rândul său cunoştinţele şi capacităţile sunt factori de educare a atitudinilor

Dezechilibrul creat în triada obiectivelor pedagogice a fost şi este trasat de societate ca necesitate de satisfacere a nevoilor, trebuinţelor materiale - economice care sporesc continuu în progresie geometrică. Omenirea şi-a trasat şi orientat activitatea spre un confort material şi spiritual prin cheltuieli minime de eforturi fizice şi mintale.

În epoca contemporană schimbarea şi dezvoltarea societăţii s-a accelerat, a devenit aproape incontrolabilă. Aceasta pune în pericol destinul global al omenirii. Unii savanţi au constatat că omul are menirea de a se adapta permanent la schimbările vieţii sociale, fiindcă viitorul nu poate fi prevăzut. În a doua jumătate a secolului al XX-lea Gaston Berger afirma, că viitorul poate fi prevăzut în liniile sale mari, el poate fi proiectat între anumite limite şi corespunzător e necesar de elaborat un sistem de educaţie, conceput din perspectiva acestui Viitor [4].

E necesar de o dezvoltare planică, orientată a conştiinţei şi comportării, a creativităţii şi educaţiei moral-spirituale a personalităţii. Comportamentul indezirabil al personalităţii este provocat de dezechilibrul în dezvoltarea mintală, îndeosebi, a gândirii creative. Sunt necesare schimburi, modificări esenţiale în formarea fiinţei umane ca valoare supremă universală.

Omul îşi proiectează /creează mai întâi viitorul în conştiinţă, apoi îl realizează / aplică în viaţă. El proiectează viaţa de azi şi de mâine mai întâi în mod mintal, în planul conştiinţei, iar apoi o exteriorizează, dorind ca viaţa, activitatea să se înfăptuiască fără modificări/schimbări, să fie adecvată proiectului mintal conform scopurilor, intereselor, idealurilor personale. Iată de ce e necesar de a schimba şi dezvolta în mod planic procesul educaţional.

Pentru orice om este caracteristic tendinţa de a se manifesta, de a ocupa o anumită poziţie în mediul de viaţă sociouman. Aceste tendinţe sunt caracteristice pentru orice om – şi educat şi needucat, pentru omul bun şi cel rău. Educaţia are menirea de a pregăti personalitatea capabilă pentru a stăpâni schimbările şi dezvoltarea acceleratore a lumii, deci educaţia trebuie concepută anticipativ [5].

Formarea orientată a tuturor structurilor psihice, ale conştiinţei şi comportării la personalitate se datorează educaţiei, rezultat al interiorizării în conştiinţa personalităţii a acţiunilor educaţionale. Interiorizarea reprezintă un proces de reflectare în conştiinţă a fenomenelor, proceselor realităţii externe, proces care are loc în planul mintal, în planul conştiinţei. În planul mintal acestea se transformă, se modifică, se generalizează, se verbalizează, se reduc şi-n esenţă devin mijloace de

dezvoltare de mai departe a personalităţii, care anticipează limitele posibilităţilor activităţii externe. Viaţa, existenţa societăţii este determinată de conştiinţa oamenilor. Or, caracteristicile vieţii sociale (economice, politice, ecologice, tehnologice, ştiinţifice, profesionale, culturale etc.) sunt determinate de conştiinţa umană, căreia îi sunt caracteristice capacitatea anticipativă. Caracterul anticipativ al conştiinţei umane poate fi redresat, orientat, direcţionat de educaţie.

Încă în prima jumătate a secolului al XX-lea psihologul L. S. Vîgotski a demonstrat, că nu conştiinţa se află (este situată) după viaţă, dar după conştiinţă se află viaţa [6]. Ţinem să confirmăm, că dacă conştiinţa nu este bine formată, se află în stare dezechilibrată în componenţii ei structurali, atunci şi viaţa proiectată de oamenii cu astfel de tip al conştiinţei sunt capabili de a genera fenomene şi procese socioumane nedorite, indezirabile, negative, neacceptate de societatea umană. Astfel de oameni pot genera efecte nedorite, uneori destructive pentru specia umană. Între activitatea externă/educaţie şi activitatea internă /procesul formării conştiinţei personalităţii există o anumită comunitate. Această comunitate se caracterizează prin transferul relativ al activităţii externe în activitate internă şi invers. Aceste transferuri sunt posibile fiindcă atât activitatea externă, cât şi cea internă au aceeaşi structură. Deci, activitatea internă, care se formează din activitatea practică externă, nu se îndepărtează de ea şi nu se situează asupra ei, dar păstrează legătura reciprocă cu ea.

Educaţia în permanentă schimbare poate contribui la preîntâmpinarea şi soluţionarea eficientă a problemelor viitorului, contribuie la formarea unei personalităţi flexibile în soluţionarea problemelor ce vor apărea îndeplinind diverse roluri şi ocupând diverse poziţii sociale.

Educaţia- factor de dezvoltare a personalităţii şi societăţii. *Dezvoltarea personalităţii şi societăţii sunt rezultat al educaţiei în permanentă schimbare şi dezvoltare. Orice schimbare a educaţiei dezvoltă personalitatea. Deci, promotorul dezvoltării atât al personalităţii cât şi al societăţii îl reprezintă educaţia în permanentă schimbare pozitivă, rezonabilă.*

Dezvoltarea acceleratore a societăţii, pregătirea personalităţii pentru ziua de mâine cere schimbări majore a educaţiei. Educaţia anticipează schimbările sociale pentru a forma o personalitate receptivă la schimbare şi dezvoltare, capabilă să se integreze fără dificultăţi în dinamica vieţii socioumane şi să contribuie la progresul acesteia. Omul viitorului trebuie să prevadă evenimentele şi procesele pe care societatea le va genera în viitor. În acelaşi timp personalitatea este participant activ a acestor schimbări (evenimente şi fenomene economice, morale şi spirituale, ştiinţifice şi culturale, politice şi informaţionale etc.). Anticiparea reprezintă competenţa de a

întâmpina viitorul, de a prevedea evenimentele ce vin şi de a evalua consecinţele de durată medie şi lungă ale deciziilor şi acţiunilor. Anticiparea implică asumarea responsabilităţii de a influenţa, de a determina viitorul.

La baza proiectării viitorului de către personalitate se află motivele, trebuinţele social-rezonabile îndeosebi cele de ordin moral, profesional, politic, estetic, intelectual ş.a. Sensul, importanţa proiectării şi realizării activităţilor socioumane de către personalitate sunt determinate în primul rând de motivele moral–umaniste. Obiectul activităţii personalităţii îl reprezintă motivul real al acestei activităţi. Activitate fără motiv nu există, ca şi motiv în lipsa activităţii. Din aceasta reiese că iniţial la personalitate trebuie de format şi dezvoltat motivele /atitudinile moral-umaniste şi-n limitele lor de format şi dezvoltat capacităţile creative. Activitatea creativă a personalităţii în orice domeniu de viaţă socioumană este reglată şi orientată de atitudinile moral-umaniste care intercorelează toate domeniile de viaţă şi activitate ale omului. E cazul de menţionat, că conştiinţa proiectează şi direcţionează activitatea practică a personalităţii şi societăţii.

Procesul formării şi dezvoltării personalităţii este determinat de sistemul de atitudini socioumane în care ea activează. Relaţiile de viaţă generează atitudini subiective la personalitate, care se manifestă în acţiuni, trăiri, interese, motive, tendinţe şi modalităţi de apreciere şi autoapreciere a fenomenelor socioumane şi ale propriei vieţi.

Atitudinile subiective ale personalităţii către mediul de viaţă, către alţi oameni şi de sine sunt determinate de poziţia ei dinamică în sistemul de raporturi socioumane. Sistemul de atitudini realizat de către individ în cadrul activităţilor sale îl reprezintă pe acesta ca subiect sociouman, ca personalitate. *Prin intermediul atitudinilor se manifestă motivele, interesele şi idealurile personalităţii.*

Atitudinile trăite de subiectul activităţii educaţionale sunt orientate spre autorealizarea personalităţii. În ştiinţele pedagogice şi psihologice *atitudinea se defineşte ca o modalitate relativ constantă de raportare a individului sau grupului faţă de anumite laturi ale vieţii sociale şi faţă de propria persoană.* Atitudinea îndeplineşte funcţia reglatoare şi dinamizatoare în raporturile întreprinse de individ în procesul devenirii sale. Atitudinile pot fi clasificate în dependenţă de baza tipologizării acestora. După conţinut atitudinile se plasează în următoarele grupe: atitudinile faţă de muncă; atitudinile faţă de oameni; atitudinile faţă de propria persoană; atitudinile faţă de societate; atitudinile faţă de profesie şi atitudinile creative [7].

În formarea şi dezvoltarea atitudinilor e nevoie de ţinut cont de următoarele principii generale: a) personalitatea se află în relaţii cu societatea de regulă în mod indirect, prin intermediul grupurilor şi comunităţilor de oameni; b) pentru fiecare personalitate este caracteristică tendinţa de a contacta cât mai larg cu componenţii socioumani. Însă, acest contact adeseori este limitat şi reglementat de vârstnici, grupe de oameni, de neîncrederea în sine sau experienţa de viaţă joasă a personalităţii etc.; c) procesul formării şi dezvoltării atitudinilor este determinat de activitatea fundamentală caracteristică pentru fiecare vârstă şi interacţiunea ei cu alte tipuri de activităţi socioumane; d) atitudinile orientate spre un scop bine determinat de viaţă ale omului au caracter dominant în formarea lui ca fiinţă socioumană activă [8].

Activitatea omului este determinată de sistemul de trebuinţe / motive prezente la el în planul conştiinţei. Activitate fără motiv nu există. Albu G. a demonstrat, că motivaţia determină comportamentul, pune în mişcare şi direcţionează individul [9, p.55]. Fiecărui tip de activitate socioumană îi corespund un anumit tip de motive [10]. Activitatea creativă a personalităţii este stimulată de diverse motive: interesul către creaţie; motivele morale; de comunicare; de autorealizare, profesionale, estetice cât şi de unele motive negative. *Motivele care stimulează şi energizează activitatea creativă oferă ei o anumită esenţă personală. Motivele fundamentale ale activităţii creative contribuie la integrarea acţiunilor personalităţii cu societatea.* Motivele morale retransformă, modifică toate substructurile personalităţii, îndeosebi capacităţile creative, modifică semnificaţia lor în dezvoltarea personalităţii. Motivele morale esenţializează activitatea creativă, personalitatea creativă şi rezultatul sau produsul creativ. *Respectul şi stima, datoria şi responsabilitatea, trebuinţa de autorealizare şi valorificare a propriului potenţial reprezintă cele mai profunde şi puternice trebuinţe umane.*

Concluzii

În ultimele decenii se ignorează importanţa educaţiei în formarea şi dezvoltarea personalităţii şi societăţii. Acest fapt dăunător se răsfrânge asupra tuturor sferelor de viaţă socioumană. Vectorul de dezvoltare a ştiinţelor socioumane şi-n special al ştiinţelor educaţiei necesită să fie orientat spre Om - spre formarea şi dezvoltarea prosperă a personalităţii şi societăţii. Atitudinea nesatisfăcătoare a organelor de decizie către educaţie şi-n general faţă de ştiinţele socioumane generează efecte negative în toate domeniile de viaţă socioumană. Ţinem să menţionăm, că marea majoritate a efectelor negative din mediul sociouman se creează preventiv în conştiinţa personalităţii, grupelor de oameni, organelor statale şi nestatale decizionale

iar apoi ele se implementează în practică, în viaţă. Aceste dificultăţi şi obstacole, contradicţii şi conflicte pot şi trebuie să fie soluţionate de oameni competenți, dezvoltați moral şi profesional, responsabili către prezentul şi viitorul societăţii. Dificultățile din viaţa socioumană sunt în primul rând efecte ale unei educaţii neeficiente.

Bibliografie

1. Bontaş I. Tratat de pedagogie. Bucureşti: Editura ALL, 2002.
2. Văideanu G. UNESCO-50, Educaţie. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1996.
3. Dârţu C. Personalitatea între schimbare şi stabilitate în psihologia schimbării. Iaşi: Editura Polirom, 1998.
4. Bergher G. Omul modern şi educaţia sa. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1998.
5. Antonesei L. Polis şi Paideia. Şapte studii despre educație, cultură şi politici educaționale. Iași: Polirom, 2005.
6. Выготский Л., Педагогическая психология. Москва: Издательсево Педагогика, 1991.
7. Jude I. Psihologie şcolară şi optim educaţional. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 2002.
8. Panico V. Bazele ştiinţifice de tipizare a strategiilor generale de formare şi dezvoltare a atitudinilor de învăţare şi auto învăţare permanentă. În: Modernizarea învăţământului preuniversitar şi universitar în contextul integrării europene. Chişinău: UST, 2009.
9. Albu G. În căutarea educaţiei autentice. Bucureşti: Editura Polirom, 2002.
10. Zlate M. Introducere în psihologie. Iaşi: Editura Polirom, 2000.

ASPECTE ALE FORMĂRII COMPETENȚEI DE RECEPTARE A MESAJULUI ORAL ÎN DIVERSE SITUAȚII DE COMUNICARE LA COPII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Perepelicnîi Veronica, învățătoare clasele primare
Liceul Teoretic Zubrești, Strășeni
Poștan Liliana, dr., conf.univ.
Catedra Pedagogie şi Metodica Învăţământului Primar, UST

Cuvinte-cheie: comunicare orală, competența de comunicare orală, copii de vârstă școlară mică, situații de comunicare, mesaj oral, competențe de receptare.

Comunicarea orală este forma comună, naturală a comunicării şi unul dintre cele mai complexe şi eficiente procese de transmitere a informaţiei. Aceasta implică participarea unui vorbitor şi a unui ascultător în schimbul de mesaje simple și complexe - gânduri, opinii sau idei. *Comunicarea orală* reprezintă, ca si comunicarea scrisă, un sistem propriu de reguli și norme, doar că sensibil mai bogat şi mai complex, datorită factorilor extra şi paralingvistici şi a influenţei decisive a cadrului situaţional.

Comunicarea orală se dezvoltă ca o competența inconștientă a copilului de la naștere. Cu timpul, devenim conștienți de valoarea competenței de comunicare orală pentru a ne face înțeleși și a obține ce ne dorim.

Competenţa de comunicare orală reprezintă un ansamblu de cunoştinţe, comportamente şi atitudini, mobilizate pentru a realiza diferite forme de comunicare, care se detaliază în: participarea la o discuţie, adresarea de întrebări (luarea interviului), răspunsul la întrebări (oferirea interviului), relatarea unor experienţe, reproducerea de texte, generalizarea unor idei şi prezentarea în public, realizarea a diverse comentarii etc. [3]

Comunicarea orală este partajată de emițator și receptor. În comunicarea bilaterală, în dialog, emiţătorul şi receptorul îşi schimbă alternativ poziţiile/rolurile.

Receptorul este persoana căreia i se adresează emiţătorul, destinatarul, primitorul mesajului, pe care îl decodează. El poate fi, de asemenea, un individ, o instituţie sau un grup de mai multe persoane recunoscute ca partcipante la comunicare şi care formează auditoriul.

Curriculumul național. Învățământ primar (2018) acordă atenție semnificativă dezvoltării competenței de comunicare a elevilor din învățământul primar.

Sistemul de competențe pentru învățământul primar se structurează pe trei dimensiuni: Competențe-cheie/transversale/transdisciplinare, Competențe specifice disciplinelor școlare, Unități de competențe.

Competența de comunicare în limba maternă, așa cum este proiectată de Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului privind competențele-cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC) prevede, deținerea de către persoană a următoarelor cunoştințe, deprinderi şi atitudini:

Cunoştinţe – vocabular, gramatică funcţională, funcţii ale limbii (acte de vorbire); sunt incluse şi: conştientizarea principalelor tipuri de interacţiune verbală; un registru de texte literare şi non-literare; principalele caracteristici ale diferitelor stiluri şi registre de limbă; variabilitatea limbii şi a comunicării în diferite contexte.

Deprinderi – comunicare orală şi în scris într-o varietate de situaţii, monitorizarea şi adaptarea propriei comunicări la cerinţele situaţiei; sunt incluse şi: a distinge şi a folosi diferite tipuri de texte; a căuta, a colecta şi a procesa informaţia, a folosi resurse, a formula şi a exprima argumente orale şi scrise în mod convingător, adecvat contextului.

Atitudini – deschiderea (dispoziţia) pentru dialog constructiv, aprecierea calităţilor estetice şi dorinţa de a le promova şi interesul pentru interacţiunea cu alţii. Implică şi conştientizarea impactului limbajului asupra celorlalţi şi nevoia de a înţelege şi a folosi limbajul într-o manieră pozitivă, responsabilă din punct de vedere social [4, p. 192].

Potrivit Curriculumului național. Învățământul primar, competențele specifice ale disciplinei integrate ”Limba și literatura româna” sunt:

1. Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare.

2. Producerea mesajului oral, demonstrând o abordare eficientă în diferite contexte de comunicare.

3. Receptarea textelor literare şi nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, conştientă, cursivă și expresivă.

4. Producerea de mesaje scrise în situații de comunicare, demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă.

5. Aplicarea elementelor de construcție a comunicării în mesajele emise, manifestând tendințe de conduită autonomă.

6. Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură [1p.19].

Competențele-cheie/transversale/transdisciplinare se formează și se dezvoltă progresiv și gradual pe niveluri și cicluri de învățământ. În funcție de misiunea și oportunitățile învățământului primar, se evidențiază două etape specifice: etapa achiziţiilor fundamentale – clasele I, a II-a; etapa dezvoltării – clasele a III-a, a IV-a.

Pană la intrarea în școală, copilul învață vorbirea într-un anumit fel, mai mult spontan, iar de la această vârstă capătă o serie de caracteristici noi, datorită procesului de instruire verbală şi formării culturii verbale. Experiența verbală a copilului din primii 6 ani de viață influențează intreaga dezvoltare psihică. La intrarea în școală copilul are deja o anumită experiență intelectuală și verbală. În general, el înțelege bine vorbirea celor din jur și se poate face înțeles prin exprimarea gândurilor în propoziții și fraze alcătuite corect. Exprimă bine diferențele dintre obiecte și fenomene, este capabil de a face ironii și discuții contradictorii, iar dorințele, preferințele, politețea sunt tot mai clar exprimate. Această exprimare este facilitată și de volumul relativ mare al vocabularului sau: aproximativ 2500 cuvinte din care cca.700-800 fac parte din vocabularul activ. La sfârșitul micii școlarități, vocabularul sau însumează cca. 4000- 4500 cuvinte din care aproximativ 1500-1600 fac parte din vocabularul activ.

Achiziţia limbajului de către elev este una permanentă, reprezintă mai mult decât un mod de comunicare şi exprimare personală, este o parte a procesului gândirii.

Conform repartizării orientative pe unități de conținut la disciplina Limba și literatura română, pentru unitatea de conținut Comunicare orală, în clasele I-IV sunt alocate în total 114 ore, în cadrul cărora vor fi formate/dezvoltate seturi a câte cinci unități de competență.

Tabelul 1. Proiectarea unităților de competența a competenței specifice Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare

Competența specifică 1. Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare			
Unități de competențe (sub-competențe)			
Clasa 1	*Clasa II*	*Clasa III*	*Clasa IV*
1.1.Identificarea semnificației unui mesaj scurt, rostit cu claritate, pe teme accesibile.	1.1. Identificarea semnificaţiei unui mesaj oral în situații de comunicare cunoscute.	1.1. Identificarea semnificaţiei unui mesaj oral în variate situații de comunicare.	1.1. Identificarea semnificaţiei unui mesaj oral în situații noi de comunicare.
1.2. Recunoașterea sensului cuvintelor dintr-un enunț audiat.	1.2. Explicarea sensului cuvintelor dintr-un enunț audiat.	1.2. Explicarea sensului cuvintelor din contexte variate de comunicare.	1.2. Deducerea sensului unui cuvânt prin raportare la mesajul audiat în contexte variate de

			comunicare.
1.3. Distingerea unor informații din mesajul rostit clar, audiat.	1.3. Determinarea informaţiilor esențiale dintr-un mesaj audiat.	1.3. Determinarea informaţiilor esențiale şi a succesiunii cronologice a întâmplărilor dintr-un mesaj audiat.	1.3. Determinarea informaţiilor principale și secundare şi a succesiunii logice a întâmplărilor dintr-un mesaj audiat.
1.4. Stabilirea cuvintelor dintr-o propoziţie, a silabelor dintr-un cuvânt şi a sunetelor dintr-o silabă.	1.4. Distingerea după auz a corectitudinii logice a propoziţiilor.	1.4. Distingerea după auz a unităților lexicale și a corectitudinii logice a enunțurilor.	1.4. Distingerea după auz a abaterilor lingvistice din mesajele audiate.
1.5. Evidențierea cuvântului și a propoziției ca elemente esențiale de structură a comunicării.	1.5. Receptarea de mesaje orale, în contexte cunoscute de comunicare.	1.5. Receptarea de mesaje orale, în variate contexte de comunicare.	1.5. Aplicarea regulilor de ascultare activă în situații noi de comunicare.

Pentru receptarea mesajului oral în situații de comunicare, orizontal, în decursul a patru ani de școală și vertical, în circa 30 de ore anual se formează/ dezvoltă unitățile de competență, exprimate evolutiv prin verbele: *a identifica, a recunoaște, a explica, a deduce, a distinge, a determina, a stabili, a evidenția, a recepta, a aplica.*

Subiecte ale cunoașterii operaționale sunt: *semnificația unui mesaj oral, sensului cuvintelor, informația, corectitudinea logică, abaterile lingvistice*

Tabelul 2. Unități de competență 1.1.

Identificarea	*semnificației unui mesaj oral*	scurt, rostit cu claritate, pe teme accesibile.
Identificarea		în situații de comunicare cunoscute.
Identificarea		în variate situații de comunicare.
Identificarea		în situații noi de comunicare.

Tabelul 3. Unități de competență 1.2.

Recunoașterea	*sensului cuvintelor*	dintr-un enunț audiat
Explicarea		dintr-un enunț audiat.
Explicarea		din contexte variate de comunicare.
Deducerea		prin raportare la mesajul audiat în contexte variate de comunicare.

Tabelul 4. Unități de competență 1.3.

Distingerea	*informaţiilor*	din mesajul rostit clar, audiat.
Determinarea		esențiale dintr-un mesaj audiat
Determinarea		esențiale şi a succesiunii cronologice a întâmplărilor dintr-un mesaj audiat
Determinarea		principale şi secundare şi a succesiunii logice a întâmplărilor dintr-un mesaj audiat.

Tabelul 5. Unități de competență 1.4.

Stabilirea	*unităţilor corectitudinii logice, abaterilor lingvistice*	cuvintelor dintr-o propoziţie, a silabelor dintr-un cuvânt şi a sunetelor dintr-o silabă.
Distingerea		după auz a corectitudinii logice a propoziţiilor.
Distingerea		după auz a unităților lexicale și a corectitudinii logice
Distingerea		după auz a abaterilor lingvistice din mesajele audiate

Tabelul 6. Unități de competență 1.5.

Evidențierea	*cuvântului şi a propoziției, mesaje orale, regulilor de ascultare activă*	elemente esențiale de structură a comunicării.
Receptarea		în contexte cunoscute de comunicare.
Receptarea		în variate contexte de comunicare.
Aplicarea		în situații noi de comunicare.

Pentru dezvoltarea unităților de competență ale competenței specifice *Receptarea mesajului oral în situaţii de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenţie şi concentrare*, conceptorii Curriculumului național propun mai multe activități de învățare și produse ale învățării:

Tabelul 7. Activități de învățare și produse ale învățării

Clasa I	Lectura imaginilor; Jocuri literare; Jocuri-dramatizare; Jocuri didactice; Informații prezentate succint; Răspunsul la întrebări; Recunoaşterea sunetelor, a grupurilor de sunete, a cuvintelor, a enunţurilor simple în mesajul scris şi oral; Audierea unor emisiuni pentru copii; Colaborarea în echipă.
Clasa II	Analiza și sinteza fonetică a cuvintelor; Formularea de răspunsuri orale la întrebări; Precizarea evenimentelor din textul audiat; Povestirea orală a unui fragment audiat; Executarea unor acţiuni după instrucţiuni; Jocuri-dramatizări; Audierea unor emisiuni pentru copii; Colaborarea în echipă.
Clasa III	Informații prezentate succint; Răspunsul la întrebări; Exerciţii de dezvoltare şi restrângere a propoziţiilor; Expunerea orală a textului audiat; Jocuri didactice; Jocuri-dramatizări; Audierea unor emisiuni pentru copii; Colaborarea în echipă.

Clasa IV	Informaţii prezentate succint; Identificarea greşelilor de exprimare; Explicarea sensului cuvântului; Răspunsuri la întrebări; Formularea ideilor principale dintr-un mesaj audiat; Executarea unor acţiuni după instrucţiuni transmise oral; Exerciţii de dezvoltare şi restrângere a propoziţiilor; Povestirea orală a unui fragment audiat; Jocuri de rol, dramatizări; Audierea unor poveşti, reclame, anunţuri, emisiuni pentru copii; Formularea unor întrebări de clarificare; Reformularea unor enunţuri; Semnale nonverbale de încurajare; Colaborarea în echipă.

În Curriculumul național este proiectată situația de comunitare: Omul şi comunicarea. Modul în care comunicăm.

Adaptarea noii variante de curriculum pentru Limba şi literatura română la finalităţile curente ale educaţiei se focalizează, în continuare, asupra extinderii aspectului functional-aplicativ şi asupra necesităţii de a valorifica la maximum experienţele trăite de copil în varii contexte. Modelul comunicativ-funcţional include, în mod prioritar, dezvoltarea multiaspectuală a celor patru deprinderi integratoare: înţelegerea după auz, vorbirea, lectura şi scrierea. Doar astfel, educaţia lingvistică şi literar-artistică va asigura însuşirea corectă de către elevi a celor trei funcţii stabilite de ştiinţa psiholingvistică:

- Conţinutul (ce mesaj trebuie comunicat);
- Structurarea şi competenţa lingvistică (modul în care se formulează din punct de vedere gramatical acest mesaj);
- Valoarea psihologică şi motivaţia expunerii (starea emotivă, atitudinea vorbitorului faţă de ascultător şi invers, faţă de cele comunicate etc.) [apud 2, p. 20].

Bibliografie

1. Curriculum național. Învățământ primar, aprobat la Consiliul Naţional pentru Curriculum, Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018. 220 p.
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, aprobat la Consiliul Naţional pentru Curriculum, Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018. 272 p.
3. Goraș-Postică V. Psihopedagogia comunicării. Suport de curs. Ghișinău: CEP USM, 2015. 148 p.
4. Mancaș A. (col. de autori). Provocarea lecturii. Ghid metodologic pentru dezvoltarea competenței de receptarea a mesajului scris. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2013. p. 192.

FORMAREA COMPETENTEI ANTREPRENORIALE LA COPII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ: ASPECTE METODOLOGICE

Posțan Liliana, dr., lector univ.
Catedra Pedagogie şi Metodica Învăţământului Primar

Abstract. Articolul pune în relație trei sintagme – competența antreprenorială, copii de vârstă școlară mică, aspecte metogologice legate de procesul de formare a competenței.

Cuvinte cheie: antprenoriat, creativitate, inițiativă, competență, dezvoltare, educație economic.

Antreprenoriatul este un domeniu sau comportament al oamenilor *întreprinzători,* denumiți antreprenori, poziționati *antinomic* cu oamenii de tip static, expectativ, executiv. Tipul antreprenorial vine să transforme conștiința socială și personală *totalitară (*care presupune supunere și ascultare fața de minoritatea ce deține puterea, populație lipsită de drepturi și de libertăți) într-o conștiință *democratică și participativă* (care presupune acțiunea și participarea tuturor cetățenilor, asumarea și realizarea drepturilor și libertăților). În această ordine de idei, antreprenoriatul nu este doar un concept economic, ci unul psihosocial, care dă o perspectivă, a cărei durată poate fi cu greu stabilită, formării și dezvoltării personalității umane.

Această perspectivă este surprinsă de Codul Educației al Republicii Moldova prin prefigurarea idealului educaţional al şcolii din Republica Moldova [Codul Educatiei, art. 6] . Idealul educațional (…) constă în formarea personalităţii cu spirit de iniţiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoştinţe şi competenţe necesare pentru angajare pe piaţa muncii, dar şi independenţă de opinie şi acţiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naţionale şi universale asumate.

Astfel, antreprenoriatul devine o competență generală a persoanelor, care trăiesc și contruiesc o sociatate democratică cu economie de piață. Economistul austriac Joseph Schumpeter spunea: „În antreprenoriat există o înțelegere pe care o facem în legătură cu un anumit tip de comportament, care include: 1) inițiative; 2) organizarea și reorganizarea mecanismelor socio-economice; 3) acceptarea riscului și a eșecului” [7].

Aceste caracteristici ale comportamentului antreprenorial le regăsim în sursele teoretice și metodice cu referire la antreprenpriat și formarea/dezvoltarea competențelor antreprenoriale, iar caracterul general și esențial al acestora trasează finalitățile generale ale educației antreprenoriale, regăsite în documentele curriculare europene și naționale: Curriculum național. Învățământ primar (2018), Educație economică și antreprenorială. Curriculum pentru învățământul primar (clasele I-IV)

(2013), Cadrul european de competențe în domeniul spiritului antreprenorial (EntreComp), (2006).

Recomandarea privind competențele cheie pentru învățarea de-a lungul vieții (Parlamentul European și Consiliul, 2006) a identificat ”spiritul de inițiativă și antreprenoriatul " ca una dintre cele 8 competențe-cheie pentru toți cetățenii.

Competența este definită astfel: *Simţul iniţiativei şi al antreprenoriatului reprezintă capacitatea de a transforma ideile în acţiune. Acest simţ presupune creativitate, inovaţie şi asumarea unor riscuri, precum şi capacitatea de a planifica şi gestiona proiectele în vederea atingerii obiectivelor. Persoana este conştientă de contextul propriei sale activităţi şi este capabilă să valorifice oportunităţile apărute. Acesta este fundamentul pentru insusirea unor abilităţi şi cunoştinţe mai specializate, de care au nevoie cei care instituie sau contribuie la o activitate socială sau comercială. Acest lucru ar trebui să includă conştientizarea valorilor etice şi promovarea bunei guvernări* [6].

În ultimii ani, competentele de baza şi transversale, cum ar fi cele în domeniul informatic, spiritul antreprenorial şi educaţia civică/pentru societate sunt larg integrate în curricula la nivel primar şi secundar, deoarece s-a realizat cât de importante sunt acestea și că educaţia şi formarea iniţială trebuie sa ofere tuturor tinerilor mijloacele de a-şi dezvolta competenţele-cheie până la un nivel care să îi pregătească pentru viaţa adultă şi profesională, constituind astfel şi o bază pentru învăţarea viitoare.

În ciuda acestui fapt, înțelegerea îngustă face ca competența antreprenorială să fie integrată inegal în sistemele de educație și formare și în curricula (într-o treime dintre ţările europene, accentul pe educaţia antreprenorială se pune începând cu nivelul studiilor secundare, educația antreprenorială este vazută doar din perspectiva educației economice), în timp ce persoanele, societate și piața forței de muncă urmăresc inițiativa, creația, inovația. A fi antreprenorial (*adj*.) înseamnă mai mult decât să fii pregătit pentru o muncă pe cont propriu sau lansarea unui start-up. Întreprinzătorii conduc schimbarea și sunt capabili să profite de provocări, ei folosesc inteligent resursele personale și externe și pot transforma ideile în acțiuni.

Cadrul european de competențe în domeniul spiritului antreprenorial (EntreComp), inițiat pentru sprijinirea metodologică a formării-dezvoltării competenței antreprenoriale pe parcursul vieții, cuprinde 3 domenii de competență, 15 competențe, 8 niveluri, modelul de progres și o listă cuprinzătoare de 442 de rezultate ale învățării [7].

EntreComp este un document de referință, care poate fi utilizat de factorii de decizie în domeniile educație și muncă pentru a ajuta la proiectarea curriculum-ului și a intervențiilor intercurriculare, menite să promoveze educația antreprenorială. Deasemenea, poate fi utilizat de furnizorii de servicii educaționale, de angajatori și alte persoane, care au nevoie de un cadru pentru evaluarea competențelor antreprenoriale sau proiectarea educatiei și formarii. Portivit documentului, *antreprenoriatul este capacitatea persoanei de a acționa în funcție de oportunități și de idei, și de a le transforma în activități cu valoare financiară, culturală sau socială pentru ceilalți.*

EntreComp identiifică trei arii de competența, iar fiecare arie include câte cinci competențe care compun competența antreprenorială în ansamblu:

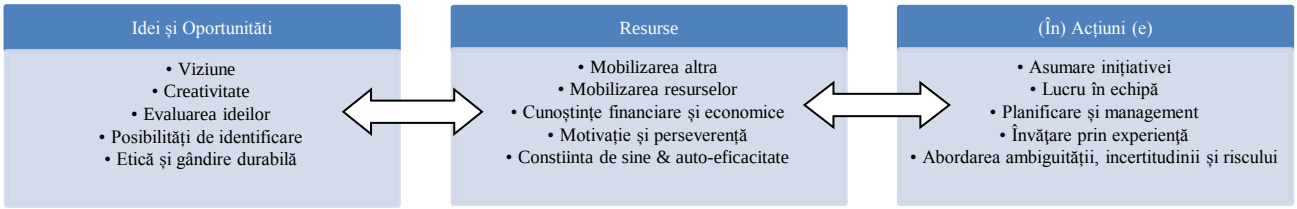


Figura 1. Competența antreprenorială: arii și competențe

Fiecare competență este explicată printr-o sugestie și un descriptor succint și apoi dezvoltată mai departe în subiecte tematice și rezultate de învățare, grupate pe opt niveluri diferite de competență (*A se vedea*: Comisia Europeană, The European Entrepreneurship Competence Framework).

Tabelul 1. Descierea competenței potrivit EntreComp

Aria de competența	**Competența**	**Nivel de bază**	**Nivel mediu**	**Nivel avansat**
Idei și oportunități	Creativitate	Elevii pot dezvolta mai multe idei care să creeze valoare pentru ceilalți.	Elevii pot testa și dezvolta/specifica ideile care creează valoare pentru ceilalți.	Elevii pot transforma ideile în soluții care creează valoare pentru ceilalți.

Oricine poate deveni antreprenorial (*adj.)* într-o anumită măsură. Oricine poate progresa într-una, în unele sau în toate cele 15 competențe - de exemplu, prin dobândirea unei creșteri a independenței și responsabilității, sau prin învățarea de a genera valoare pentru alții în situații care sunt progresiv complexe, cu un nivel ridicat de incertitudine. EntreComp servește ca instrument pentru a înțelege natura fiecărei competențe și pentru a urmări progresul în fiecare domeniu. Definiția oferită de

EntreComp stabilește că antreprenoriatul este atât o competență individuală, cât și una colectivă [7].

Metodologia formării competenței antreprenoriale în învățământul primar a cunoscut cel puțin trei etape, două dintre care au contribuții semnificative în aspect conceptual - proiectiv.

Tabelul 2. Etapele dezvoltării curriculare a competenței antreprenoriale

2003-2009	2010-2018	2018
Modernizarea curriculumului școlar - 2003, a vizat optimizarea conţinuturilor şi precizarea finalităţilor educaţionale formulate pe bază de obiective pedagogice. În anul **2006 o nouă etapă de dezvoltare curriculară** a marcat modificări provizorii, care au operat schimbări de descongestionare a obiectivelor şi a conţinuturilor, menţionînd suprasolicitarea factorului uman – copilul. 2006 - **Recomandarea privind competențele cheie pentru învățarea de-a lungul vieții (Parlamentul European și Consiliul, 2006**) a identificat ”spiritul de inițiativă și antreprenoriatul " ca una dintre cele 8 competențe-cheie pentru toți cetățenii.	**Curriculum școlar cl. I-IV, Curriculum național 2010** : Competenţa antreprenorială - Competenţă transdisciplinară pentru treapta primară de învăţământ **Competenţe antreprenoriale** • Competenţe de analiză a relaţiei „costuri - beneficii” pentru a lua decizii în activitatea cotidiană şi cea de învăţare. • Competenţe de iniţiere a jocurilor, activităţilor în grup şi contactelor cu colegii săi. **Educaţie economică şi antreprenorială.** **Curriculum pentru învăţământul primar (cl. I – IV). Curriculum opțional, 2013** Scopul fundamental al Educaţiei economice şi antreprenoriale este acela de a-i familiariza pe elevi cu aspecte ale vieţii economice, într-o lume în care există tot mai multe interdependenţe şi a forma competenţe economice pentru integrarea socială a individului.	**Curriculum național: învățământul primar, 2018**: Competenţa antreprenorială Competență-cheie/transversală. Se formează și se dezvoltă progresiv și gradual pe niveluri și cicluri de învățământ. În funcție de misiunea și oportunitățile învățământului primar, se evidențiază două etape specifice: etapa achiziţiilor fundamentale – clasele I, a II-a; etapa dezvoltării – clasele a III-a, a IV-a. **Profilul de formare al absolventului –**se structurează în conformitate cu patru atribute generice ale viitorilor cetățeni, care sunt specificate la nivelul învățământului primar în modul următor: - Persoane cu încredere în propriile forțe, - Persoane deschise pentru învățare pe parcursul întregii vieți, - Persoane active, proactive, productive, creative şi inovatoare, - Persoane angajate civic și responsabile: **Competenţe antreprenoriale** • Competențe specifice formate în cadrul disciplinei Dezvoltare Personală

Prin Curriculumul național. Învățământul primar (2018) este asigurată dezvoltarea curriculară ca proces de evaluare sistemică și holistică a curriculumului anterior, fiind dezvoltate mai multe inovații, inclusiv intensificarea centrării curriculumului pe elev prin diversificarea ofertelor de discipline: propunerea ariei

curriculare „Consiliere și dezvoltare personală” cu disciplina de studiu „Dezvoltarea personală”.

Printre competențele specifice ale disciplinei de studiu ”Dezvoltare personală” este competența (4) Proiectarea carierei din perspectiva potențialului individual și a intereselor profesionale, manifestând atitudine pozitivă faţă de dezvoltarea personală și învățare ca muncă de bază a elevului.

Tabelul 3. Proiectarea competenței antreprenoriale în Curriculum național. Învățământ primar, 2018

Competența-cheie/tracsversală	h. competenţe antreprenoriale şi spirit de iniţiativă		
Profilul de formare al absolventului	Persoanele active, proactive, productive, creative şi inovatoare: - cunosc şi aplică reguli ale unui mod de viaţă sănătos; - cunosc şi aplică regulile de comunicare corectă şi eficientă în diverse contexte; - participă cu interes la activităţi comune cu semenii lor; - manifestă dorinţa de a-şi ajută colegii; identifică probleme legate de viaţa cotidiană şi învăţare; - solicită şi oferă ajutor la rezolvarea acestora; - manifestă curiozitate pentru activităţi inovative; - manifestă creativitate în domeniile de interes; - se implică în activităţi de voluntariat.		
Competentă specifică disciplinei ”Dezvoltare personala”	(4)Proiectarea carierei din perspectiva potențialului individual și a intereselor profesionale, manifestând atitudine pozitivă faţă de dezvoltarea personală și învățare ca muncă de bază a elevului.		
Unități de conținut	(4) Proiectarea carierei profesionale şi dezvoltarea spiritului antreprenorial		
Sub-competențe			
Cl.I	Cl.II	Cl.III	Cl.IV
4.1. Descrierea diverselor activități preferate de către elevi. 4.2. Clasificarea dorințelor și necesităților din perspectiva utilizării eficiente a resurselor proprii. 4.3. Aprecierea muncii și utilității ei, în baza exemplelor din familie și	4.1. Relatarea despre profesiile oamenilor cu care relaţionează în context familial și comunitar. 4.2. Estimarea corectă a resurselor personale pentru satisfacerea necesităților. 4.3. Luarea deciziilor de implicare în activităţi cotidiene care contribuie la dezvoltarea propriului potenţial	4.1. Identificarea punctelor forte personale şi ale aspectelor ce necesită dezvoltare. 4.2. Aprecierea valorii muncii personale şi a celorlalţi. 4.3. Argumentarea deciziilor privind viitorul său și a rolului studiilor în acest proces.	4.1. Descrierea responsabilităților tipice și abilităților necesare profesiei preferate. 4.2. Analiza disciplinelor de studii din perspectiva profesiilor preferate. 4.3. Aprecierea beneficiilor muncii și voluntariatului în contextul dezvoltării personale.

comunitate.			
La sfârşitul clasei I, elevul poate: • să descrie caracteristici personale, comportamente corecte/adecvate în raport cu sine şi cu ceilalţi, activităţi/meserii preferate; reguli de securitate în condiţii casnice şi la şcoală; • să demonstreze respectarea igienei personale; înţelegerea necesităţilor şi dorinţelor; respectarea regulilor de circulaţie rutieră; • să manifeste relaţii pozitive cu ceilalţi; dorinţă de a frecventa şcoala; interes pentru menţinerea sănătăţii; implicare în activităţi cotidiene, asigurarea securităţii personale.	**La sfârşitul clasei a II-a, elevul poate**: • să identifice asemănări şi deosebiri dintre sine şi ceilalţi, calităţile proprii şi a celor din jur, semnele abuzului faţă de copii, profesii utile pentru societate, factori care contribuie la creşterea sănătoasă, reguli de comportament care asigură securitatea personală; • să stabilească relaţii între: exprimarea emoţiilor şi limbajul nonverbal; reguli, calităţi şi relaţiile cu lumea din jur; acţiuni şi menţinerea sănătăţii; estimarea resurselor pentru achiziţionarea unui produs; respectarea regulilor rutiere şi securitate; • să aprecieze susţinerea reciprocă; buna gestionare a lucrurilor proprii; necesitatea respectării recomandărilor privind securitatea în mediu casnic, şcolar şi în natură.	**La sfârşitul clasei a III-a, elevul poate**: • să descrie caracteristicile unui comportament empatic, posibilităţile de utilizare a resurselor proprii, normele de menţinere şi fortificarea a sănătăţii, punctele forte şi cele ce trebuie dezvoltate pentru evoluţia proprie; abilităţi necesare pentru realizarea unor profesii; • să aplice tehnici de gestionare a emoţiilor, autoapărare împotriva tachinării şi intimidării; algoritmi recomandaţi pentru utilizarea eficientă a resurselor; norme de igienă pentru menţinerea sănătăţii; modele comportamentale pentru asigurarea securităţii; • să aprecieze colaborarea, cooperarea şi necesitatea înţelegerii celuilalt, precum şi manifestarea grijii faţă de propria persoană; necesitatea ordonării activităţilor în timp; legătura dintre activităţile	**La sfârşitul clasei a IV-a, elevul poate**: • să analizeze, în baza unui algoritm, modalităţile de influenţă a comportamentului propriu asupra relaţiei cu cei din jur; posibilităţile de învăţare pentru satisfacerea necesităţilor şi dorinţelor; legătura dintre abilităţile proprii şi domeniul ocupaţional preferat; recomandările privind securitatea personală în activităţi casnice, la şcoală, odihnă; modalităţi de manifestare a unui mod sănătos de viaţă; • să aprecieze importanţa resurselor de învăţare; beneficiile muncii pentru dezvoltarea personală şi socială, participarea activă în asigurarea unui mediu sănătos şi sigur; • să adopte decizii, privind securitatea personală; implicarea în activităţi de voluntariat; selectarea alimentelor folositoare/sănătoase; traseul şcolar în clasele de gimnaziu.

		curente de învățare și viitorul profesional; prevenirea unor situații de risc.	

Rezumând, menționăm că, *competența antreprenorială* este una nouă în practica proiectării curriculare din Republica Moldova, dar esențială pentru realizarea idealului educațional al țării. Metodologia formării acestei competențe la copii de vârstă școlară mică este puțin dezvoltată, elaboratorii fiind în căutarea reperelor conceptuale ale predării-învățării-evaluării, care, în viziunea noastră, pot fi identificate printr-o colaborare constantă cu însăși subiectul acestei competențe – elevul, din perspectiva vieții unei persoane de 7-11 ani și mai puțin a școlii.

Bibliografie

1. Baxan I. Formarea competenţelor antreprenoriale din perspectiva asigurării calităţii educaţiei. În: Revista Studia Universitatis, USM, 2009, nr.5(25). p.114-118.
2. Codul Educatiei al Republicii Moldoava, Nr. 152 din. 17.07.2014, disponibil pe: http://lex.justice.md/md/355156, art. 6.
3. Curriculum Național. Curriculum școlar, clasele i-IV. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Chișinău, 2010.
4. Curriculum Național. Învătământ primar. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Chișinău, 2018.
5. Curriculum Opțional. Educaţie economică şi antreprenorială, Curriculum pentru învăţământul primar (clasele I – IV). Ministerul Educaţiei al Republicii Moldova, Chișinău, 2013.
6. Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006].
7. The European Entrepreneurship Competence Framework (EntreComp), disponibil pe: https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1317&langId=en).
8. Sleahtițchi M. Omul modular, un deziderat al educației. În: Materialele Conferinței științifice internaționale ” Personalitatea integrală – un deziderat al educației modern. 29-30 octombrie, 2010. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Academia de Științe a Moldovei, Institutul de Științe a Educației. p. 13-17.

VALORIFICAREA TEXTULUI LITERAR PRIN LECTURA EXPLICATIVĂ ÎN CLASELE PRIMARE

Samanati Ludmila, dr., învățătoare
IPLT „Onisifor Ghibu”, mun. Chișinău

Lectura operelor literare, ca mijloc de instruire şi educaţie, are o importanţă deosebită în pregătirea tinerilor la intrarea în viaţă, în alegerea profesiunii şi a modelului de urmat. Lectura dezvoltă personalitatea copilului din punct de vedere cognitiv, educativ, formativ. În primii ani de şcoală, învăţătorul este cel care declanşează dragostea pentru lectură cu acordul şi implicarea părinţilor. Cadrul didactic trebuie să ghideze astfel încât fiecare dintre ei să ajungă la o înţelegere personală a textului discutat.

Studiul literaturii în ciclul primar este realizat prin texte studiate în manualele fiecărei clase şi liste de lecturi recomandate de curriculum, grupate pentru fiecare clasă de studiu a ciclului primar, pentru a fi citite şi cunoscute de elevi. Aceste texte literare aparţin genului liric (în care autorul comunică propriile sentimente) şi genului epic (autorul transmite sentimentele şi atitudinile sale prin intermediul personajelor). Textele cu caracter epic, datorită prezenţei întâmplărilor şi personajelor, reperelor concrete în orientarea copiilor în problematica textului, plac mai mult. Explorarea textelor literare în ciclul primar, arată, prin specificul lor, frumuseţea acestora.

Lectura explicativă constituie pentru şcolarii mici un mijloc de a-i pune în contact direct cu cartea, de a-i învăţa să descopere şi chiar să aprecieze valenţele multiple ale textului literar. Ea a devenit o metodă specifică utilizată la lecţii şi prin însăşi denumirea ei, atrage atenţia asupra faptului că reprezintă lectura însoţită de explicaţiile de rigoare, care permit dezvăluirea mesajului transmis de text. Nu este vorba doar de simple explicaţii date de învăţător, ci de angajarea efortului intelectual al elevilor în acest proces. Lectura explicativă nu e doar un scop în sine; ea constituie, în primul rând o modalitate de lucru utilizată de învăţător pentru a-i ajuta pe elevi să recepteze mesajul unui text. Din acest punct de vedere, lectura explicativă reprezintă un instrument de lucru la îndemâna învăţătorului, folosit la lecţiile de limba şi literatura română, fiind o metoda fundamentală prin care se asigură două achiziţii în legătură cu textul literar: a-l înţelege şi a-l aprecia. Din realitatea desfăşurării ei se constată că sunt implicate mai multe metode: povestire, demonstraţie, conversaţie, explicaţie. Lectura explicativă trebuie să devină însă şi un instrument de lucru pentru elevi, un mijloc de familiarizare a acestora cu valorile informative, formativ-educative, artistice ale unui text, precum şi instrumente ale muncii cu cartea. După ce elevii au reuşit să-şi însuşească tehnica cititului, ei trebuie să atingă un nou nivel, adică o nouă performanţă cerută elevului şi

învăţătorului. Lectura explicativă constituie o modalitate de lucru utilizată pentru a-i ajuta pe elevi să înţeleagă istoria relatată în textul respectiv, precum şi mesajul lui. Acest tip de lectură are următoarele componente:

- citirea integrală a textului (citire model, citire în lanţ, citire selectivă, citire pe roluri, citire integrală);
- identificarea cuvintelor necunoscute;
- explicarea cuvintelor necunoscute se face atunci când consideră învățătorul că această activitate este oportună, în funcţie de natura şi proporţiile textului (înainte, în timpul ori după lectura). Procedeele de explicare a cuvintelor sunt cele tradiţionale: lucrul cu dicţionarul, găsirea unor sinonime/antonime ale cuvintelor noi, alegerea dintr-un şir de variante a sensului adecvat.
- integrarea cuvintelor noi în enunţuri proprii;
- selectarea expresiilor artistice;
- alcătuirea de enunţuri originale cu aceste expresii artistice;
- împărţirea textului în fragmente (sau tablouri);
- analiza fragmentelor sau comentarea tablourilor;
- enunţarea ideilor principale;

Totalitatea ideilor propuse de elevi formează planul de idei al textului citit. Planul se poate alcătui în mai multe feluri: sub formă de întrebări, sub formă de titluri, sub forma unor propoziţii enunţiative. Pentru fragmentele narative se pot folosi cu succes titluri, iar pentru fragmentele descriptive se folosesc propoziţii enunţiative.

- alcătuirea planului de idei;
- conversaţia generalizatoare cu privire la conţinutul textului;
- reproducerea textului pe baza planului, printr-o expunere pe cât mai originală;

Elevii sunt puşi să reproducă conţinutul textului citit, fie pe bază de plan, fie pe bază de întrebări puse de învăţător. Reproducerea se face pe rând de către mai mulţi elevi. Ei îşi vor fixa conţinutul textului citit prin alte mijloace: alegerea unor ilustraţii, desene adecvate, care se fac în clasă sau ca temă pentru acasă. Reproducerea textului literar formează la elevi deprinderea unei exprimări corecte, coerente şi frumoase (să evite digresiunile şi amănuntele inutile; să fie construite din propoziţii corecte, concise; să folosească just şi exact expresiile şi să nu întrebuinţeze cuvinte care sunt de prisos (*iată, pe urmă*), cuvinte parazitare care diminuează cursivitatea şi frumuseţea vorbirii, să folosească intonaţia corespunzătoare.

- desprinderea mesajului textului.

Aceste componente constituie în foarte multe cazuri etapele care se parcurg la desfășurarea acestei metode. Este necesară însă o precizare. Textele literare sunt foarte

diverse din punct de vedere al conținutului și al formei, de aceea și etapele lecturii explicative trebuie folosite în mod diferit, în funcție de specificul fiecărui text. Folosirea lecturii explicative în funcție de particularitățile textului atrage după sine marea diversitate a structurii lecțiilor de limba și literatura română. Chiar dacă metoda este aceeași, locul și ponderea fiecărei componente a ei sunt diferite de la lecție la lecție. Privită din acest sens, lectura explicativă reprezintă un instrument de lucru folosit de învățători, spre a dezvălui elevilor conținutul unui text citit și valorile lui multiple.

În clasele primare, lectura explicativă poate fi utilizată, în mod creator, în funcţie de specificul fiecărui text, de genul literar căruia îi aparţine, astfel încât să li se formeze elevilor deprinderea de a folosi diverse tehnici ale activităţii cu manualul, ca mijloc de a învăţa independent. Recurgând la lectura explicativă ca metodă de lucru pe texte-suport propuse de manuale oferim elevilor modele de analiză, de receptare, de comentare a unui text, deschizându-le în acelaşi timp căi spre abordarea în manieră personală a acestuia. Prezint o posibilă modalitate de abordare a unui text narativ, complementară lecturii explicative. Aceasta s-a desfăşurat în următorul mod:

- citirea integrală a legendei „Bujorul”;
- identificarea şi explicarea cuvintelor noi (*luminiş – poiană, sfiiciune – comportare lipsită de îndrăzneală);*
- integrarea cuvintelor noi în enunţuri proprii (ex.: *În pădure am dat de un luminiş.)*;
- selectarea expresiilor artistice (*flăcău sfios ca o fată mare, băiat frumos ca un soare, a adormit buştean, miezul nopţii, fată albă ca spuma laptelui, băiatul se înroşi ca para focului*);
- alcătuirea de enunţuri originale cu aceste expresii artistice (ex.: *Frăţiorul meu mai mic este frumos ca un soare; De obosit ce era, a dormit buştean; Prins cu minciuna, el se înroşi ca para focului etc.)*
- alcătuirea altor comparaţii *(albastru ca cerul, negru ca pământul*)
- delimitarea lecturii în fragmente/ tablouri (elevii au remarcat patru tablouri/ fragmente ale textului);
- analiza fragmentelor sau comentarea tablourilor;

Cine era Bujorel? Când s-a culcat Bujorel? Când s-a trezit Bujorel? Unde au întins zânele hora? De ce s-a înroşit Bujorel? Cine au cântat în satul vecin? Când au cântat cocoşii? Cum s-au răzbunat zânele pe Bujorel? De ce s-au răzbunat zânele pe Bujorel? De ce au dispărut zânele? Cum se numeşte floarea care a apărut?

- emiterea ideilor principale;

Pentru primul punct al planului elevii au propus următoarele idei:

Plecarea în pădure, Bujorel la cosit, Hărnicia lui Bujorel, Flăcăul la cosit, Munca grea a lui Bujorel. Pentru al doilea fragment au propus – *Spaima lui Bujorel, Apariţia*

zânelor, Hora zânelor, Uimirea lui Bujorel. Al treilea fragment – *Dispariţia zânelor, Îndemnul zânelor, Sfiiciunea lui Bujorel, Îndemnul la dans*. Ultimul fragment – *Răzbunarea zânelor, Apariţia bujorului, Pedeapsa flăcăului.*

- alcătuirea planului de idei: (*1. Flăcăul la cosit; 2. Apariţia zânelor; 3. Îndemnul zânelor; 4. Pedeapsa flăcăului)*.
- conversaţie pe marginea textului;
- caracterizarea personajelor (elevii au propus):

Bujorel: *sfios, deoarece s-a ruşinat de zâne; obosit, deoarece a cosit toată ziua mult fân; uimit, deoarece n-a mai văzui niciodată aşa zâne frumoase; mirat, deoarece au apărut zânele; ascultător, deoarece a făcut tot ce i-a spus tatăl său; timid, deoarece n-a avut îndrăzneală să meargă spre zâne; muncitor, harnic, deoarece a cosit toată ziua.*

Zânele: *nefericite, deoarece Bujorel n-a ales nici o zână, răzbunătoare deoarece a venit dimineaţa şi ele au trebuit să dispară; rele, deoarece s-au răzbunat pe flăcău; furioase, deoarece Bujorel n-a dansat cu ele; răutăcioase, deoarece au dansat o horă şi s-au răzbunat pe băiat; frumoase, deoarece erau îmbrăcate frumos; speriate, deoarece dimineaţa când au cântat cocoşii ele au dispărut; uimite, deoarece au văzut în poiană un flăcău.*

- reproducerea textului pe baza planului, printr-o expunere pe cât mai originală;

Elevii au folosit cuvinte proprii frumoase şi adecvate în povestirea textului. În modul acesta s-a activat vocabularul pasiv al elevilor. Întâi au povestit primul fragment, apoi au povestit al doilea fragment, urmând ca apoi să povestească cele două fragmente. La fel s-a continuat şi cu restul textului. Am analizat caracterul expresiv al povestirii şi i-am ajutat pe elevi să înţeleagă nepotrivirea expresiilor sau a intonaţiei (dacă era cazul). Povestirea amănunţită a fost ajutată scriindu-se pe tablă cuvintele şi expresiile mai greoaie cu scopul de a putea fi folosite de elevi şi de a intra în vocabularul lor.

- desprinderea mesajului textului.

În concluzie subliniem că, prin intermediul lecturii explicative, profesorul nu va realiza numai obiectivele stabilite, ci le va oferi elevilor şi posibilitatea de a recepta adecvat opera artistică, de a înţelege specificul ei ca artă. Astfel elevul va trece de la lectura *pasivă* (cantitativă) la lectura *activă* a unui text, indiferent de natura acestuia.

Bibliografie

1. Șerdean I. Metodica predării limbii române la clasele I-IV. B.: EDP, 1992. 228 p.
2. Șchiopu C. Metodica predării literaturii române. Ch.: S. n., 2009. 332 p.

DENSITATEA PEDAGOGICĂ ŞI MOTRICE A LECŢIEI DE EDUCAŢIE FIZICĂ ÎN CLASELE PRIMARE

Sava Panfil, conferențiar universitar
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Chișinău
Vîrlan Igor, profesor de educație fizică, grad didactic întâi
gimnaziul „Savciuc Mihail" s. Buşila, r-l Ungheni
Filipov Valeriu, doctor în pedagogie, profesor de educație fizică
grad didactic superior, LT „Alecu Russo", Cojușna, Strășeni

În monitorizarea procesului educațional la educația fizică un rol deosebit îi revine cronometrării lecției. Cronometrarea ca metodă de cercetare ştiinţifică este utilizată în practica educaţiei fizice şcolare în mai multe scopuri, însă mai frecvent - pentru studierea şi generalizarea experienţei pedagogice a cadrelor didactice de educație fizică. Această metodă poate fi folosită şi pentru examinarea anumitor acţiuni ce ţin de activitatea didactică, atât a profesorului, cât şi a elevilor în cadrul lecţiei. Cronometrarea lecţiei poate fi efectuată integral sau parţial [1]. Vom propune varianta care ţine de cronometrarea activităţii unui singur elev pe întregul parcurs al lecţiei, în fond, ea va caracteriza activitatea colectivului de elevi al întregii clase.

Practica pedagogică demonstrează că mulţi pedagogi comit greşeli în efectuarea cronometrării lecţiei de educaţie fizică. Cea mai frecventă greşeală constă în lipsa consecvenţei în acţiuni. Mulţi pedagogi efectuează procedura menţionată arbitrar, necunoscând ordinea logică şi consecventă a ansamblului de acţiuni referitoare la cronometrarea lecției. Astfel, multor evaluatori le scapă din vedere acţiuni importante, ceea ce face ca informaţia obţinută în urma cronometrării lecţiei să fie subiectivă.

Însemnătatea pedagogică a cronometrări lecţiei. Cronometrarea reflectă raţionalitatea utilizării de către cadrul didactic a timpului lecţiei pentru instruirea şi educarea elevilor. Indicii cronometrării permit determinarea densităţii lecţiei, fapt important, ce caracterizează ansamblul de competențe profesional-pedagogice (organizatorice, comunicative, constructive etc.) dezvoltate ale cadrului didactic.

Tehnica efectuării cronometrării lecţiei. Pentru a efectua cronometrarea, se ia sub observaţie un elev (disciplinat şi activ), al cărui nivel de dezvoltare şi pregătire fizică este mediu. Se va cronometra timpul în care elevul a realizat diverse activităţi pe parcursul lecției. În ce activităţi elevul este încadrat pe parcursul lecției de educaţie fizică? Ce acţiuni trebuie cronometrate din activităţile respective? La aceste și alte întrebări referitoare la cronometrarea lecției vom da răspunsurile de rigoare.

Aşadar, activitatea elevului în cadrul lecției de educație fizică este foarte diversă, fiind specificată în modul următor:

A. *Activitatea cognitiv-intelectuală a elevului.* Se va cronometra timpul utilizării pentru receptarea diverselor informaţii teoretice ce ţin atât de comunicarea cunoştinţelor generale şi speciale (cunoştinţe conceptuale, cunoştinţe despre tehnica executării acţiunilor motrice, despre regulile competiţionale etc.), cât şi timpul pentru audierea explicaţiilor, indicaţiilor, comenzilor etc. enunțate de pedagog. La fel se va cronometra timpul consolidării/verificării cunoştinţelor, dar şi timpul consumat în lucrul cu sursele didactice (fişele didactice, diferite planşe, tabele, precum şi demonstrarea şi comentarea desenelor, imaginilor video etc.).

B. *Activitatea motrice a elevului.* Acest tip de activitate solicită cronometrarea timpului pentru efectuarea exerciţiilor fizice, procedeelor şi acţiunilor motrice, combinărilor motrice de evidenţă, testării motrice a elevului, participarea la ştafete şi jocuri (dinamice şi sportive) etc.

C. *Activitatea de recuperare a forţelor consumate ale elevuluii in timpul infruntării efortului fizic.* Se cronometrează timpul destinat pentru odihna şi aşteptarea rândului (când elevul lucrează în grup) pentru executarea ulterioară a acţiunilor motrice.

D. *Activitatea organizaţională a elevului.* Cronometristul va inregistra timpul utilizat pentru diverse acţiuni organizatorice la care participă elevul cercetat, programate de către pedagog, pe parcursul lecţiei în scopul organizării mai eficiente a activităţii intelectuale şi motrice a elevilor. Se va cronometra timpul necesar pentru organizarea colectivului de elevi la început de lecţie, diverse regrupări (în perechi, în echipe şi grupuri) şi deplasări pentru schimbul aparatelor sau al locului de lucru al grupelor (în etapa de bază a lecţiei). La fel trebuie cronometrat şi timpul utilizat pentru pregătirea, repartizarea şi strângerea inventarului şi utilajului folosit la lecţie.

E. *Activitatea neraţională a elevului.* Se va cronometra timpul consumat neraţional din vina pedagogului sau a elevului cercetat (de exemplu: căutarea inventarului sportiv, staţionarea elevului cauzată de indisciplina şi inactivismul acestuia, lipsa marcării prealabile a terenului, cheltuieli suplimentare de timp pentru explicaţii, indicaţii, acţiuni organizatorice nechibzuite).

Cronometrarea se va efectua detaliat, datele fiind fixate în protocolul respectiv (a se vedea Tabelul 1) în care se înregistrează timpul utilizat pentru orice acţiune la care a participat elevul supravegheat. Timpul utilizat pentru o acţiune sau alta se determină vizual conform cronometrul aplicat (pornit) odată cu sunetul la lecţie şi fixat (oprit) în momentul anunţării de către pedagog a sfârşitului lecţiei.

Documentarea procedurii. Rezultatele cronometrării lecţiei se introduc în protocolul de cronometrare care se pregăteşte din timp. **Prima parte** a protocolului

reflectă date generale referitoare la clasa şi instituția de învățământ în care s-a desfășurat lecţia, elevul cercetat şi autorul lecţiei, subiectele și unitățile de competențe ale lecţiei. **Partea a doua** a protocolului reflectă multiple compartimente în care se înregistrează timpul consumat pe parcursul lecţii pentru activităţi concrete la care a participat elevul cercetat. **Partea a treia** reflectă două formule în baza cărora, efectuându-se operaţiunile respective, determinăm procentajul densităţii generale şi motrice a lecţiei desfășurate. Completarea protocolului de cronometrare se efectuează în modul următor. Pe parcursul lecţiei se completează compartimentele 1,2,3,8,şi 9. Primul compartiment indică etapa lecţiei şi numărul de ordine al acţiunilor cronometrate. În al doilea compartiment se înscriu succint acţiunile elevului cercetat (de exemplu: audierea explicaţiei profesorului, interogarea elevului, mersul sportiv, alergare moderată, rostogolire înainte etc.). Compartimentul al treilea reflectă fixarea timpului, conform cronometrului, ce indică sfârşitul acţiunii în care a fost încadrat elevul. În compartimentul 8 se înscrie timpul (min., sec.) utilizat neraţional pentru acţiunile respective. Şi în ultimul compartiment (9) cronometristul face notiţe referitor la cauzele care au condus la irosirea timpului.

Tabelul 1.

PROTOCOLUL DE CRONOMETRARE nr. ____

Întocmit la lecţia de educaţie fizică desfășurată _____
(data, luna, anul)

în _____
(clasa / grupa, instituţia de învăţământ, localitatea)

de _____
(numele şi prenumele profesorului, studiile, gradul didactic, vechimea în muncă)

Subiectele şi unitățile de competență a lecţiei

_____
_____
_____
_____
_____

Numărul lecţiei conform orarului _____Începutul lecţiei _____
Locul desfăşurării lecţiei _____ Tipul lecţiei _____
Efectivul clasei (conform listei) _____ numărul subiecţilor prezenţi la lecţie _____
Dintre care _____băieţi, _____fete. Numărul grupelor în etapa de bază a lecţiei _____
Numele, prenumele şi vîrsta elevului cercetat _____

Etapele lecţiei, durata lor, nt. crt. al acţiuni-lor cronome-trate	Conţinutul activităţii elevului cercetat	Timpul cronometrării la sfîrşit de acţiune (conform cronometrului)	Componentele cronometrării					
			Acţi-uni organi-zaţionale	Recepta-rea informaţi-ei, interoga-rea elevilor şi urmarea demonstră-rilor	Executa-rea mişcă-rilor	Odihna şi aştep-tarea rîndului	Timp utilizat neraţio-nal	Obiec-ţii
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
. . .								
Total general:								

Densitatea generală $= \frac{t_{1(\text{în scopuri educaționale})\times 100\%}}{durata\ lecției\ (t_2)} = \frac{t_1 \times 100\%}{45\ min} =$ _____%

Densitatea motrice $= \frac{t_{1(pentru\ executarea\ exercițiilor\ fizice)\times 100\%}}{durata\ lecției\ (t_2)} = \frac{t_1 \times 100\%}{45\ min} =$ _____%

Cronometristul _____ _____

(semnătura) (numele, prenumele, funcţia)

După sfârşitul lecţiei cronometristul completează celelalte compartimente (4,5,6,7). Mai întâi, se calculează durata fiecărei acţiuni (înscrise în compartimentul 2) la care a participat elevul cercetat. Se operează cu cifrele din compartimentul 3, scăzându-se prima cifră din a două, a doua din a treia ş.a.m.d. Apoi, analizând acţiunile respective, determinăm caracterul activităţii elevului, fapt ce ne sugerează corect în ce compartiment să introducem cifra calculată. În final, având calculată durata fiecărei acţiuni, iar cifrele respective fiind introduse în rubricile corespunzătoare ale protocolului, putem calcula timpul total utilizat pentru fiecare componentă a cronometrării.

Determinarea densităţii lecţiei. Pentru lecţia de educaţie fizică este specific determinarea densităţii generale şi motrice. Densitatea generală a lecţiei reflectă timpul utilizat raţional pe parcursul acestea în scopul instruirii şi educării elevilor, raportat la durata lecţiei. Densitatea motrice a lecţiei reflectă timpul utilizat numai pentru efectuarea exerciţiilor fizice şi a acţiunilor motrice raportate la durata lecţiei. Densitatea generală/motrice a lecţiei se apreciază în procente.

Pentru determinarea densităţii generale a lecţiei trebuie calculat timpul total ce reiese din sumarul timpului compartimentelor 4, 5, 6, 7. Cifra obţinută se înmulţeşte cu 100 şi se raportează la 45 (durata lecţiei). Reţineţi: în nici un caz nu trebuie inclus timpul neraţional utilizat, adică timpul fixat în compartimentul 8.

Pentru determinarea densităţii motrice a lecţiei se operează cu timpul total consumat pentru executarea mişcărilor (fixat în compartimentul 6) care trebuie înmulţit cu 100 şi raportat la 45 min. (durata lecţiei).

Sintetizând conținutul cronometrării lecției expuse putem deduce algoritmul acestei proceduri pedagogice, acesta având următoarele componente:

1. Studiul bibliografic referitor la tehnologia efectuării cronometrării lecţiei de educaţie fizică.
2. Întocmirea protocolului de cronometrare, pregătirea cronometrului.
3. Completarea componentei introductive a protocolului de cronometrare.
4. Selectarea elevului pentru cercetare.
5. Fixarea în protocol a începutului de lecţie (remarcă: sunetul la clasă indică
6. începutul lecţiei).
7. Observaţii multiple şi diverse efectuate, pe parcursul lecţiei de către cronometrist, cu înregistrarea în protocol a timpului la sfârşitul fiecărei acţiuni a elevului cercetat.
8. Înregistrarea în protocol a sfârşitului de lecţie (remarcă: sfârşitul lecţiei se consideră momentul în care profesorul a eliberat elevii).
9. Calcularea duratei timpului consumat pentru fiecare acţiune sau activitate realizată de elevul cercetat şi înregistrarea indicilor respectivi în rubricile corespunzătoare (componentele cronometrării) ale protocolului.
10. Calcularea timpului total consumat pentru fiecare tip de activitate la care a participat elevul cercetat.
11. Determinarea procentajului densităţii generale şi motrice (conform formulelor respective) a lecţiei de educaţie fizică.
12. Analiza lecţiei în baza indicilor obţinuţi în urma cronometrării.

Bibliografie

1. Filipov V., Sava P. Educaţia fizică: Ghid metodologic de implementare a curricumului modernizat pentru profesori. Min. Educaţiei şi Tineretului al Rep. Moldova. Chişinău: Univers Pedagogic, 2007. 102 p.

ASPECTE METODOLOGICE ÎN STUDIEREA ADJECTIVULUI ÎN CLASELE PRIMARE

Sîrbu Galina, învățătoare, grad didactic întâi
Liceul Teoretic „Miguel de Cervantes”

Studierea gramaticii are ca scop fundamental cultivarea limbajului la elevi, înţelegând prin limbaj procesul de exprimare a ideilor şi a sentimentelor prin mijlocirea limbii. În acest sens, trebuie înţeles faptul că, deşi se operează cu abstracţiuni, această disciplină are un pronunţat caracter practic.

În acest sens, se fac mai multe *precizări* [3]:

- studierea „elementelor de construcţie a comunicării” este adecvată „modelului comunicativ - funcţional”;
- predarea-învăţarea va urmări „limba în funcţiune,, în varianta ei orală şi scrisă, normată şi literară, iar nu „limba ca sistem abstract”;
- cunoştinţele gramaticale sunt însuşite ca elemente care contribuie la structurarea unei comunicări „corecte şi eficiente”;
- abordarea aspectelor lingvistice să se facă „în corelaţie cu studiul textului literar sau nonliterar, inclusiv din punctul de vedere al valorilor stilistice”.

O contribuţie esenţială în perfecţionarea limbajului fiecărui elev o aduce în cadrul limbii române *studierea adjectivului,* care exprimă însușiri și contribuie la dezvoltarea limbajului poetic.

Exprimând realitatea, *adjectivul* creează sau selectează dintre categoriile gramaticale tocmai pe acelea ce au caracter divers, pentru că tocmai prin aceasta există şi poate funcţiona ca atare, ca *mărime, formă, culoare* etc.

Ţinând seama de particularităţile psihice ale elevilor de vârstă şcolară mică, volumul de cunoştinţe din curriculum este repartizat pe clase, în aşa fel încât elevii să-şi poată însuşi treptat noţiunea gramaticală - *adjectivul* şi să-şi dezvolte deprinderea de a le folosi în exprimarea orală şi scrisă.

Studierea adjectivului se face în baza exemplelor propuse de învățător, sau în baza textelor artistice studiate. E necesar ca textele propuse să includă adjective ce exprimă diverse însușiri: *formă; mărime; culoare; gust; miros; consistenţă*.

Este interesant de observat că *adjectivul* este cunoscut de elevi fără a-l denumi, începând cu clasele I şi a II-a, când este cunoscut sub numele de cuvânt care arată însușirea. În clasa a III-a se învaţă despre *adjectiv* ca fiind partea de vorbire. Se studiază genul, numărul și acordul cu substantivul. Elevii vor înţelege dubla ipostază a *adjectivului*, ca parte de vorbire şi predicat, ca parte de propoziţie [4].

Algoritmul de studiere a adjectivului după cercetătorul V. Goia [5].

1. *Analiza faptelor de limbă* (se dă un text).

Elevilor li se propune să lectureze un text din 3 – 4 propoziții, scris pe fișe individuale, în care sunt evidențiate cuvinte (ființe, lucruri, fenomene ale naturii) și trebuie de completat cu cuvintele necesare. Ei sunt puși în situația de a descoperi însușirile ființelor sau fenomenelor, să propună întrebări la aceste cuvinte.

Exemple: A nins cu fulgi ….și…..; S-a aşternut un covor ……peste câmpia…...;
Copacii au căciuliţe…..,…….

2. *Formularea concluziilor* (de către elevi). Se evidențiază însușirile noțiunilor gramaticale, se propun întrebări de tipul: Ce exprimă cuvintele puse în locul punctelor?; Cuvintele – însușiri lângă ce parte de vorbire stau? Se formulează concluzia, regula desprinsă din exemple.

3. *Definirea noțiunii gramaticale*. Elevii definesc noțiunea gramaticală în baza concluziei. Definiția o confruntă cu manualul. Se evidențiază trăsăturile noțiunii gramaticale.

4. *Aplicarea conştientă a regulei***.** Consolidarea noțiunii prin diverse exerciții de consolidare. În viziunea lui Bejan D. *exerciţiile pot fi* [1]:

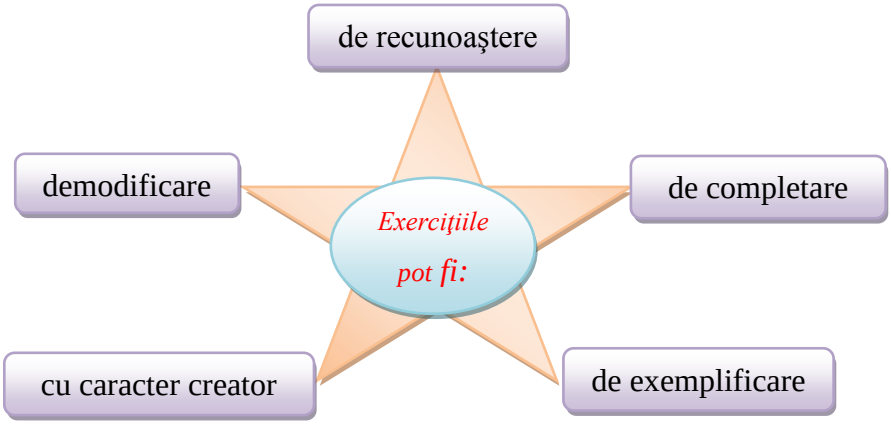


Figura 1.1. Tipurile de exerciţii [1, p. 147]

Exerciţii de recunoaştere - constau în raportarea cazurilor concrete dintr-un context la o noţiune gramaticală sau alta, prin care se cere recunoaşterea şi sublinierea cu o linie a adjectivelor din text. Aceste exerciţii pot fi [ibidem]: *de recunoaştere simplă*- presupun o singură cerinţă, care vizează identificare unor fapte de limbă; *de recunoaştere şi de caracterizare*- presupun şi precizarea elementelor caracteristice situaţiei concrete în care se află faptul de limbă; *de recunoaştere şi de grupare*- constau în identificarea unor fapte de limbă într- un text şi aşezarea lor pe categorii, într-o ordine cerută; *de recunoaştere şi de motivare*- îi îndeamnă pe elevi să găsească argumente lingvistice pe care se întemeiază recunoaşterea unui fapt de

limbă; *de recunoaştere şi de disociere*- vizează stabilirea deosebirilor dintre faptele de limbă, a căror asemănare produce confundarea acestora.

Exemple de exerciţii:

- Subliniaţi adjective din texte propuse;

Era un copilaş palid şi mărunţel şi târa pe pământul reavăn nişte ciubote grele ale unui frate mai mare. Ridică spre mine ochii trişti învăluiţi ca-ntr-o umbră cenuşie...

- Completează propoziţiile cu adjective potrivite:

Casele au fost acoperit de zăpada……şi ……. .

- Scrieţi adjctive potrivite pentru substantive date şi a unor substantive care se potrivesc adjectivelor:

pădure…… verde , mare, întinsă…….

iarnă……. modernă, spaţioasă, înaltă……

- Scrieţi adjective care exprimă trăsăturile sufleteşti pentru substantive date:

bunică…….,…….,……;

căţel……..,……..,……..;

elev……,……,……;

- Cuplaţi adjectivele date cu seria de adjective cu înţeles asemănător:

graţios	greu, complicat, anevoios
dificil	elegant, delicat, suplu
favorit	protejat, preferat

- Transformaţi adjectivele în substantive şi a unor adjective în substantive:

curăţenie-curat victorios-victorie

bunătate-…….. gălăgios-……

furtună-……... argintiu-……

- Încercuiţi forma corectă a adjectivului din fiecare enunţ:

Copiii zglobii / zglobiii se joacă în curtea şcolii.

Suriii/ surii nori au acoperit cerul.

Puştile / pustiile păduri îşi aşteaptă cântăreţii.

A fost un an înbelşugat / îmbelşugat.

Aceste lucruri sunt de neînţeles / neânţeles.

Afară s-a înnoptat / înoptat.

Colega mea este conştincioasă / conştiincioasă.

- Completaţi un tabel, trecând perechile de substantive şi adjective la forma corectă, cerută de număr:

Numărul singular	**Numărul plural**
privire neclintită	
	urechi lungi
	plopi subţiri
compot rece	

	valuri mari
	uşi deschise
ştire neînsemnată	

Cele patru faze ale formării noţiunii de *adjectiv,* prezentate mai sus descriu un *demers inductiv,* cel mai adecvat organizării activităţilor de predare-învăţare la limba română pentru că parcurge etapele fireşti ale descoperirii de la particular (exemple/ texte lingvistice care conţin fapte de limbă ce urmează a fi identificate) la general (formularea definiţiilor), cu întoarcerea la particular pentru a „recontextualiza" noţiunea (prin exerciţii de recunoaştere, de caracterizare, de motivare, disociere, de exemplificare şi exerciţii creatoare). Orice demers didactic se încheie cu „reflecţia" asupra modului cum s-a produs învăţarea, asupra paşilor parcurşi [6].

Monotonia unor lecţii desfăşurate după acelaşi model poate fi evitată dacă învățătorul propune demersuri didactice variate, lucru posibil în cazul însuşirii cunoştinţelor de limbă care se face în mod concentric.

Analiza morfologică - asociata nivelului morfologic al adjectivului se asociază ca parte de vorbire şi în desprinderea caracteristicilor acestora, adică a categoriilor gramaticale.

În clasele primare se practică analiza morfologică cu evidenţierea funcţiilor sintactice. Elevii îşi însuşesc un algoritm al analizei morfo-sintactice prin gen, număr, funcţie sintactică. Din necesităţi de sistematizare şi ordonare, în practica şcolară se folosesc diferite scheme şi tabele. Rubricaţia se îmbogăţeşte la clasele mari prin achiziţionarea de noi cunoştinţe, conform principiului concentric al însuşirii noţiunilor gramaticale.

Bibliografie

1. Bejan D. Gramatica limbii române. Ediţia a III-a. Cluj: Echinocțiu, 2001. 413 p.
2. Bocoş M. ș. a. Pedagogia învățământului primar. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2009.
3. Bogdan-Tomescu M. Gramatica practica pentru învăţământul primar. Bucureşti: Ed. Coreşi, 1999. 243 p.
4. Gherghina D. (coordonator) Gherghina M., Drăgan V. Predarea învăţarea gramaticii şi ortografiei în ciclul primar. Îndrumător. Craiova: Editura Avrămeanca, 1993.
5. Goia V. Metodica predării limbii şi literaturii române. B.: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
6. Pamfil A. Limba şi literatura română în şcoala primară. Perspective complementare. Piteşti: Paralela 45, 2009. 278 p.

STRATEGII DE SUCCES PENTRU INCLUZIUNEA ȘI ADAPTAREA ŞCOLARĂ A ELEVILOR CU ADHD

Stamati Elena, Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară

Copiii cu ADHD, alături de ceilalţi copii cu cerinţe educative speciale, au nevoie să fie incluşi în şcoala de masă, să facă parte din comunitate, să fie valorizaţi, să beneficieze de o educaţie flexibilă şi deschisă, astfel încât să le fie recunoscute aptitudinile asemenea copiilor cu dezvoltare tipică.

Sindromul hiperkinetic cu deficit de atenţie (THDA sau ADHD) este o tulburare de comportament care se manifestă prin deficit de atenţie şi dificultăţi în desfăşurarea unei sarcini. ADHD este frecvent întâlnită, debutează în copilărie, dar poate persista şi la vârsta adultă. Conform Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR), simptomele ADHD se împart în trei categorii: inatenţie, hiperactivitate şi impulsivitate, putând surveni şi în formă combinată, iar diagnosticul se bazează pe numărul, persistenţa şi istoricul simptomelor ADHD şi totodată pe măsura în care acestea produc modificări ale comportamentului copilului, în mai mult decât un singur context. În afara simptomatologiei specifice, copiii cu ADHD, de multe ori, prezintă şi alte probleme asociate: dificultăţi de învăţare, tulburări de limbaj, anxietate, tulburări emoţionale, tulburări ale controlului motor şi perceptiv-vizual, ticuri etc.. Specialiştii estimează ca ADHD afectează 3-5% din copiii de vârsta şcolară, băieţii fiind mai susceptibili a suferi de ADHD decât fetele.

În general, toți cei care lucrează în educație se confruntă la un moment dat cu problemele specifice hiperactivității, iar tot mai des cu simptomele specifice ADHD. În aceste cazuri, problema centrală a demersului educativ devine identificarea unor strategii didactice eficiente pentru elevii care “creează probleme” (elevi hiperactivi sau dezinteresaţi de activităţile şcolare)[5]. Atunci când elaborăm, selectăm sau implementăm strategii de succes destinate incluziunii școlare a elevilor cu ADHD este vital să avem mai întâi o bună înțelegere asupra caracteristicilor copilului, inclusiv asupra disfuncțiilor sau condițiilor specifice care le afectează activitatea în sala de clasă. Acest lucru este valabil pentru orice activitate didactică, nu numai pentru cele specifice elevilor cu ADHD. Totodată, cercetările din domeniu au arătat că cei care adoptă strategii didactice eficiente pentru elevii cu ADHD au în comun utilizarea unei abordări bazate pe trei principii:

1. Identificarea nevoilor specifice de învățare ale elevului. Se identifica motivele pentru care elevul nu este atent, ce îl distrage, ce îi facilitează menținerea atenției, când, cum și de ce devine impulsiv și hiperactiv etc.

2. Selectarea unor practici educaționale asociate cu strategii comportamentale, cu elemente specifice de management al clasei și intervenții suportive pentru elevul/elevii hiperactivi și cu deficit de atenție.
3. Cadrul didactic utilizează în conjuncție aceste practici pentru elaborarea și implementarea unui program educațional individualizat și integrează acest program în activitățile cotidiene destinate tuturor elevilor din sala de clasă, punând accent pe caracterul incluziv.

Cerinţele educative speciale ale copiilor cu ADHD sunt următoarele:

1. Necesitatea exersării deprinderilor de a-şi concentra şi menţine antenţia;
2. Necesitatea dezvoltării deprinderilor de rezolvare de probleme plecând de la următoarele premize:
   - prezentarea problemei într-o formă clară şi structurată;
   - încurajarea elevului să citească de mai multe ori cerinţa, înainte să înceapă rezolvarea ei, pentru a fi sigur că a înţeles bine;
   - i se cere elevului să citească cu voce tare cerinţa, pentru a ne asigura că este concentrat şi ca urmează corect paşii;
   - încurajarea să se amuze de propriile erori şi să înveţe să se autocorecteze fără a se demoraliza.
3. Necesitatea antrenării deprinderilor de competenţe sociale;
4. Stimularea comportamentului asertiv pentru a-i creşte autostima;
5. Necesitatea dezvoltăii autoinstruirii (prin tehnici cognitiv-comportametale) pentru creşterea capacităţii de autocontrol;
6. Necesitatea stabilirii unor contracte sau acorduri între copii sau adolescenţi şi părinţi şi profesori cu scopul de a îmbunătăţi atmosfera în familie şi în clasă.

Diagnosticarea ADHD este un proces dificil, complex, asemănător unui puzzle în care lipsa unei piese sau a perspectivei complete poate distorsiona grav imaginea finală. De aceea, este indicat ca în clasă să nu se pună diagnostice care nu numai că pot fi false, dar pot conduce la "etichete" care afectează întreaga evoluție a elevului. Pentru elevii care au potențial ADHD se impune o abordare comprehensivă, multimodală.

Se propun, în continuare, câteva strategii de bază prin care, putem veni în ajutorul copiilor cu ADHD:

- Chiar din prima zi, învăţătorul trebuie să stabilească clar regulile clasei şi să le transmită copilului alături de consecinţele logice de pedeapsă sau de recompensă. Copilul trebuie aşezat în bancă, ferit de elemente distractoare, aproape de învăţător, pentru a fi monitorizat şi încurajat, sau lângă un copil, care este atent şi concentrat.

- O structură dreaptă, dar fermă, este esenţială în activităţile de fiecare zi şi rutina trebuie păstrată cu strictețe. Aceasta ajută copilul să înţeleagă ce se aşteaptă de la el şi să ştie că munca şi comportamentul lui este atent monitorizat. Aceşti copii răspund foarte bine la Regula celor trei „R": rutină, regularitate şi repetiţie.
- Foarte des, aceşti copii au o stimă de sine scăzută şi de aceea au tendinţa să fie singuratici, izolaţi, ceea ce îi expune la riscul să fie victimizaţi de către alţii. Pe de altă parte, unii pot să fie agresivi cu colegii şi necesită o monitorizare atentă a comportamentului. În acest caz, distragerea copilului şi implicarea lui în altă activitate, este cel mai bun mod de rezolvare a conflictelor. Abilitatea lor scăzută de a face faţă schimbărilor poate fi astfel folosită într-un mod pozitiv ajutându-i să iasă dintr-o potenţială situaţie dificilă. Ei vor fi atât de ocupaţi să îndeplinească noua activitate primită, încât uită de orice conflict pe care l-au început. Această tactică oferă posibilitatea de a preveni potenţialele probleme de comportament care pot să apară.
- Învățătorul trebuie să fie ferm şi să deţină controlul clasei, dar totodată să fie o persoană apropiată şi caldă. Copiii cu ADHD sunt, în general, foarte sentimentali şi iubitori. Ei răspund bine la laude şi la o atenţie individuală crescută. Laudele trebuie să fie dese, pe tot parcursul zilei, şi nu doar la sfârşitul zilei. Atitudinile negative din partea învăţătorului pot dăuna acestor copii deoarece ei au deja o stimă de sine scăzută. Acolo unde este posibil, este recomandat să se menţină acelaşi învăţător pe tot parcursul anului şcolar.
- Când învăţătorul oferă instrucţiuni este important să stabilească cu copilul un contact vizual. Dacă sarcinile de lucru sunt mai complexe, acestea trebuie împărţite în segmente mai mici şi rezolvate una după alta.
- Clasele cu număr mic de elevi sunt indicate pentru aceşti copii, deoarece, distractibilitatea este mai mică, şi le oferă oportunităţi mai bune de a înnoda prietenii cu colegii şi cu învăţătorul. Este indicat să fie aşezaţi în primele rânduri din clasă, sau mai aproape de perete, pentru a reduce distractibilitatea.
- Aranjamentul elevilor în clasă se recomandă a fi făcut pe rânduri şi nu pe grupuri. Grupurile sunt elemente distractoare pentru copilul cu ADHD. Elevul cu ADHD trebuie aşezat în bancă aproape de învăţător, departe de colegii gălăgioşi. Este important ca învăţătorul să se poată plimba prin întreaga clasă şi să aibă acces la toţi elevii. Cu cât interacţiunea dintre elevi şi învăţător este mai mare, cu atât este mai benefică.
- Copilul cu ADHD se concentrează mai bine dacă poate anticipa programul zilei:

– este recomandat ca elevii să primească orarul zilnic;

– regulile clasei trebuie afişate iar învăţătorul să verifice dacă au fost bine înţelese;

– poate fi afişat în clasă un calendar în care să se încercuiască datele în care elevii au teste scrise; Dacă elevul îşi pierde concentrarea spre sfârşitul zilei, se pot amâna sarcinile care necesită efort atenţional și să fie fixate dimineaţa.

- Învăţătorul poate să stea în apropierea elevului cu ADHD când oferă indicaţii sau prezintă lecţia. Momentele de trecere de la o temă la alta sunt dificile pentru elevul cu ADHD, de aceea copilul trebuie pregătit, printr-un avertisment. Unii elevi din clasele mici răspund foarte bine la un sistem de semne prestabilit împreună cu învăţătorul. Astfel, acesta poate oferi un semnal vizual sau verbal atunci când un comportament inadecvat începe să apară. Aceste semnale reamintesc elevului să-şi corecteze comportamentul fără o confruntare directă care-i poate leza stima de sine. În timpul sarcinilor dificile este indicată reducerea stimulilor auditivi şi vizuali. Este important să li se specifice de ce materiale au nevoie pentru îndeplinirea unei sarcini.
- Prezenţa unui ceas pe perete oferă posibilitatea elevilor de a-şi calcula timpul necesar îndeplinirii sarcinii primite.
- Unii elevi îşi aduc de acasă propriile obiecte care le distrag atenţia (jucării). Trebuie stabilită regula ca aceste obiecte să fie arătate colegilor numai în pauze, iar în timpul orei să fie păstrate în bancă sau în ghiozdan.
- Mulţi dintre copiii cu ADHD reuşesc să îndeplinească mai bine sarcinile manuale sau în scris, decât cele orale. Implicându-i în sarcini manuale, stima lor de sine creşte şi permite consolidarea încrederii in sine.
- Copilului trebuie să i se acorde atenţie, ascultându-l ce are de spus. Şi el vrea să fie auzit, tratat cu respect. Învăţătorul trebuie să creeze un mediu securizant pentru copil, să înţeleagă că acesta este lângă el ca să-l ajute. Nu trebuie certat în faţa colegilor, iar ceilalţi copii vor înţelege că nici ei nu au permisiunea să-l certe. În loc să fie confruntat direct, atunci când activităţile sau comportamentele lui sunt inadecvate, învăţătorul poate prezenta alternativa, care rămâne valabilă. Acest lucru face ca aşteptările să devină clare pentru elev şi astfel să evite interpretarea negativă sau criticismul.
- Zonele şi perioadele de timp nestructurate şi fără supraveghere, cum ar fi locurile de joacă sau pauzele, pot fi o problemă. Colegii care au abilităţi sociale bune şi care doresc, pot să vină în ajutor copilului cu ADHD. Acest parteneriat între copii poate îmbrăca forma unor studii împreună, activităţi / proiecte comune sau timp de joacă. Ei au tendinţa de a se descurca bine în grupuri de învăţare prin cooperare. Un grup mic de 3, până la 5 membri care rezolvă împreună o sarcină sau proiect, îl

încurajează să îşi organizeze ideile şi să-şi asume responsabilităţile constituind baza ideală de exersare a abilităţilor de relaţionare interpersonală. Este important să învăţăm să lucrăm cu aceşti copii, deoarece au multe talente ascunse, mult potenţial şi multe de oferit.

Incluziunea şcolară a copiilor cu ADHD se va realiza cu succes şi pe o scară largă numai în clipa în care va exista motivaţia cadrelor didactice de a crea un mediu incluziv şi vor avea pregătirea necesară pentru a lucra cu copii cu cerinţe educative speciale, când sistemul de învăţământ va sprijini în mod real cadrele didactice şi când va exista o comunicare eficientă între actorii din câmpul educaţional şi familie.

Bibliografie

1. Dopfner M., Schumann S., Lehmkuhl G. Copilul hiperactiv si incapatanat. Ghid de interventie pentru copiii cu tulburari hiperchinetice si opozitionale, Cluj – Napoca: Ed. ASCR, 2004. 272 p.
2. Egan K., Popenici, Ş. Educaţia elevilor hiperactivi şi cu deficit de atenţie. Bucureşti: Ed. Didactica Press, 2007. 105 p.
3. Gilbert P. Copiii hiperactivi cu deficit de atenţie. Bucureşti: Ed. Polimark, 2000. 112 p.
4. Green C., Chee K. Să înţelegem ADHD. Bucureşti: Ed. Aramis, 2009. 398 p.
5. Popenic Şt. Managementul clasei pentru elevii cu ADHD. Ghid pentru cadrele didactice din învăţământul preuniversitar. Didactica Publishing House, 2008. 78 p.

DEZVOLTAREA OPTIMĂ A PERSONALITĂȚII ȘCOLARULUI MIC PRIN CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ

Stegărescu Lilia, doctorandă
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Sistemul de învățământ, conform Codului Educaţiei al Republicii Moldova, are ca finalitate principală formarea unui caracter integru şi dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilităţi, atitudini şi valori ce permit participarea activă a individului la viaţa socială şi economică şi realizarea idealului educaţional: *formarea personalităţii cu spirit de iniţiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoştinţe şi competenţe necesare pentru angajare pe piaţa muncii, dar şi independenţă de opinie şi acţiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naţionale şi universale asumate* [4, p.7-9], de aceea în parcursul lor, nu pot ignora starea de bine şi de sănătate fizică, psihică, spirituală şi socială a elevilor în favoarea necesităților și performanțelor cognitive.

În această ordine de idei, menționăm, că noul Curriculum național: învățământul primar, elaborat în 2018 de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, se axează pe abordările psihocentrică și sociocentrică. În *cadrul abordării psihocentrice,* curriculumul are în centrul atenţiei elevul cu particularitățile și nevoile sale, ritmul propriu de învăţare și dezvoltare. În *cadrul abordării sociocentrice*, accentul cade pe asimilarea sistemului de valori promovate de societate [5, p. 10], iar Profilul absolventului claselor primare se structurează în conformitate cu patru atribute generice ale viitorilor cetăţeni, specificate în *Cadrul de referință al curriculumului național* în modul următor:

- persoană cu încredere în propriile forțe;
- persoană deschisă pentru învățare pe parcursul întregii vieți;
- persoană activă, proactivă, productivă, creativă şi inovatoare;
- persoană angajată civic şi responsabilă [2, p. 28-32].

Aşadar, școala trebuie să ofere un mediu favorizant dezvoltării personalităţii autonome, creative și conceperea şcolii ca o instituţie socială cu funcţii multiple, aptă să răspundă eficient nevoilor psihologice şi sociale ale elevului, să asigure cadrul optim pentru starea sa de bine, pentru diminuarea şi prevenirea tulburărilor de adaptare specifice vârstei, pentru formarea unor cetăţeni responsabili ai societăţii civile, este vitală [1, p.11].

Dezvoltarea armonioasă a personalităţii copilului, ameliorarea şi înlăturarea aspectelor atitudinale şi psihocomportamentale indezirabile social, ce pot apărea în procesul educaţional, fac necesară o activitate sistematică de consiliere. În continuare,

ne propunem să specificăm noțiunea de consiliere educațională atât de indispensabilă în realizarea competențelor specifice noii discipline de studiu „Dezvoltarea personală”, din aria curriculară „Consiliere și dezvoltare personală”.

Necesitatea consilierii (din limba engleză: guidance, advice) psihologice şi educaţionale s-a conturat la începutul secolului XX, mai întâi în S.U.A. Apariţia acestui tip de activitate a fost generată de necesitatea orientării şi selecţiei profesionale. Începând cu deceniul al cincilea al secolului XX, consilierea este recunoscută ca profesie. Concomitent, în aceeaşi perioadă, au apărut mai multe teorii care aveau ca prim obiectiv definirea şi fundamentarea principalelor repere din cadrul activităţii de consiliere. Se poate considera că specificitatea activităţii de consiliere constă în găsirea de alternative, sprijinirea în identificarea obiectivelor şi furnizarea de informaţii referitoare la particularităţile elevilor [3, p. 2].

Consilierea, susține K. Egan, este un proces complex ce cuprinde o arie foarte largă de intervenţii care impun o pregătire profesională de specialitate. Mai specific, termenul de consiliere descrie relaţia interumană de ajutor dintre o persoană specializată, consilierul şi o altă persoană care solicită asistenţă de specialitate.

Consilierea educaţională integrează perspectiva umanistă dezvoltată de C. Rogers unde problemele psihice nu mai sunt văzute în mod obligatoriu în termenii de tulburare şi deficienţă, ci în parametrii nevoii de autocunoaştere, de întărire a Eului, de dezvoltare personală şi de adaptare.

Consilierea educațională, după O. Răileanu, este echivalentă cu consilierea psihopedagogică și are ca scop abilitarea și învățarea oamenilor de a-și gestiona trăirile afective, a-și rezolva dificultățile și conflictele interioare și cele interpersonale; de a lua decizii, a elabora noi strategii de comportare și relaționare cu ceilalți, a-și asuma responsabilități și a-și asigura dezvoltarea optimă a resurselor personale, dar nu se identifică cu consilierea psihopedagogică [6, p. 157].

O sintetiză a diferenţelor dintre consilierea psihologică şi cea educaţională ne propune A. Baban pe care o prezentăm în Tabelul 1.1. [Ibidem, p. 25].

Tabelul 1.1. Diferenţe între consilierea educaţională şi consilierea psihologică

	Consiliere educaţională	**Consiliere psihologică**
Cine?	Profesorul abilitat pentru activităţile de consiliere educaţională	Psihologul şcolar
Unde?	În cadrul orelor de consiliere şi orientare şi dirigenţie	În cabinetul de consiliere
Grup-ţintă	Clasa de elevi, părinţi	Persoană (elev, părinte, profesor) sau grup
Obiective	Dezvoltare personală Promovarea sănătăţii şi stării de bine Prevenţie	Dezvoltare personală Promovarea sănătăţii şi stării de bine Prevenţie Remediere
Tematica	Cunoaştere şi imagine de sine Dezvoltarea unor abilităţi de comunicare şi management al conflictelor Dezvoltarea abilităţilor sociale – asertivitate Dezvoltarea abilităţilor de prevenire a consumului de alcool, tutun, droguri Dezvoltarea unei psihosexualităţi sănătoase Prevenire HIV/SIDA, sarcini nedorite Dezvoltarea abilităţilor de prevenire a afectivităţii negative: anxietate, depresie, agresivitate, suicid Consiliere vocaţională Controlul stresului Responsabilitate socială Rezolvare de probleme Decizii responsabile Tehnici de învăţare eficientă Managementul timpului Dezvoltarea creativităţii Informarea privind resursele de consiliere - cabinete şcolare, cabinete de consiliere privind cariera, organizaţii non-guvernamentale	- comportamentale (agresivitate, hiperactivitate) - de învăţare (eşec şcolar, abandon şcolar) Consiliere vocaţională Dezvoltă proiecte de prevenţie (prevenţia suicidului) Terapie individuală şi de grup Realizează cursuri de informare şi formare pentru profesori şi părinţi pe teme de psihologie educaţională şi promovarea sănătăţii. Realizează materiale informative pentru elevi, părinţi şi profesori Formează elevii-consilieri pentru programele de "peer counseling" Intervenţie în situaţii de criză (divorţ, boală, decesul părintelui) Materiale informative pentru mass-media Cercetare în domeniul consilierii Elaborează metode de evaluare valide, standardizate şi etalonate

Scopul fundamental al consilierii educaţionale este funcţionarea psihosocială optimă a persoanei/grupului care poate fi atins prin urmărirea realizării obiectivelor procesului de consiliere:

1. ***Promovarea sănătății și a stării de bine:*** funcţionare optimă din punct de vedere somatic, fiziologic, mental, emoţional, social şi spiritual.
2. ***Dezvoltare personală:*** cunoaştere de sine, imaginea de sine, capacitatea de decizie responsabilă, relaţionare interpersonală armonioasă, controlul stresului, tehnici de învăţare eficiente, atitudini creative, opţiuni vocaţionale realiste.
3. ***Prevenție*** - a dispoziţiei afective negative, a neîncrederii în sine, a comportamentelor de risc, a conflictelor interpersonale, a dificultăţilor de învăţare, a dezadaptării sociale, a disfuncţiilor psihosomatice, a situaţiilor de criză.

Pe aceste dimensiuni, caracteristicile esenţiale ale consilierii educaționale sunt:

- se adresează persoanelor aflate în diverse stadii ale formării personalităţii;
- are ca beneficiari persoane aflate în ipostaza de elev, care parcurg experienţe de învăţare;
- are la bază un model psihoeducaţional al formării şi dezvoltării personalităţii;
- presupune sprijin şi îndrumare pentru învăţarea unor deprinderi, abilităţi şi competenţe prin care persoana să facă faţă cu succes activităţilor vieţii;
- are ca scop promovarea unor schimbări evolutive voluntare în atitudinile şi comportamentul oamenilor, în direcţia asumării, de fiecare persoană, a unui mod de viaţă dezirabil social;
- are un rol preventiv şi de dezvoltare, ea îndrumă şi sprijină persoana pentru a învăţa să prevină eventualele situaţii de criză, în care s-ar putea afla la un moment dat.

În vederea asigurării unei educaţii eficiente şi a dezvoltării optime a personalităţii copilului de vârstă școlară mică, consilierea educațională se axează pe unitatea triadică: familie-copil-şcoală, astfel școlii revenindu-i și sarcina de prestare a serviciilor de informare/ documentare/ asistenţă şi consiliere psihopedagogică/ consultanţă/ instruire a părinţilor şi a viitorilor părinţi în cadrul instituţiilor de învăţământ; de cultură, sport; crearea şi asigurarea funcţionării reţelei de suport continuu, supervizare și coaching pentru prestatorii de programe şi specialiștii implicaţi în consiliere și informare a părinţilor, despre care se stipulează în *Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii*

2016-2022, elaborată de Ministerul Educaţiei Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova [7, p. 15-16].

Astfel conchidem, că consilierea educaţională este un fenomen social care presupune o abordare trans-/inter- disciplinară şi o viziune de ansamblu asupra persoanei elevului de astăzi și adultului de mâine.

Bibliografie

1. Baban A. Consiliere educaţională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere. Cluj-Napoca: Ardealului, 2009. 11, 15, 18, 20 p.
2. Cadrul de referință al curriculumului național. Chișinău: Lyceum, 2017. 104 p.
3. Caracteristici esențiale ale consilierii școlare. 2p. Disponibil pe Internet: https://www.verticalonline.ro/didactica-caracteristici-esentiale-consilierii-scolare, [accesat 11.09.2019].
4. Codul Educaţiei al Republicii Moldova, nr. 152, din 17 iulie 2014. În: Monitorul oficial, 2014, nr. 319-324 (4958-4963), 17-52 p.
5. Curriculum național. Învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018. 212 p.
6. Răileanu O. Consilierea educațională a familiei cu preadolescenți. Monografie. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2017. 172 p.
7. Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022. În: Monitorul Oficial, 2016, nr. 347-352, 15 p.

ASPECTE TEORETICE ALE LECTURII ÎN CLASELE PRIMARE

Șova Svetlana, grad didactic doi
Liceul Teoretic „Liviu Deleanu”

Forma cea mai elevată a comunicării umane este lectura. Ea este o activitate fundamentală pentru îmbogăţirea cunoştinţelor şi a limbajului, aflarea noului și o relaxare și un instrument care dezvoltă posibilitatea de comunicare între oameni, făcându-se ecoul capacităţilor de gândire şi limbaj, contribuind într-o mare măsură la formarea unui vocabular activ, bogat şi colorat, la o exprimare aleasă, corectă, literară, la educarea sentimentelor estetice.

Micii cititori trebuie inițiați și deprinși cât mai de timpuriu cu utilizarea concomitentă a cărții și a mijloacelor moderne audiovizuale ca premisă esențială a unei învățături eficiente.

Lectura reprezintă un sistem specific de abordare a textului, un sistem de interpretare orientat pe mai multe nivele și se referă la orice tip de comunicare, aptă să fie decodificată de o conştiinţă receptoare.

M. Marin definește lectura un act de mare complexitate care presupune nu numai prezenţa unui cititor (lector) și a unui text, ci și interacţiunea acestora. Mai mult decât atât, lectura este influenţată de contextul în care are loc [3, p.7].

Cercetătoarea A. Pamfil afirmă că *lectura* constituie relația dintre cititor, text, context, fig.1.

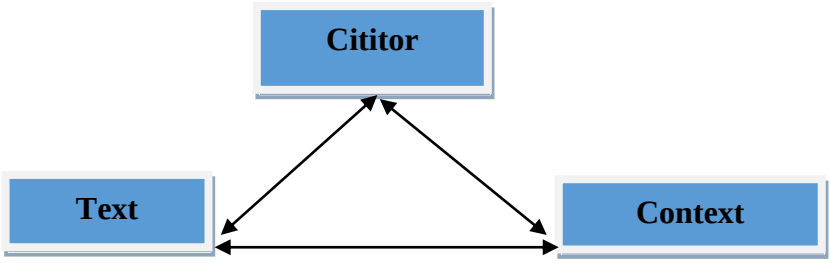


Figura 1. Triunghiul lecturii

1. ***textul***, cu substanța sa trecută în formă, expresie a intenției autorului;
2. ***cititorul***, cu structurile sale cognitive (ce reunesc cunoștințe despre limbă și despre lume) și afective, dar cu strategiile prin care construiește sens a în actul lecturii;
3. ***context,*** cu elementele sale de ordin psihologic (intenția de lectură, interesul pentru text etc.), de ordin social (intervențiile învățătorului, ale colegilor etc.) și fizic (timpul disponibil, zgomotele, lumina etc.) [4, p. 197].

Lectura apare ca o activitate intelectuală de bază a elevului, desfăşurată în cadrul tuturor disciplinelor şcolare și presupune un inventar de probleme didactice, dintre care:

a) Notarea anumitor gânduri, întrebări, idei sau comentarii care trec prin mintea cititorului în timpul lecturii;

b) Discutarea răspunsurilor cu colegii;

c) Efectuarea aceluiaşi exerciţiu pe baza lecturii altor media (pictură, imagini de televiziune, de teatru, conversaţie cotidiană ş. a.);

d) Compararea direcţiilor experienţei lecturii media cu lectura literară;

Lectura ca activitate se realizează prin desfăşurarea componentelor deprinderii de a citi: copilul trebuie să cunoască limba, să înveţe să despartă cuvintele în sunetele componente, să înveţe să deosebească literele alfabetului şi să le deosebească în ceea ce priveşte forma, să înveţe principiul citirii „de la stânga la dreapta“, să ştie că orice cuvânt tipărit este un semnal pentru cuvântul respectiv din limbajul oral şi că el posedă un înţeles analog celui vorbit, să înveţe să opereze cu judecăţi şi raţionamente şi să gândească în legătură cu ceea ce citeşte, la nivelul capacităţii şi experienţei sale.

Învățătorul trebuie să respecte următoarele principii care să-l ajute pe elev în timpul lecturii:

• lectura să fie centrată pe sensurile pe care textul le poate genera (a citi pentru a înţelege);

• lectura să fie interactivă (să se producă un dialog între cititor şi text şi între cititorii aceleiaşi cărţi, bazat pe răspunsuri subiective);

• lectura să fie exersată (să li se creeze elevilor ocazia de a ieşi dintr-un şablon rigid, de a aborda fenomenul lecturii în mod diferit, adaptat lor şi contextului);

• lectura să aibă un scop bine identificat pentru elevi (plăcere, autocunoaştere, descoperirea unor particularităţi textuale etc.);

• lectura să fie încurajată (prin atitudinea personală a profesorului documentarist, prin recompense, prin discuţii valorizatoare etc.).

Prin lectură, elevii sunt conduşi să-şi formeze capacitatea de a surprinde, de a descoperi conţinuturi şi forme ale realităţii exprimate print-o multitudine de modalităţi, să-ţi extindă astfel, aria cunoaşterii; pătrunzând în diversitatea textelor literare, elevii vor parcurge căi specifice de expresie, asocierea cu altele, ceea ce le permite trecerea de la cunoaşterea concretă la cea abstractă, de la intuiţie la reprezentare şi fantezie, ajungând în posesia unor instrumente utile descoperirii realităţii înconjurătoare.

Autorul concepţiei educaţiei literare şi lingvistice şi al teoriei literar-artistice, Vl. Pâslaru, dezvoltă acest model al lecturii plurale în cartea sa *Introducere în teoria educaţiei literar-artistice* [5], argumentând, în baza unui sistem de principii

ştiinţifice, necesitatea proiectării şi realizării procesului de lectură literară după stadiile lecturii, adică în câteva etape:

•*stadiul prelectural*, când elevul trebuie să conştientizeze scopul lecturii (informativă, de cercetare, de destindere etc.),

•*stadiul lectural*, în care elevul realizează lectura expresivă prin mijloace verbale / nonverbale, şi

•*stadiul postlectural*, în care elevul decodifică mesajul, interpretează valorile operei, formulează idei, ia atitudini în legătură cu cele citite.

Sunt factori care determină lectura elevilor: particularităţile de vârstă şi psihice, preferinţele lor, climatul familial, care pot transforma lectura într-o necesitate sau nu. Gustul pentru citit nu vine de la sine ci se formează printr-o muncă caracterizată prin răbdare, perseverenţă, continuitate, voinţă.

Învăţătorul trebuie să aleagă lecturile cu mare grijă, respectând particularităţile de vârstă, acordând atenţie tuturor aspectelor care sunt legate de traiectul viitorului cititor. De aceea, îndrumătorul trebuie să posede o serie de calităţi, precum: perseverenţă, răbdare şi voinţă, să se ralieze permanent la cerinţele actuale când copiii sunt atraşi de mijloacele media moderne. Faptul că Curriculum naţional: învăţământ primar propune conceperea lecturii atât ca act de cunoaştere, cât şi ca act de comunicare (textul devine astfel dinamic, fiind un dialog al receptorului cu textul, participare activă la procesul de reconstruire a sensurilor).

În afară de citirea independentă a lecturii particulare, şi citirea în colectiv – realizată de către învăţător sau un copil care citeşte bine cu rol de a aprofunda discuţia pe marginea lecturii citite, există şi alte tipuri de lectură:

•***Lectura fragmentară*** implică o pregătire minuţioasă a învăţătorului, selectând citate ce au legătură cu fragmentele din manual, dar şi imagini-desene ale învăţătorului sau ale elevilor, imagini xeroxate, de coperte de cărţi din ediţii mai noi sau mai vechi.

•***Lectura la alegere/selectivă*** a unor pasaje poate fi utilizată pentru a înţelege structura operei, elevii fiind familiarizaţi cu anumite aspecte: capitole, tablouri, poveşti; povestiri etc.

•***Lectura impusă/dirijată***, poate fi efectuată din *Lecturi literare* sau *texte recomandate* din *Curriculumul Naţional: Clase primare* sub atenta coordonare a învăţătorului, care îşi va organiza lecţia. Întâi se va impune lectura integrală a textului propus spre dezbatere, pentru familiarizarea cu conţinutul – de asemenea, se alege un citat spre discuţie.

•***Lectura expresivă***, cu modulaţii ale vocii şi ale gesturilor, se face de către învăţător sau – dacă exista posibilitatea – de către un elev care a însuşit tehnicile citirii.

•***Lectura comentată pas cu pas***. Aici putem vorbi deja de moment de sinteză a informaţiilor, căci învăţătorul selectează câteva pasaje care sunt potrivite pentru o temă amplă: „Iarna în Moldova".

•***Lectura afectivă*** este aplicată ca o modalitate de personalizare a mesajelor literare, de identificare cu personajele literare, de sensibilizare a elevilor pentru re-apropiere de text.

Importanţa lecturii este dată de aspectele educative pe care le implică:

•-*aspectul cognitiv*: prin lectură elevii îşi îmbogăţesc cunoştinţele despre lume, despre realitate;

•-*aspectul educativ*: lectura contribuie esenţial la educarea copiilor în dimensiunile etice şi estetice;

•-*aspectul formativ* constă în faptul că lectura are drept consecinţă formarea şi consolidarea deprinderilor de muncă intelectuală, dezvoltarea gândirii, a imaginaţiei, a capacităţii de exprimare corectă şi expresivă.

Trezirea interesului elevilor pentru lectură în general este unul din obiectivele finale ale activităţii desfăşurate de învăţător cu elevii claselor primare. Lectura elevilor este un act intelectual esenţial, care trebuie îndrumat şi supravegheat de şcoală şi familie.

Bibliografie

1. Curriculum Național. Învățământ primar. Chișinău, 2018.
2. Norel M. Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar. București: Art, 2010.
3. Marin M. Didactica lecturii. Chișinău: Cartier, 2013.
4. Pamfil A. Limba şi literatura română în şcoala primară. Perspective complementare. Piteşti: Paralela 45, 2009. 278 p.
5. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educației literar-artistice. București: Sigma, 2013.

DEZVOLTAREA ATENȚIEI ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Șveț Viorica, învățătoare, grad didactic II
Liceul Teoretic „Liviu Rebreanu”, mun. Chișinău
Mîslițchi Valentina, dr., conf. univ.
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

Dicționarul explicativ al limbii române explică termenul de *atenție* drept proces psihic complex care contribuie la perceperea distinctă numai a anumitor impresii din mai multe impresii simultane, prin orientarea și concentrarea conștiinței într-o anumită direcție [5, p. 68].

Dicționarul de psihologie coordonat de R. Doron și F. Parot menționează că *atenția* asigură o funcție de selecție: printre stimulii care se prezintă organismului, unii beneficiază de un tratament prioritar, care se traduc printr-o facilitare a percepției lor, de alegerea și de producerea unor răspunsuri adecvate, printr-o prelucrare mai elaborată sau prin accesul la conștiință. Alții sunt parțial sau total ignorați. Problema de bază este de a ști la ce nivel al procesului de prelucrare a informației se află filtrul [6, p. 233].

Dicționarul de psihologie Larousse definește termenul *atenție* drept concentrare a spiritului asupra a ceva. A fi atent înseamnă, într-un fel, a te închide față de lumea exterioară spre a te focaliza asupra a ceea ce te interesează. Există deci o inhibare relativă și temporară a excitației nervoase, structurile superioare (cortexul cerebral) acționând direct asupra celor inferioare. Schematic, varietățile atenției se clasează în două mari categorii: atenția voluntară, care depinde de individ și de motivațiile sale, și atenția involuntară, care este atrasă de mediul exterior, ca urmare a organizării particulare a câmpului perceptiv în care apare un obiect, detașat din ansamblu [4, p. 36].

Vocabularul psihologiei de H. Pieron definește *atenți*a ca fiind orientarea mentală selectivă care implică o creștere de eficiență într-un anumit mod de activitate, cu inhibarea activităților concrete. Distingem, în psihometrie, după natura activităților, o atenție concentrată, o atenție distribuită (cu sarcini simultane) și o atenție nestatornică (în care diverse incitații se prezintă în mod neregulat) [7, p. 41].

Cercetătoarea U. Șchiopu menționează că *atenția* reprezintă o formă a autoreglajului psihic ce exprimă orientarea și concentrarea activității psihice în mod selectiv asupra unui obiect sau fenomen, situații implicate în procesul adaptării sau în scopul cunoașterii, supravegherii lui, al apărării etc. Atenția nu are conținut propriu informațional. Ea este implicată în toate activitățile fizice și intelectuale fiind

întreținute de tendința de ierarhizare a activității în conformitate cu scopuri, obiective, condiții în vederea creșterii capacității de reflectare a acestora în vederea eficienței activității pe care acestea le implică [8, p. 88].

Dezvoltarea atenţiei se realizează, în primul rând, prin dezvoltarea formelor şi însuşirilor acestui fenomen psihic.

În procesul de predare-învăţare dezvoltarea atenţiei presupune:trezirea interesului pentru problema/tema de studiat;dinamizarea permanentă a procesului de gândire şi implicare acţională în activitate (să întrebăm, să răspundem, să cerem explicaţii, să experimentăm, să comparăm etc.);legarea faptelor vechi de cele noi, dar şi de cele proiectate pentru a se înfăptui în viitor reprezintă o bună modalitate pentru a menţine mai mult timp atenţia trează;îndeplinirea conştientă a activităţii bazată pe înţelegerea diferitelor faze dă posibilitatea atenţiei să se menţină asupra tuturor componentelor activităţii;activitatea organizată, planificată, desfăşurată metodic, contribuie la concentrarea, stabilitatea şi distribuţia atenţiei subiecţilor.

Psihologii români U. Şchiopu şi V. Piscoi consideră că, în general, atenţia copiilor poate fi solicitată fără efort în cazurile în care activităţile sunt interesante, materialele intuitive adecvate, paşii de înţelegere a unor noi conţinuturi efectuaţi corespunzător[9, p.194].

Supraîncărcarea procesului educaţional cu vaste conţinuturi este motivul surmenajului intelectual. Poate fi vorba de o supraîncărcare prin dificultate, dar şi de o supraîncărcare prin prea mare varietate de concentrare şi suprapunere de activităţi. Copilul are nevoie de un spaţiu psihologic, de un ritm adecvat de învăţare, de o fixare activă, de calm, dar şi de elan în întreaga activitate de învăţare. Aceasta este prima regulă psihologică legată de educaţia atenţiei voluntare. Igiena muncii intelectuale trebuie respectată, fiind asociată cu un program raţional, variat şi plăcut ce face trecerea facilă de la activitatea ludică la activitatea intelectuală. Momentele de destindere în timpul activităţilor (inclusiv musculară) la copii constituie a doua măsură de stimulare, de energizare a atenţiei. Folosirea pauzelor constituie a treia categorie de măsuri de igienă mintală. Recreaţiile devin pentru copii momente de maximă destindere dacă se întreprinde rapid un joc de mişcare. Acesta are funcţii nu numai de relaxare musculară, ci şi de oxigenare a plămânilor, de intensificare a bătăilor inimii şi mai ales de intrare în acţiune a altor grupuri de neuroni decât cei care au fost solicitaţi în decursul orei. Sistemul neurohormonal, în ansamblu, trece în timpul jocului din recreaţii printr-o probă de ritm crescut care amplifică funcţiile vitale, fapt ce are efecte excelente de odihnă activă [9, p.195].

Cercetătorii A. Bolboceanu şi M. Vrînceanu susţin că atenţia copiilor de vârstă preşcolară mare şi a celor aflaţi la debutul învăţământului primar se mai caracterizează printr-un *volum* redus şi *flexibilitate* redusă. Din această cauză, copilul întâlneşte dificultăţi atunci când trebuie să-şi îndrepte atenţia asupra unor situaţii mai complexe, să treacă de la o activitate la alta sau sa-şi distribuie atenţia asupra mai multor activităţi concomitente. *Distragerea* atenţiei copilului poate avea cauze diferite. Uneori ea apare ca efect al *inhibiţiei externe.* Un stimulent nou, neobişnuit sau foarte puternic provoacă un focar puternic de excitări în scoarţa cerebrală, care inhibă prin inducţie negativă focarele de excitaţie existente. În acest fel, atenţia se distrage de la activitatea iniţială şi se îndreaptă spre noua situaţie. Pentru a evita distragerea atenţiei copiilor, mai ales în cadrul activităţilor obligatorii, este important ca pedagogul să organizeze cu grijă ambianţa, eliminând pe cât e posibil, agenţii tulburători. În acest scop, este necesar ca materialul didactic să fie pregătit din timp şi într-un număr suficient, astfel încât fiecare copil să îl aibă la îndemână[1, p.116].

Una dintre calitățile atenției este concentrarea ce reflectă cel mai fidel esența atenției de mecanism activator și optimizator al activității psihice specifice. Între ea și eficiența percepției, memoriei și gândirii este o corelație pozitivă semnificativă.

Concentrarea atenției depinde de: particularitățile individuale ale personalității;gradul de semnificație și importanță a sarcinii;interesul actual pentru activitatea desfășurată;gradul de organizare și structurare a activității;antrenamentul special de rezistență la factorii perturbatori.

Susţinem ideea potrivit căreia procesul dezvoltării atenţiei se va derula eficient dacă se va ţine cont de cauzele care pot conduce la diminuarea atenţiei subiecţilor. Lipsa de atenție a copiilor are la bază mai multe cauze, care au fost grupate în patru categorii, în funcție de gravitatea lor. Una dintre aceste categorii ţine de cauzele situaționale**.**

Cea mai simplă cauză a neatenției se datorează nu atât copilului, cât sarcinii de lucru pe care acesta o realizează. Precum adulții au activități preferate, tot așa și copiii pot fi complet absorbiți de o activitate, și complet neatenți în altă situație. Cele mai frecvente situații în care copiii sunt neatenți: activitatea nu este interesantă pentru copil; activitatea este prea solicitantă pentru copil; activitatea este prea facilă pentru copil; copilul este înconjurat de stimuli distractori.

O altă categorie de cauze ce pot provoca neatenţia subiecţilor sunt cauze ce țin de calitatea atenției voluntare. În asemenea circumstanțe, iese în evidență profilul psihologic al copilului: obosește ușor; are atenția instabilă și este în permanență distras de stimulii din jur (cu cât stimulii sunt mai puternici sau mai atrăgători:

zgomote puternice, muzica preferată, imaginile de la televizor, cu atât capacitatea de a rămâne concentrat scade); se înregistrează dificultăți în a trece de la o activitate la alta (unii copii au nevoie de mai mult timp ca să se pregătească de începerea unei noi activități); tratează informația în ansamblu, fără să se uite la detalii (unii copii par a nu fi buni observatori ai lumii din jur, privind realitatea oarecum superficial). În acest caz, copilul nu a avut ocazia să își formeze atenția voluntară. Acest lucru se întâmplă fie pentru că a fost neglijată, fie pentru că a avut în anturajul său maturi foarte permisivi, care nu l-au determinat în nici un fel să finalizeze sarcinile de lucru. Și într-un caz, și în celălalt, copilul nu se obișnuiește să depună efort pentru a rămâne atent.

Cauzele de ordin emoțional, de asemenea, pot institui lipsa atenţiei. Dacă un copil care, de obicei, era atent își pierde dintr-o dată capacitatea de concentrare sau devine absent, retras, poate fi un semn că ceva s-a întâmplat în viața lui. Se poate întâmpla că, deși problema e ține de mediul familial, copilul devine neatent la școală sau în alte împrejurări. Cu cât tulburările emoționale sunt mai profunde, cu atât atenția copilului este mai afectată. La copii mici lipsa de atenție asociată cu agitația permanentă sunt semnele evidente ale unei suferințe emoționale. De asemenea, copii deseori devin neatenți când se discută lucruri dureroase pentru ei. Se poate observa cum aceștia devin brusc neinteresați și încep să facă altceva atunci când se ating anumite subiecte sensibile.

Trebuie să se ţină cont şi de cauze neurobiologice. În cazul în care un copil a fost dintotdeauna neatent și forte agitat, indiferent de situația în care se află și de atmosfera emoțională din jurul lui, este posibil să aibă o tulburare de atenție. Cea mai răspândită dintre aceste tulburări este ADHD, adică Hiperactivitate cu deficit de atenție [10].

Stimularea atenției elevilor se exercită prin varii modalități precum:dezvoltarea cu precădere a atenției voluntare, ca nivel superior al manifestării acestui mecanism psihic, care susține cel mai bine activitatea de învățare;îmbinarea optimă în desfășurarea activităţilor a atenției voluntare cu cea involuntară, valorificând avantajele și compensând dezavantajele;sublinierea importanței temei studiate și a aplicabilității practice a cunoștințelor care urmează să fie dobândite;antrenament în vederea creșterii rezistenței față de tentațiile din mediul ambiant sau factorii perturbatori: încurajarea, lauda în situațiile care au dus la bun sfârșit sarcini complexe, datorită persistenței atenției [4, p. 129].

În ipostaza în care părinții observă că atenția copilului este influențată de unele cauze situaționale, soluțiile sunt ușor de găsit: ei trebuie să modifice activitățile astfel

încât să fie mai atractive și mai adecvate necesităților copilului. Dacă părinții doresc să cunoască în ce măsură copilul are o problemă, legată de cauzele ce țin de calitatea atenției voluntare, pot să apeleze la psiholog, care va diagnostica nivelul dezvoltării respectivului fenomen psihologic, va constata cât de bună este capacitatea copilului de a se concentra la sarcina de lucru, la cât de multe activități se poate concentra simultan și cât de repede poate trece de la o activitate la alta.În cazul în care lipsa de atenție se datorează problemelor de ordin emoțional, lucrurile se complică. Atât timp cât copilul suferă, el nu va fi capabil să se concentreze pe deplin. Rezolvarea problemelor din familie și, eventual, consilierea psihologică îl pot ajuta cu adevărat pe copil să depășească dificultățile cu care se confruntă.

Autorii A. Bolboceanu şi M. Vrînceanu vorbesc despre existenţa unor principii generale referitor la dezvoltarea proceselor şi fenomenelor psihice, care pot fi atribuite şi procesului de dezvoltare a atenţiei elevilor de vârstă școlară mică. Printre acestea se enumeră:

1.*Dezvoltarea proceselor psihice în cadrul activităţii.* În cazul copiilor de vârstă preșcolară și la debutul învățământului primar, acest principiu este foarte concret: toate operaţiile intelectuale (analiza,comparaţia, generalizarea etc.) se formează în baza acţiunilor cu obiectele concrete. Dar, pe lângă aceasta, principiul dat mai sugerează şi ideea că, atunci când copilul nu se descurcă operând în plan intern, apelăm la obiectele concrete sau la substituenţi - fişe, beţişoare, cuburi, nasturi etc. Comentarea verbală a acţiunilor, realizată de cadrul didactic, apoi şi de copil, va accelera interiorizarea şi generalizarea ei.

2.*Utilizarea situaţiei de joc.* Copilul se mobilizează bine în joc, datorită trebuinţei de a se juca şi atmosferei libere caracteristice acestei activităţi. De aceea,antrenarea proceselor cognitive se va propune în cadrul jocului şi în formă de joc.

3.*Asigurarea succesului.* Toţi autorii, care s-au ocupat special de dezvoltarea funcţiilor psihice, menţionează că insuccesele permanente duc la agravarea situaţiei. Copilul are nevoie de succese, pentru a se convinge de posibilităţile sale şi pentru a rupe lanţul emoţiilor neplăcute. De aceea la început se vor propune sarcini didactice mai simple, iar succesele, oricât de neînsemnate, vor fi subliniate de adult.

4.*Crearea situaţiilor potrivite pentru manifestarea iniţiativei şi independenţei.* Dacă adultul face totul pentru copil și în locul acestuia, explică în amănunte orice acțiune, atunci copilul nu simte necesitatea să gândească, să inventeze ceva nou pentru el. Se necesită în acest sens de a facilita manifestarea independenței și a încuraja inițiativa copilului.

5.*Menţinerea fundalului emoţional pozitiv al activităţii.* Tonul pozitiv, cuvintele calde, gesturile de susţinere creează o atmosferă emoţională pozitivă, în care copilul se simte sigur şi îşi mobilizează forţele la realizarea operaţiilor intelectuale. Spaima, nesiguranţa personală paralizează copilul, el nu poate gândi, nu percepe adecvat, nu memorizează etc. [1, p.46].

Atenția este strâns legată de emoțiile și sentimentele omului, de interesele și trebuințele lui. Ea va fi mai concentrată atunci, când materialul propus spre însușire va trezi copiilor trăiri puternice, va satisface trebuințele lor și va corespunde intereselor cognitive.

Aderăm la ideile expuse de psihologul român A. Cosmovici, care susţine că din punctul de vedere al organizării şi desfăşurării procesului didactic sunt importante condiţiile care favorizează concentrarea involuntară a atenţiei. Mai întâi există condiţii externe:

a) Noutatea obiectelor, fenomenelor, situaţiilor ne atrage cu uşurinţă atenţia. De aceea nu are rost să prezentăm copiilor planşe sau mulaje înfăţişând plante, animale sau obiecte bine cunoscute. Numai atunci când avem certitudinea unui aspect important, dar de obicei nesesizat, are rost să expunem ceva familiar copiilor.

b) Intensitatea stimulilor,o lumină, un sunet puternic trezesc atenţia; obiectele mari sunt observate mai repede decât cele mici, culorile vii – mai mult decât cele pale, iar contrastul are un rol important. Înseamnă că planşele trebuie să fie mai viu colorate şi în culori contrastante, iar animalele sau plantele mici trebuie prezentate mărite mult. În acest din urmă caz să nu omitem a indica mărimea reală pentru ca şcolarii să nu rămână cu o idee eronată asupra dimensiunii lor.

c) Mişcarea, schimbarea, variaţia atrag cu uşurinţă atenţia. De aceea filmul e mai util decât prezentarea unor planşe sau fotografii [3].

Pe lângă factorii externi, intervin şifactorii internicontribuind la suscitarea atenţiei, cel mai important fiind interesul.Ceea ce ne interesează, ne atrage cu uşurinţă atenţia. Interesul este subordonat motivaţiei, trebuinţelor, sentimentelor noastre. Dacă ne e foame, ne sar în ochi vitrinele tuturor cofetăriilor. Când dorim să cumpărăm o carte nou apărută, vedem de departe orice stand cu cărţi. Dacă interesul se află în concurenţă cu unul din factorii obiectivi, el se dovedeşte mai puternic. Un colecţionar pasionat de timbre se va îndrepta, într-o expoziţie, spre o vitrină cu noutăţi din acest domeniu, neglijând un imens televizor alăturat. Cultivarea intereselor copiilor este una din sarcinile principale ale instituţiei de învăţământ, ele influenţând profund şi multilateral viaţa psihică [2, p.131].

În ***concluzie,*** putem afirma că atenţia este fenomenul psihic de activare selectivă, de concentrare şi orientare a energiei psihonervoase, în vederea desfăşurării optime a activităţii psihice, cu precădere a proceselor cognitive.

Atenţiei îi sunt specifice următoarele caracteristici:face parte din categoria fenomenelor psihice care susţin energetic activitatea; exercită o funcţie prin care se modulează tonusul nervos necesar pentru desfăşurarea celorlalte procese psihice (percepţie, memorie, gândire etc.); prin prezenţa ei se asigură o bună receptare a stimulilor, o înţelegere mai profundă a ideilor, o memorare mai trainică şi mai fidelă; implică starea de veghe, opusă celei de somn, când scoarţa cerebrală este activată difuz, iar omul realizează o contemplare generală;absenţa atenţiei duce la omisiuni în receptarea stimulilor.

Pentru dezvoltarea atenţiei copiilor de vârstă şcolară mică apare necesitatea cunoaşterii de către cadrele didactice, psiholog, părinți a transformărilor şi particularităţilor în procesul evoluţiei atenţiei de la o vârstă la alta, pentru a putea constata indicii în normă ai acestui fenomen; trebuie să cunoască factorii nocivi declanşatori ai abaterilor în dezvoltarea atenţiei, dar şi factorii care favorizează dezvoltarea eficientă a respectivului fenomen psihic; să posede totalitatea tehnologiilor psihopedagogice cu impact maxim asupra eficientizării procesului de dezvoltare a atenţiei la această vârstă.

Bibliografie

1. Bolboceanu A., Vrînceanu M. Preşcolarul: Ghid psihologic. Chişinău: Lumina, 1996. 160 p.
2. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1998. 301 p.
3. Cosmovici A. Psihologie generală. București: Polirom, 1996. 253 p.
4. Dicționar de psihologie Larousse. București: Univers Enciclopedic, 2000. 347 p.
5. Dicționar explicativ al limbii române. București: Univers Enciclopedic, 1996. 1192 p.
6. Doron R., Parot F. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2007. 886 p.
7. Pieron H. Vocabularul psihologiei. București: Univers Enciclopedic, 2001. 468 p.
8. Șchiopu U. Dicționar de psihologie. București: Editura Babel, 1997. 740 p.
9. Şchiopu U., Piscoi V. Psihologia generală şi a copilului. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1989. 280 p.
10. www.psihologpentrucopii.ro (vizitat la 02.12. 2018).

ASPECTE TEORETICE ALE COMUNICĂRII DIDACTICE

Țifrac Maria, doctorandă
Universitatea de Stat din Tiraspol

Literatura de specialitate acordă o pondere însemnată *comunicării didactice*. În acest sens, există o multitudine de accepţiuni acordate comunicării, de teorii şi modele ce încearcă să surprindă din unghiuri diferite de vedere acest proces extrem de complex, asimilând noile cuceriri din diverse domeniile. Centrate pe organizarea şi orientarea comunicării spre scopuri eficiente – practic acţionale, modelele descriu factorii implicaţi şi condiţiile de desfăşurare a acesteia.

Clasa de elevi şi colectivitatea şcolară în general, este un mediu de comunicare prilejuit de sarcina comună şi de relaţiile interindividuale ale membrilor. O comunicare deschisă, fără restricţii, fără formalism şi ritualuri inutile măreşte încrederea membrilor în virtuţile grupului şcolar.

Comunicarea didactică apare ca formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conţinuturi determinate, specifice unui act de învăţare sistematică, asistată și mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său, indiferent de conținuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicați. Cercetatorul C. Cucoş defineşte *comunicarea didactică* un „transfer complex, multifazial şi prin mai multe canale, al informaţiei între două entităţi (indivizi sau grupuri) ce-şi asumă simultan şi succesiv rolurile de emiţători şi receptori, semnificând conţinuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ” [5, p.18]. *Comunicarea didactică* constituie modalitatea fundamentală a activităţii de predare-învăţare a unor conţinuturi specifice, divers codificate; relaţia profesor–elev. Autorul T. Callo definește *comunicare didactică* ce are o sferă mult mai largă de cuprindere, angajând acele paternuri cu rol formator care devin responsabile pentru configurarea unui anumit profil uman [2, p.44]. Comunicarea pedagogică este cea care mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său, indifferent de conținuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicate. Din perspectiva educaţiei formale, *comunicarea didactică* constituie baza procesului de predare-asimilare a cunoștințelor, în cadrul instituționalizat al școlii și între parteneri cu status-roluri determinate: profesori-elevi etc. L.Iacob identifică următoarele caracteristici importante ale fenomenului analizat:

a) astăzi, actul comunicării este văzut ca o unitate a informaţiei cu dimensiunea relaţională, aceasta din urmă fiind purtătoare de semnificaţii, contextualizând informaţia;

b) perspectiva telegrafică analizează actul comunicativ ca o relaţie de schimb între parteneri care au fiecare, simultan, un statut dublu – de emiţător şi receptor; ca

urmare, atribuirea mai veche a rolului de emiţător profesorului şi a celui de receptor elevilor devine discutabilă;
c) analiza exclusivă a informaţiilor codificate prin cuvânt şi, implicit, concentrarea pe mesajele verbale pierd tot mai mult teren în faţa cercetării diversităţii codurilor utilizate (cuvânt, sunet, gest, cinetică, proximitate etc.) şi a acceptării multicanalităţii comunicării (vizual, auditiv, tactic, olfactiv etc.); în ansamblul său, comportamentul interlocutorului are valoare comunicativă;
d) comunicarea, ca formă de interacţiune, presupune activarea competenţei comunicative, care este deopotrivă aptitudinală şi dobândită [6, p. 33-34].

O comunicare didactică se va întemeia pe respect, respectul reciproc, prezent, de regulă în măsura în care cadrul didactic îl evidențiază. Interlocutorii, și in situația de învățare, au nevoie să-și împlinească dorința de cunoaștere, fără a renunța la propriile identități. Comunicarea didactică, diferă de cele limitate strict la obiectivul de studiu, ele presupunând chiar capacitatea de a imagina și alte procedee sau demersuri spre atingerea scopurilor. N. Stanton [8, p.56] în cercetările sale pune accentul pe evaluarea calităţii *comunicării didactice* care, în viziunea lui, depinde de strategia didactică aplicată şi proiectată prin interacţiunea următorilor factori:
a) *scopul activităţii*, care vizează dimensiunea cognitivă-afectivă-acţională (psihomotorie) a personalităţii studentului;
b) *personalitatea elevului*, abordabilă din perspectiva: capacităţilor minime-maxime de receptare-înţelegere-interiorizare-reacţie, dependente de aptitudinile generale şi speciale disponibile şi de fondul de informaţii logice, deprinderi, strategii şi atitudini acumulate în timp;
c) *cadrul concret al activităţii*: sala, cabinetul, laboratorul, etc.;
d) *personalitatea cadrului didactic*, abordabilă din perspectiva capacităţilor minime /maxime de proiectare pedagogică a comunicării (rigoarea obiectivelor; prelucrarea informaţiilor; extinderea/concentrarea, corectitudinea, claritatea, concizia, complexitatea, amabilitatea/disponibilitatea mesajului);
e) *stilul educaţional*, degajat prin modul de organizare a informaţiei (inductiv, deductiv, analogic) şi forma de exprimare predominantă (scris, vorbit, imagine, programe informatizate, grafice etc.) în vederea obţinerii unor efecte formative maxime.

O comunicare eficientă trebuie să fie învăţată, de aceea învăţătorul trebuie să formeze condiţii necesare. Una din abilităţile cele mai importante în procesul de comunicare este ascultarea activă. Se propun diferite situaţii de comunicare în care

gestul, mimica, poziţia corpului şi chiar tăcerea sunt acte de comunicare, asigurând vehicularea unor semnificaţii.

În activitatea didactică se constată comportamente eficiente, dar şi nefuncţionale, negative ce influenţează calitatea comunicării [3]:

(a) *agresivitatea verbală,* manifestată prin atitudini critice ale profesorului sau elevilor, afişarea ostilităţii faţă de grupul de elevi sau anumiţi elevi, ceea ce generează conflicte cu grade diferite de acuitate şi care stresează şi uzează relaţia profesor-elevi.

(b) *discontinuitatea discursului didactic,* respectiv pauzele frecvente şi lungi lipsite de semnificaţie care desemnează un tonus neuropsihic scăzut concretizat în oboseală, stimă de sine scăzută conceptualizarea defectuoasă.

(c) *vorbirea în asalt,* caracterizată prin vorbirea precipitată incoerenta a frazelor care denotă lipsa de fluenţă a vorbirii.

(d) *pronunţie defectuoasă,* neclară, neglijentă sau nedeterminarea propoziţiilor, contopirea sunetelor provocând confuzii şi afectând receptarea şi decodificarea mesajului pedagogic.

(e) *căutare ostentativă a simpatiei,* are ca rezultat încercare de a ai face pe ceilalţi să accepte propriile judecăţi se concretizează prin vorbire mieroasă şi nesinceră.

(f) *căutarea recunoştinţei* marcată prin fraze cu substrat sugestiv destinate atragerii atenţiei asupra propriei persoane prin vorbire excesiv de tare şi expunerea unor idei extreme.

(g) *intonaţia plată şi monotonă* ce oboseşte ascultătorul şi denotă un fond afectiv sărac şi inhibiţie în comportamentul social, lipsa de încredere şi timiditate excesivă, modestă experienţă de comunicare publică.

De aceea, a comunica eficient şi expresiv cu ceilalţi şi cu sine presupune: să informezi inteligibil şi să facilitezi înţelegerea mesajului transmis; să dezvolţi gândirea, afectivitatea, motivaţia, voinţa şi personalitatea elevilor; să sesizezi şi să conştientizezi reacţiile, atitudinile şi manifestările comportamentale ale celor cu care comunici; să convingi pe cei cu care comunici.

Factorii determinanţi ai comunicării, după Abric J.C., se grupează în trei categorii de variabile, după cum urmează:

1. *Variabile psihologice,* constând în motivaţii, implicite, sau inconştiente, şi explicite. Tensiunile generează comportamente orientate spre reducerea lor şi satisfacerea nevoilor. Această relaţie se produce într-un câmp social în care acţionează un complex de forţe pozitive: nevoia de perfecţionare, de atingere a unor obiective, de autorealizare generatoare de comportamente de apropiere, şi negative: de ocolire a situaţiilor periculoase, generatoare de comportamente de evitare.

2. *Variabilele cognitive* ale comunicării se referă la sistemul logic cognitiv şi de reprezentare. Astfel, tipul de formaţie intelectuală a individului determină un anumit mod de reflecţie, organizare şi prelucrare a informaţiei. Elaborarea mesajului de către profesor porneşte de la luarea în considerare a sistemului cognitiv al studentului. Activitatea profesorului este diferenţiată mai degrabă pe grupuri de studenţi cu formaţie intelectuală la acelaşi nivel decât diferenţiată până la individualizare.

3. *Variabilele sociale ale comunicării* se referă la rolurile şi statusurilor sociale ale termenilor relaţie. Relaţia profesor-elev reprezintă modalitatea principală de mediere didactică, de ipostaziere a acesteia într-o variantă umană, subactivă. Dincolo de conţinuturile concrete care se transmit în activitatea didactică va fi foarte important tipul de interacţiune care se va statornici între studenţi şi profesor, precum şi atitudinea acestuia în a se relaţiona în grup şi la fiecare student în parte [1, p. 203].

Statutul prescris al profesorului îi impune acestuia instituirea unui anumit tip de relaţii interpersonale şi comunicaţionale, în special cu elevii. Profesorul aşteaptă ca efortul şi munca sa să fie recunoscute şi apreciate de ceilalţi. El adoptă acele comportamente pe care le consideră a fi în concordanţă cu statutul său şi la care, tot în funcţie de acest statut, se aşteaptă ceilalţi. Autoritatea pe care i-o conferă statutul prescris este întărită de autoritatea sa morală şi de competenţa profesională

Orice cadru didactic trebuie să fie conştient de responsabilitatea faţă de cuvântul rostit într-o societate în care totul se petrece sub semnul rapidităţii.

Prin intermediul comunicării didactice profesorii şi elevii pot să se conformeze normelor şcolare sau pot să-şi păstreze independenţa; pot să cedeze presiunilor sociale, cerinţelor educative, să le accepte şi să se supună acestora.

Bibliografie

1. Abric J. C. Psihologia comunicării: Teorii şi metode. Iaşi: Polirom, 2002. 208 p.
2. Callo T. Educaţia comunicării verbale. Ch.: Litera Internaţional , 2003. 148 p.
3. Ciobanu O. Comunicarea didactică. B.: A.S.E., 2003, 132 p.
4. Cristea S. Dicţionar de Pedagogie. B. 2016.
5. Cucoş C. Pedagogie. Iaşi: Editura Polirom, 2006, 463 p.
6. Iacob L. Comunicarea didactică. În: Psihopedagogie. Iaşi: SH, 1994, p. 237-252.
7. Slama-Cazacu T. Limbaj şi context. Problema limbajului în concepţia exprimării şi a interpretării prin organizări contextuale. B.: Editura Ştiinţifică, 1959. 465 p.
8. Stanton N. Comunicarea. B.: Ed. Ştiinţă şi Tehnică, SA, 1995. 316 p.
9. Şoitu L. Pedagogia comunicării. B.: Editura Didactică şi Pedagogică, 1997. 273 p.

AUTOEDUCAȚIA – O PERSPECTIVĂ DE AUTOFORMARE A PERSONALITĂȚII

Vinnicenco Elena, dr. în ped., lector
Catedra PMÎP, UST

Rezumat. În acest articol este descris procesul de autoeducație ca activitate conștientă și sistematică de formare a propriei personalități**.** În contextul reflectării autoeducației ca o nouă perspectivă de perfecționare a propriei personalități se propune un program de autoformare. Autoeducaţia contribuie la dobândirea conştiinţei de sine, la dezvoltarea judecăţilor şi raţionamentelor ipotetice, la echilibrarea atitudinilor caracteriale şi interiorizarea acţiunii educaţionale.

Abstract. In this article, the process of autoeducation as a conscious and systematic activity of formation of self-personality is described. In the context of reflection of autoeducation as a new perspective of self-personality's development, a programme of autoformation is suggested. Autoeducation contributes to the process of getting a self conscience, to the development of thoughts and hypothetical reasonings, to the equilibrum between the characteristical attitudes and theinteriorization of the educational action.

Autorul Mândâcanu V. afirmă că autoeducația este un proces conștient de formare a propriei personalități [3].

O altă definiție este redată de autorul Jinga I. care susține că autoeducația este o activitate sistematică, stabilă cu scopul de autoperfecționare continuă [2].

Caracteristicile autoeducației sunt:

1. Caracter subiectiv;
2. Caracter autoreglator;
3. Caracter corelativ;
4. Caracter procesual.

În acest context nivelurile autoeducației sunt descrise în felul următor*:*

1. Autocunoașterea dezvoltă capacitățile: autoobservarea, autoanaliza, autoaprecierea.
2. Autoproiectarea dezvoltă capacitățile: autoangajarea, autoînsărcinarea.
3. Autoorganizarea dezvoltă capacitățile: autoreglarea, autocritica, autoexersarea.
4. Autostimularea dezvoltă capacitățile: autoconvingerea, autocomanda, autosugestia.

În acest context se afirmă că „omul nu este numai ceea ce fac alţii din el, ci şi ceea ce face singur, prin efort conştient, din sine însuşi"[5, p.78].

Pregătirea pentru autoeducaţie se realizează prin întreg procesul de educaţie. Încă de la vârsta timpurie se pun bazele autoeducaţiei prin formarea în familie a unor deprinderi de autoservire, igienico-sanitare, de comportare civilizată şi apoi a celor legate de activitatea şcolară. Prin educaţie se formează calităţile volitive şi cele moral-caracteriale absolut necesare în autoeducaţie. Se poate afirma că educaţia care precede autoeducaţia oferă tânărului direcţia devenirii sale, îi formează priceperi şi

deprinderi necesare unui comportament independent şi îi cultivă încrederea în sine. Educaţia pregăteşte autoeducaţia într-un dublu sens:

- oferă elevului fundamente educaționale prin sistemul de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi;
- stimulează nevoia continuă de educaţie, de perfecţionare.

Menirea şcolii, a activităţii educatorului constă în a provoca în conştiinţa educatului nevoia de educaţie.

Care este relația dintre educație și autoeducație la diferite vârste? Vom reda schematic această relație (figura 1):

1. Vârsta preșcolară

educație	>	autoeducație

2. Vârsta școlară mică

educație	>	autoeducație

3. Vârsta preadolescenței

educație	=	autoeducație

4. Vârsta adolescenței

educație	<	autoeducație

5. Vârsta tinereții și a adulților

educație	→	autoeducație

Figura 1. Relația dintre educație și autoeducație

În contextual reflectării autoeducației ca o nouă perspectivă de perfecționare a propriei personalități propunem un program general de autoformare la nivelul dimensiunilor educaționale, care conține următoarele etape:

1. Valorificarea automotivării.
2. Elaborarea unui regim rațional de viață și respectarea lui.
3. Autoangajarea, autoînsărcinarea, educarea unei voințe puternice.
4. Dezvoltarea autoorganizării, formarea autodisciplinei.
5. Preocuparea pentru călirea organismului și întărirea organismului.
6. Dezvoltarea conștiinței morale.
7. Formarea priceperii de a-și organiza timpul liber.
8. Dezvoltarea autoinstruirii în contextul valorificării educației permanente.
9. Receptivitate față de opinia colectivului.
10. Dezvoltarea autocriticii.

Conținutul autoeducației poate fi analizat și din perspectiva procesului de dezvoltare a personalității cadrului didactic, deoarece actul educativ depinde de personalitatea pedagogului.

În dezvoltarea profesională a cadrului didactic pot fi enumerate trei etape:

I) Etapa premergătoare – vizează procesul de alegere a profesiei;

II) Etapa formării inițiale – vizează formarea calităților viitorului pedagog;

III) Etapa integrării socioprofesionale –cuprinde perioada de 3-5 ani, dar care este hotărâtoare în dezvoltarea potențialului pedagogic al tânărului specialist.

Pentru a delimita interacțiunea dintre calitățile personale și exigențele profesionale e necesar să evidențiem calitățile individuale care contribuie la procesul de autoformare a pedagogului. Printre aceste calități se enumeră, de exemplu:

- Inteligența;
- Dragostea față de copii;
- Comunicabilitate;
- Creativitate;
- Optimism;
- Principialitate;
- Toleranță;
- Altruism;
- Răbdare;
- Perseverență;
- Sinceritate;
- Gândire creativă;
- Imaginație creativă;
- Capacități organizatorice; Etc.

Un rol aparte este atribuit competenței profesionale, cunoștințelor teoretice fundamentale, dar și aplicării acestor cunoștințe în activitatea practică.

În acest context, analizând aspectul psihopedagogic vom delimita obiectivele și abilitățile profesionale. La nivelul competenței profesionale ne axăm pe următoarele obiective :

- identificarea tendințelor educației;
- respectarea normativității pedagogice;
- participarea în domeniul educației permanente;
- elaborarea și promovarea tehnologiilor educaționale moderne ;
- dezvoltarea gândirii pedagogice;
- valorificarea pedagogiei populare, etnopedagogia;
- formularea și realizarea finalităților educaționale.

În continuare vom reda schematic tehnologiile educaționale care contribuie la formarea și autoformarea pedagogului (figura 2).

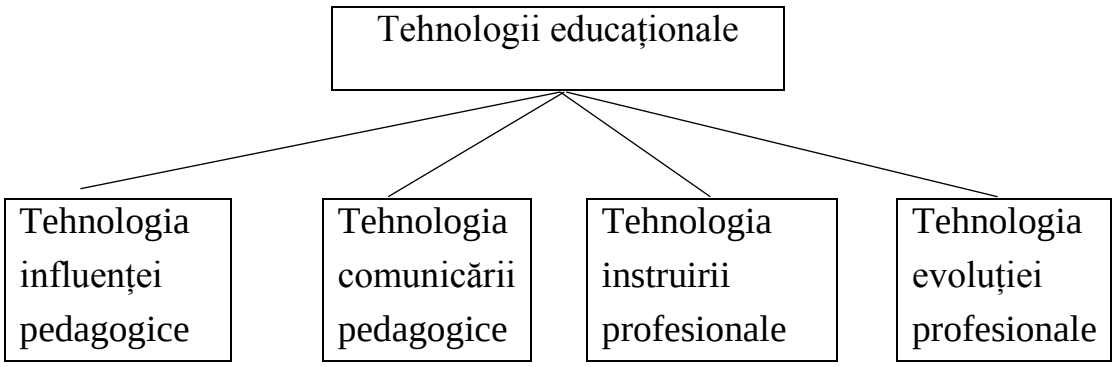


Figura 2. Tehnologii educaționale de formare și autoformare a pedagogului

La nivelul tehnologiei pedagogice se evidențiază:

- cultura comportării care include ținuta, mimica, bunele maniere;
- cultura mobilizării, concentrării vizează mobilizarea forțelor intelectuale, utilizarea metodelor de coordonare, stăpânire de sine, crearea atmosferei de lucru;
- cultura vorbirii: intonația vorbirii, timbrul vocii, expresivitate în exprimare;
- retorica: logica și cultura vorbirii, argumentarea, polemica.

În cadrul acestui nivel ne axăm pe abilități profesionale sub aspect psihologic:

- motivația;
- empatia;
- reflecția;
- intuiția;
- spiritul creativ;
- inteligența;
- creativitatea.

La nivelul tehnologiei instruirii profesionale evidențiem :

Abilități sub aspectul tehnologiilor informaționale și educaționale :

❖ utilizarea diferitor surse de informare;

❖ utilizarea diferitor tehnologii educaționale tradiționale;

❖ utilizarea diferitor tehnologii educaționale moderne;

❖ utilizarea informației tehnologice pentru elaborarea și perfecționarea tehnologiilor proprii.

Abilități sub aspectul organizatoric :

✓ asigurarea orientării prospective a educației;

✓ organizarea activităților educaționale în spiritual valorilor globale, dar și celor naționale.

La nivelul tehnologiei comunicării pedagogice evidențiem :

Abilități sub aspect comunicativ:

- comunicare asertivă ;
- stilul comunicativ ;
- tactul pedagogic ;
- soluționarea conflictelor.

Abilităţi sub aspect gnoseologic:

- capacitatea de a analiza situațiile pedagogice;
- utilizarea datelor științifice în activitatea pedagogică;
- evaluarea și autoevaluarea cunoștințelor sub aspect criterial ;
- potențialul creativ.

Fiind o activitate specific umană, autoeducaţia contribuie la perfecţionarea propriei personalităţi. Autoeducația reprezintă o nouă perspectivă de reformare a activității personalității, care vizează transformarea obiectului în subiect al propriei educații. Procesul de autoformare a personalității evidențiază astfel o funcționalitate socială a educației, care angajează o sferă imensă de valori raportate la personalitate.

Bibliografie

1. Cucoş C. Pedagogie. Iaşi: Polirom, 2002. 464 p.
2. Jinga I. Educaţia şi viata cotidiană. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2005. 272 p.
3. Mândâcanu V. Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice. Chișinău: Lyceum, 1997. 358 p.
4. Noveanu E. Pregătirea psiho-pedagogică a cadrelor didactice. Implicaţii ale informatizării învăţământului. În: Tehnologii Educaţionale Moderne. Vol. II. Conţinutul în context curricular. Chişinău: Centrul Editorial UPS ”I.Creangă”, 1994, p.21-36.
5. Panţuru S., Niculescu M. R., coord. Fundamentele pedagogiei. Teoria şi metodologia curriculum-ului. Aspecte de management al curriculum-ului. Braşov: Editura Universitatea Transilvania, 2008.
6. Papuc L. et al. Teoria educaţiei. Suport de curs. Chişinău: Centrul Editorial-Poligrafic, UPS "Ion Creangă", 2006.148 p.
7. Vinnicenco E., Patrașcu D. Introducere în pedagogie. Note de curs. Chișinău: Editura Garomont Studio, 2015. 92 p.

ASPECTE TEORETICO-PRAXIOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII CREATIVITĂȚII ARTISTICE A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Vinnicenco Elena, dr. în ped., lector univ., catedra PMÎP, UST

Buga Tatiana, masterandă, UST

Rezumat. Creativitatea este un complex de însuşiri şi aptitudini psihice care, în condiţii favorabile, generează produse noi şi de valoare pentru societate. Specificul dezvoltării creativităţii artistice a elevilor de vârstă şcolară mică constă în dobândirea unor cunoştinţe, privind expresivitatea elementelor de limbaj plastic şi tehnicile de lucru specifice activităţilor artistico-plastice, cunoaşterea diferitelor modalităţi de organizare a spaţiului plastic şi însuşirea unui vocabular plastic adecvat.

Abstract. Creativity is a complex of psychic qualities and skills that, under favorable conditions, generate new and valuable products for society. The specificity of the development of the artistic creativity of the pupils of small school age consists in acquiring knowledge regarding the expressivity of the plastic language elements and the working techniques specific to the artistic-plastic activities, the knowledge of the different ways of organizing the plastic space and the acquisition of a suitable plastic vocabulary.

Creativitatea constituie una dintre problemele majore ale contemporanietăţii, de aceea creativitatea a devenit un concept central al procesului educaţional.

Conceptul de creativitate este unul dintre cele mai fascinante concepte cu care a operat vreodată ştiinţa, este încă insuficient delimitat şi definit. Aceasta se explică prin complexitatea procesului creativ, ca şi prin diversitatea domeniilor în care se realizează creaţia.

Câteva definiţii care ilustrează acest concept:

- *Creativitatea reprezintă interacţiunea optimă, generatoare de nou, dintre atitudini şi aptitudini* [3].
- *Creativitatea este capacitatea de a modela experienţa în forme noi şi diferite, capacitatea de a percepe mediul în mod plastic şi de a comunica altora experienţa unică rezultată* [2];

Creativitatea presupune trei însuşiri semnificative [4]:

a) *fluiditatea* – posibilitatea de a ne imagina în scurt timp un mare număr de imagini, idei, situaţii; sunt oameni care ne surprind prin ceea ce numim în mod obişnuit ca fiind „bogăţia” de idei, viziuni, unele complet năstruşnice, dar care nouă nu ne-ar putea trece prin minte;

b) *flexibilitatea*- constă în uşurinţa de a schimba punctul de vedere, modul de abordare a unei probleme, când un procedeu se dovedeşte inoperant; sunt persoane „rigide” care greu renunţă la o metodă, deşi se vădeşte ineficientă;

c) *originalitatea* - este expresia noutăţii, a inovaţiei, ea se poate constata, când vrem să testăm posibilităţile cuiva, prin raritatea statistică a unui răspuns, a unei

idei. Această originalitate se manifesta în diferite grade de noutate. Un şcolar care izbuteşte să soluţioneze, prin propriul efort, un exerciţiu complicat, denotă capacități de creativitate.

Creativitatea artistică este o aptitudine și aici ne putem gândi și la un talent specific, cu care te naști sau pe care îl dezvolți. De exemplu, ai talent la desen, îți dezvolți această aptitudine și apoi continui pe această cale, devenind pictor și având succes. Principalele caracteristici ale *creativităţii artistice* sunt următoarele [2, p.56]: utilizarea mai multor tipuri de informaţii; implicarea unui ansamblu de aptitudini şi atitudini; deşi există necesitatea unui nivel minim de inteligenţă, esenţiale sunt aptitudinile speciale; factorii motivaţionali, caracteriali sunt cei care susţin activitatea creatoare.

Creativitatea artistică îți dă libertate nemărginită în domeniul muzical, fotografic, grafic etc. În domeniul științific, creativitatea deși esențială, trebuie să păstreze un bun contact cu realitatea rațională, în sensul să fie capabilă să explice și să prezică mai bine fenomenele, decât abordările de până atunci [5, p.56].

Dezvoltarea creativităţii artistice constă în dobândirea unor cunoştinţe privind expresivitatea elementelor de limbaj plastic şi tehnicile de lucru specifice activităţilor artistico-plastice, cunoaşterea diferitelor modalităţi de organizare a spaţiului plastic în unele opere ale marilor artişti din istoria artei ca şi însuşirea unui vocabular plastic adecvat [ibidem].

Elementele de limbaj plastic constituie alfabetul artelor plastice. În acest context pentru dezvoltarea creativității prin limbajul plastic la elevii de vârstă școlară mică sunt utilizate următoarele tehnici și procedee specifice activităților artistico- plastice: Tehnica ştampilelor din plută; Tehnica culorilor umede; Tehnica petei de cerneală; Tehnica dirijării culorii prin jet de aer; Tehnica desenului cu lumânarea; Tehnica dactilopictura.

Dezvoltarea creativităţii artistice la elevi constituie unul dintre obiectivele de bază la lecţiile de educație plastică. Pentru a stabili cât de creativi sunt elevii, am solicitat subiecţilor opinii ce ţin de abordarea teoretică a problemei.

În cadrul lecției de educație plastică am utilizat diverse modalități de lucru cu componentele limbajului plastic. Este important să dezvoltăm la elevi dorinţa de a realiza ceva inedit, iar acest lucru îl putem realiza având ca deziderat utilizarea limbajului plastic. Familiarizarea copiilor cu unele tehnici noi de lucru le măreşte curiozitatea şi imprimă activităţilor artistico-plastice un caracter atractiv şi creativ. Cunoaşterea limbajului şi tehnicilor de lucru de către copii duce la dezvoltarea creativităţii în realizarea ideilor în forme artistice variate.

În stimularea creativităţii copiilor şcolari prin activităţile de pictură şi desen un rol important îl au tehnicile de lucru.

Una dintre aceste tehnici este ***dactilopictura***. Mâna lucrează firesc prin contactul tactil cu apa, cu materialele pe care copiii le folosesc. Prin simbolurile grafice reflectate în dactilopictură, prin libertatea în alegerea temei, elevii transpun în culoare bogăţia informaţiilor de care dispun şi cu care operează, dau libertate memoriei cromatice şi figurative. Prin contactul mâinii direct cu hârtia, elevii cunosc cum să-şi dozeze efortul la apăsare, ating uşor hârtia, cu mişcări fine ale degetelor şi ale mâinii întregi. Folosind această tehnică, mâna copilului capătă o mare flexibilitate, o mai mare siguranţă, iar muşchii mici ai mâinii se dezvoltă şi se întăresc.

Această tehnică de lucru are darul de a trezi interesul copiilor pentru activitatea de pictură, stimulându-le independenţa şi creativitatea.

Tehnica ştampilelor. Pentru aceasta se folosesc cartofi mai mari şi proaspeţi. Se taie cartoful în două jumătăţi. Cu vârful cuţitului se desenează pe suprafaţa lui modelul dorit. Cu ajutorul cuţitului trebuie scos modelul în relief. Pe ştampila rezultată astfel se aplică cu pensula tempera şi se stampilează modelul dorit.

Pictura cu palma. Se unge palma cu un strat de vopsea mai concentrată şi aplicând-o apoi pe suprafaţa de decorat, se obţine o pată care sugerează un model oarecare, ce poate fi completat cu ajutorul dactilopicturii sau cu pensula, obţinându-se diferite imagini ca, de exemplu, un cocoş. Aplicând palma de mai multe ori în acelaşi loc şi rotindu-se în acelaşi timp foaia de hârtie se obţin efecte diferse sub formă de floare, de soare sau alte imagini.

Exemple de activităţi: ”Tufişuri”; „ Foc de artificii”; „Vârtejuri”.

Pictura cu buretele : Se taie buretele în bucăţi mici, uşor de manevrat. Se udă hârtia şi se întinde pe masă; utilizând un beţişor sau o pensulă, se picură pe hârtie mici pete de culoare; acestea se absorb cu bucăţi de burete de diferite forme; va rezulta o structură interesantă pe care copiii o vor realiza în mod creativ.

Tehnica desenului cu lumânarea. În acest scop se folosesc lumânările pentru pomul de iarnă sau lumânările obişnuite. Cu ele se poate desena pe foaie. Dacă lumânarea este colorată, de exemplu roşie sau albastră, se vede urma ei pe hârtie; dacă este albă, urma ei este văzută atunci când hârtia este aşezată în lumină. După terminarea desenului se pictează toată suprafaţa hârtiei cu acuarelă în culori reci (roşu, maro sau albastru închis). Pe conturul desenat cu lumânarea, culoarea nu se prinde şi astfel desenul apare alb sau colorat mai deschis pe fondul colorat închis.

Teme: „ Peisaj de iarnă”.

Tehnica picturii prin puncte această tehnică pe larg se utilizează pentru desenarea copacilor cu frunze, ierburi etc. În această tehnică pentru ca pata de culoare să fie străvezie, pictarea se începe la fel de la locurile mai închise treptat trecând la cele mai deschise.

Se dezvoltă memoria vizuală, capacitatea de concentrare, gândirea divergentă, capacitatea elevului de a se adapta la situaţii plastice noi.

În concluzie creativitatea este, în esenţă, o complexă activitate psihică ce se finalizează într-un anumit produs, este acea capacitate psihică a individului uman de a realiza noul, sub diferite forme: *teoretică, ştiinţifică, socială, de a releva aspecte deosebite, necunoscute ale realităţii, de a elabora căi şi soluţii originale de rezolvare a problemelor şi a le exprima în forme personale inedite.*

Prin folosirea diversificată a tehnicilor de lucru, elevii îşi dezvoltă capacitatea de expunere artistico-plastică, având posibilitatea de a comunica prin mijloace diverse propriile idei, trăiri, sentimente.Creativitatea este o sursă care generează învăţarea la un nivel optim cu accente vădite formative şi productive şi este caracteristică fiecăruia.

Prin artă se dezvoltă sensibilitatea senzorială, dar şi cea artistică şi delicateaţea comportamentală. Sensibilitatea artistică se construieşte pe baza afectivităţii, intuiţiei şi fanteziei, în funcţie de măiestria educativă a adultului şi de caracteristicile mediului în care se formează. Deşi, determinată genetic, ea se modelează prin educaţie, pentru că "personalitatea copilului este rezultanta acţiunii conjugate a factorilor ereditari, de mediu şi de educaţie, iar ea nu se poate configura adecvat prin considerarea şi acţiunea lor paralelă". Dintre limbajele artei, limbajul plastic este cel mai apropiat şcolarului. Acest limbaj are misiunea de a echilibra şi de a armoniza relaţiile copilului cu natura, cu sine.

Bibliografie

1. Allport G. Structura şi dezvoltarea personalităţii. B.: Polirom, 1981.295 p.
2. Popescu-Neveanu P. Dicţionar de psihologie. București: Ed. Albatros, 1978.
3. Roco M. Creativitate şi inteligenţă emoţională. Iași: Editura Polirom, 2004.
4. Roşca A. Creativitatea generală şi specifică. București, 1981.
5. Şuşală I. Estetica şi psihopedagogia artelor plastice şi a desenului. București: Editura Sigma, 2000.
6. Tricolici O., Braghiș M. Proiecte didactice la educația artistico-plastică. Tehnici de lucru. Ghid metodologic pentru învățători, părinți și elevi. Chișinău: Editura Inter Print, clasa I-IV.

IMPLICAREA PEDAGOGIEI (INTER)ACTIVE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A FABULEI ÎN CLASELE PRIMARE

Zbancă Augustina, învățătoare
Liceul Teoretic „LITTERARUM”, Chișinău

Schimbările esențiale în sistemul de valori, atitudini, comportamente, care se produc astăzi în societatea noastră au un impact evident asupra procesului educativ al copiilor. De aici și datoria învățătorului de a examina și a găsi soluții de racordare a demersurilor și a proiectărilor didactice la aceste schimbări, de a emite noi concepții pedagogice cu privire la reconsiderarea metodico-didactică a unor conținuturi curriculare, în cazul abordării date – predarea-învățarea fabulei pe parcursul a trei clase din ciclul primar. Se cere, de asemenea, de a reconceptualiza metodica realizării conținuturilor și a parcursurilor didactice recomandate de curriculumul claselor primare, de a propune anumite modificări în abordarea tradițională a predării-învățării fabulei de către elevii mici, de a elabora recomandări și noi produse didactice în vederea eficientizării procesului instructiv-educativ de predare a fabulei ca fragment de viață cotidiană în spațiul căreia crește și se formează elevul din clasele primare, ca situație-model de comportament cu impact vizual și emoțional asupra copilului de această vârstă, ca ofertă de structuri de comunicare și limbaj colocvial/literar, ca specie literară ce oferă un text funcțional în vederea educației etico-morale a elevilor din clasele primare.

În scopul realizării acestor dimensiuni pedagogice, am elaborat și am implementat o abordare didactică de actualizare și modernizare a demersului de studiere a fabulei în clasele a 2-a, a 3-a și a 4-a prin explorarea principiilor învățării (inter)active, ceea ce a eficientizat evident predarea-învățarea acestei specii din perspectiva faptului că ea deține multiple resurse de formare a competențelor de vorbitor și cititor conștient și coerent la etapa claselor primare și de dobândire a unor calități umane necesare copiilor la nivel de gândire și comportament specific vârstei. Este evidentă necesitatea elaborării unui concept și a unui demers didactic în vederea motivării intrinseci și extrinseci a elevilor în procesul de învățare și a angajării lor în jocul de pregătire pentru integrarea benefică în societate. În acest context, fabula își revendică un rol activ și eficient, iar în cazul actualizării perspectivei de abordare didactică a predării-învățării ei în cadrul lecțiilor și a activităților extracurriculare, se va obține o eficiență sporită în obținerea competențelor de comunicare și de cititor conștient și receptiv, în formarea calităților umane ale elevilor din clasele primare, în manifestarea de atitudini sănătoase, pozitive față de viață și valorile ei.

Aşadar, o perspectvă didactică eficientă, în acest plan, oferă învăţarea (inter)activă, întrucât, pe de o parte, permite pedagogului să-şi aplice facultăţile proprii, inovative în crearea unor „*ambianţe interactive şi medii de învăţare activizante şi creative*”, care să permită angajarea activă a elevilor în propria cunoaştere, să-i provoace la discuţie, la colaborare, făcându-i „să se întrebe, să asculte, să scrie, să citească, să rezolve, să aplice, să simuleze, să cerceteze, să propună, să soluţioneze, să descopere, să problematizeze ş.a.m.d”[1, p. 85], într-un cuvânt, se asigură condiţiile pedagogiei centrate pe elev. Învăţătorul însă obţine un câmp larg şi interesant de activitate educaţională, elaborând situaţii de învăţare stimulativ, activizant, interactiv şi dinamic, căci învăţarea (inter)activă se întemeiază pe o motivaţie intrinsecă şi pe dorinţa de a cunoaşte, de a se confrunta cu situaţii reale de viaţă, de a-şi expune liber ideile, propunerile, de a căuta soluţii interesante şi efective. [1, p. 86-87]

Domeniul responsabil de activitate conceptuală şi aplicativă a învăţătorului la disciplina limba şi literatura română, în vederea dezvoltării personalităţii elevului din clasele primare prin formarea de competenţe de comunicare şi de receptare (lectură, audiere, povestire şi scriere) a operelor artistice, este elaborarea didactică pertinentă a lucrului cu textul literar. Realizarea acestui deziderat didactic l-am conceput prin elaborarea unui parcurs didactic ce angajează plenar elevul din clasele primare în procesul de receptare a fabulei ca eveniment-spectacol. În acest scop, am formulat patru enunţuri generice – coordonate didactice, fixate pe postere: *Eu în întâmpinarea fabulei; Eu în lumea fabulei; Eu în dialog cu personajele şi naratorul fabulei; Eu, povestitorul fabulei*, pe care le schimb în funcţie de etapa realizării. Elevii mici, din clasa I, au manifestat, la studierea textului, anumite capacităţi de a recepta şi a produce texte orale şi scrise, nu numai prin cuvinte, ci şi prin desene sau mişcări coreografice. Pentru a asigura ritmul de dezvoltare a competenţei de comunicare prin diverse limbaje reprezentative şi sonore, atât de accesibile elevilor claselor primare, am intenţionat să eficientizez procesul de predare-învăţare a fabulei. Sunt binevenite aici lecturile fabulelor de către învăţător, care să impresioneze şi să faciliteze receptarea fabulei de către elevii săi, precum şi utilizarea desenelor reprezentative, a exerciţiilor de scriere care să asigure întreaga arie a deprinderilor integratoare ce le dobândesc elevii claselor primare.

Din perspectivă didactică, comprehensiunea textului literar este un proces complex şi important, dar uşor de realizat prin explorarea învăţarii (inter)active, în condiţiile unei trăiri emoţionale sincere, pe care învăţătorul are grijă s-o declanşeze. Receptarea fabulelor se poate realiza eficient, aplicând sarcini ce asigură lectura din

plăcere, lectura cognitivă, lectura explicativă, lectura dramatizată ca etape evidente ale receptării comprehensive și interpretative. În cadrul lecției, asigur prima întâlnire impresionantă cu fabula, urmărind două obiective principale: a) facilitarea înțelegerii mesajului ei și a alegoriei personajelor; b) modelarea orizontului de așteptare al elevilor prin apropierea de fragmentul de viață din fabulă, de problematică ei. Anticipez relevarea conținutului prin discuția liberă ghidată, selectând o temă ce se află în relație cu mesajul fabulei și angajând, la această etapă, cuvinte-cheie din text.

Pe parcursul activității pedagogice la clasă, dinamica succesului școlar ne-a relevat faptul că atât particularitățile specifice ale fabulei, cât și obiecivele urmărite din perspectiva didacticii moderne solicită stringent construirea unei abordări actualizate și a unor acțiuni pertinente pro-schimbare în abordarea instructiv-educativă a textului literar, în același cadru, fabula. De aceea, am proiectat și realizat un modul aparte: ***Cunoaștem și ne cunoaștem lumea în care locuim prin lumea diversă a fabulei,*** selectând anumite strategii didactice, care să asigure o învățare (inter)activă și construind un șir de sarcini didactice și de sarcini de învățare adecvate, realizarea cărora în cadrul lecțiilor au creat o atmosferă competitivă și de colaborare, care le-a stimulat elevilor o activitate incitantă și memorabilă. sintetiza o parte semnificativă dintre acestea.

Acest demers este conținut în tabelul ce urmează:

Sub-compe-tențe, texte recomandate	**Modalități de aplicarea învățării (inter)active**	**Activități de realizare a învățării (inter)active**
Clasa 1: Familiarizarea cu fabula ca text epic incitant. Înțelegerea sensului general al evenimentului din fabulă. Familiarizarea cu elementele de structură a fabulei. Exprimarea unei atitudini, unei	Conversația ghidată cu elemente de vizualizare: *Cum este lumea în care locuim?* Jocul lexical: *Cuvântul adevărat!* Lectura artistică a profesorului. Lectura explicativă repetată cu sarcini speciale.	<u>Fabula: *Greierul și furnica.* A. Donici</u> ***1. Eu în întâmpinarea fabulei*** - Actualizarea cunoștințelor din experiența personală, călătorii, lecturi; - Alegerea cuvântul care numește acțiunea ce o face vietatea; ***2. Eu în lumea fabulei*** - Adecvarea intonației conform semnelor de punctuație; - Determinarea sensurilor contextuale ale unor expresii stabile din text; - Identificarea unor idei, momente definitorii din text; - Identificarea narațiunii și moralei în fabulă; - Identificarea ”măștii” după dominanta morală a personajului.

constatări cu privire la personaj, întâmplare. **Textele:** **1.***Greierul și furnica* deA. Donici, proiectat pentru finalul semestrului II, evenimentul fabulei pretându-se motivațional pentru această perioadă, înainte de vacanța de vară.	Tehnica: *Eu am înțeles ce s-a-ntâmplat!* Tehnica: *Eu sunt furnica! Eu sunt greierașul!* Joc atitudinal: *Vreau / nu vreau să fiu prieten cu el!* Dramatizare	***3. Eu, povestitorul fabulei*** -Povestirea întâmplării din fabulă; - Exersarea povestirii artistice, cu utilizarea cuvintelor, expresiilor din text; -Relatarea întâmplării din viziunea unui personaj. ***4. Eu în dialog cu personajele și naratorul fabulei*** - Explicarea, în 2-3 enunțuri,a propriei atitudini față de personajele din fabulă, în formula unui joc interactiv; - Explorarea cât mai pregnantă a limbajului nonverbal (intonație, gestică, mimică); - Reprezentarea personajului în care elevii își manifestă atitudinile față de personaj.
Clasa a 2-a: Proiectare posibilă pentru luna septembrie, în virtutea principiu-lui continuității, actualității și cel tematic (după vacanță) Consolidarea cunoștințelor despre compoziția fabulei. Înțelegerea sensului general al evenimentului din fabulă. Familiarizarea cu elementele de structură a	Discuția ghidată: *Ce evenimente ne-au marcat în vacanța de vară și cum ne-au schimbat ele?* Jocul lexical: *Licitația variantei de răspuns corect!* Jocuri lexical: *Adresa corectă a cuvântului.* Lectura artistică a profesorului. Lectura explicativă repetată cu sarcini speciale; Jocul *Recunoaște masca*! Jocul de rol: *Naratorul să ia cuvânt!*	Fabula:*Greierul și furnica* de A. Erbiceanu **1. *Eu în întâmpinarea fabulei*** - Autoevaluarea achizițiilor materiale și morale dobândite pe parcursul verii; - Explicarea, prin tehnica perifrazei, a sensurilor expresiilor stabile din text. **2. *Eu în lumea fabulei*** - Explicării sensurilor proverbelor; - Aplicarea unei chei de lectură comprehensiva a fabulei; -Identificarea pesonajelor care sunt în text, în baza audierii textului; -Actualizarea fabulei *Greierul și furnica* de A. Donici; - Identificarea măștilor și a fețelor reale. - Identificarea unor idei, momente definitorii din text; -Relevarea rolului naratorului în fabulă; - Identificarea și comentarea moralei în fabulă. ***3.Eu în dialog cu personajele și naratorul fabulei*** - Determinarea atitudinii elevului-cititor

fabulei. Exprimarea unei atitudini, unei constatări cu privire la personaj, întâmplare. **Textele:** *Greierul și furnica.* A. Erbiceanu *Sticleţul și ciocârlanul.* A. Donici	 Jocul de rol: *Critică-l! Laudă-l!* Jocul de rol, reluat din clasa întâi: *Eu sunt Furnica! Eu sunt Greierașul!* Jocul de rol: *Ceea ce ai adunat trebuie păstrat!* Fabula: *Sticleţulşi ciocârlanul,* A. Donici Metoda *6 de ce?* Dramatizare	față de personajul personificat; -Formularea enunțurile critice sau de laudă la adresa personajului. ***4. Eu, povestitorul fabulei*** - Exersarea povestirii artistice, cu utilizarea cuvintelor, expresiilor din text; -Povestirea artistică a evenimentului din fabulă în numele unui personaj alegoric, prezentând viziunea acestui personaj din fabula lui A. Erbiceanu în comparație cu fabula lui A. Donici; -Scrierea unui mesaj adresat de către Greier prietenilor săi, în care le dă un sfat. - Determinarea sensului alegoric al personajului / personajelor, - Reprezentarea personajului, prin care elevii își manifestă atitudinile față de el.
Clasa a 3-a: Consolidarea cunoștințelor despre compoziția fabulei. Înțelegerea sensului general al evenimentului din fabulă. Familiarizarea cu elementele de structură a fabulei. Exprimarea unei atitudini, unei constatări cu privire la personaj, întâmplare. **Textele:**	Discuția actualizată: *Se întâmplă în viață să avem de realizat o sarcină atât de grea încât n-o putem realiza singuri și cum ieșim din impas?* Jocul lexical: *Ghicește masca*! Jocul lexical: *Descoperă cuvintele-perechi!* Jocul lexical: *Licitația variantei de răspuns corect!* Lectura artistică realizată de un actor (înregistrare video). Tehnica: *Imaginează-ți întâmplarea!* Lectura explicativă repetată cu sarcini speciale.	Fabula: *Racul, broasca şi o ştiucă*, A. Donici **1. *Eu în întâmpinarea fabulei*** -Relevarea ideei că în această lume toate viețăile sunt într-o interacțiune permanentă care le asigură existența; **2. *Eu în lumea fabulei.*** - Determinarea sensurilor cuvintelor prin identificarea corectă a sinonimelor pentru un șir de cuvinte și antonimelor pentru alt șir; - Explicarea sensului explresiei stabile prin identificarea variantei de răspuns corect; - Explicării sensurilor proverbelor; - Prezentarea unei chei de lectură comprehensiva a fabulei; -Receptarea textului la audiere; - Dezvoltarea facultății imaginative; -Identificarea pesonajelor care sunt în fabulă, în baza audierii textului; - Identificarea măștilor. - Identificarea unor idei, momente

Racul, broasca și o știucă de A. Donici; *Tâlharul pedepsit* de T. Arghezi	Jocul de rol: *Să luăm un interviu*! Jocul lexical: *Caruselul cuvintelor* Jocul de rol: *Să audiem un reportaj uimitor!* Jocul de rol: *Sunt un actor!* Jocul de rol: *Așa – Da! Așa – Nu!* Jocul se poate continua în formula unui teatru mut. Jocul de rol: *Sunt avocatul șoarecului*. Concursul: *Cea mai convingătoare lecturi a fabulei /Cea mai*	definitorii din text; -Relevarea rolului naratorului în fabulă; **3.*Eu în dialog cu personajele și naratorul fabulei.*** - Înțelegerea ideilor sugerate de comportamentul personajelor alegorice din fabulă, - Determina atitudinea elevului-cititor față de personajul personificat; -Formularea întrebărilor și răspunsurilor cu privire la comportamentul personajelor; - Identificarea ideei conținută în morală; - Realizarea un discurs în care se formulează argumentat ideea din morală. ***4. Eu, povestitorul fabulei.*** - Elaborarea unui reportaj incitant; - Exersarea povestirii artistice, cu utilizarea cuvintelor, expresiilor din text. <u>Fabula *Tâlharul pedepsit* de T. Arghezi</u> ***1.Eu în întâmpinarea fabulei.*** - Explicarea, folosind perifraza, a sensurilor cuvintelor ; - Formarea unui câmp lexical pentru lexemele: a) matcă; b) tâlhar. ***2.Eu în lumea fabulei.*** - Rostirea artistică a fabulei; - Caracterizarea faptelor fiecărui personaj; - Relevarea calităților roiului și viciilor șoarecelui; -Comunicarea prin limbajul non-verbal. 3. ***Eu în dialog cu personajele și naratorul fabulei.*** - Cercetarea situației și construirea unui discurs ce demonstrează atitudine pozitivă față de viață, toleranță. 4. ***Eu, povestitorul fabulei.*** - Redactarea unei compoziții în care să-și exprime atitudinea față de eveniment și personaje, dezvoltând ideea fabulei:

	frumoasă compoziție.	*puterea se adună din toți micii împreună.*
Clasa a 4-a: Consolidarea cunoștințelor cu referire la elementele de structură . Înțelegerea sensului general al evenimentului din fabulă. Familiarizarea cu trăsăturile definitorii ale stilului fabulei: zeflemeaua, ironia și satira. Exprimarea unei atitudini, unei constatări cu privire la personaj, întâmplare. **Texte:** *Lupul și cucul* A.Donici; *Bivolul și coțofana* de G.Topârceanu	Discuție dirijată: *Ce ne motivează să călătorim?* Jocul didactic: *Compară și descoperă!* Conversația euristică Jocul de rol: *Scoate-i masca!* Dramatizare	Fabula: *Lupul și cucul*, A.Donici ***1.Eu în întâmpinarea fabulei.*** - Punctarea unei hărți a călătoriilor întreprinse în vacanță; - Redactarea enunțurilor în care rezumă în ce a constat utilitatea călătoriilor; ***2.Eu în lumea fabulei.*** - Compararea caracterizării Arcadiei, realizată anterior în baza slaidului, cu descrierea *Arcadiei ferce* făcute de către lup; - Extragerea din text a șirului de motivații pe care le invocă lupul; - Descoperirea sensurilor din subtextul descrierii Arcadiei realizate de lup; ***3. Eu în dialog cu personajele și naratorul fabulei.*** - Explicarea mijloacelor de stil prezente în fabule: zeflemeaua, ironia și satira; - Construirea unui dialog din 6 replici între lup și cuc, în care lașitatea lupului este demascată de cuc; 4. ***Eu, povestitorul fabulei.*** - Explorarea cât mai pregnantă a limbajului nonverbal (intonație, gestică, mimică);

În concluzie, menționăm că efortul nostru pedagogico-didactic de a reactualiza parcursul studierii fabulei în clasele primare din perspectiva învățării (inter)active a dat rezultate eficiente în formarea unor baze comportamentale și competențe de comunicare ce vor asigura dezvoltarea personalității acestora..

Bibliografie

1. Bocoș M.-D. Instruirea interactivă. Iași: Editura Polirom, 2013. 470 p.
2. Curriculum național: învățământ primar. Chișinău, 2018
3. Norel M., Bota O.-A. Didactica domeniului experiențial. Limbă și comunicare. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2012. 288 p.