

Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova
Universitatea de Stat din Tiraspol



CONFERINȚA REPUBLICANĂ
A CADRELOR DIDACTICE

Republica Moldova, Chișinău,
26-27 februarie 2022

Volumul 4

ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

CHIȘINĂU, 2022

CZU: 373.2/.3:37.091(082)

C 65

Comitetul științific:

Eduard COROPCEANU, președinte, profesor universitar, doctor, rector al UST
Valentin CRUDU, doctor, șef Direcție Învățământ General, MEC al Republicii Moldova
Valentina CHICU, consilierul Președintelui RM pe domeniul educației și cercetării
Alexandra BARBĂNEAGRĂ, conferențiar universitar, doctor, rector al UPS „Ion Creangă”
Lilia POGOLȘA, conferențiar universitar, doctor habilitat, director al IȘE
Norbert PICULA, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea din Krakow, Polonia
Laurențiu ȘOITU, profesor universitar, doctor, Universitatea A. I. Cuza din Iași, România
Valeriu BORDAN, conferențiar universitar, doctor, prim-prorector, UST
Diana ANTOCI, conferențiar universitar, doctor, prorector, UST
Angela GLOBALA, conferențiar universitar, doctor, prorector, UST
Liubomir CHIRIAC, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Viorica ANDRIȚCHI, profesor universitar, doctor habilitat, directorul Școlii Doctorale „Științe ale educației”
Ilie LUPU, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Victoria COJOCARU, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Maia BOROZAN, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar, doctor habilitat, UST

Comitetul de organizare:

Larisa SALI, președinte, conferențiar universitar, doctor, UST
Lilia ȚURCAN-BALȚAT, conferențiar universitar, doctor, secretar științific, UST
Andrei BRACIOV, conferențiar universitar, doctor, decan, UST
Nicolae ALUCHI, conferențiar universitar, doctor, decan, UST
Ion MIRONOV, conferențiar universitar, doctor, decan, UST
Anatol IONAȘ, conferențiar universitar doctor, decan, UST
Tamara MUNTEANU, lector universitar, doctor, decan, UST
Maria PAVEL, conferențiar universitar, doctor, UST
Dorin PAVEL, conferențiar universitar, doctor, UST
Ala GASNAȘ, conferențiar universitar, doctor, UST
Viorel BOCANCEA, conferențiar universitar, doctor, UST
Elena SOCHIRĂ, conferențiar universitar, doctor, UST
Boris NEDBALIUC, conferențiar universitar, doctor, UST
Diana CHIȘCA, conferențiar universitar, doctor, UST
Valentina BOTNARI, conferențiar universitar, doctor, UST
Valentina MÎSLIȚCHI, conferențiar universitar, doctor, UST
Silvia GOLUBIȚCHI, conferențiar universitar, doctor, UST
Lilia PAVLENKO, conferențiar universitar, doctor, UST
Tatiana VASIAN, doctor, lector universitar, UST
Nadejda OVCERENCO, conferențiar universitar, doctor, UST
Elena RUSU, conferențiar universitar, doctor, UST
Tatiana CIORBĂ-LAȘCU, lector universitar, UST
Svetlana BUREA, conferențiar universitar, doctor, UST
Natalia STRĂJESCU, conferențiar universitar, doctor, UST
Polina TABURCEANU, conferențiar universitar, doctor, UST
Natalia STRATAN, conferențiar universitar, doctor, UST
Natalia LUPAȘCO, conferențiar universitar, doctor, UST
Teodora VASCAN, conferențiar universitar, doctor, UST

Recomandat pentru publicare de către Senatul UST

**RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE
REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR**

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Conferința Republicană a Cadrelor Didactice : 26-27 februarie 2022, Chișinău / comitetul științific: Eduard Coropceanu (președinte) [et al.] ; comitetul de organizare: Larisa Sali (președinte) [et al.]. – Chișinău : S. n., 2022 (Tipografia UST) – . – ISBN 978-9975-76-382-0.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Vol. 4 : Învățământul preșcolar. Învățământul primar. – 2022. – 268 p. : fig., tab. – Antetit.: Min. Educației și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. de Stat din Tiraspol. – Rez. paral.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – ISBN 978-9975-76-386-8 (PDF).

373.2/.3:37.091(082)

C 65

Copyright © Tiraspol State University, 2022

Tipografia Universității de Stat din Tiraspol

CUPRINS

SECȚIA 9. ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR: PRACTICI AUTENTICE, INOVAȚIE, CALITATE..... 5

ANTOCI Diana, LUPAȘCU Inga. Modalități de stimulare a creativității la preșcolari prin tehnologiile didactice moderne	6
ANTOCI Diana, PACIU Ion. Dezvoltarea valorilor naționale la preșcolari prin intermediul educației muzicale.....	12
BOTNARI Valentina, REPEȘCO Gabriela, BLEANDURĂ Natalia. Valorificarea jocului didactic în dezvoltarea vorbirii copiilor de vârstă preșcolară	16
BURCĂ Anișoara. Cunoașterea preșcolarilor – condiție primordială pentru aplicarea teoriei inteligențelor multiple.....	24
BUZENCO Aurica, POGORENCO Tatiana, MUNTEAN Olga. Strategii pedagogice privind asigurarea educației ecologice în învățământul preșcolar	31
CEBANU Lilia, BÂRSAN Georgiana-Viorica. Modalități de organizare a activităților de formare profesională continuă în instituțiile de educație timpurie	39
DUMINICĂ Stella. Organizarea procesului de atestare a cadrelor didactice conform prevederilor noului regulament	48
MORARU Emilia, PALADE Laura. Curriculumul la educația muzicală din perspectiva dezvoltării simțului ritmic la preșcolari (vârsta 5-7 ani).....	55
PAVLENKO Lilia, ȘORIC Olga. Particularitățile arderii profesionale în rândul educatorilor.....	62
POPEL Cezara. Aspecte psihopedagogice de formare a comportamentului sigur la preșcolari	69
PRODAN Cristina, SILISTRARU Nicolae. Cultura populară – model de educație a preșcolarului.....	75
SACALIUC Nina. Dezvoltarea comunicării manageriale în instituțiile de educație timpurie.....	81
STAMATI Maria, DERCACI Natalia. Modelarea – gen de artă plastică în învățământul preșcolar	88
STAMATI Maria. Perceperea mediului ambiant - baza activității artistico-plastice a copilului	91
STAMATI Maria. Politicile educaționale postmoderne în dezvoltarea competențelor profesionale.....	97
STĂNCIULICĂ Steluța. Rolul matematicii în dezvoltarea intelectuală a preșcolarilor	102
VASIAN Tatiana. Parteneriatul cu familia în reușita educației incluzive timpurii.....	107
VINNICENCO Elena, GRIGORAȘ Ana. Specificul elementelor de limbaj plastic la vârsta preșcolară	114

SECȚIA 10. EXPERIENȚE ȘI TENDINȚE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR..... 121

ANDREI Paula-Carmen. Modele internaționale privitor la evaluarea rezultatelor școlare în învățământul primar	122
ANDRONACHE Roxana Nicoleta. Formarea responsabilității parentale a familiei socialmente-vulnerabile în școala primară din perspectiva consilierii de specialitate	127

ARABADJI Naira. Comunicarea postlectorală în clasele primare	132
ARMAȘU-CANȚÎR Ludmila, SCÎNTEI Liliana. Formarea competenței de receptare orală la școlarul mic prin intermediul tehnicilor de ascultare activă	137
BUNDĂ Carmen, SILISTRARU Nicolae. Factorii și mijloacele educației morale a elevilor	143
BURAGA Ala. Parteneriatul educațional – mijloc de stimulare a elevilor din clasele primare	148
COJOCARU Victoria. Metode și tehnici de evaluare a performanțelor cadrelor didactice.....	152
CORGHENCEA Nina. Particularitățile dezvoltării limbajului la elevii de vârstă școlară mică ...	160
FLUIERAR Valentina. Facilitarea învățării prin modelarea didactică în învățământul primar....	165
FRICAȚEL Natalia, SILISTRARU Nicolae. Formarea comportamentului moral la elevii de vârstă școlară mică.....	172
GARBUZ Daniela. Aspecte metodologice ale modelului de învățare „clasa inversată”	178
GARBUZ Stela, SILISTRARU Nicolae. Jocul didactic – mijloc de instruire a elevilor de vârstă școlară mică.....	182
GHEORGHE Elena Cristina, SILISTRARU Nicolae. Formarea competenței metacognitive la elevii din clasele primare din perspectivă constructivistă.....	187
GOLUBIȚCHI Silvia. Evaluarea capacităților elevilor din clasele primare prin metoda proiectului	192
HÎNCU Ionela. Exercițiile de cultură vocală – mijloc de formare a deprinderilor vocale la elevi	197
ISTRATE Iulia. Tehnici de ascultare activă în clasele primare	202
LATU Viorica. Receptarea mesajului oral în clasele primare	207
MIDRIGAN Tatiana. Strategii educaționale centrate pe subiect pentru formarea competenței textuale a elevilor din clasele primare.....	212
MORĂRAȘU Laura-Monica. Învățarea socială a identității personale la elevii din învățământul primar	217
NOUR Alexandra. Avantajele învățării prin cooperare în clasele primare.....	225
OBOROCEANU Viorica. Decodificarea textului literar vs atitudini interpretative în condițiile învățării on-line	230
PANICO Vasile. Relațiile dintre trebuințele individuale, de grup și sociale.....	236
SÂRBU Svetlana. Formarea competenței de lectură la elevii din ciclul primar	243
STRATAN Victoria. Evaluarea competențelor școlare a elevilor din clasele primare prin probe integrative.....	247
TÎGANU Evghenia. Strategii de producere a mesajelor orale în clasele primare	253
VETRILĂ Sorina, SILISTRARU Nicolae. Abordări ale dezvoltării gândirii critice la elevii din clasele primare	257
VINNICO Elena. Relaționarea și comunicarea pedagogică în învățământul primar	262

Secția 9
ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR:
PRACTICI AUTENTICE, INOVAȚIE, CALITATE

MODALITĂȚI DE STIMULARE A CREATIVITĂȚII LA PREȘCOLARI PRIN TEHNOLOGIILE DIDACTICE MODERNE

ANTOCI Diana, doctor, conferențiar universitar ,

Catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară, Universitatea de Stat din Tiraspol

LUPAȘCU Inga, studentă ciclu I, Universitatea de Stat din Tiraspol;

educator, grădinița creșă „Albinuța”, Șaptebani

Rezumat. *Prezentul articol reflectă valorificarea tehnologiilor didactice moderne privind stimularea creativității la vârsta preșcolară. Creativitatea este produsul susținut de tehnologii moderne care ne ajută să ne adaptăm pentru un viitor mai prosper și sigur. Articolul ilustrează cum să integrați aceste tehnologii printr-un program formativ orientat spre dezvoltarea potențialul creativ din perspective componentelor structurale.*

Abstract. *The present article reflects the use of modern teaching technologies to stimulate creativity in preschool. Creativity is backed by modern technologies that help us adapt to a more prosperous and secure future. The article illustrates how to integrate these technologies through a training program aimed at developing the creative potential from the perspective of structural components.*

Cuvinte-cheie: *creativitate, tehnologii didactice moderne, vârstă preșcolară, program.*

Keywords: *creativity, modern teaching technologies, preschool age, schedule.*

Generalizând esențialul studiilor naționale și internaționale descrise, precum și al definițiilor date învățării pe tot parcursul vieții, putem accentua că o direcție prioritară de formare a personalității o constituie dezvoltarea creativității umane, care urmărește valorificarea tuturor dimensiunilor educației.

Problema creativității și dezvoltarea aptitudinilor creative nu este nouă, dar ea se pune astăzi mai pregnant grație faptului că societatea contemporană și dezvoltarea științifică solicită mai mult ca oricând creativitatea umană – progresul social și economic fiind în mare măsură dependent de cantitatea de imaginație, de ingeniozitate și originalitate investite în activitățile desfășurate de om în diverse domenii.

Actualmente, ne aflăm într-o criză pandemică majoră care a influențat nu doar domeniul sănătății publice, cel economic sau politic, ci și pentru domeniul educației, în mod deosebit, aceasta a venit ca una din cele mai importante provocări capabile să aducă schimbare la nivelul procesului instructiv-educativ desfășurat în învățământul preșcolar.

Instituțiile educaționale și cadrele didactice au fost nevoiți să realizeze transferul acivităților în mediul virtual. Aceasta s-a dovedit a fi mai mult decât o provocare ocazională, pandemia a afectat profund ritmul, dar și eficiența activităților [2]. Această realitate însă nu a dezarmat cadrele didactice și nici nu i-a slăbit motivația în vederea stimulării creativității, pe realizarea unui confort psihic și a libertății necesare pentru creația preșcolarilor.

Sursele de informare ale copiilor s-au schimbat, punându-se accent pe creativitate, pe participare conștientă la propria lor formare. Imperativul calității în educație a obligat, și el, o reconsiderare a demersului educațional al cadrului didactic, astfel încât strategiile didactice elaborate să fie centrate pe învățare și, anume, pe cel care învață.

Astfel, în ajutor ne vin tehnologiile didactice moderne stimulând creativitatea, a căror elaborare se fundamentează pe cunoaștere și pe respectarea particularităților de vârstă ale copilului preșcolar, dar și a nivelului de dezvoltare a potențialului său creativ [1]. Acestea oferă posibilitatea copiilor de a se avânta în necunoscut, să dispună de acea libertate interioară, de acel sentiment de siguranță, provenite din lumea sa înconjurătoare.

S. Cristea, definește tehnologiile educaționale ca un „ansamblu de tehnici și cunoștințe practice destinate pentru a organiza, a testa și a asigura funcționalitatea instituției școlare la nivel de sistem” [2].

Spre deosebire de metodele tradiționale, tehnologiile didactice moderne dau un colorit aparte procesului de formare a abilităților creative, oferind posibilitatea copiilor de vârstă preșcolară de a participa activ în activități, devenind, astfel, subiect al propriei dezvoltări. Pentru dezvoltarea și valorificarea acestor abilități este nevoie de a practica o învățare de calitate, de a realiza achiziții durabile, de a le utiliza și transfera în diverse contexte instrucționale, și nu numai.

Cele expuse, au generat elaborarea *Programului formativ axat pe utilizarea exercițiilor și tehnologiilor didactice moderne* orientate spre dezvoltarea potențialului creativ la copiii de vârstă preșcolară din perspectiva componentelor structurale: *fluiditate, flexibilitate și originalitate*.

Exerciții care pot fi utilizate în scopul dezvoltării *fluidității*:

Fluența ideilor are de-a face cu abilitatea de a genera cât mai multe răspunsuri referitoare la o problemă dată, într-un timp limitat/nelimitat [3].

Așadar, propunem exercițiul „*Încurcătura*”, pentru a aprecia mai multe genuri de fluiditate (verbală, asociativă, expresională și ideativă).

Obiective: consolidarea competențelor referitoare la povești, texte literare; dezvoltarea atenției a promptitudinii, a vorbirii coerente.

Materiale utilizate: imagini (personaje dintr-o poveste, de exemplu: ursul, vulpea, vânătorul, negustorul).

Descriere: copiii sunt rugați să depisteze personajul necorespunzător, să spună din ce poveste face parte și să povestească anumite fragmente. Timpul activității fiind de 20 minute.

Descriptori de performanță:

- Nivel avansat: a numit corect toate fragmentele din poveștile cunoscute.
- Nivel mediu: a numit corect 4-6 fragmente din poveste.
- Nivel minim: a numit 1-3 fragmente din poveste.

În ceea ce ține de mediul online, cadrele didactice pot crea acest exercițiu prin aplicația LIVEWORKSHEETS care oferă un set de șabloane atractive.



Figura 1. Exemplu de exercițiu „Încurcătura” prin aplicația LIVEWORKSHEETS

O altă producție de idei se poate realiza prin exercițiul „10 cercuri creative” care evidențiază viteza și cantitatea ideilor noi.

Obiectiv: exersarea criteriului de fluiditate a creativității.

Materiale utilizate: un șablon cu 10 cercuri, creioane.

Descriere: Preșcolarul primește creioane și o foaie cu 10 cercuri în interiorul cărora trebuie să deseneze lucruri și obiecte ușor de recunoscut – de la mingi și roți, până la fructe, jucării sau orice alt obiect de care este inspirat participantul să deseneze. Timpul stabilit este de 20 minute.

Măsurarea rezultatelor are în vedere cantitatea ideilor – câte cercuri au reușit să completeze.

Exercițiul respectiv poate fi utilizat și ca o alternativă a brainstorming-ului, când vrei să generezi idei pe o temă anume.

Descriptori de performanță:

- Nivel avansat: a desenat corect 9-10 obiecte.
- Nivel mediu: a desenat corect 5-8 obiecte.
- Nivel minim: a desenat corect 1-4 obiecte.

Exerciții care vizează dezvoltarea *fluentei de idei*:

Acestea evidențiază capacitatea individului de a-și modifica rapid fluxul ideilor în scopul găsirii cât mai multor soluții, precum și salturi de la o categorie la alta [4].

Un prin exercițiu de acest gen ar fi „Enumeră corpuri rotunde” care poate fi combinat cu tehnica vizuală MindMap, generatoare de idei. Această tehnică are drept idee principală o imagine așezată în centrul paginii, temele de bază pornesc din imaginile creionate sub formă unor brațe și conțin o imagine-cheie cu care sunt corelate.

Obiectiv: exersarea criteriului de flexibilitate a creativității.

Materiale utilizate: o foaie de dimensiune A3/A2, în centrul ei fiind tema principală încercuită.

Descriere: preșcolarii li se propune un grupaj de noțiuni aparținând aceleiași categorii integratoare și li se cere să enumere cât mai multe corpuri de formă rotundă. Timpul prestabilit este de 10 minute.

Descriptori de performanță:

- Nivel avansat: a enumerat 5 și mai multe clase de formă rotundă.
- Nivel mediu: a enumerat 3-4 clase de obiecte de formă rotundă.
- Nivel minim: a enumerat 1-2 clase de obiecte de forma rotundă.

Cadrele didactice pot utiliza aplicația Ayoa care oferă o serie diversă de template-uri atractive cu atât cu Mind Maps, cât și alte tehnici.

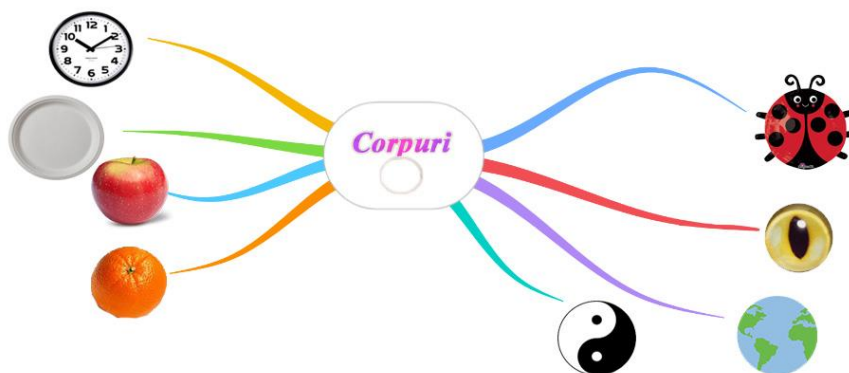


Figura 2. Exercițiul „Enumeră corpuri rotunde” prin aplicația Ayoa

„Căutarea de cuvinte” este un alt exercițiu ce stimulează flexibilitatea de idei și poate fi pus în aplicare prin tehnica „Sudoku”.

Obiectiv: Dezvoltarea agerimii gândirii, capacitatea de a generaliza, raportarea noțiunilor integratoare la semnificația obiectelor ce le reprezintă.

Materiale utilizate: un tabel cu un șir de litere, scrise pe verticală și orizontală.

Descriere: E necesar de selectat din tabelul de mai jos, zece cuvinte ascunse, denumiri de profesii, zece cuvinte ascunse, denumiri de profesii, meserii pe care le cunosc preșcolarii. Timpul alocat este de 15 minute.

De asemenea, pentru exersarea flexibilității spontane se propune jocul utilizărilor multiple, cerându-se, de exemplu: „Să se indice cât mai multe posibilități de utilizare a unei râșnițe de cafea”.

Descriptori de performanță:

- nivel avansat: a denumit 9-10 cuvinte corecte din tabel;
- nivel mediu: a denumit 5-8 cuvinte corecte din tabel;
- nivel minim: a denumit 1-4 cuvinte corecte din tabel.

În ceea ce privește ilustrarea jocului pe platformele educaționale, poate fi utilizată aplicația Wordwall cu un șablon identic.

U	V	Â	N	Z	Ă	T	O	R	H
M	I	L	I	T	A	R	Ș	I	A
R	N	V	Â	S	U	D	O	R	R
R	G	N	B	L	A	R	F	O	A
P	I	L	O	T	R	C	E	C	A
G	N	E	X	O	P	R	R	C	C
U	E	H	E	N	S	E	L	H	T
G	R	E	R	A	C	C	N	I	O
P	N	E	B	U	C	Ă	T	A	R
M	E	D	I	C	U	M	E	S	Z



Figura 3. Exersarea criteriului de flexibilitate prin „Căutarea de cuvinte”

Un alt aspect propus pentru dezvoltarea creativității constituie stimularea *originalității* care este un element central în structura creativității. Originalitatea se raportează la dimensiunile de noutate, imprevizibilitate, unicitate, surpriză. Ea reprezintă aptitudinea subiectului de a oferi răspunsuri rare, dar cu sens, cu „putere creativă”, care modifică perspectiva obișnuită, cu soluții surprinzătoare, care uimesc [4].

Pentru acest criteriu propunem exercițiul „*Dacă...?*” prin care se realizează asocieri îndepărtate și surprinzătoare.

Obiective: exersarea criteriului originalității, care privește unicitatea răspunsurilor și gradul lor metaforic.

- Materiale utilizate: fișe de lucru.

Descriere: Preșcolarii li se cere să se gândească a cât mai multe consecințe posibile ale unei situații ipotetice: de exemplu, dacă unele ființe/lucruri necuvântătoare ar vorbi... La un asemenea joc se analizează gradul de ciudățenie a răspunsurilor, deci consecințele imediate. Timpul alocat pentru un astfel de exercițiu este de 10 minute.

Descriptori de performanță:

- nivel avansat: răspunsuri abstracte, dar adecvate care merg dincolo de ce se poate vedea;
- nivel mediu: răspunsuri descriptive, dar imaginative, în care modificarea merge dincolo de concret sau de descrierea fizică;
- nivel minim: răspunsuri banale, care se repetă.

Exercițiul respectiv poate fi propus preșcolarii prin intermediul portofoliului electronic „Digitaliada”, un constructor simplu, care ne dă posibilitatea să punem în aceeași lecție poze, galerii de poze, texte, video-uri, animații audio și quizz-uri. Putem publica portofoliul online direct și le putem trimite părinților copiilor un singur link care reunește toate resursele.

Potrivit acestor exemple, procesul de stimulare a creativității devine unul din ce în ce mai simplu și interesant, deoarece, copiii, prin intermediul acestor strategii comunică, colaborează, cooperează și,

drept rezultat, are loc un schimb de opinii, de competențe, lucru, ce dezvoltă holistic personalitatea copilului în vederea integrării acestuia într-o societate, care se află în permanentă schimbare.



Figura 3. Exemplu de exercițiu „Dacă...?” în portofoliul electronic Digitaliada

Consider că, prin activitățile desfășurate, prin utilizarea sistematică a tehnologiilor didactice moderne, putem îndepărta factorii inhibitori ai creativității iar prin jocuri și exercițiile aplicate la grupă, putem determina o creștere a capacității asociativă, ideativă a copiilor, crescând flexibilitatea și fluiditatea gândirii și într-un mod semnificativ capacitatea combinatorie.

Astfel, pentru a crește o generație creativă, capabilă să manifeste flexibilitate în oricare din situațiile parvenite, este nevoie de pedagogi creativi, plini de fantezie, bine informați, și, care să fie mereu în căutarea și descoperirea a noi forme de lucru, metode, tehnici, noi căi de abordare a procesului de formare a abilităților creative la vârstă preșcolară pentru a depăși rutina și șablonul deja existent.

Bibliografie

1. Antoci, D., Lupașcu, I. Creativitatea preșcolarilor prin prisma tehnologiilor didactice modern. În: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*, 29-30 septembrie 2020. Chișinău: UST, 2021, pp. 7-17 ISBN 978-9975-76-312-7.: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/143669
2. Antoci, D., Rădulescu, I. Eficacitatea tehnologiilor informaționale moderne pentru motivația învățării. În: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*, 27-28 februarie 2021. Chișinău: UST, 2021, Vol. 4, 2021, pp. 157-163. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/157-163_11.pdf
3. *Revista de terapii creativ-expresive și dezvoltare personală unificatoare*. Vol.1, Nr.1. București: Editura SPER, 2014. Disponibil: https://www.academia.edu/10123520/REVISTA_DE_TERAPII_CREATIV_EXPRESIVE_I_DEZVOLTARE_PERSONAL_UNIFICATOARE_Vol_1_Nr_1_2014_31_Gr%C4%83dina_reprezentarea_grafic%C4%83_a_amintirii_ParadisuluiGr%C4%83dina_reprezentarea_grafic%C4%83_a_amintirii_Paradisului
4. Roco, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Editura Polirom, 2001. 18 p. Disponibil: <http://www.terapieprinhipnoza.ro/wp-content/uploads/2020/09/Mihaela-Roco-Creativitate-si-intelegenta-emotionala.pdf>

DEZVOLTAREA VALORILOR NAȚIONALE LA PREȘCOLARI PRIN INTERMEDIUL EDUCAȚIEI MUZICALE

ANTOCI Diana, doctor, conferențiar universitar,

Catedra Psihopedagogie și Educația preșcolară, Universitatea de Stat din Tiraspol

PACIU Ion, studentul ciclului I, specialitatea Pedagogia preșcolară, Catedra

Psihopedagogie și Educația Preșcolară, Universitatea de Stat din Tiraspol;

lucrător muzical, Instituția de Educație Timpurie nr.4 „Clopoțel” din orașul Orhei

Rezumat. *În acest articol sunt prezentate diferite poziții științifice în vederea interpretării valorilor naționale prin intermediul educației muzicale din perspectiva pozițiilor științifice și particularităților de vârstă, sunt incluse experiențe realizate și promovate în cadrul educației muzicale. Implementarea experiențelor prezentate va susține procesul de formare a valorilor naționale prin intermediul educației muzicale.*

Abstract. *This article presents different scientific positions in order to interpret national values through music education from the perspective of scientific positions and age peculiarities, includes experiences gained and promoted in music education. The implementation of the presented experiences will support the process of forming national values through music education.*

Cuvinte cheie: *valoare, patriotism, valori naționale, cultură.*

Keywords: *value, patriotism, national values, culture.*

Introducere

Educația muzicală este una din condițiile care ne ajută să dezvoltăm valorile naționale, folclorul nostru este foarte bogat în cântece patriotice, care sunt cântate an de an de ziua independenței unde dezvoltăm la copii dragostea față de neam, de țară. Iar de ziua limbii române, învățăm copiii să cânte despre grai, despre cea mai frumoasă limbă. Pe lângă aceste sărbători naționale, avem foarte multe tradiții și obiceiuri cum ar fi, sărbătorile de iarnă cu colinde, urături, semănături etc. Iar la activitățile muzicale au ocazia să se îmbrace în straiile naționale, strămoșești, pe care le-au purtat străbunii noștri, cum ar fi: bundița, opincile, brâul, catrința, ia (cămașa) etc. Sunt multiple modificări în țara noastră care duc la criza sau scăderea valorilor naționale, din ce în ce mai mulți tineri aleg să părăsească țara noastră cu părere de rău, pentru că valorile naționale nu se dezvoltă, nu se formează încă de la vârsta preșcolară, iar una din modalități ar fi de a dezvolta aceste valori încă de la vârsta preșcolară și unul din posibilele elemente prin care noi putem dezvolta valorile naționale se realizează în cadrul educației muzicale.

Abordarea valorilor naționale și a educației muzicale

Educația muzicală și a valorilor naționale este o componentă fundamentală a curriculumului, pentru că e strâns legată de dezvoltarea intelectuală, socială, culturală și emoțională a copilului prin studiul teatrului, dansului și muzicii. Noțiunea de educație muzicală este interpretată ca proces individual continuu de auto-desăvârșire spirituală a personalității prin multiple forme de contact cu muzica. Atât prin specificul și conținutul său, cât și prin posibilitățile sale formative, muzica solicită nu numai fondul intelectual al copilului, ci mai ales pe cel afectiv, cu implicații directe în declanșarea unor stări, a unor trăiri și sentimente, făcându-l sensibil în fața marilor probleme ale vieții, contribuind la creșterea unui suflet frumos, armonios, cu o aleasă educație pentru valorile spirituale, naționale, cu extinderi în ținută, etică individuală, morală, civică etc. Cunoscând și valorificând lumea prin potențialul educației muzicale, copilul se cunoaște, se construiește pe sine ca ființă spirituală - nivelul suprem al oricărei educații.

Ne-am atașat cu prea ușor de valorile naționale ale altor seminții, lăsând bogăția noastră spirituală, cea care ne reprezintă ca neam și națiune, să zacă în uitare. În această situație, ce moștenire spirituală transmitem urmașilor noștri, ce cântece vor îngâna copiii și nepoții noștri mâine? Puntea de aur, pe care Ieri se întâlnește cu Astăzi pentru a trece împreună în Măine, riscă să se prăbușească, iar în locul ei să apară o prăpastie care să ne înstrăineze definitiv. Până nu e prea târziu, să readucem cântecul în familie, să-i luminăm calea cu respectul și dragostea noastră.

Cântecul ne-a însoțit de-a lungul istoriei, oriunde și oricând, la bucurii și nevoi. Pe timpuri de restriște, în deportări, am cântat plângând și am plâns cântând. Cântecul a fost înălțat de predecesorii noștri la rang de rugăciune, la rang de cea mai aleasă tămăduire pentru suflet, iar noi l-am abandonat. Astăzi rar cine cunoaște un cântec integral, rar unde, de sărbători, răsună un cântec interpretat de întreaga familie.

Ne-am grăbit să punem în capul mesei străinul, lăsând în umbră apropiatul, ne-am grăbit să scoatem pălăria în fața a tot ce vine din afară, contribuind direct la pierderea în uitare a tot ce e național, a tot ce ne reprezintă ca stăpâni ai acestei vetre.

Când copilul nu-și aude părinții cântând, nu va cânta nici el. Și aici apar premisele înstrăinării, se întrerupe comunicarea între generații.

Fiecare mamă are de la Dumnezeu picături de lumină, picături de miere, care, odată cu cântecul de leagăn, pătrund în conștiința copilului, îi îndulcesc somnul, dau viață la acele fire invizibile, prin care trec bogăția spirituală. Cu aceasta să începem creșterea copiilor, cu cântecul de leagăn, mângâind și dezmiertând. Să nu lăsăm această sfântă povară pe seama televizorului, să nu înstrăinăm copiii chiar din fașă.

Neamul nostru va dăinui peste veacuri datorită rădăcinilor seculare: limbă, obiceiuri, tradiții, arbori genealogici sănătoși. Pentru perpetuarea vigorii acestor rădăcini, educația cultural-artistică la

nivelul familiei este primordială și strategică. Prea risipitori am fost și suntem, dar poate nu e târziu să oprim tăvălugul nepăsării.



D. Antoci definește „valoarea” ca punct central de poziționare al întregului sistem de personalitate constituind finalitatea transcendentă, dar nu finală, a procesului educațional sub impactul mediului sociocultural și coordonând pe o perioadă îndelungată de timp sfera cognitivă, afectivă, volitiv-motivațională, comportamentală a subiectului [1].

Următorul component structural al valorilor naționale este patriotismul. Patriotismul după E. Macavei este, de asemenea, o valoare etică, un ideal. Conștiința și conduita patriotică au ca teme reprezentările, noțiunile, ideile despre patrie, sentimentele, convingerile și atitudinile de dragoste și devotament față de patrie și popor. Patriotismul se exprimă în stări și fapte de conștiință, în acte de conduită ce dovedesc dragostea și devotamentul față de patrie (locul natal, locul părinților, al strămoșilor), față de obiceiuri și tradiții, limbă, istorie, performanțe științifice, tehnice, artistice, sportive [2].

Conținutul valorilor naționale în mod obligatoriu ne duce la conceptul de identitate a fiecărui cetățean privind teritoriul, neamul, patria, limba etc. În viziunea profesorului N. Silistraru identitatea rămâne un context contradictoriu: pe de o parte, mobilizează, inclusiv etimologic, ideea de a fi identic, de a fi asemănător cu alte obiecte sau ființe din lumea socialului, pe de altă parte, ideea de unicitate și, deci, de distincție, de diferențiere de „celălalt” [3].

Dezvoltarea valorilor naționale

Una dintre modalitățile care pot fi utilizate în desfășurarea activităților muzicale pentru dezvoltarea valorilor naționale este învățarea unui cântec patriotic, mai exact cântecul „Țărișoara mea” muzică și versuri: Grigore Vieru, aranjament: Eugen Mamot.

	
<p>Figura 1. Anotimpuri și culori, Cântece pentru copii, Editura ARC 2018. [4].</p>	<p>Figura 2. Carte de cântece pentru copii, Editură muzicală, București 1985. [5].</p>

După ce interpretez acest cântec, le adresez copiilor întrebări, cum ar fi:

- Despre ce se vorbește în acest cântec?
- În acest cântec se vorbește despre casă, neamuri, codru, câmpie, grai, plai.
- Cum este descrisă Țara în acest cântec?
- În acest cântec Țara este descrisă: ca un plai ca din poveste, o altă țară mai frumoasă nu este.
- De ce trebuie să ne iubim Țara?
- De ce trebuie să luptăm pentru Țara noastră?

- De ce trebuie să avem grijă de Țara noastră? etc.

După ce am discutat și am învățat cântecul „Țărișoara mea”, le prezint copiilor un joc muzical didactic cu imagini pentru a provoca discuții. Regulile jocului sunt: le prezint copiilor imagini într-o formă amestecată cu „Valurile mării”; „Un munte din România”; „O pustie”; „Centrul orașului Chișinăului”; „O poză familială cu bunei și nepoți”; „Casă părintească de la sat”; „O horă moldovenească”; „Codrii Orheiului”; „Imagine cu veselă din lut”; „Imagine cu covoare moldovenești”, iar copiii trebuie să selecteze din mulțimea de imagini doar imaginile care se potrivesc cântecului „Țărișoara mea”. Scopul acestui joc este de a învăța copiii ceea ce ne reprezintă pe noi ca oameni cu valori naționale și de a participa cu plăcere, inițiativă și curiozitate la activitățile muzicale.

În cadrul acestei activități învățăm anumite mișcări elementare de dans și fiindcă copiilor le plac mult jocurile și învață mai ușor prin joc, le propun încă un joc cu mișcări muzical ritmice „Hora mare” muzică și versuri G. Breazul – N. Saxu.

Prin acest joc muzical ritmic, copiii se familiarizează cu dansul popular ce ne reprezintă, copiii vor învăța coordonarea mișcărilor corpului sau a părților corpului cu ritmul muzicii audiate, vor efectua mișcări libere în ritmul muzicii, mișcări adecvate conținutului cântecului și figurile elementare de dans. Prin acest joc muzical ritmic copiii vor fi capabili să efectueze diverse mișcări și activități fizice, să pronunțe corect sunete, cuvinte ale limbii materne.

Concluzii

Dezvoltarea valorilor naționale la preșcolari prin intermediul educației muzicale este foarte importantă în formarea unei personalități armonioase, iar noi ca formatori avem datoria să înțelegem influența pozitivă a muzicii asupra dezvoltării valorilor naționale la copii.

Educația muzicală nu are scopul de a pregăti toți copiii de a deveni artiști, ci să le educe capacitățile muzicale specifice, să formeze gustul estetic și să le dezvolte sensibilitatea față de arta sunetelor. Astfel, competența muzicală reprezintă totalitatea de cunoștințe, abilități practice specifice domeniului muzical și atitudini antrenate într-un sistem de orientări valorice în muzica națională.

Bibliografie:

1. Antoci, D. Valorile civice: conceptualizare, structură, evaluare. In: Acta et commentationes (Științe ale Educației). 2018, nr. 2(13), pp. 131-141. ISSN 1857-0623.
2. Macavei, E. Pedagogie. Teoria educației. Volumul I. București: Aramis Print, 2001. 352 p.
3. Silistraru, N. Valori moderne ale educației. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2006. 176 p.
4. Vieru, G., Mamot, E. Anotimpuri și culori: Cântece pentru copii. Chișinău: Ed. ARC, 2018. 25 p.
5. Breazul G., Saxu, N. Carte de cântece pentru copii. București: Editură muzicală. 1985. 70p.

VALORIFICAREA JOCULUI DIDACTIC ÎN DEZVOLTAREA VORBIRII COPILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

BOTNARI Valentina, dr., prof. univ. interim., Universitatea de Stat din Tiraspol

REPEȘCO Gabriela, doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol

BLEANDURĂ Natalia, studentă, Facultatea Pedagogie, Universitatea de Stat din
Tiraspol, Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară

Rezumat. *Articolul relevă impactul jocului didactic asupra dezvoltării vorbirii copiilor de vârstă preșcolară. Sunt prezentate și caracterizate elementele structurale ale jocului didactic. În vederea sporirii eficacității jocului didactic asupra dezvoltării tuturor dimensiunilor vorbirii se argumentează necesitatea praxiologică a interconexiunii acestuia cu exercițiul didactic. Sunt propuse diverse jocuri și exerciții didactice cu impact semnificativ asupra dezvoltării tuturor aspectelor vorbirii preșcolarelor: fonetic, lexical, gramatical și semantic.*

Abstract. *The article reveals the impact of the didactic game on the development of the speech of preschool children. The structural elements of the didactic game are presented and characterized. In order to increase the effectiveness of the didactic game on the development of all dimensions of speech, the praxiological necessity of its interconnection with the didactic exercise is argued. Various games and didactic exercises are proposed with a significant impact on the development of all aspects of preschoolers' speech: phonetic, lexical, grammatical and semantic.*

Cuvinte-cheie: *preșcolar, vorbire, exercițiu didactic, joc didactic.*

Keywords: *reschool, speech, teaching exercise, teaching game.*

Studiile moderne în domeniul psihopedagogiei abordează actualmente problematica jocului din perspective variate, contribuind la comprehensiunea valențelor complexe ale dezvoltării generale a copiilor, implicit a vorbirii acestora. Jocul, în special jocul didactic, antrenează intens copilul, într-un context afectiv pozitiv, în stimularea și exercitarea vorbirii în direcția propusă, fără ca el să conștientizeze acest fapt. Astfel, prin intermediul jocului didactic se formează și se fixează anumite noțiuni în paralel cu dezvoltarea vocabularului care implică exersarea anumitor categorii morfologice, dar și construcții sintactice, se îmbunătățește pronunția, se solicită reflecții care imprimă coerența și logica vorbirii [1].

În dezvoltarea vorbirii copiilor de vârstă preșcolară, jocul didactic urmărește evoluția capacității de exprimare corectă din punct de vedere fonetic, lexical, gramatical și logic, precum și gradul de implicare al copiilor în procesul de învățare cu înregistrarea progreselor atât în plan instructiv, cât și educativ. Utilizarea jocului didactic la vârsta preșcolară accelerează însușirea achizițiilor valorice

pentru competențele vizate la vârsta dată, fapt ce solicită exersarea tuturor proceselor psihice. Astfel, sunt implicate următoarele procese psihice cognitive: percepția și spiritul de observație, reprezentarea, gândirea și operațiile ei: analiza, sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea, clasificarea, negarea; memoria și procesele mnemonice: memorarea, fixarea, reactualizarea, uitarea; imaginația și creativitatea, limbajul. Totodată, se exercită amply procesele psihice volitive și afective.

Cercetătorii în domeniu definesc jocul didactic ca fiind un ansamblu de acțiuni și activități care, pe baza bunei dispoziții și a deconectării, realizează obiective instructiv-educative bine preconizate. Jocul didactic poate avea statut de metodă în cadrul activităților instructiv-educative organizate în IET și stimulând competitivitatea, relațiile interpersonale cu semenii, spiritul de cooperare, de ajutor reciproc, dar și de atașament față de echipa din care fac parte. Totodată, jocul didactic, mai ales în grupele mici are și statut de formă de organizare a instruirii care asigură un context afectiv pozitiv intensiv în timpul învățării.

A. И. Сорокина subliniază că un joc didactic este un joc cognitiv care vizează extinderea și aprofundarea, sistematizarea ideilor copiilor despre lumea din jurul lor, cultivă interesele cognitive și dezvoltă motivația pentru învățare.

Cercetătorul S. Cristea susține că în educația preșcolară, jocul dobândește statut de strategie de instruire prin faptul că integrează în structura sa mai multe metode și forme de organizare tipice procesului didactic preșcolar, fiind aplicată în situații multiple, în context formal și non-formal.

În literatura de specialitate sunt identificate anumite elemente structurale ale jocului didactic ilustrate în figura ce urmează.

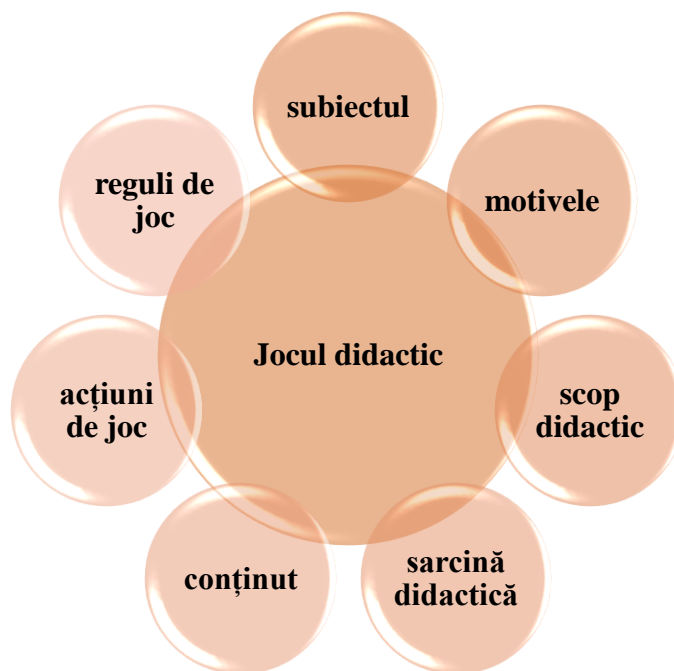


Figura1. Elementele structurale ale jocului didactic

Unii autori atribuie și alte elemente specifice jocului didactic, printre care rolul care imprimă și relații descendente din rol, numite relații de joc. Literatura de specialitate oferă jocuri didactice cu

rol, fiind mult îndrăgite de copil. Astfel, unele jocuri didactice au o structură mai complexă și includ inclusiv rolurile și relațiile de rol prezentate în figura ce urmează.

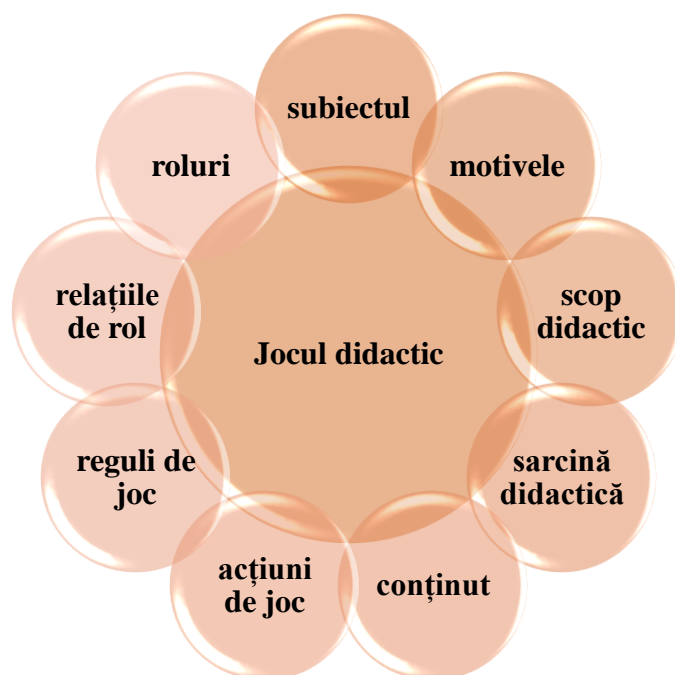


Figura 2. Elementele structurale ale jocului didactic

În continuare vom prezenta esența fiecărui element structural al jocului didactic ilustrat în figurile 1 și 2. Astfel, primul element, fiind *subiectul jocului*, reprezintă de fapt elementul - pilon al acestuia. Subiectul nu este specific doar jocului de creație ci și altor tipuri de joc, printre care și jocurilor didactice, în care subiectul este stabilit de către organizatorul jocului. Pe parcursul vârstei preșcolare există o anumită evoluție în selectarea subiectelor jocului. Spre exemplu, la vârsta de 3-4 ani se pune accent pe impresiile cele mai puternice din viața cotidiană a copiilor, în special cele din familie și din grădiniță. Subiectul obține astfel un aspect neînchegat și reflectă o arie restrânsă a realității. Jocul are un caracter imitativ evident, intervenția creativă a copiilor fiind redusă. Treptat, în baza dezvoltării generale a copilului, subiectul jocului devine mai complex, se încheagă vizibil, reflectând aspecte mai diverse ale realității înconjurătoare. În așa fel, începând cu vârsta de 6 ani copilul poate transpune în joc și situații la care nu a participat personal, dar despre care a auzit, i s-a relatat, i s-a citit; personajele fantastice, personajele „moderne” din filmele vizionate de copii.

Motivele pot fi diverse, spre exemplu: dorința de a „opera” cu anumite jucării, nevoia de socializare, nevoia de a adera la un grup, întemeierea unor relații de prietenie cu semenii, nevoia de autoafirmare etc.

Scopul în jocul didactic este înaintat și de către adult într-o formă accesibilă pentru înțelegerea copilului. Adultul, de obicei, se străduie să stabilească tangența dintre motivele prezente la copiii de diferite vârste și scopul jocului didactic. La înaintarea scopului se ia în calcul achizițiile copilului la momentul dat.

Sarcina didactică în jocul didactic se realizează prin sarcina de joc și este realizată de către copii. Aceasta determină acțiunile de joc, devine sarcina copilului însuși. Important este că sarcina didactică din joc este deghizată în mod deliberat și apare în fața copiilor sub forma unui plan de joc (sarcină) [6].

Conținutul jocului are menirea de a descrie pe larg modalități de desfășurare, detalii și conținuturi specifice jocului propus.

Acțiunile de joc sunt baza unui joc didactic, cu cât acțiunile de joc sunt mai variate și mai multe, cu atât acesta în sine este mai interesant și dezvoltativ pentru copii și cu atât sarcinile cognitive și de joc sunt rezolvate cu mai mult succes. În variate jocuri, acțiunile de joc sunt diferite în direcția lor și în raport cu subiecții/jucătorii. Acestea, de exemplu, pot fi acțiuni de joc de rol, ghicitori, transformări spațiale etc. Sunt asociate cu planul de joc și provin din acesta. Acțiunile de joc sunt mijloace de realizare a ideii de joc, dar includ și acțiuni care vizează îndeplinirea unei sarcini didactice.

Acțiunile de joc nu sunt întotdeauna acțiuni externe practice, atunci când trebuie să luăm în considerare cu atenție, să comparăm, să analizăm ceva etc. Acestea sunt, de asemenea, acțiuni mentale complexe exprimate în procesele de percepție, observare, comparare, reamintire a celor învățate anterior - acțiuni mentale exprimate în procesele de gândire. În jocurile în care toți copiii participă și îndeplinesc aceleași roluri, acțiunile de joc sunt aceleași pentru toată lumea. Când copiii sunt împărțiți pe grupuri în joc, acțiunile de joc sunt diferite. Acțiunile de joc nu urmează neapărat una după alta într-un fel de sistem, succesiune: ele interacționează în moduri diferite, se combină, se condiționează reciproc în procesul de desfășurarea jocului și de asimilare a conținutului cognitiv [11]. Volumul lor este, de asemenea, diferit în dependență de vârsta subiecților implicați în activitatea ludică.

Regulile după U. Șchiopu reprezintă acele reglementări de natură internă sau externă prin care acțiunile copiilor sunt organizate și corelate unele cu altele. Copilul învață treptat să țină cont de regulile stabilite de adult și prezentate la debutul jocului, mai mult ca atât, învață să le respecte, ceea ce reprezintă un câștig imens în scopul dezvoltării sale socio-afective și morale, dar și pregătirii către școală.

Cercetătorul rus Л.С. Выготский susține că scopul principal al *regulilor jocului* este de a organiza acțiunile și comportamentul copiilor. Regulile pot interzice, permite, prescrie ceva copiilor în joc, pot face jocul distractiv, tensionat. „Cu cât regulile sunt mai rigide, cu atât jocul devine mai tensionat și mai captivant, faptul de a crea o situație imaginară din punct de vedere al dezvoltării poate fi considerat ca o cale către dezvoltarea gândirii abstracte, dar regula asociată cu aceasta conduce la dezvoltarea acțiunilor copilului [11]. De fapt, regulile jocului didactic reglementează acțiunile de joc și conduc la *manifestarea autodidactismului* jocului didactic [12].

Relațiile de rol descind din rolurile desemnate în joc și respectiv regulile acestuia, fapt ce exclude interferența cu relațiile reale dintre copii. Relațiile de rol oferă anumite limite, deoarece subiecții nu relaționează așa cum și-ar dori, ci în conformitate cu regulile prescrise de rol.

Rolurile care se conțin în anumite jocuri didactice constituie elementul structural al acestora cu importanță semnificativă în completarea subiectului jocurilor. Rolurile pot reflecta o largă diversitate de conduite umane. Se constată că rolurile din zona profesională care dau și denumirea unora dintre jocuri sunt roluri care au sens pentru copilul preșcolar, care pot fi corelate unor instrumente profesionale specifice. Copilul va fi implicat în diferite jocuri didactice: Magazinul de jucării, Săculețul fermecat, Cioroiul înțelept etc., fiecareua corelând-i instrumente sau contexte de lucru reprezentative.

Se poate afirma că în IET, modul în care se pune la dispoziția copiilor materialul de joc pentru jocurile didactice cu roluri este deosebit de important pentru stimularea evoluției acestuia. Dacă la începutul vârstei preșcolare copiii se supun regulilor, dar nu manifestă prea mare interes pentru ele, spre sfârșitul acestei vârste se poate vorbi de o adevărată intransigență față de respectarea regulilor.

Toate elementele structurale ale jocului didactic sunt interconectate, iar absența celor principale distruge jocul. Fără o sarcină de joc și acțiuni de joc, fără regulile de organizare a jocului, un joc didactic nu este posibil. Își pierde trăsăturile și valoarea reală, nu atinge scopul instruirii și progresului.

În cazul dezvoltării vorbirii copiilor de vârstă preșcolară, valorificarea jocului didactic, ca resursă importantă în acest sens, oferă rezultate înalte în cazul implementării acestuia în combinație cu exercițiile didactice.

Cercetătorul C. Cucuș [5, p. 347] definește exercițiul didactic ca fiind o modalitate de efectuare a unor operații și acțiuni mintale și motrice în vederea achiziționării unor cunoștințe și abilități. În definirea exercițiilor didactice savantul I. Nicola, oferă o altă abordare. Astfel, acesta consideră conceptul nominalizat ca fiind acțiuni motrice sau intelectuale ce se repetă relativ identic cu scopul automatizării unor modalități sau tehnici de lucru de natură motrică (manuală) sau mintală [10, p. 476].

Jocul didactic, conform viziunii cercetătorului I. Cerghit, reprezintă o metodă de acțiune, dar nu o metodă de acțiune reală (autentică), precum exercițiul, ci o metodă de acțiune fictivă (bazată pe simulare). Acestea, se aplică de fapt înaintea jocului didactic fiind monitorizate direct de către adult ceia ce anticipă comiterea erorilor și favorizează comprehensiunea acțiunilor executate în exercițiu, dar și a rezultatelor atestate. În așa fel, este oportun să utilizăm mai întâi exercițiul didactic apoi jocul didactic, primul contribuind la o independență mai accentuată a copilului în respectarea regulilor jocului și executarea acțiunilor de joc, adică la manifestarea unui autodidactism autentic de către copil.

Exercițiul are rolul de a antrena procesele psihice, dar subliniem este important să subliniem că el nu trebuie înțeles în sensul de repetare mecanică, de imprimare repetată a unor acțiuni, ci de folosire intensivă și extensivă a unor elemente și structuri globale semnificative, proprii sarcinii de învățare, în contexte semnificative și în situații normale de viață și de comunicare.

Exercițiul oferă posibilitatea copiilor de a-și antrena priceperile. Copiii desfășoară o activitate serioasă dar în același timp distractivă, activă, participând activ. Punctul de plecare și resursele necesare exercițiului va fi expresia spontană. Pornind de la această expresie spontană, cadrul didactic poate monitoriza exercițiul, urmărind o îmbogățire a limbii și o raliere mai bună a cuvintelor la ceea ce marchează. Prin urmare, exercițiul de vorbire pornește de la o temă al cărei scop este să provoace unele comentarii spontane, care se vor dezvolta și în cursul cărora formatorul își va plasa intențiile educative.

Un joc didactic diferă de exercițiu prin faptul că respectarea regulilor jocului este solicitată nu de către pedagog precum este în cazul exercițiului, ci de către acțiunile de joc.

În continuare propunem două exerciții și un joc didactic axat pe dezvoltarea lexicului copiilor.

Exercițiu didactic: Spune altfel

Scopul didactic: exersarea copiilor în găsirea sinonimelor

Reguli: să găsească cât mai multe perechi de cuvinte asemănătoare.

Acțiuni: găsirea imaginilor, rostirea cuvintelor, recompensa, aplauze.

Conținutul exercițiului: pedagogul enunță anumite cuvinte, eventual cu demonstrarea imaginilor corespunzătoare, iar copiilor li se solicită să spună ce văd în imagini cu alte cuvinte decât cele enunțate de către pedagog.

De exemplu:

arbore – copac

filă – foaie

plăcere – satisfacție

gri – cenușiu

orb – nevăzător

gustos – delicios

steag – drapel

frumos – plăcut

mirat – uimit

Exercițiu didactic: Spune invers

Scopul didactic: exersarea copiilor în găsirea antonimelor.

Reguli: să găsească cât mai multe perechi de cuvinte cu sens opus.

Acțiuni: găsirea imaginilor, rostirea cuvintelor, recompensa, aplauze.

Conținutul exercițiului: pedagogul enunță anumite cuvinte, eventual cu demonstrarea imaginilor corespunzătoare, iar copiilor li se solicită să numească cuvinte cu sens opus și să găsească imaginile respective.

De exemplu:

noapte – zi

alb – negru

trist – vesel

lumină – întuneric	coboară – urcă	mic – mare
prieten – dușman	râde – plânge	pace – război
harnic – leneș	înalt – jos	lat – îngust

Jocul didactic: Batista înnodată

Scopul jocului: însușirea sinonimiei ca fenomen de vocabular, îmbogățirea, consolidarea, activizarea, aprofundarea, vocabularului.

Sarcina didactică: să spună un cuvânt cu același înțeles, cu sens asemănător cu al cuvântului dat.

Reguli de joc: copiii vor respecta cerințele educatoarei. Răspunde doar copilul care a prins batista.

Acțiuni de joc: manipularea batistei. Elemente de mișcare.

Resurse didactice: o batistă înnodată.

Conținutul jocului: cadrul didactic spune un cuvânt și aruncă o batista înnodată printre copii. Cel la care ajunge batista trebuie să găsească un cuvânt cu același înțeles. Dacă cuvântul spus de copil este corect atunci aruncă batista (cu ghinion) mai departe, dacă nu, copilul este depunctat și „pedepsit” de către ceilalți copii (să recite, să execute diferite mișcări, să imite etc.). De exemplu: vesel – bucuros; supărat – trist; zăpadă – nea; țipă – strigă etc.

Prin analogie cu exemplul prezentat mai sus pot fi selectate/ elaborate exerciții și jocuri didactice pentru dezvoltarea și altor aspecte ale vorbirii - aspectul sonor, gramatical și, implicit, coerența vorbirii.

Concluzii: Jocul didactic constituie un mijloc de învățământ esențial în dezvoltarea tuturor aspectelor vorbirii preșcolarelor: fonetic, lexical, gramatical și semantic.

Autodidactismul manifestat de către copil în cadrul jocului didactic în vederea înregistrării progresului axat pe deținerea vorbirii atinge cote înalte în cazul organizării anticipate jocului a exercițiilor didactice.

Instruirea prin aplicarea exercițiilor și jocurilor didactice contribuie la formarea unor preacizități valorice pentru competența lingvistică și competența de comunicare, implicit deschiderea spre atare competențe.

Rolul primordial al jocului didactic este de a facilita propulsarea preșcolarelor în activitatea de învățare, exercitând o influență semnificativă nu numai asupra vorbirii și gândirii, ci și asupra întregii personalități a acestuia.

Jocul contribuie la dezvoltarea trăsăturilor volitive, a autocontrolului, a spiritului de independență, a disciplinei conștiente, a perseverenței, sociabilității, precum și a multor alte calități și trăsături incipiente de caracter, inclusiv trăsături de personalitate.

Bibliografie

1. Botnari, V., Stah, D., Roșca, E. Aprofundarea lexicului copiilor preocupare a educației de calitate. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Limbă Etnie Comunicare”, Ediția a 3-a, US Comrat, 2015, pp. 58-65.
2. Botnari, V., Ștral, N. Efectele strategiilor acționale de formare la elevii mici a competențelor lingvistică, de citire și scriere în contextul respectării interconexiunii. În: Materialele Conferinței științifico-practică națională cu participare internațională: Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar, vol. I, Chișinău, 2017. pp.182-190. ISBN 978-9975-76-214-4.
3. Botnari, V., Triboi, T. Independența formării noțiunilor de gen și dezvoltării lexicului la copiii de vârstă preșcolară mare. În: Materialele conferinței științifice a studenților. Chișinău: UST, 2008. pp.129-132. ISBN 978-9975-9777-5-3.
4. Botnari, V., Vrînceanu, M., Baranov, M. Ghidul cadrelor didactice pentru educație timpurie și preșcolară. ME al R.M. Ed. a 2-a. Chișinău: S.n., 2014, 250 p. ISBN 978-9975-9983-9-0.
5. Cucuș, C. Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014. 536 p. ISBN 978-973-4640-41-6.
6. Elementele structurale ale jocului [citat 08.01.2022]. Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/408870931/jocul-didactic>
7. Jocul – o perspectivă pedagogică [citat 07.01.2022]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Jocul_o%20perspectiva%20pedagogica.pdf
8. Jocuri didactice pentru dezvoltarea limbajului și a comunicării [citat 09.01.2022]. Disponibil: <https://www.slideshare.net/mary2171/jocurididacticepentrudezvoltarealimbajului-icomunic-rii>.
9. Mocanu, L. Învăță jucându-te, jocuri și exerciții verbale pentru cei mici. Chișinău: Ruxanda, 1998.
10. Nicola, I. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis Print, 2003, 576 p. ISBN 973-8473-64-0.
11. Структура дидактических игр для дошкольников [citat 07.01.2022]. Disponibil: <https://pedkopilka.ru/vospitateljam/struktura-didakticheskikh-igr-dlja-doshkolnikov.html>
12. Усова, А.П. Обучение в детском саду. Москва: Просвещение, 1981, 176 с.

CUNOAȘTEREA PREȘCOLARILOR - CONDIȚIE PRIMORDIALĂ PENTRU APLICAREA TEORIEI INTELIGENȚELOR MULTIPLE

BURCĂ Anișoara, prof. învă. preșcolar, doctorand la U.I.C. Chișinău,
școala gimnazială Berești-Tazlău, jud. Bacău, România

Rezumat. *Cunoașterea elevilor este o condiție a îndeplinirii meseriei de dascăl. Teoria inteligențelor multiple ajută la cunoașterea copilului, a înclinațiilor, trăsăturilor morale ale acestuia, prin observații, discuții cu diverse persoane, analiza comportamentului, toate acestea pentru individualizare și tratare diferențiată ca cheie a succesului procesului educativ. Pentru a afla tipul de inteligență predominant la un elev, am conceput un test cu câte 10 premise/afirmații posibile. Tipul de inteligență predominant este acela unde se obține cel mai mare punctaj.*

Summary. *Knowing the students is a condition of fulfilling the profession of teacher. The Theory of Multiple Intelligences helps to know the child, his inclinations, moral traits, through observations, discussions with various people, behavioral analysis, all for individualization and differentiated treatment as the key to the success of the educational process. In order to find out the predominant type of intelligence in a student, we designed a test with 10 possible premises / statements. The predominant type of intelligence is the one where the highest score is obtained.*

Cuvinte cheie: *cunoașterea copilului, unicitate, inteligență, inteligențe multiple, teoria inteligențelor multiple, învățare diferențiată*

Keywords: *child knowledge, intelligence, uniqueness, multiple intelligences, multiple intelligences theory, differentiated learning*

Hematologul prof. Jean Bernard afirma: „*Fiecare om este o ființă unică, de neînlocuit; între oameni nu există inegalitate, ci diferență*”. Psihologul Leon Blum remarcă că „*egalitatea este respectul egal al diversității; formele de egalitate nu înseamnă < toți pe același calapod > sau toți < în aceeași oală >, ci fiecare la locul său, fiecare cu datul său*”. Școala dorește performanță pe bandă rulantă, dar pierde ideea că de aici ies unicate de folosință îndelungată de a căror asamblare depinde un întreg aparat, societatea.

În acest sens fabula prof. Jean-Marie de Kétéle este remarcată. Se spune aici că animalele din pădure au hotărât să-și înființeze o școală având ca discipline obligatorii alergare, cățărare, înot și zbor. Rața, foarte bună la înot, obligată să facă alergări, cățărări, să recupereze la zbor, a ajuns să-și deformeze labele palmate și abia mai putea să înoate. Veverița, foarte bună la cățărări, lua lecții de zbor și înot, însă după atât antrenament a făcut o depresie nervoasă. Vulturul, pentru că se cățără în copaci în stilul său, refuzând orice altă lecție, a fost mutat într-o clasă de observație. Țiparul, bun la

toate, a ieșit șef de promoție. Cârțița n-a putut frecventa, căci nu erau și lecții de săpat galerii. În cele din urmă, școala s-a desființat. Animalele s-au dus la școala particulară înființată de bursuc și mistreț.

Egalitarismul este necesar în însușirea unor cunoștințe de bază, în formarea de priceperi și aptitudini absolut necesare supraviețuirii, însă pentru a se ajunge la stăpânirea acceptabilă a acestora este necesară abordarea individuală, coroborată cu asocierea pe baza unor trăsături comune ale elevului inclus într-un program de învățare și educare. Un rol deosebit revine profesorului care ar trebui să fie deopotrivă psiholog, instructor, pedagog, consilier, animator, mediator.

Cunoașterea psihologică este înțelegerea transmiterea ereditară ale copilului, pătrunderea în lumea lui pentru a-i înțelege comportamentul, pentru a explica atitudinile, pentru a-l putea încadra într-o tipologie, unde să se simtă bine, să aibă acces la cunoștințele, priceperile, deprinderile cerute de programele școlare, în stil propriu.

Cum în educație sunt implicate familia, școala, comunitatea, s-ar putea ajunge la cunoașterea copilului în diverse împrejurări, pe care le putem denumi astfel: *Copilul în pijama*, *Copilul în uniformă*, *Copilul în costum de baie*, *Copilul în pielea goală*, *Copilul în spațiul virtual*.

Copilul în pijama este copilul în familie, unde își poate releva un anumit comportament. Unii părinți sunt mai toleranți, alții mai severi, unii prea ocupați, alții cicălitori, alții violenți. În familie, copilul nu trebuie crescut în ignoranță artificială, el nu este surd, orb sau idiot, el vede, aude, știe mai mult decât ne-am închipui și părinții ar trebui să fie un model de comportament pentru copii.

Părintele poate afla ce preferințele școlare ale copilului și cauzele eșecului. În familia normală, unde părinții sunt receptivi la sugestiile venite din partea autorităților menite a veghea la educația copiilor se pot remarca performanțele elevilor obținute mai ușor decât în alte cazuri.

Copilul în uniformă este copilul la școală, unde cei care trebuie să-l cunoască sunt cadrele didactice, prin observarea comportamentului la lecție, în pauze, pentru aflarea stilului de lucru, fiind utilă pentru a o corobora cu alta obținută pe alte căi. Observarea se poate prelungi pentru a remarca încadrarea în colectiv, afinitățile colegiale, spiritul de întraajutorare ori, dimpotrivă – egoismul, precum și potențialul de lider, puterea de convingere, de influențare.

Copilul în uniformă are un alt comportament decât acasă, același gest are altă semnificație în situații diferite. De exemplu, întârzierea, care poate fi accidentală ori poate fi voită, la un profesor nu intră că nu a învățat, la altul ca îl ceartă dacă întârzie și nu-l mai primește, pe altul nu vrea să-l deranjeze. Toate se pot afla prin discuție obiectivă, sinceră, luându-se măsuri pentru a se evita repetarea faptului.

Copilul în costum de baie este copilul în anturaj (școlar-excursie, activități diverse), liber de constrângerile familiale și școlare, unde se manifestă mai lejer, plinar.

Psihologii au încercat să încadreze anumite forme de râs în tipologii. Copiii care râd cu vocala „a” (ha-ha-ha) sunt mai sinceri, mai gălăgioși, dar și mai activi. Copiii care râd cu vocala „o” (ho-ho-

ho) sunt mai îndrăzneți, au inima mai largă, sunt mai altruști. Copiii care râd cu vocala „i” (hi-hi-hi) sunt timizi, nehotărâți. Copiii care râd cu vocala „e” (he-he-he) sunt mai melancolici, mai triști, mai neîncrezători. Copiii care râd cu „u” (hu-hu-hu) sunt răi, fățarnici, avari.

Copilul în pielea goală este copilul în intimitate, printre jucăriile lui, în patul lui. El își observă transformările biologice, le examinează departe de ochii părinților, se gândește la colegul/colega care îl/o atrage și căreia/căruia nu știe cum să-i spună ce simte. Camera devine laboratorul intimității sale.

Copilul în spațiul virtual este copilul din fața calculatorului. El își poate ține jurnalul închis parolat sau poate relaționa cu prietenii; prin blogul său își exprimă opiniile liber, mai curajos, poate lua atitudine față de un articol de presă, își poate exprima punctul de vedere fie și sub acoperământul anonimatului. Poate fi sincer, obiectiv, respectuos, ori, dimpotrivă, ironic, vulgar, injurios. Poate fi el însuși sau poate lua o identitate falsă

Teoria inteligențelor multiple este destul de „tinerică”, din 1985, de când a fundamentat-o Howard Gardner, profesor de teoria cunoașterii, educație și psihologie la Universitatea Harvard. Înaintea lui G. Howard, Charles Spearman distingea doi factori ai inteligenței: inteligența generală „G” și factori specifici diferitelor domenii „S”. L. Thurstone considera inteligența produsă a șapte factori: fluentă verbală, înțelegere verbală, raționament, rapiditate perceptivă, calcul numeric, memorie și vedere în spațiu. J.P. Guilford găsea 120 de factori care ar compune inteligența umană.

Într-o altă concepție dată de teoria lui Gardner, inteligența ar fi „*un mod de a rezolva probleme și de a dezvolta produse considerate valori de cel puțin o cultură*”. Gardner găsisese inițial 20 de tipuri de inteligență, asta pentru că cele 7 inteligențe de bază aveau altele secundare. Pentru inteligența interpersonală, a relaționării erau patru capacități observabile la subiecții examinați: *spiritul de conducere, capacitatea de a rezolva conflictele, de a cultiva relații cu alții, de a putea face o analiză socială*.

Inteligențele descoperite de H. Gardner sunt: lingvistică/verbală, logico-matematică, vizuală/spațială, muzicală/ritmică, corporală/kinestezică, interpersonală și intrapersonală. Mai târziu s-a adăugat inteligența naturistă.

Cunoașterea tipului de inteligență se face precoce prin observarea, discuții cu părinții, cu colegii care predau la clasă și prin alte forme. Se poate astfel observa ca elevii au:

- *Inteligență lingvistică*: vorbăreți, se exprimă ușor, se afirmă să răspundă, frecventează biblioteca, învață ușor limbi moderne; le place să vorbească, să scrie, descoperă ușor sensurile cuvintelor, găsesc repede sensuri noi, asociații de cuvinte, creează poezii, povestiri, fac integrale, rebusuri, joacă scrabble sau alte jocuri bazate pe cuvânt.
- *Inteligență logico-matematică*: înțeleg mai repede relațiile dintre acțiuni, obiecte, idei; caietele lor sunt bine structurate, temele aranjate într-o ordine strictă; rețin cu ușurință

formulele de calcul, teoriile matematice și le aplică; sunt organizați, critici; rezolvă ușor probleme, concep tabele, grafice, algoritmi de rezolvare, recurg la artificii de calcul.

- *Inteligență muzicală – ritmică*: bat ritmul pe bancă folosind palmele și sunt tentați s-o facă mereu, au voce plăcută, uneori încearcă și câteva acorduri simple la o chitară, improvizează în joacă instrumente muzicale simple.
- *Inteligență spațială/vizuală*: sunt talentați la desen, creează modele de îmbrăcăminte pentru păpuși, au spirit de observație dezvoltat, se orientează ușor, au o viziune în spațiu, decorează clasa la momentele festive, au idei proprii când își aranjează camera, le place să fotografieze, să filmeze.
- *Inteligență naturistă*: se oferă să ude florile, să le îngrijească, să ștergă tabla, se implică în acțiuni de protecția mediului, le place să exploreze natura, au ierbare, insectare, au acasă un animal de companie, nu se tem de câinii comunitari, sunt foarte sensibili când e vorba să îngrijească o pasăre ori un animal rănit, petrec mult timp în natură, le plac excursiile, drumețiile.
- *Inteligență kinestezică*: sunt foarte activi, aleargă, sar, se cațără, sunt implicați în activități sportive, preferă jocurile de mișcare, mânuiesc ușor obiectele, modelează te miri ce din lut, plastilină, hârtie.
- *Inteligență inter-personală*: relaționează ușor, sunt sensibili la trăirile semenilor, participă la acțiuni umanitare, au putere de convingere, sunt buni negociatori, au potențial de lider, aplanează conflicte, este cel mai iubit, este preferat pentru a sta în bancă, pentru a lucra în echipă.
- *Inteligență intra-personală*: retrași, au o lume a lor, au prea puțini prieteni, își exprimă cu greu sentimentele, nu sunt prea activi, își urmăresc interesul, sunt corecți, egoiști, critici, nu participă la jocurile celorlalți, țin un jurnal, au locuri secrete unde se retrag să mediteze, să viseze, să-și facă planuri.

De asemenea, am putea asocia tipurile de temperament cu tipurile de inteligență. Colericul este exploziv, imposibil de controlat, tinde să domine (cei cu inteligență interpersonală și kinestezică). Sangvinicul este optimist, muncitor, rezistent la efort, descurcăreț în situații dificile, capabil să ia hotărâri rapide (cei cu inteligență verbală). Flegmaticul este disciplinat, calculat, ordonat, tenace (cei cu inteligență logico-matematică ori cu inteligență intra-personală). Melancolicul este sensibil, visător, se descurajează repede, este influențabil (cei cu inteligență muzicală și inteligență naturalistă sau vizuală). Aceste asociații nu sunt întotdeauna așa cum le-am prezentat, pot exista și alte interferențe remarcabile doar după o observare îndelungată și pertinentă.

Test pentru cunoașterea inteligenței predominante

Parcurg rapid un text și înțeleg repede mesajul.

Consider cititul cărților foarte important pentru succesul școlar.

Rețin uneori mai repede ceea ce aud la radio, văd la televizor, urmărind un DVD sau o casetă video.

Îmi place să completez integrale, rebusuri, să joc scrabble.

Fac uneori jocuri de cuvinte și le înțeleg ușor pe ale altora.

Știu sensul multor cuvinte și le înțeleg când le găsesc în diferite contexte.

Am note bune la limbile străine pe care le învățăm.

Rețin ușor informațiile de pe afișe, panouri publicitare, pancarde.

La serbările școlare m-am afirmat cu recitarea poeziilor pe care le-am compus.

Particip la diverse concursuri școlare de limba și literatura română ori de limbi străine.

Îmi face plăcere să mă joc de-a magazinul ca să pot măăsura, cântări, socoti.

Completez sudoku, joc șah, jocuri logice.

Consider că matematica e în toate: în natură, în viață noastră de toate zilele.

Citesc enciclopedii, cărți de știință și tehnică.

Expunerile mele, eseurile sunt scurte, clare, concise, urmăresc cu fidelitate un plan.

Rețin cu ușurință informațiile bazate pe cifre (nr. de telefon, cnp, prețuri etc.).

Așteptând să cumpăr ceva, calculez rapid cât mă costă.

Gestionez fondul clasei când ne propunem să cumpărăm ceva de ziua unui coleg, să acordăm ajutor umanitar cuiva.

În excursii calculez ușor distanțele, timpul necesar ca să ajungem într-un loc.

Particip la concursurile bazate pe matematică.

Citesc cărți cu multe poze și reviste ilustrate.

Îmi plac obiectele de îmbrăcăminte, jucăriile, mobilierul viu colorate.

Fotografiez, filmez cu plăcere oameni, peisaje, fenomene ale naturii.

Joc puzzle, labirint și alte jocuri vizuale.

Mă orientez ușor în locuri necunoscute.

Am desene selectate pentru expoziții, concursuri.

Învăț mai bine la geometrie decât la algebră.

Mă descurc ușor cu o hartă geografică ori istorică.

Particip cu plăcere la ornarea clasei de sărbători, la împodobirea bradului de Crăciun ori cu alte ocazii.

Confecționez haine pentru păpuși, desenez modele de obiecte de îmbrăcăminte, măști sau decoruri la serbările școlare.

Fac parte din formația de dansuri a școlii.

Sunt selectat la diverse concursuri școlare de teatru, dans, etc. unde am obținut uneori premii.

În pauze ies primul din clasă și intru ultimul pentru că îmi place să mă joc mai mult.

Urc cu plăcere și ușurință pe munte, merg pe jos fără să mă plâng.
La grădiniță modelez cu plastilină, mă joc cu cuburi și alte obiecte constructive.
Îmi ajut părinții la treburile gospodărești.
Când vorbesc, gesticulez mult.
Sunt o carte deschisă pentru ca toți îmi citesc pe chip bucuria, tristețea.
Îmi plac distracțiile cu doză mare de risc.
Îmi plac mult orele de educație fizică, cred că sunt un bun sportiv.
Învăț mai ușor ascultând muzică în același timp.
Cânt cu plăcere în orice moment, de dimineață până seara, chiar mă trezesc cântând pe stradă.
Înregistrez tot felul de cântece pentru mine și pentru prieteni.
Mă gândesc că fără muzica n-ar fi viață ori ar fi anostă, fără nici o plăcere.
Cânt la un instrument muzical simplu.
La școală ori acasă bat ritmul în orice: în banca de la școală, în vasele din bucătărie etc....
Sunt ales în corul școlii ori într-un grup muzical pentru că am voce plăcută.
Știu multe melodii pe care le și fredonez.
Recunosc dacă cineva interpretează greșit o melodie.
Îmi place să ascult foșnetul frunzelor, susurul unui izvor, ca și cum ar fi o melodie plăcută.
Prefer sporturile de echipă celor individuale.
Am cel puțin trei prieteni buni.
Petrec timpul liber cu prietenii în loc să stau singur acasă.
Sunt ales căpitan de echipă, purtător de cuvânt al colegilor.
Când doi colegi se ceartă intervin pentru a-i împăca.
Mă implic în activități umanitare, am inițiativă când este de făcut ceva în clasă.
Mă simt foarte bine printre colegii de clasă și de școală.
Vorbesc pe internet cu colegii dar și cu necunoscuții.
Mă adaptez ușor unui grup nou, într-un colectiv nou.
Sunt secretarul consiliului elevilor din școală, sau fac parte din colectivul de conducere al clasei.
Mi-am conceput singur un program zilnic pe care îl respect.
Am un jurnal în care scriu impresiile de peste zi.
Sunt realist în privința șanselor mele de afirmare la nivelul clasei.
Nici un coleg nu știe ce hobby am.
În excursii stau singur în cameră, nu-mi place să urc pe munte ori să ies la plimbare prin pădure.
Mă gândesc la viitor și mă văd profesând meseria aleasă.
Colegii nu știu când sunt bucuroși ori tristi, când am o problemă, căci nu mă exteriorizez.
Mă concentrez ușor în timpul lecțiilor.

Sunt obiectiv, critic față de faptele colegilor.

Când mi se încredințează o sarcină, o îndeplinesc cu seriozitate.

Îmi place să îngrijesc plantele din clasă și de acasă.

Am un animal de companie pe care-l îngrijesc cu plăcere.

Le ajut pe mama și pe bunica să schimbe pământul florilor, să le înmulțească.

Petrec weekendul cu prietenii ori familia în excursii.

Fac singur câteva feluri de mâncare, sandviciuri.

Ofer flori colegelor, profesorilor, mamei, rudelor în diverse ocazii.

Îmi place să fie camera mea aerisită înainte de culcare.

Particip la activități de protecția mediului.

Fac cu plăcere cumpărături din piața de unde aleg legumele, zarzavaturile din lista pe care mi-o dă mama.

Merg la zoo căci mă interesează viața animalelor și păsărilor de acolo.

Se acordă câte: 4 p. pentru frecvent, 3 p. pentru uneori, 2 p. pentru rar, 1 p. pentru niciodată. Se totalizează pentru fiecare grup, unde se obține un punctaj mai mare este inteligența predominantă, complementare sunt cele de pe locul doi și trei.

Aplicând acest chestionar am putut afla tipul de inteligență predominant al fiecărui elev, ci și informații pe care nu le știam. De pildă, o elevă are o colecție de frunze presate, altuia îi place să fotografieze configurații neobișnuite ale norilor, fenomene ciudate din natură etc.

Bibliografie

1. Goleman, D. Inteligența emoțională. București: Editura Curtea Veche, 2008. 536 p.
2. Holban, I. (și alții). Cunoașterea elevului – o sinteză a metodelor. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978. 337 p.
3. Iucu, R. Managementul clasei de elevi. Iași: Editura Polirom, 2006. 272 p.
4. Lasslo, B. Activitatea didactică pe grupe. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976
5. Șuteu, T., Fărcaș, V. Aprecierea persoanei. București: Editura Albatros, 1982. 238 p.
6. *** Instruirea diferențiată – aplicații ale teoriei inteligențelor multiple (ghid). Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru pregătirea profesorilor, 2001.

STRATEGII PEDAGOGICE PRIVIND ASIGURAREA EDUCAȚIEI ECOLOGICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

BUZENCO Aurica, dr., lector univ., Catedra PEP, UST

POGORENCO Tatiana, studentă, gr. 105, Pedagogie preșcolară, UST

MUNTEANU Olga, studentă, gr. 43, Pedagogie preșcolară, UST

Rezumat. *conținutul articolului demonstrează importanța și eficacitatea educației la preșcolari în formarea, educarea și dezvoltarea cunoașterii, conștiinței, participării, deprinderilor, atitudinilor de protecție a mediului, de dezvoltare a spiritului de responsabilitate față de natură. Antrenând copiii în diverse acțiuni: excursii, acțiuni practice de colectare a materialelor refolosite, valorificarea sau utilizarea lor în alte scopuri, le vom dezvolta spiritul de inițiativă, a deprinderilor de cercetare, a răspunderii pentru lucrul făcut, a curiozității.*

Abstract: *the content of the article demonstrates the importance and effectiveness of preschool education in the formation, education and development of knowledge, awareness, participation, skills, environmental protection, development of a sense of responsibility towards nature. By involving children in various actions: excursions, practical actions of collecting reused materials, capitalizing on their use for other purposes, we will develop their spirit of initiative, research skills, responsibility for work done, curiosity.*

Cuvinte cheie: *educație pentru mediu, preșcolari, strategii, educare.*

Keywords: *environmental education, preschoolers, strategies, education.*

„Pe copil îl educa tot ce îl înconjoară: câmpul, pădurea, râul, marea, munții, rândunelele, cucul.” C. Mihăiescu

Educația ecologică se bazează pe experiențele din primii ani de viață. Aceste experiențe joacă un rol foarte important în formarea atitudinilor, a valorilor și a comportamentelor pe care le va avea copilul pe tot parcursul vieții (de exemplu, dacă îl învățăm pe copil de mic să nu arunce pe stradă ambalaje, ci în coșurile de gunoi, comportamentul lui va fi același și peste 10-20 de ani).

Din păcate, copiii petrec din ce în ce mai puțin timp în natură, specialiștii ajungând să vorbească despre deficitul de natură, fenomen care poate explica numărul mare de probleme emoționale și de comportament în rândul copiilor. Părinții și cadrele didactice au rolul de a permite copiilor să petreacă mai mult timp în aer liber și în natură, punând accent pe educația ecologică.

În prezent omenirea se confruntă cu o serie de probleme globale, una din cele mai importante fiind degradarea mediului înconjurător, ca rezultat al activității umane. Acțiunea omului asupra naturii a condus la deteriorarea unor vaste ecosisteme naturale, la epuizarea solurilor și a resurselor de apă potabilă, la despăduriri intense, dispariția unor specii vegetale și animale, poluarea globală a

mediului, apariția efectului de seră, care a declanșat încălzirea planetară, la formarea ploilor acide, extinderea deșerturilor etc. [2].

Având ca scop formarea atitudinii de protejare a mediului, de dezvoltare a spiritului de responsabilitate față de natură, *educația ecologică* trebuie să fie un proces care să înceapă de la vârsta preșcolară. Scopul fiind acela de a oferi fiecărui preșcolar posibilitatea de a manifesta o atitudine responsabilă, personală, față de mediul înconjurător. Orice copil poate deveni prieten al naturii cu condiția să respecte natura. Toate aspectele noi stârnesc curiozitatea copiilor, fapt ce se manifestă prin multiplele întrebări pe care le pun este necesar să îl facem pe copil să înțeleagă că în natură totul este folositor. Este necesar că, încă din perioada preșcolară, copiii să cunoască natura și să înțeleagă legile care o guvernează, deoarece este și necesară, dar și posibilă formarea unei atitudini ecologice la aceasta vârstă.

Esențial al educației ecologice la preșcolari este de a le forma bazele unei gândiri și atitudini centrate pe promovarea unui mediu natural propice vieții, de a le dezvolta spiritul de responsabilitate față de mediu. Aceasta este vârsta la care începe formarea viitorului cetățean al planetei din toate punctele de vedere, iar particularitățile de vârstă permit mai ușor trezirea în copii a sentimentelor și atitudinilor pozitive față de mediu, precum și formarea și dezvoltarea conștiinței ecologice și implicit a unui comportament adecvat. Curiozitatea, dorința de a imita adultul, răspunsul emoțional puternic sunt câteva dintre caracteristicile vârstei preșcolare care facilitează educația ecologică în grădiniță. La acestea se adaugă faptul că, în contextul social prezent, noi educatoarele avem un rol aproape la fel de important ca părinții în educația copilului, întrucât el petrece adesea mai mult timp la grădiniță decât acasă. În prezent „cei 7 ani de acasă” tind să devină „cei 3 ani de la grădiniță”, deși rolul educației parentale nu poate fi suplinit.

Particularitățile de vârstă ale preșcolarilor permit formarea și dezvoltarea cunoștinței ecologice și implicit, a unui comportament adecvat. Antrenând copiii în diverse acțiuni: excursii, acțiuni practice de colectare a materialelor re folosibile, valorificarea sau utilizarea lor în alte scopuri.

La orele de abilități practice, la decorarea clasei și a locuinței, acțiuni de igienizare a curții grădiniței, a parcului, a locului de joacă sau a unui colț de pădure, vizite la grădina zoologică, lecturi despre plante, animale, poluarea solului, a apei și a aerului. În cadrul activităților de educare a limbajului, educație pentru societate, acțiuni de recunoaștere și colectare a plantelor medicinale, vom realiza o dezvoltare a spiritului de inițiativă, a deprinderilor de cercetare, a răspunderii pentru lucrul făcut, a curiozității.

Educația ecologică are la bază cinci obiective:

- ***Conștientizarea.*** Copiii sunt ajutați să dobândească o înțelegere și o sensibilitate față de întreg mediul înconjurător și problemele lui.

- Cunoașterea.* Copiii obțin cunoștințe privind funcționarea mediului, interacțiunea copiilor cu mediul, despre cum apar și cum pot fi rezolvate problemele legate de mediu.
- Atitudinea.* Copiii își însușesc un set de valori și sentimente de grijă pentru mediu, pentru menținerea calității lui.
- Deprinderea.* Copiii sunt îndrumați să obțină abilități necesare identificării și investigării problemelor mediului și să contribuie la rezolvarea problemelor acestuia.
- Participarea.* Copiii capătă experiență în utilizarea cunoștințelor și abilităților dobândite, în vederea luării unor acțiuni pozitive și bine gândite care vor conduce la eradicarea problemelor mediului.

Vârsta preșcolară este vârsta întrebărilor. Pe parcursul desfășurării activităților de educație ecologică ne confruntăm cu întrebări de genul: „de ce este iarba verde?”, „unde pleacă berzele?” dar și „de ce să nu arunc gunoiul într-un singur loc?”. Aceste întrebări trădează un interes pentru realitatea mediului înconjurător, iar pentru o educație ecologică eficientă trebuie să oferim copiilor răspunsurile pe care le cer, atât privitor la fenomenele și procesele din natură, cât și la justificarea atitudinii și conduitei pe care dorim să le-o dezvoltăm [2].

În curriculum pentru educația timpurie, dimensiunea Educația pentru mediu face parte din domeniul Științe și tehnologii. Competențele specifice ce ar trebui dezvoltate la copii sunt:

- *Recunoașterea și descrierea componentelor, fenomenelor, proceselor, relațiilor din mediul înconjurător, demonstrând corectitudine*(activități de denumire a vremii, jocuri prin care să descopere fenomenele naturii, activități de recunoaștere a corpului uman, activități bazate pe conversație, pe jocuri interactive,).
- *Aplicarea metodelor și instrumentelor de exploatare-investigare a mediului înconjurător, dând dovadă de interes și curiozitate în colectarea rezultatelor,* (Jocuri de familiarizare, de comparare, cu trăsăturile obiectelor, ființelor, fenomenelor, activități bazate pe jocuri senzoriale, de recunoaștere prin formulare de întrebări);
- *Adoptarea unui comportament adecvat în mediul înconjurător, manifestând responsabilitate și atitudine pozitivă față de acesta* (jocuri de recunoaștere a principalelor reguli de protecție a mediului înconjurător, activități practice de menținere a ordinii în mediu, de dezvoltare a dragostei față de ființele care ne înconjoară).

Intercorelarea dimensiunii *Educație pentru mediu* cu alte dimensiuni ale domeniilor de activitate:

Educație pentru sănătate:

- Explicarea funcțiilor benefice sau dăunătoare ale anumitor alimente pentru organismul uman (*Ex. fructe, legume-vitamine, plante otrăvitoare- pericol*)
- Recunoașterea produselor alimentare sănătoase\ nesănătoase și optarea pentru consumarea zilnică a fructelor și legumelor.

Educația pentru societate:

- Demonstrarea spiritului de cetățean prin luare deciziilor și respectarea codurilor de conduită, a valorilor și regulilor stabilite (*ex. cultivarea valorilor de bunătate, grijă; formarea conduitei ecologice*).

Educația pentru limbaj și comunicare:

- Recunoașterea unor surse sonore (persoane, jucării, viețuitoare, obiecte) din mediul apropiat după sunetele produse.
- Descrierea detaliată, logică, clară, a unor obiecte, imagini/carduri, vietăți, personaje, după diferite criterii, aspecte.
- Desprinderea semnificației globale dintr-o imagine/serie de imagini care prezintă întâmplări, fenomene, evenimente cunoscute.

Formarea reprezentărilor elementare matematice:

- Identificarea principalelor însușiri ale obiectelor: formă, mărime, culoare, etc. (*vârsta de 1,5-3 ani*)-(*ex. copii explorează fructele, legumele, animalele preferate din mediu apropiat, astfel percepând mai ușor însușirile lor*);
- Trierea și gruparea corpurilor în funcție de un anumit criteriu (mărime, culoare, categorie);
- Identificarea formei obiectelor (*Ex, descrierea formelor specifice unui fruct, legumă etc.*);
- Determinarea părților zilei (dimineață, amiază, seară, noapte) și a succesiunii acestora în baza activităților zilnice și a schimbărilor existente în natură (*vârsta 3-5 ani*);
- Identificarea formelor geometrice în modele și în forma obiectelor mediului înconjurător (cerc, triunghi, pătrat, dreptunghi, sferă, cub), *vârsta 5-7 ani*;
- Identificarea succesiunii evenimentelor, zilelor (ieri/azi/mâine), zilelor săptămânii, lunilor anului și anotimpurilor;
- Utilizarea instrumentelor și unităților de măsură a timpului (ziua, săptămână, lună, anotimp, oră, minut) pentru a stabili durata unor acțiuni/evenimente;
- Distingerea direcției de mișcare și de deplasare a unor ființe/corpuri.

Educația plastică:

- Recunoașterea culorilor primare în mediul înconjurător și în lucrările de artă (*vârsta de 1,5-3 ani*);
- Realizarea unor colaje din diverse materiale (*ex: materiale din natură*);
- Distingerea formei, mărimii ale unor obiecte din natură sau confecționate (*vârsta de 3-5 ani*);
- Utilizarea materialelor din natură și a celor reciclabile la crearea unor colaje și forme volumetrice (*vârsta 5-7 ani*) [4, pp.18-109].

Educația ecologică este importantă la toate vârstele în special la vârsta preșcolară acest lucru este stipulat și în *Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani*. Putem forma reprezentările elementare ale *Educației pentru mediu* în corelare cu toate *Domeniile de dezvoltare*:

Dezvoltarea fizică și fortificarea sănătății:

Indicatorul:

27. Merge, aleargă desculț prin iarbă, nisip, pietriș.

39. Poziționează corpul și membrele în mod corespunzător, pentru a imita ceva sau pe cineva, pentru a executa o mișcare.

79. Lipește fragmente din hârtie, elemente din natură și materiale reciclabile, pentru a crea o imagine.

99. Imită animale\ personaje din povești prin mișcare, sunete, îmbrăcăminte etc.

Dezvoltarea personală , emoțională și socială:

Indicatorul:

216. Manifestă emoții față de persoane cunoscute, animale sau jucării, folosind expresii non-verbale și verbale.

270. cere ajutor adulților cunoscuți din comunitate, nemijlocit în situații de pericol(în caz de calamități).

364. Începe să înțeleagă impactul activității umane asupra mediul naturalist social.

Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii:

395. Folosește cuvinte care desemnează animale, jucării, mâncare.

400. Recunoaște și numește obiecte, ființe ce sunt prezentate în bază imaginilor.

432. Descrie obiecte, ființe recurgând la gradele de comparație ale adjectivului(frumoasă, mai frumoasă, cea mai frumoasă).

536. Utilizarea imaginii ca surse de informație și semne pentru completarea calendarului naturii.

Dezvoltarea cognitivă:

Indicatorul:

558. Explică efectele apărute în urma unor interacțiuni cu obiecte, persoane, fenomene.

589. Identifică, cu sprijin, categorii de obiecte, ființe.

640. Stabilește succesiune zilei cu noaptea.

643. Identifică părțile zilei și succesiunea zilelor, în baza activităților zilnice și a schimbărilor existente în natură.

648. Folosește corect unitățile de măsură a timpului (zilele săptămânii, lunile anului, anotimpul, ora) [5, pp.14-84].

Pe teritoriul grădiniței noastre există copaci, arbuști, flori , pe care le observăm împreună cu copiii evoluția. De asemenea, avem un butuc vechi și cărări de furnici. Primăvara trecută, am plantat o parcelă de ierburi terapeutice, precum: gălbenele, mușețel, iar vara am avut posibilitatea să urmărim împreună cu copiii viețuitoarele de pe această pajiște — fluturi și gărgărițe, am plantat legume, precum roșii, ardei iar la sfârșitul verii am strâns roada și am preparat salată.

În timpul plimbărilor la aer, familiarizăm copiii cu schimbările care se produc în natură în funcție de anotimp, analizăm copacii, zăpada, nisipul. Pe lângă aceasta, atunci când ne plimbăm eu organizez diferite jocuri: „Găsește-ți perechea (coronițe cu fructe și legume sau flori), „Ziua și noaptea”, „Flori vesele și triste”, „Greierașul”, „Ce ai pescuit?” etc.

Copiii sunt încurajați să desfășoare și alte activități în aer liber (grădinărit, acțiuni de îngrijire a parcurilor și spațiilor verzi, excursii în natură), „experiențe” ce pot avea funcții educative și recreative. Natura în sine oferă în orice anotimp și pe orice vreme oportunități ample de învățare și joacă.

În cadrul activităților cu copiii din grupele pregătitoare, noi organizăm lecturi de literatură artistică, care permite lărgirea orizonturilor, a educa atitudinea corectă față de natură și simțul frumosului.

O plimbare prin parc, un urcuș pe un deal, o excursie sunt tot atâtea posibilități de a intra în contact cu natura. O experiență trăită în natură, nemijlocit, este foarte importantă pentru un copil, valorând mai mult decât orice explicație, imagine colorată sau un filmuleț video. După fiecare excursie copiii își amintesc de experiențele trăite și discută despre ele, imagini, situații care le vin în minte, și răspund la întrebări de genul: „Ce ai descoperit? Ce ai simțit când ai pus mâna pe el/ea? Cum arăta? Se mișca? Sărea? Se târa? Alerga?”. La plimbare sau în excursie pot fi luate o hârtie, un creion, un aparat de fotografiat. În timpul excursiilor sunt încurajați să nu rupă crengi, frunze, flori, doar pentru că sunt frumoase, ori pentru a le mirosi o clipă. Din obiectele luate de la fața locului (pietricele, frunze, conuri) alcătuim un jurnal de călătorie, care este răsfoit din când în când de copii. Activitățile de educație ecologică trebuie să se desfășoare într-o atmosferă relaxantă, unde interesul și comunicarea să încurajeze inițiativele, prin joc, copiii ajung să recunoască, să înțeleagă și să iubească natura, să-i pătrundă tainele și să o protejeze, să pună bazele formării și dezvoltării conștiințelor ecologice [2].

Formarea comportamentului ecologic la preșcolari în cadrul activităților pe care le-am desfășurat l-am realizat folosind diferite mijloace prevăzute de programă:

- Lectură după imagini, convorbiri, lectura educatoarei;
- Jocuri didactice, povestiri, scenete;
- Proiect de diafilme;
- Parada costumelor ecologice.

Jocul - principala metodă și formă de organizare a activității copiilor în grădiniță. În perioada rece a anului, educatorul trebuie să atenționeze copiii cu referință la realizarea respirației pe nas și nu pe gură. În anotimpul iarna nu se recomandă să organizăm jocuri foarte dinamice, în urma cărora se intensifică respirația și copiii ar începe să respire pe gură. Dar, nici excluderea totală a unor astfel de jocuri nu este recomandată. Dacă temperatura aerului e mai joasă de - 5, nu se recomandă jocuri cu strigături.

Modelarea-metodă practică de cunoaștere a mediului. Modelarea face vizibilă legăturile, proprietățile obiectelor, care mai înainte erau inaccesibile pentru percepția directă, dar care sunt esențiale la înțelegerea structurii corpurilor, proceselor și fenomenelor naturale. Modelările sunt o completare a observărilor, efectuate pe lot sau în ungherul naturii. Contribuie la perfecționarea diferitelor aspecte ale activității intelectuale ale preșcolarilor, la dezvoltarea conștiinței lor ecologice.

În acest context exemplificăm prin observările dirijate cu tema „Crizantema și tufănică”, „Ghiocelul și vioreaua”, „Roșia și ardeul”. Copiii au văzut și au înțeles că plantele (flori, legume) au nevoie de aer, apă, căldură și lumină pentru a se menține în viață. Ca experiment la această temă am ținut o plantă (crizantema) la întuneric. Ea a devenit palidă, gălbuie, frunza ofilindu-se. Le-am explicat copiilor că acest fenomen de ofilire a plantei apare numai când planta este crescută în întuneric în condiții necorespunzătoare dezvoltării vieții. Pentru veridicitatea experimentului am readus planta în condiții de lumină și căldură și copiii au observat că încet, încet planta își revine la culoarea normală. În acest fel, am demonstrat copiilor că plantele au nevoie și de lumină, căldură, pentru a se dezvolta, pentru a crește.

La aceasta vârstă încercăm să formăm obiceiuri pozitive, precum: închiderea becului atunci când e suficientă lumină, separarea hârtiei și a altor deșeuri în vederea reciclării, oprirea apei în timpul spălării dinților, protejarea spațiilor verzi, a animalelor abandonate etc.

Un impact deosebit îl au zilele dedicate special unei teme privind natura și protejarea ei, unde noi educatorii ne străduim să venim cu activități suplimentare:

- 21 martie – Ziua Internațională a Pădurii,
- 22 martie – Ziua Internațională a Apei,
- 1 aprilie – Ziua Internațională a Păsărilor,
- 22 aprilie – Ziua Pământului,
- 5 iunie – Ziua Internațională a Mediului,
- 8 iunie – Ziua Mondială a Océanelor,
- 4 octombrie – Ziua Internațională a Protecției Animalelor,

Transmiterea unor informații despre ecologie, dobândirea unor cunoștințe despre relația om-mediul, educarea unor comportamente și conduite civilizate față de mediul ambiant, formarea deprinderilor și obișnuințelor de a proteja mediul, îmbogățirea vocabularului activ cu cuvinte din

domeniul ecologic, cultivarea unor atitudini de investigare, cercetare, explorarea mediului, îngrijirea colțului viu din clasă sau grădiniță, curiozități din lumea plantelor și animalelor, cunoașterea plantelor și animalelor ocrotite de lege, participarea activă la acțiuni de ocrotire, conservare a naturii, a mediului înconjurător, recoltarea de plante medicinale și fructe benefice sănătății, contribuția copiilor la reciclarea materialelor re folosibile, însușirea unor cunoștințe, norme de comportare specifice asigurării echilibrului dintre sănătatea individului, sănătatea societății și a mediului, implicarea directă, activă în protecția mediului sunt obiective prioritare ce trebuie implementate pe tot parcursul procesului instructiv-educativ din grădiniță.

Uneori observăm în jurul nostru copii care, prin gesturi mici, dovedesc că sunt eco-cetățeni, mai buni decât adulții. Situații în care un copil de 7-8 ani ridică o hârtie aruncată la întâmplare de un adult și o duce la coșul de gunoi, destul de îndepărtat, demonstrează că educația ecologică realizată nu a fost în zadar. Iar educația copiilor se poate transmite și mai departe, prin ei se pot sensibiliza și adulții, părinți sau alți membri ai comunității, în vederea respectului și protejării naturii.

Concluzie

Noi ca educatori, avem sarcina de a trezi încă de la cea mai fragedă vârstă, curiozitatea și interesul pentru cunoașterea în domeniul ecologic. Copilul trebuie să fie stimulat pentru a desfășura activități cu caracter demonstrativ și experimental, implicarea lui în îngrijirea mediului cuprinzând, în primul rând acțiuni practice, în care exemplul să fie adultul, educat în spiritul respectului față de natură.

Bibliografie

1. Babov, V. Cunoașterea mediului: Cartea educatorului din grupa mare pregătitoare: 5-7 ani. Chișinău: Zuev Invest, 2015.
2. Benedek-Sîrbu, A-M. Îndrumar pentru educația ecologică în grădinițe. Sibiu, 2016, 134p.
3. Dragomirescu, E. Formarea comportamentului ecologic la preșcolari prin activitățile de educație ecologică. București 2008.
4. Guțu, V., Pavlenco, M., Mocanu, L., Clichici, V. Curriculum pentru educație timpurie. Chișinău: Lyceum, 2019.
5. Guțu, V., Vrînceanu, M. Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani. Chișinău: Lyceum, 2019 .

**MODALITĂȚI DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚILOR DE FORMARE
PROFESIONALĂ CONTINUĂ
ÎN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE**

CEBANU Lilia, doctor în pedagogie,

lector universitar, Universitatea de Stat din Tiraspol

BÂRSAN Georgiana-Viorica, masterandă, Bacău, România

Rezumat. *Conținutul articolului reprezintă aspectele organizării activităților de formare profesională continuă în instituțiile de educație timpurie din perspectiva managerială. Sunt descrise modalitățile de organizare a consiliilor profesorale/pedagogice, mesele rotunde desfășurate la nivel de instituție, prin intermediul cărora cadrele didactice au posibilitatea de a-și forma anumite competențe profesionale. În figurile prezentate sunt redate percepțiile cadrelor manageriale și didactice privind nevoia de formare profesională la nivel de instituție.*

Abstract. *The content of the article represents the aspects of organizing the activities of continuous professional training in the early education institutions from the managerial perspective. The ways of organizing the teaching / pedagogical councils are described, the round tables held at the level of the institution, through which the teachers have the possibility to form certain professional competencies. The figures presented show the perceptions of managers and teachers regarding the level of vocational training at the institution level.*

Cuvinte cheie: *organizare, formare continuă, cadre didactice, instituție, consiliu profesoral/pedagogic, direcții, programe, formatori.*

Keywords: *organization, continuous training, teachers, institution, teachers / pedagogical council, directions, programs, trainers.*

Formarea continuă a cadrelor didactice este un proces mereu actual și necesar, generat de evoluția socială neîntreruptă. Ca atare, însuși acest proces solicită optimizări și inovații ce trebuie să se racordeze evoluției sociale, științifice și tehnologice.

Una dintre direcțiile de eficientizare a formării continue a cadrelor didactice accentuează necesitatea corelării judicioase dintre nevoile de dezvoltare profesională și curricula. Acest imperativ poate fi atins prin determinarea diverselor *modalități de organizare a activităților de formare profesională continuă* cu disponibilități de adaptare, de ajustare și de reglare funcțională, în acord cu tendințele sociale evolutive [2].

Ce reprezintă organizarea ca funcție managerială?

Organizarea constă în acțiuni și decizii manageriale care rezultă în crearea unui set stabil de funcții (posturi) și a relațiilor dintre ele. Stabilitatea acestui set de funcții și relațiile dintre ele

reprezintă două componente din definiția structurii organizatorice și, totodată, unul din avantajele pe care aceasta le oferă.

Pentru a înțelege structura unei organizații, precum și acțiunile și deciziile manageriale care o creează este necesar să fie luate în considerație *patru elemente* care o definesc, prezentate în figura 1.:



Figura 1. Elementele definitorii ale structurii organizatorice

Elementele de bază ale oricărei structuri organizatorice în cadrul instituției sunt reprezentate de funcții deținute de subordonați. Felul în care angajații își îndeplinesc sarcinile, precum și cerințele pe care trebuie să le satisfacă sunt consecințe ale deciziilor și acțiunilor manageriale [5].

Prin tehnici de analiză a postului, managerii pot să determine specificul și relațiile dintre funcții. Aceste elemente combinate cu factorii de mediu și caracteristici individuale creează condițiile determinante pentru obținerea performanței profesionale. În unele circumstanțe, diverse funcții ale indivizilor sunt creionate de manageri în efortul lor continuu de a îmbunătăți performanțele instituției.

În general, posturile sunt proiectate în contextul mai larg al procesului de muncă. Acesta se bazează pe departamente unite în acțiune prin autoritatea managerială. Caracteristicile unor diferite combinații de departamente și delegarea autorității pot fi asociate diverselor scopuri ale instituției.

Alt scop al funcției de organizare este acela de a obține coordonarea eforturilor în direcția proiectării de structuri legate prin diverse relații de autoritate. La nivelul instituțiilor de educație timpurie procesul activității organizatorice are un alt tip specific.

Astfel modalitățile de organizare a activităților de formare profesională continuă în instituțiile de educație timpurie se desfășoară prin intermediul activităților organizate la nivel național, intersectorial, regional și instituțional. În continuare ne vom referi la activitățile de formare continuă la nivel instituțional și vom analiza opiniile cadrelor didactice pe cale experimentală a necesității organizării activităților menționate.

Astfel, la nivel de instituții de educație timpurie managerul organizează pe parcursul anului 4-5 consilii pedagogice/profesorale, care oferă posibilitatea cadrelor manageriale de a se forma/dezvolta atât din punct de vedere profesional cât și personal. *Ce reprezintă Consiliul Profesorat/pedagogic?*

Consiliul Profesorat/Pedagogic este un organism colectiv pentru conducerea independentă a angajaților instituțiilor de învățământ, care funcționează în mod continuu. Astfel de sfaturi sunt necesare pentru a lua în considerare și rezolva problemele importante ale activității academice și extrașcolare. Activitatea consiliului pedagogic este reglementată de regulamentul privind consiliul profesoral. Consiliile similare funcționează în toate organizațiile educaționale, în care există mai mult de trei profesori.

Scopul consiliului pedagogic depinde de subiectul întâlnirii:

- ✓ *elaborarea unui plan pentru activitățile colectivului preșcolar;*
- ✓ *definirea căilor, a formelor de schimbare a educației preșcolare;*
- ✓ *familiarizarea cu inovațiile în pedagogie, introducerea de noi standarde educaționale de către profesorii unei instituții de învățământ;*
- ✓ *analiza muncii pentru o jumătate de an;*
- ✓ *evaluarea stării procesului educațional și de educație [apud 3].*

Consiliul pedagogic din instituție face posibilă cunoașterea colegilor cu experiența nu numai a cadrelor didactice din instituție dar și din afara ei.

În timpul acestor evenimente, cadrele didactice au posibilitatea de a-și îmbunătăți abilitățile, de a analiza rezultatele obținute și de a stabili noi obiective pentru activitățile lor.

Având în vedere activitățile consiliului, se poate susține că îndeplinește simultan diferite funcții. Consiliul pedagogic este un corp multifuncțional. El rezolvă problemele administrative, educaționale, metodologice, sociale și pedagogice existente în instituție. În funcție de situația specifică, una dintre sarcini este plasată ca șef prioritar al instituției sau angajaților săi, atunci când începe pregătirea pentru consiliul pedagogic.

Funcțiile de gestionare sunt de o varietate prezentate în figura 2:



Figura 2. Funcțiile de gestionare a Consiliilor pedagogice

Organele legislative constau în decizii colective, care sunt luate în cadrul unui vot deschis, sunt obligatorii pentru executarea fiecărui angajat al instituției. De exemplu, acestea pot fi decizii privind aplicarea anumitor programe și metode, procedura de atestare a angajaților sistemului de operare și monitorizarea calității educației.

Funcțiile consultative presupun o discuție colectivă a anumitor informații despre procesul educațional și de educație, căutarea de recomandări privind schimbarea situației actuale.

Funcțiile generale de diagnostic presupun astfel de forme ale consiliului pedagogic, în cadrul cărora se desfășoară lucrări experimentale, examinări psihologice, medicale.

Planificarea și funcțiile de prognoză presupun selectarea unui plan de dezvoltare a instituției, selectarea planurilor de învățământ, a manualelor și a planurilor metodologice. Expert funcții de control nu implică efectuarea numai sfaturi pedagogice, ci și pregătirea lucrărilor rapoartelor instituționale, cadrele didactice, personalul de conformitate și preșcolarii.

Funcțiile corective sunt asociate cu introducerea de modificări și ajustări ale planului de lucru pregătit al instituției, ținând cont de schimbările din țară, din lume.

Diferențele Consiliilor pedagogice în instituțiile de educație timpurie de alte instituții diferă doar în partea metodică a activității acestui organism de autogovernare. Există mai multe direcții în funcția metodică a consiliului, prezentate în figura 3:

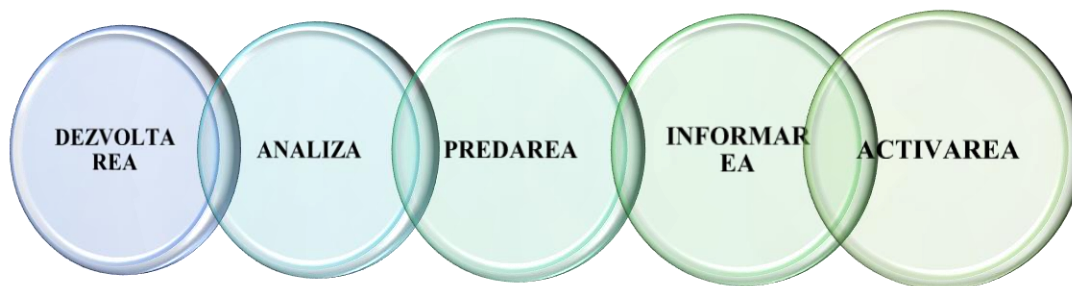


Figura 3. Direcțiile funcției metodice

Organizarea consiliului pedagogic de *orientare informațională* presupune pregătirea unui mesaj informativ despre situația din procesul educațional, modalități de îmbunătățire a acestuia. Astfel de întâlniri promovează o experiență pedagogică avansată, analizează principalele realizări ale pedagogiei moderne. *Direcția general-analitică* presupune o analiză detaliată a nivelului de predare a disciplinelor academice individuale, un raport privind schimbarea calității cunoașterii. Direcția de dezvoltare implică studiul experienței pedagogilor inovatori, selectarea noilor metode educaționale. *Predarea direcției pedagogice în cadrul căroră* consiliile implică o creștere a calificărilor pedagogice. Astfel, educatorii nu numai că analizează dezvoltarea consiliilor pedagogice oferite de colegi, dar își demonstrează abilitățile, descoperirile metodologice interesante, transferul de cunoștințe. *Direcția de activare* constă în activarea eforturilor întregii echipe de cadre didactice, toate structurile metodologice privind activitatea pe teme metodologice. Fiecare membru al echipei își alege propria temă pentru munca metodică, lucrează la ea pe parcursul anului, apoi împărtășește colegilor rezultatele muncii lor [adaptat apud 1].

O acțiune de formare continuă a cadrelor didactice la nivel instituțional sunt organizarea meselor rotunde cu dezbaterile diverselor probleme.

Ce este masa rotundă?

Masă rotundă reprezintă dinamica dezbaterii în care convoacă un grup de participanți, fără diferențe sau ierarhii, să-și prezinte și să își dezvolte opiniile și punctele de vedere asupra unui anumit subiect.

Conceptul său de *masă rotundă*, se datorează faptului că nu există distincții sau privilegii, dar toți participanții sunt supuși aceluiași reguli și au aceleași drepturi.

Este o dinamică obișnuită, de exemplu, în dezbaterile politice sau academice, în care scopul este de a contrasta diferitele puncte de vedere, de a avea o viziune mai largă asupra unui anumit subiect. Acest tip de dinamică poate fi foarte benefic în etapa educațională.

Ca atare, *masă rotundă* este un act comunicativ, de prezentare orală, condus de un moderator și integrat de un grup de participanți sau de expozanți, care poate sau nu să aibă prezența unui public.

Structura sa este împărțită în patru părți: *prezentarea și introducerea, corpul discuției, sesiunea de întrebări și răspunsuri și concluzia.*

Într-o masă rotundă, participanții au decis anterior subiectul pe care urmează să-l dezbată și au fost de acord în legătură cu regulile în baza cărora va avea loc evenimentul, care, în general, stipulează timpul stabilit pentru fiecare intervenția, ordinea participărilor și respectarea dreptului celuilalt de a-și exprima punctul de vedere fără a fi întrerupt sau deranjat.

O altă modalitate de desfășurare a activităților de formare continuă în instituțiile preșcolare sunt atelierelor de lucru în baza studiilor de caz – ca activități de training pentru soluționarea anumitor probleme. Astfel, pe cale experimentală prin intermediul unui chestionar am determinat opinia cadrelor didactice (eșantion experimental și de control) privind necesitatea activităților de formare continuă prezentată în figura 4.

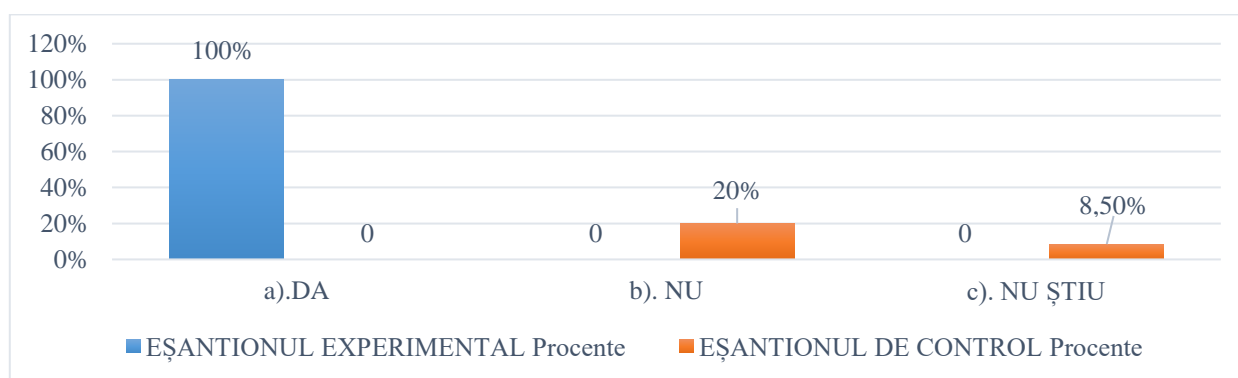


Figura 4. Prezentarea grafică a opiniei cadrelor didactice privind necesitatea activităților de formare continuă

Conform datelor prezentate în figura 4 am dedus opinia subiecților privind necesitatea activităților de formare continuă este de 100 % în cadrul eșantionului experimental și 71% fiind opiniile eșantionului de control, 20% nu consideră necesară formarea continuă și 9% nu știu dacă au nevoie de aceste formări.

La cea de a doua întrebare: *În ce măsură programele la care ați participat până acum v-au ajutat să vă îmbunătățiți activitatea profesională?*, avem următorul tablou de răspunsuri redat în figura 5.

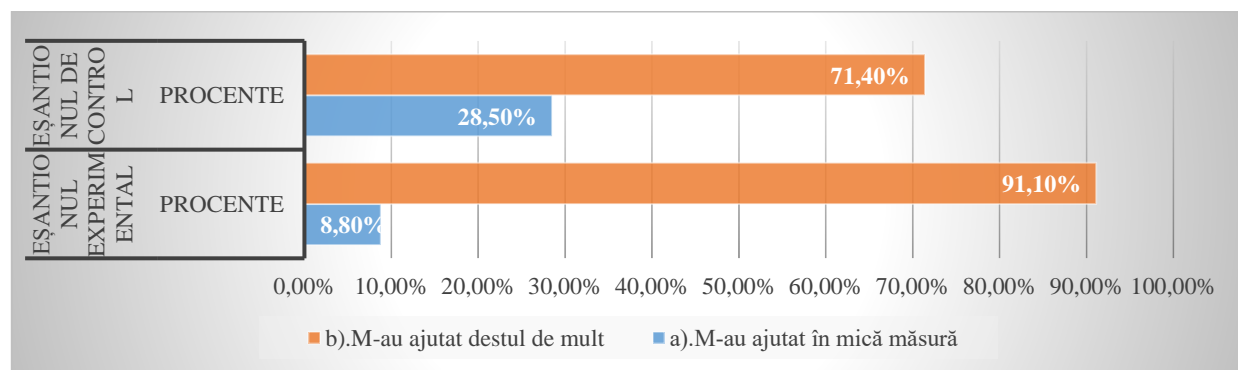


Figura 5. Prezentarea grafică a rezultatelor activității profesionale în urma participării la programele de formare continuă

Îmbunătățirea activității profesionale în urma participării la programele de formare continuă în măsură mică este de 8,80% în cadrul eșantionului experimental și 28,5% la eșantionul de control; în măsură destul de mare le-a fost de ajutor la un procent de 91% în cadrul eșantionului experimental și 71% eșantionul de control.

În continuare a fost propusă cea de a treia întrebare din cadrul chestionarului: *Atunci când doriți să alegeți un program de formare dintr-o ofertă, aveți în vedere în primul rând:*

- Tematica de curs
- Nevoile individuale de dezvoltare profesională
- Modalitatea de certificare (atestat cu credite, adeverință etc)
- Formatorii cunoscuți și consacrați
- Posibilitatea parcurgerii unor secvențe din program în mod individual (ore de aplicații, de autoformare, de formare la distanță), rezultatele fiind analizate și prezentate în figura 6.

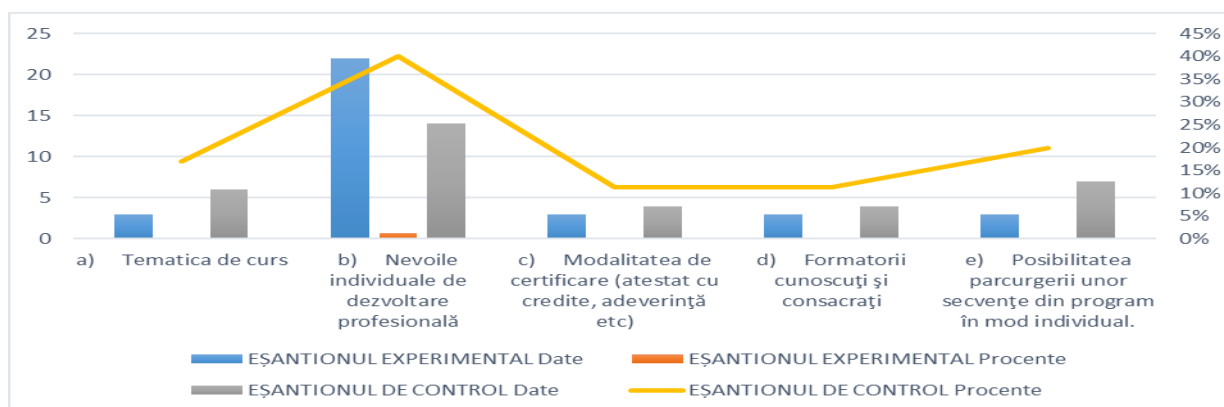


Figura 6. Ofertele programelor de formare continuă în opinia subiecților cercetării

Deci, rezultatele ne demonstrează că subiecții eșantionului experimental pun accentul în mare măsură pe ofertele de programe conform nevoilor individuale de dezvoltare profesională – 65% și eșantionul experimental în jur de 40%.

Cea de a patra întrebare a fost propusă cu scopul de a determina componentele principale/de calitate a unui program de formare continuă specifice cadrelor didactice și alegerea răspunsului relevant în cea mai mare măsură:

- Un curriculum construit pe nevoile concrete de dezvoltare profesională ale grupului-țintă.
- Echipă de formatori profesioniști.
- Bună organizare din punct de vedere al timpului și al tematicii.
- Competențe generale și specifice care pot optimiza activitatea didactică a participanților.

Rezultatele scontate sunt prezentate 7.

În corelare cu răspunsurile anterioare, relatăm datele și la cea de a cincea întrebare unde s-a stabilit ca componentă principală de calitate a unui program de formare continuă un curriculum construit pe nevoile concrete de dezvoltare profesională ale grupului-țintă în procent de 34,2% pentru eșantionul de control și 50% eșantionul experimental.

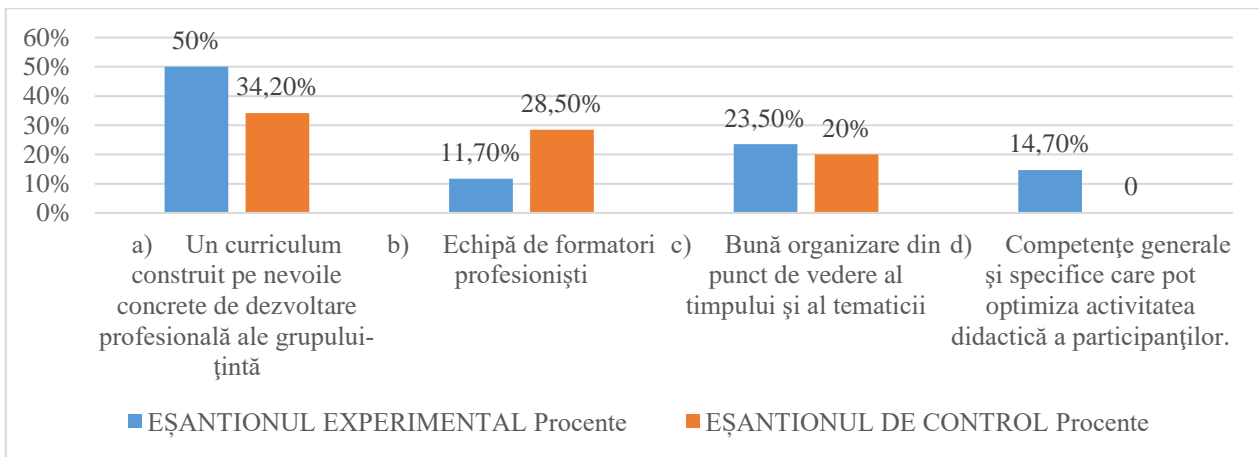


Figura 7. Prezentarea grafică componentelor principale/de calitate a unui program de formare continuă

La întrebarea a cincea: *Cum ați identificat nevoile individuale de dezvoltare profesională?* (alegeți răspunsul pe care îl considerați relevant în cea mai mare măsură) au fost stabilite punctele forte ale variantelor de răspuns, redate în figura 8.

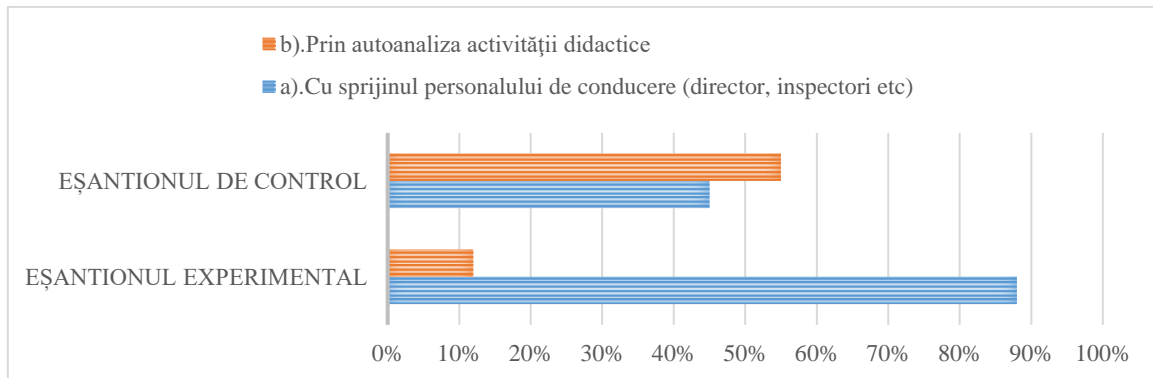


Figura 8. Identificarea nevoilor individuale de dezvoltare profesională

La etapa de control nevoile individuale ale subiecților eșantionului experimental cu sprijinul personalului de conducere este de 88% și 12% prin autoanaliza activității didactice. În cazul eșantionului de control avem 45% cu sprijinul personalului de conducere și 55% prin autoanaliza activității didactice.

O altă întrebare adresată ambelor eșantioane a fost de a determina cea mai eficientă modalitate de organizare a programelor de formare la nivel instituțional în opinia cadrelor didactice:

- Cursuri față în față (formare directă)
- Formare individuală, pe baza suportului de curs, cu sprijinul periodic al tutorelui/formatorului
- Formare la distanță cu ajutorul internetului, pe platforme de învățare (e-learning), sub îndrumarea tutorelui/formatorului
- Combinarea sesiunilor de formare față în față cu formarea la distanță pe platforme electronice (blended learning).

Rezultatele determinate sunt prezentate în figura 9.

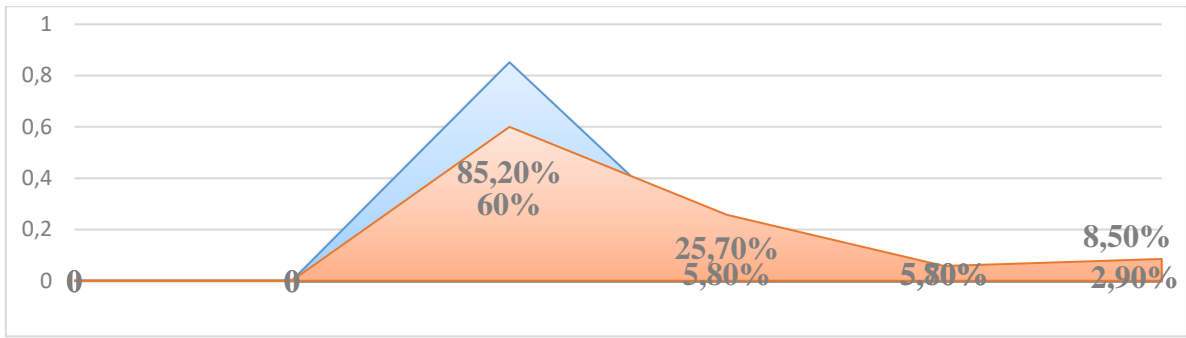


Figura 9. Modalități de organizare a programelor de formare continuă la nivel instituțional în opinia cadrelor didactice

Conform datelor procesate deducem procentul de 85 % din subiecții eșantionului experimental prefer cursurile față în față, 5,8% acceptă formarea individuală, pe baza suportului de curs, cu sprijinul periodic al tutorelui/formatorului și formarea la distanță cu ajutorul internetului, pe platforme de învățare (e-learning), sub îndrumarea tutorelui/formatorului și 2,9 % combinarea sesiunilor de formare față în față cu formarea la distanță pe platforme electronice (blended learning). În cadrul eșantionului de control 60% adoră cursurile față în față (formare directă), 26% formarea individuală și formarea la distanță 5,7%, combinarea sesiunilor 8,5%.

La întrebarea a 7-a: În afară de tematica programelor de formare, ce alte nevoi vă mai preocupă atunci când participați la cursuri? (puteți alege mai multe variante de răspuns) au fost selectate de către ambele eșantioane următoarele variante prezentate în figura 10.

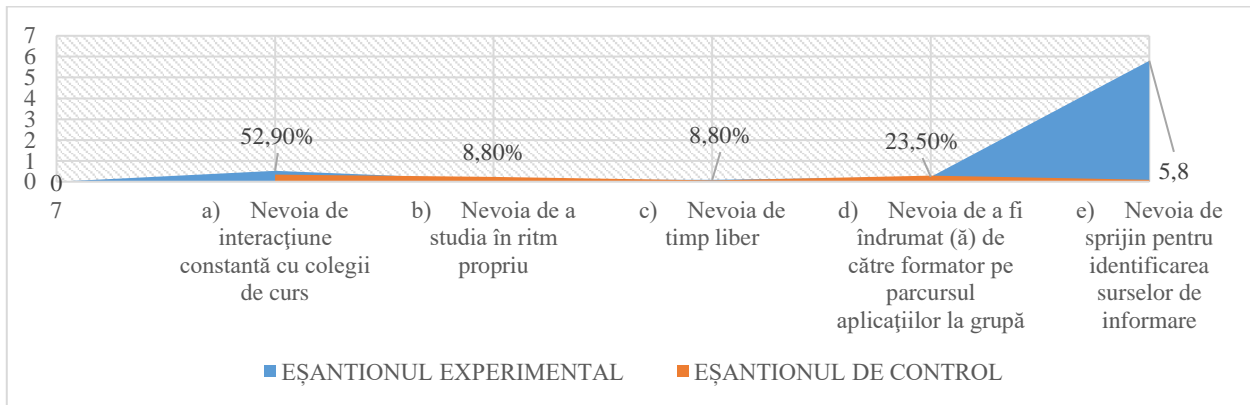


Figura 10. Prezentarea grafică a nevoilor cadrelor didactice pe parcursul activităților de formare continuă

S-a constatat că nevoia de interacțiune constantă cu colegii de curs este de 52,9 % în cadrul eșantionului experimental, 34,2% în cadrul eșantionului de control. Nevoia de a studia în ritm propriu este de 8,8% în cadrul eșantionului experimental și celui de control fiind de 22,8%. Raportul nevoii de timp liber este de 6-9%, nevoia de a fi îndrumat (ă) de către formator pe parcursul aplicațiilor la grupă 24-29% și nevoia de sprijin pentru identificarea surselor de informare 6% în rândul subiecților eșantionului experimental și 9% a eșantionului de control.

Întrebarea a 8-a cu privire la aplicabilitatea la grupă a achizițiilor dobândite în cadrul programului de formare, subiecții pot afirma că 88% din subiecți au identificat suficiente materiale

și aplicații, astfel încât să-și poată optimiza activitatea cu copiii și în jur de 5,8% ar fi avut nevoie de mai multe ocazii pentru a discuta direct, în grup, unele concepte, materiale și aplicații.

Programele de formare pe care le-ați parcurs au fost centrate pe nevoile individuale de dezvoltare profesională? La această întrebare subiecții ambelor eșantioane au ales toate 3 variante de răspuns prezentate în figura 11.

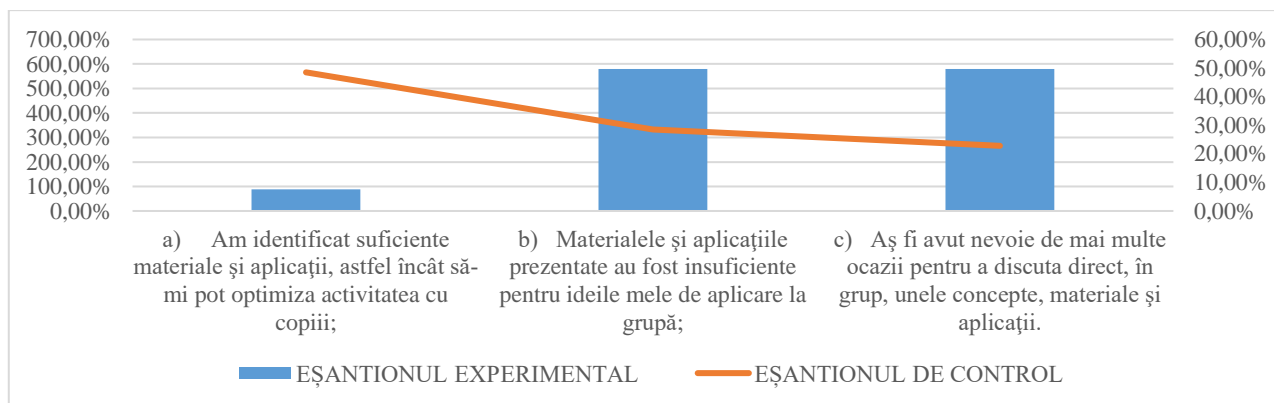


Figura 11. Prezentarea grafică a nevoilor individuale de dezvoltare profesională în cadrul programelor de formare continuă

Deci, universul științific al formării continue este capabil să atingă un grad destul de înalt, dacă acest aspect este abordat prin prisma alianței mereu înnoite între instrumente și sensuri, deoarece activitatea de cadru didactic se caracterizează prin reguli care sunt marcate și transformate de talentul fiecăruia.

Formarea cadrelor didactice este un permanent proces de dezvoltare și invenție, o utilizare rațională a mijloacelor disponibile, limitele formării, în principiu, fiind metodologice: *prin tehnologii convenabile orice cadru didactic poate învăța la orice vârstă, important devine faptul cum poate fi organizat mediul pentru a se ajunge la rezultatele scontate.*

Bibliografie

1. Iosifescu, Ș. Managementul activității de formare continuă a cadrelor didactice. Suport de curs. București: 2008. 47 p.
2. Iucu, R. Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. București: Humanitas Educațional, 2004. 163 p.
3. Joița, E. Formarea pedagogică a profesorului. București: EDP, 2008. 399 p.
4. Păcurari, O., Callo, T. Formarea profesională continuă. Ghid metodologic, Chișinău, 2003. 31 p.
5. Disponibil: <https://administrare.info/management/1010-structura-organizatorică-concept-elemente-componente>

ORGANIZAREA PROCESULUI DE ATESTARE A CADRELOR DIDACTICE CONFORM PREVEDERILOR NOULUI REGULAMENT

DUMINICĂ Stella, lector universitar, Institutul de Științe ale Educației

Rezumat. *Procesul de atestare a cadrelor didactice, conform prevederilor Regulamentului, promovează prestigiul profesiei didactice; creșterea încrederii în competențele profesionale și atingerea nivelului de competență în conformitate cu standardele profesionale; crește motivația pentru dezvoltarea profesională, pentru realizarea la maxim a potențialului lor intelectual și creativ.*

Abstract. *The process of attesting teachers, according to the provisions of the Regulation promotes the prestige of the teaching profession; increase confidence in professional skills and reach the level of competence in accordance with professional standards; increases the motivation for professional development, for the maximum realization of their intellectual and creative potential.*

Cuvinte cheie: *procesul de atestare, competența profesională, performanță, regulament, standard, conferirea/ confirmarea gradului didactic etc.*

Keywords: *attestation process, professional competence, performance, regulation, standard, conferring / confirming the didactic degree etc.*

În condițiile contemporane ale restructurării învățământului se schimbă radical statutul cadrului didactic, funcțiile instructive și drept rezultat și cerințele față de *competența sa profesională pedagogică*, față de nivelul profesionalismului său în domeniul educației timpurii.

Termenul „*competent*” vine să determine specialistul „*care este bine pregătit într-un anumit domeniu, care este capabil să aprecieze un lucru*”. Termenii „*eficace*”, „*eficient*” caracterizează persoana „*care produce efectul așteptat, care atinge un anumit scop*”. Dinamica *competenței profesionale* atestă o stare progresivă în dependență de creșterea experienței pedagogice; eficiența pedagogică este dependentă de multipli factori (individuali, sociali, condițiile de muncă, economici), inclusiv, de problematica circumscrisă în problemele de păstrare și schimbare a sistemului de deprinderi și priceperi a pedagogului. Competența profesională a unui cadru didactic este de natură dinamică, acestea fiind cunoștințele, priceperile și deprinderile profesionale [4, p.107].

În acest context, este importantă alinierea la standardele și practica evaluării profesionale europene în domeniu asigurării calității, introducerea unui mecanism care să permită un control mai eficient al *competenței profesionale* și prestației cadrelor didactice, ținerea sub control și îmbunătățirea continua a calității proceselor și activităților din învățământul preșcolar, identificarea și corectarea deficiențelor existente și prevenirea celor care pot apărea în aceste procese și activități.

În *Codul Educației* este menționată *Evaluarea cadrelor didactice* în art. 45 următoarele:

• **Evaluarea internă** a cadrelor didactice din învățământul general se efectuează anual în baza unei metodologii de evaluare aprobate de Ministerul Educației și Cercetării. Cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie sunt evaluate în baza *Standardelor profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie (2010)* [3].

• **Evaluarea externă** a cadrelor didactice din învățământul general se efectuează o dată la 5 ani, de către organele abilitate, în baza unei metodologii de evaluare aprobate de Ministerul Educației și Cercetării, mai concret este o comisie constituită de către ANACEC pentru evaluarea instituției de învățământ general în vederea acreditării sau a evaluării externe periodice. Atestarea cadrelor didactice **este benevolă** și se realizează **o dată la 5 ani** pentru **conferirea** sau **confirmarea** consecutivă a gradului didactic doi, întâi și superior în baza *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică* aprobat de MEC prin Ordinul nr.1091 din 07.10.2020 [2]. Cadrele didactice sunt evaluate de către specialiști din domeniu din cadrul Ministerului Educației și Cercetării (MEC) și organele locale de specialitate în domeniul învățământului (OLSDI)

În sensul acestor deziderate, *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică (2020)* [2]., ale cărui note definitorii include: **principiile** și **obiectivele de bază** ale atestării cadrelor didactice; **cadrul de referință** al atestării cadrelor didactice; **organizarea procesului de atestare** a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică; **procedura de conferire** a gradelor didactice; **procedura de confirmare** a gradelor didactice; **procedura de examinare a contestațiilor** referitoare la rezultatele atestării.

Procesul de atestare a cadrelor didactice, conform prevederilor *Regulamentului*, asigură/promovează prestigiul profesiei de pedagog; sporește încrederea în capacitățile profesionale și atingerea nivelului de competență în conformitate cu standardele profesionale; crește motivația pentru dezvoltarea profesională, pentru realizarea maximă a potențialului intelectual și creativ al acestora; crește responsabilitatea față de propria carieră pedagogică; formează competențe de reflecție și autoevaluare; crește motivația pentru performanțe în procesul educațional; asigură protecție socială prin stabilirea concordanței între calitatea serviciilor educaționale prestate și retribuirea muncii acestora [2, p. 1].

În procesul atestării sunt respectate **principiile (pct. din Regulament)**:

- ✓ meritocrației pedagogice;
- ✓ legalității procesului de atestare;
- ✓ echității social-profesionale și egalității șanselor de afirmare profesională;
- ✓ obiectivității și imparțialității;

- ✓ unității demersurilor instituțional-pedagogice în conceptualizarea și desfășurarea atestării;
- ✓ racordării atestării la cadrul conceptual-normativ și juridic al învățământului general, profesional etnic și al structurilor de asistență psihopedagogică;
- ✓ caracterului științific și al coerenței activităților teoretic-aplicative în procesul atestării;
- ✓ orientării atestării la valorificarea practicilor de succes și diseminării acestora;
- ✓ stimulării creativității profesional-pedagogice;
- ✓ unității sistemice, periodicității și flexibilității atestării;
- ✓ transparenței procesului și rezultatelor atestării.

Din punct de vedere profesional, măsurarea *performanței cadrelor didactice* constituie un instrument necesar pentru a evidenția în ce măsură au fost atinse obiectivele activității profesionale în perioada celor 5 ani și a oferi informații necesare îmbunătățirii diferitelor procese și activități în baza unor *criterii de performanță* pe care le vom enumera:

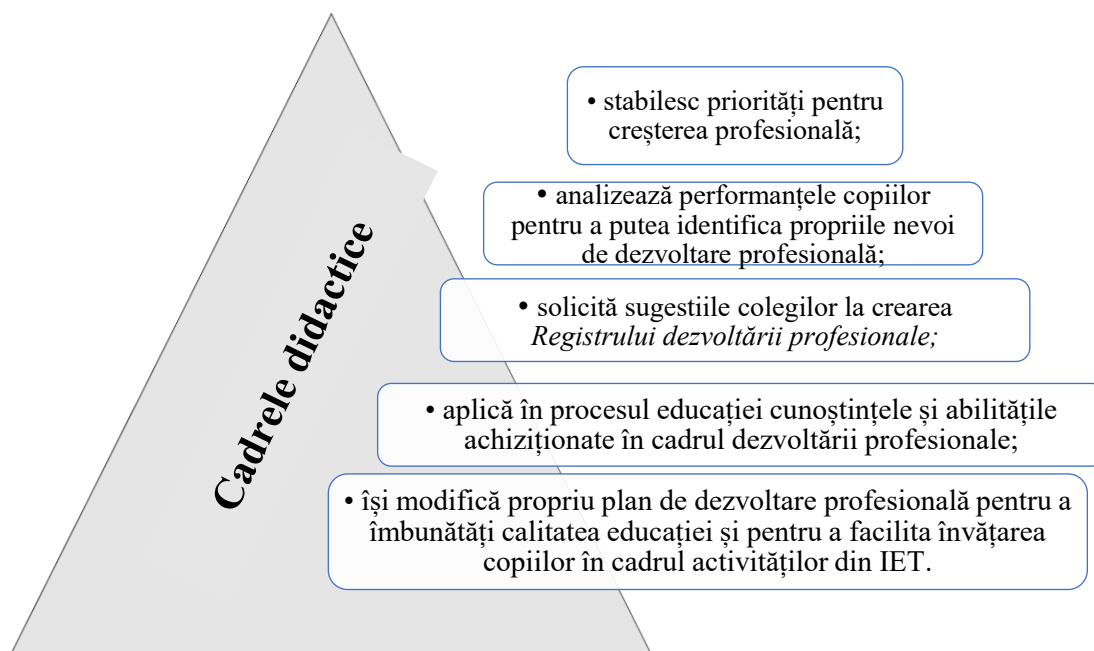


Fig.1 Criterii de performanță de a evalua cadrele didactice

Domeniul *dezvoltarea profesională* vizează competențele de *auto-reflecție*, *autoevaluare* și *management al carierei profesionale*. Criteriile de performanță privind acest domeniu pun accent pe capacitatea cadrului didactic de a utiliza și a gestiona resursele pe care le are la dispoziție (materiale și literatură de specialitate, cursuri de formare continuă, expertiza altor specialiști, rezultatele propriei activități) pentru a-și îmbunătăți permanent performanțele profesionale.

Din perspectiva unei analize sistemice, cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie, în mare parte, sunt motivate pentru a participa la atestare, deoarece are loc o *evaluare internă* și *externă* a competențelor profesionale, a rezultatelor obținute în cadrul activității profesionale și, totodată, o creștere profesională. Pentru a participa la procesul de atestare, fiecare solicitant la gradul didactic își

planifică *traseul de dezvoltare profesională* pe parcursul a 5 ani, conform *Hărții creditare*, în scopul obținerii creditelor profesionale.

În opinia specialiștilor din domeniul științelor educației, un standard profesional are o structură complexă, fapt care permite ca evaluarea internă a cadrelor didactice să se realizeze conform *Standardelor profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie* [3], care presupune un set de indicatori și descriptori aplicați în procesul evaluării interne.

❖ **EVALUARE INTERNĂ.** Pe parcursul celor 5 ani de activitate cadru didactic este *evaluat intern* în baza *Standardelor profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie* reprezintă **6 domenii** [3]: concepția despre copil și educație timpurie; planificarea învățării; organizarea învățării; evaluarea învățării; dezvoltarea profesională și parteneriatul cu familia. Acest document are misiunea de a asigura o pregătire de calitate tuturor cadrelor didactice în scopul oferirii tuturor condiții pentru o învățare și dezvoltare deplină a copiilor.

Primul domeniu se referă la concepția pedagogică, pregătirea de ordin teoretic a cadrului didactic în privința educației timpurii, care se reflectă în practicile didactice cotidiene. Prin acest domeniu este conturată concepția despre educație centrată pe copil a cadrului didactic susținută prin practici de: *individualizare a învățării* (Standard A.1.); Abordare integrată a dezvoltării copilului (Standard A.2.); Respectare a specificului învățării în perioada timpurie (Standard A.3.); Incluziune socială (Standard A.4.).

Următoarele trei domenii reprezintă un reper pentru elaborarea proiectării tematice și zilnice privind organizarea și desfășurarea activităților în instituția de educație timpurie (*planificarea învățării, organizarea învățării și evaluarea învățării*), iar domeniul al patrulea este *dezvoltarea profesională* ce vizează performanțele cadrului didactic, iar domeniul *parteneriatul cu familia* vizează competențele de comunicare și cooperare ale cadrului didactic cu familia copilului, considerat primul educator al copilului. Acest domeniu reflectă necesitatea construirii de către cadrul didactic, prin diferite modalități, a unui parteneriat durabil și eficient. Implementarea standardelor în procesul educațional vizează dezvoltarea competențelor profesionale în racordare cu cerințele sistemului educațional la nivel național și internațional.

Instrumentul de evaluare din Standardele profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie se recomandă în scop de susținere a creșterii profesionale a cadrelor didactice și să fie utilizat cel puțin de două ori pe an (perioada de evaluare durând cel mult o săptămână), dar nu mai frecvent decât o dată la 3 luni, pentru a permite cadrului didactic să aplice planul de acțiuni în scopul optimizării propriilor practici [3, p. 153].

Fiecare cadru didactic, cunoscând standardele, va fi capabil să își identifice punctele forte ale profilului profesional, precum și domeniile dezvoltării profesionale, care necesită îmbunătățiri

continue. El va fi capabil să evalueze și să se autoevalueze, să determine la ce etapă de promovare a traseului de dezvoltare profesională se află, în cadrul desfășurării evaluărilor.

De asemenea, cadru didactic elaborează **Registru dezvoltării profesionale** ce demonstrează implicarea sa în diverse activități, care au rolul de creștere profesională, astfel contribuind la dezvoltarea profesională și personală. Un rol important reprezintă completarea *Hărții creditelor profesionale* de către cadrul didactic unde va include nu numai activități didactice, seminare metodice etc. organizate în cadrul instituției de educație timpurie dar și elaborarea diverselor publicații cu caracter științific-metodic și prezentarea lor la conferințe naționale și internaționale.

Evaluarea individuală în procesul atestării a cadrelor didactice face parte dintr-un mecanism instituțional care urmărește să contribuie la:

- ✓ îmbunătățirea performanțelor;
- ✓ creșterea contribuției inovatoare, realizarea obiectivelor și atingerea indicatorilor de performanță;
- ✓ asumarea responsabilității individuale pentru propria prestație;
- ✓ creșterea implicării în rezolvarea sarcinilor și problemelor instituției;
- ✓ creșterea competenței și dezvoltarea profesională [3].

Instrumentul de evaluare din Standardele profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie este un instrument eficient, deoarece asigură calitate pentru managementul educațional strategic, precum și pentru promovarea carierei didactice care include un set de criterii de performanță, cu scopul de a asigura înțelegerea și utilizarea corespunzătoare a fiecărui element component. În sistemul actual educațional, competențele de transmitere a cunoștințelor ale cadrului didactic sunt recunoscute drept relevante și considerate definitorii pentru întreaga sa activitate educativă. Unele din aceste competențe aparțin științei organizării procesului educațional și pot fi standardizate, astfel încât pot fi descrise concret activitățile care se cer desfășurate, performanțele așteptate în activitatea cadrului didactic și criteriile după care îi va fi evaluată prestația. Pe de altă parte, există și competențe nestandardizabile, care țin de arta educației, de elementele personale ale educatorului, care nu pot fi surprinse în performanțe măsurabile, dar care fac activitatea educativă autentică și adaptată contextual.

EVALUAREA EXTERNĂ. Atestarea cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie este realizată de Ministerul Educației și Cercetării (MEC) și organele locale de specialitate în domeniul învățământului (OLSDI).

Responsabilul de atestare este persoana numită de manager prin ordinul instituției de educație timpurie. Rolul unui responsabil de atestare în cadrul activității este de a îndruma și orienta cadrele didactice în pregătirea *Materialele aferente procesului de atestare* care vor fi prezentate metodistului principal din cadrul OLSDI.

❖ Ce **calități** trebuie să posede **responsabilul de atestare**?

Printre calitățile cerute pentru o asemenea poziție aș accentua următoarele:

- Să fie un **profesionist** respectat în domeniul educației timpurii.
- Să **respecte** cadrele didactice și-i să le trateze **echitabil**.
- Să le cunoască nevoile și să știe să le **motiveze**.
- Să le transmită sarcini și să urmărească îndeplinirea lor.
- Să **încurajeze** participarea lor la procesul de atestare.
- Să fie **echilibrat emoțional**.
- Să fie **un bun comunicator**.
- Să fie **disciplinat** pentru a prezenta la timp toată documentația conform cerințelor enumerate în ordine, plasate pe site-ul OLSDI, de către metodistul principal.

Responsabilul de atestare trebuie să fie un partener de încredere, care consolidează, ajută și direcționează colegii săi în cadrul procesului de atestare. Valoarea și eficiența activității lui depinde de competențele elevate pe care le posedă, multidimensionale și calitățile care ar mobiliza toate resursele pentru realizarea cu succes a obiectivelor propuse.

Angajarea în procesul de atestare urmează respectarea unor **criterii de performanță** de către cadrele didactice care solicită gradul didactic.

Performanțe și comportamente scontate:

- vor pregăti *materialele aferente* procesului de atestare;
- vor prezenta *2 activități integrate publice* (pentru cadre didactice) / *2 activități metodice* (pentru metodiști);
- vor prezenta *o activitate extracurriculară/ seminar metodic* (după caz pentru metodiști) pe parcursul a 5 ani de activitate;
- vor prezenta *o comunicare* la Consiliul pedagogic/ Comisia metodică, sesiune de formare la nivel instituțional (pe parcursul a 5 ani de activitate) pentru gradul didactic unu; vor prezenta *o comunicare* la seminarele metodologice/ conferințe, mese rotunde, training-uri, sesiuni de formare la nivel raional/ municipal/ republican (pentru gradul didactic superior);
- vor elabora *publicații* (2 publicații, obligatoriu doar pentru gradul didactic superior/ 3 publicații pentru cadrele didactice care dețin titluri științifice);
- vor include rezultatele *evaluării activităților* în *Harta de atestare a cadrului didactic*.

În procesul atestării, se va urmări motivarea și încurajarea cadrelor didactice în creșterea și dezvoltarea profesională, axându-se în special pe valoarea experienței personale și profesionale. Evaluarea performanțelor cadrelor didactice are un caracter complex și se referă la: competența profesională în domeniul de activitate; nivelul cunoștințelor despre documentele de politici

educaționale; capacitatea de a selecta și aplica adecvat strategia didactică în situații diverse de învățare; deontologia profesională; modalități de comunicare la nivel colegial și relație educator-copil; implicarea educatorului în procesul de educație a copiilor etc.

Avantajele evaluării cadrelor didactice în acest context contribuie la asigurarea calității în procesul atestării, certificarea cadrelor didactice, posibilitatea dezvoltării carierei, crearea unui mecanism eficient de evaluare internă și externă a rezultatelor, dar și a procesului didactic, aprecierea și recompensarea cadrelor didactice performante, coeziunea între diverse segmente instituționale implicate în educație.

Bibliografie

1. Andrițchi, V. Managementul educațional. Ghid metodologic pentru formarea/autoformarea continuă a managerilor școlari. Ch.: CEP USM, 2014. 160 p.
2. Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică, 2020 (Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării, nr. 1091 din 07.10 2020). 39 p.
3. Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie. Min. Educației al Rep. Moldova; au colab.: L. Vîrtosu, A. Pînzari etc. experți naț.: A. Bolboceanu, C. Cincilei; Ch.: “Imprint Star” SRL. – 170 p.
4. Vicol, N. Pogolșa, L., Isac, Ș. [et al.] Dimensionarea societală și psiho-pedagogică în referințierea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul formării continue. Ch.: Institutul de Științe ale Educației, 2021 (Print-Caro SRL), 200 p.

**CURRICULUMUL LA EDUCAȚIA MUZICALĂ
DIN PERSPECTIVA DEZVOLTĂRII SIMȚULUI RITMIC
LA PREȘCOLARI (VÂRSTA 5-7 ANI)**

MORARU Emilia¹, conferențiar universitar, doctor în studiul artelor

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

PALADE Laura², master în Științe ale Educației,

conducător de muzică, IET nr. 215 „Mărțișor”, mun. Chișinău

Rezumat. În paginile prezentului articol se analizează ansamblul de unități de competențe și activități de învățare-evaluare, prevăzute în Curriculumul pentru Educație Timpurie (2019) la disciplina Educație muzicală, din perspectiva dezvoltării simțului muzical-ritmic al preșcolarilor de vârstă 5-7 ani. Pornind de la cele trei tipuri elementare de muzică (cântecul, marșul și dansul) și de la cele trei competențe specifice pentru Educația muzicală, autoarele evidențiază potențialul creativ al activităților de învățare-evaluare pentru dezvoltarea susținută a aptitudinilor muzicale ale preșcolarilor, în special, a simțului muzical-ritmic. Sunt expuse unele recomandări metodice privind desfășurarea activităților de învățare-evaluare pentru exersarea/dezvoltarea simțului ritmic al copiilor și atingerea finalităților de studii la disciplină.

Cuvinte-cheie: competențe specifice, unități de competență, activități de învățare-evaluare, tipuri de muzică, aptitudini muzicale, simțul muzical-ritmic.

Abstract. In the pages of this article it is analyzed the set of units of skills and learning-assessment activities, provided in the Curriculum for Early Education (2019) at the Music Education's discipline, from the perspective of developing the musical-rhythmic sense of preschoolers ages 5-7 years. Starting from the three basic types of music (singing, marching and dancing) and the three specific skills for Music Education, the authors highlight the creative potential of learning-assessment activities for the sustained development of preschoolers' musical skills, in particular, musical-rhythmic sense. There are some methodical recommendations regarding the conducting of the learning-evaluation activities for the exercise/development of the rhythmic sense of the children and the achievement of the finalities of studies at the discipline.

Key-words: specific skills, units of skill, learning-assessment activities, types of music, musical skills, musical-rhythmic sense.

Introducere

Curriculumul pentru Educație Timpurie (2019) reprezintă un subsistem al Curriculumului Național, este conceput în concordanță cu Cadrul de referință al educației timpurii din Republica

¹ emilia.moraru@amtap.md Universitatea de Stat din Tiraspol, cadru didactic cumular (catedrele: Pedagogie și Metodica Învățământului Primar, Psihopedagogie și Educație Preșcolară)

² laura.cvasniuc@gmail.com

Moldova (2018) și reprezintă un produs/document curricular reglator – parte componentă a *Curriculumului pentru Educație Timpurie* ca sistem (alături de *Cadrul de referință al educației timpurii* (CRET), *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani* (SÎDC), *Ghiduri metodologice* etc.) [1, p. 5]. Acest document normativ, în integritatea sa, ca și concept, finalitate, conținut, proces/acțiune, produs, asigură funcționalitatea și dezvoltarea educației timpurii.

Curriculumul pentru Educația Timpurie (2019) la disciplina *Educație muzicală* pentru vârsta 5-7 ani se axează pe studiul celor trei mari genuri ale muzicii (*cântecul, dansul și marșul*), pe dezvoltarea capacităților de manifestare a expresivității corporale și motivarea copiilor în a participa cu plăcere la activitățile muzicale. Toate acestea contribuie la realizarea celor trei competențe specifice educației muzicale preșcolare:

1. Receptarea emoțională a creațiilor muzicale cu un caracter variat, demonstrând interes și curiozitate.
2. Participarea copiilor la diferite activități muzicale, manifestând expresivitate corporală în relație cu caracterul variat al muzicii.
3. Demonstrarea atitudinii pozitive față de creațiile muzicale, manifestând admirație pentru valorile muzicale naționale și universale [1, p. 97].

Curriculumul pentru Educație Timpurie (2019) prevede, pentru fiecare competență specifică, un șir de unități de competență, activități de *învățare-evaluare*, care fiind realizate, vor constitui un stimul și pentru dezvoltarea simțului muzical-ritmic al copiilor.

Activități de învățare-evaluare pentru dezvoltarea simțului ritmic al preșcolarilor (5-7 ani)

În continuare, vom analiza câteva din unitățile de competență și activitățile de *învățare-evaluare* la *Educația muzicală* din *Curriculumul pentru Educație Timpurie* (2019), care au drept scop dezvoltarea simțului muzical-ritmic la copiii de vârstă preșcolară mare.

Unități de competență în cadrul competenței specifice nr. 1 [1, p. 115]:

1.1. Audierea, cu interes, a diverselor genuri de muzică.

În procesul de realizare a unității de competență în discuție, conducătorul de muzică va contribui la dezvoltarea simțului ritmic al copiilor prin *audierea operelor muzicale de diverse genuri: cântec, dans, marș*. Această activitate presupune selectarea anumitor lucrări cu un conținut corespunzător vârstei copiilor, care ar pătrunde în universul lor afectiv, dar care, totodată, ar dezvolta simțul ritmic prin bătăi din palme sau cu ajutorul instrumentelor de percuție (*tobiță, clopoțel*) în ritmul pieselor muzicale audiate.

1.2. Distingerea stărilor emoționale exprimate prin muzica audiată.

Interacționând cu muzica, copiii de vârstă preșcolară trăiesc variate stări emoționale. Misiunea conducătorului de muzică este să ghideze copiii în a-și exprima adecvat emoțiile provocate de muzica audiată sau interpretată.

În calitate de activități de *învățare-evaluare*, educatorul poate propune *elaborarea unor desene (colaje, aplicații) inspirate din muzica audiată*. Considerăm că această activitate se referă atât la dezvoltarea simțului ritmic, prin perceperea conștientă a muzicii și a ritmului ei, cât și la formarea capacității de a asculta și de a înțelege mesajul muzical. În timpul audiției muzicale, propunem copiilor să redea prin desen emoțiile/impresiile trăite pe durata receptării mesajului muzical.

1.3. *Identificarea, după auz, a genurilor de muzică audiate: cântec, dans, marș.*

Pentru ca preșcolarul să poată recunoaște, distinge după auz cele trei tipuri de muzică (*cântecul, dansul și marșul*), este necesar, în primul rând, să perceapă țesătura muzicală sonoră, să audă cele mai mici modificări ritmice. În acest scop, putem propune preșcolarilor să *audieze diverse genuri de muzică cu ritm diferit sau să recunoască și să reproducă cântecele audiate*. Educatorul va observa dacă lucrarea este interpretată ritmic sau dacă există unele devieri de la ritmul melodiei. În cazul în care copilul nu poate reproduce ritmic melodia, va oferi sprijin în realizarea sarcinii.

1.4. *Recunoașterea cântecelor audiate după melodia lor, recunoașterea sunetelor muzicale după timbrul lor (voce, instrumente muzicale cunoscute, materiale cu sunet specific).*

Este extrem de important ca preșcolarii să diferențieze timbrul sunetelor, să recunoască sursa sonoră. Pentru aceasta este necesar ca educatorul să familiarizeze copiii cu instrumentele muzicale, cu diferite materiale cu sunet specific, utilizând în cadrul activității de muzică o diversitate de jocuri și cântece, care includ instrumente muzicale sau care imită sunetul lor. De asemenea, la fel de important este ca preșcolarii să distingă *muzica vocală* de cea *instrumentală*. Această activitate ne oferă cheia cu care se pot deschide porțile spre înțelegerea artei sunetelor muzicale.

În cadrul acestei unități de competență, educatorul poate propune diverse sarcini pentru *exersare la instrumentele de percuție pentru copii: tobiță, triunflu, maracas* (de exemplu: *Bate toba în ritmul piesei audiate*). Copiilor le place această activitate, deoarece au prilejul să interacționeze cu instrumentele muzicale. În acest mod, ei își dezvoltă simțul ritmic prin acompanierea unor piese muzicale ritmate cu ajutorul instrumentelor de percuție pentru copii. Este necesar ca educatorul să prezinte, mai întâi, fiecare instrument și să demonstreze cum se utilizează acesta.

O altă activitate de *învățare-evaluare* o reprezintă *jocurile de imitare a sunetului/sunetelor muzicale în limita posibilității/capacității vocale a copiilor (Imită instrumentul, Imită cioroiul-bunel, cioroiul-tată, cioroiul-copil)*. *Jocul* este o activitate dominantă în copilărie. El îmbogățește cunoștințele copiilor, le formează capacitatea de a se folosi de ele în toate împrejurările, atât în activitatea de joc, cât și în activitatea de învățare. *Jocurile de imitare a sunetelor muzicale* dezvoltă simțul ritmic al copiilor prin acompanierea la diferite instrumente a cântecelor interpretate sau prin imitarea diferitor instrumente muzicale pentru copii.

În general, *jocurile muzicale*, îndeosebi cel cu *suport pe cântec*, contribuie la dezvoltarea simțului ritmic și auzului melodic al copiilor. Ca activitate de joc, conducătorul de muzică poate

propune copiilor să recunoască instrumentele muzicale după sunetul lor și să demonstreze cum se interpretează la ele. De asemenea, pentru dezvoltarea simțului ritmic al copiilor se vor folosi jocuri muzicale în care ei să marcheze ritmul unor cântece fie prin bătăi din palme, fie prin lovituri din picioare, fie cu ajutorul instrumentelor muzicale pentru copii (*tobițe, tamburine, clopoței*).

1.5. *Improvizarea motivelor ritmice-melodice la instrumente muzicale pentru copii.*

Utilizarea instrumentelor muzicale pentru copii la activitatea de muzică dezvoltă interesul și dragostea pentru muzică. Improvizarea motivelor ritmice-melodice va contribui la dezvoltarea creativității instrumentale a copiilor, dar și a simțului ritmic. În acest scop, *Curriculumul* la Educația muzicală prevede *exerciții pentru distingerea diverselor instrumente muzicale pentru copii, cu improvizarea unor motive ritmice-melodice scurte, realizate individual și/sau în ansamblu cu alți copii*. Educatorul poate propune spre audiere o lucrare muzicală, pe care preșcolarii să o acompanieze cu ajutorul instrumentelor muzicale, bătând în ritmul muzicii audiate. La fel, el poate improviza câteva desene ritmice, îndemnând copiii să le reproducă cu ajutorul instrumentelor muzicale de percuție pentru copii. Considerăm că prin aceste activități putem dezvolta simțul ritmic al preșcolarilor într-un mod interesant și creativ.

Unități de competență în cadrul competenței specifice nr. 2 [1, p. 116]:

2.1. *Interpretarea expresivă a unei melodii simple cu un diapazon limitat (6-8 sunete) în grup mare, în grup mic, individual.*

Prin interpretare, copiii își dezvoltă capacitățile vocale, dar și auzul muzical. Interpretarea corectă, în tempoul corespunzător cântecului, favorizează și dezvoltarea simțului ritmic al acestora.

Pentru realizarea unității de competență 2.1, educatorul poate desfășura activității de *interpretare a cântecelor variate, cu intensitate diferită (încet/tare) și caracter diferit (vesel/trist/energic/duios)*. Orice cântec ales trebuie să fie accesibil și să conțină: combinații ritmice repetate, linii melodice cu mers firesc, scări melodice amplificate treptat, o frazare clară cu locul inspirației bine stabilit, text inteligibil cu cuvinte ușor de rostit. Intensitatea interpretării cântecelor (*tare/încet*) se va realiza ținând cont de caracterul lor. Cântecele cu un caracter vesel se vor interpreta mai tare sau potrivit, iar cele cu un caracter liric, mai încet. Interpretarea cântecelor cu caracter diferit poate fi însoțită și de mișcări ritmice; în acest fel, copiii vor înțelege mai bine cum să distingă caracterul creațiilor muzicale.

2.2. *Aplicarea deprinderilor muzicale inițiale de tehnică a executării.*

Pentru realizarea acestei unități de competență, educatorul poate aplica cu preșcolarii *exerciții de disciplină la cânt: poziția corectă, luarea tonului, începerea la semnal, respirația corectă, pronunțarea exactă și sincronică; intrarea sau încetarea la semnal; interpretarea omogenă a cântecului; respectarea pauzelor și a acompaniamentului, a semnalelor de intensitate (piano, forte),*

a creșterii sau descreșterii treptate a intensității (*crescendo, decrescendo*). Pentru o interpretare corectă și expresivă este extrem de important să respectăm exercițiile de disciplină în timpul cântului.

Exercițiile muzicale pregătitoare se folosesc în vederea dezvoltării cu succes a simțului ritmic și melodic ca mijloace auxiliare, sub formă de joc. Ele cuprind fragmente ritmice-melodice din piesele ce urmează a fi învățate și au drept scop formarea deprinderilor de a respira corect, de a emite și intona natural sunetele, de a pronunța clar și corect cuvintele. Pe parcursul executării cântecului sau a unor fragmente de către copii, conducătorul de muzică sesizează și corectează imediat greșelile apărute pentru a forma deprinderi corecte de intonare melodică și de execuție ritmică.

2.4. *Exersarea mersului după oricare dintre comenzile obișnuite (versuri, cântec vocal sau instrumental, bătaia tobei, a palmelor).*

Această unitate de competență este destinată, mai cu seamă, dezvoltării simțului ritmic și a motricității copiilor. În acest scop, *Curriculumul* recomandă activități axate pe *mersul colectiv, pe fundal muzical, în mai multe variante: pe talpă, pe vârfuri, tropăit sau liniștit, însoțit de bătaia palmelor sau scandarea versurilor*. Prin realizarea acestei forme de inițiere muzicală, copiii vor demonstra plasticitate în mișcări, vor reda corect ritmul unui fundal muzical sau ritmul propus de educator prin bătaia tobei. Pentru o executare mai clară a ritmului cântecului, recomandăm scandarea versurilor însoțită de bătăi din palme.

2.5. *Improvizarea mișcărilor în diferite combinații de dans și jocuri muzicale.*

Muzica este înțeleasă mai ușor de către copii atunci, când este combinată cu mișcarea. Mișcările muzical-ritmice dezvoltă simțul ritmic, coordonează aparatul vestibular, educă stima și respectul față de partener, dezvoltă expresivitatea corporală, flexibilitatea și expresivitatea executării mișcărilor, oferă posibilitatea de exprimare plastică a emoțiilor, sentimentelor, mesajelor interioare. Prin improvizarea mișcărilor în diferite combinații, învățăm copiii să simtă muzica. În acest scop, *Curriculumul* propune un șir de activități de *învățare-evaluare*, din care am selectat următoarele:

- *mersul în perechi, cu întoarceri, cu învățări, cu ușoare sărituri în formații diferite (cerc mare, cerc mic, lanț, șiruri paralele, steluțe, cercuri concentrice)*. Pentru realizarea acestei activități, educatorul poate propune copiilor să improvizeze mișcări potrivite ritmului și caracterului unei melodii dansante.

- *exerciții de coordonare a bătăii palmelor în ritmul specific anumitor cântece*. Executarea bătăilor din palme în timpul interpretării cântecelor favorizează asimilarea mai rapidă a ritmului melodiei și sincronizarea melodiei cu mișcările.

- *jocuri muzical-ritmice, însoțite de bătăi la instrumente muzicale de percuție pentru copii*. La această activitate se pot utiliza instrumentele muzicale pentru copii sau anumite pseudoinstrumente pentru interpretare sub formă de joc muzical-ritmic. În acest mod, copiii își dezvoltă asiduitatea,

perseverența, creativitatea. În timp ce ei manevrează un instrument muzical, își pot coordona precis mișcările.

2.6. Respectarea mișcării variate, a tempoului caracteristic anumitor cântece sau jocuri, trecând de la tempoul lent la cel vioi, de la o mișcare energetică la mișcare lină.

Pentru realizarea cerințelor acestei unități de competență, educatorul poate organiza următoarele activități de învățare-evaluare:

- mersul colectiv, pe fundal muzical, în mai multe variante: pe talpă, pe vârfuri, tropăit sau liniștit, însoțit de bătaia palmelor sau scandarea versurilor. Copiii își dezvoltă simțul ritmic prin ascultarea muzicii și exprimarea a ceea ce aud prin mișcare corporală. Cu ajutorul bătailor din palme, copiii vor accentua ritmul muzicii. De asemenea, prin scandarea versurilor, ei vor reuși să determine și să asimileze mai ușor ritmul cântecului.

- exerciții de imitație, mimând acțiuni de joc, de muncă, sentimente de bucurie, de tristețe, executând mișcări diferite, în ritmul muzicii, după text sau fără acesta, respectând măsura dată (2/4, 3/4, 4/4). Activitatea dată este o modalitate de a simți, auzi, imagina, memora, exprima muzica. Copiii au posibilitatea de a-și consolida percepția prin metrică și instinctele – prin fluxuri ale mișcării. Astfel, ei vor deveni mai grațioși, iar mișcările lor vor dobândi expresivitate.

Unități de competență în cadrul competenței specifice nr. 3 [1, p. 117]:

În cadrul celei de a treia competență specifică, *Curriculumul* pentru Educație timpurie propune câteva unități de competență, care sunt mai puțin destinate dezvoltării simțului ritmic, însă contribuie esențial la dezvoltarea aptitudinilor muzicale, prin urmare, și a simțului ritmic. Acestea sunt:

3.1. Utilizarea cuvintelor și expresiilor potrivite pentru descrierea dispoziției și a mesajului piesei muzicale audiate sau interpretate;

3.2. Exprimarea sentimentelor de bucurie și încredere, de prietenie și dragoste, de curaj și optimism, în baza audierii unor melodii din folclorul copiilor;

3.3. Participarea, cu plăcere, inițiativă și curiozitate, la activitățile muzicale și evenimentele cultural-artistic;

3.4. Aprecierea evenimentelor muzicale prezentate în spectacole, emisiuni TV etc.;

3.5. Asocierea creației muzicale populare cu portul popular [1, p. 117].

Pentru realizarea acestei competențe, dar și pentru dezvoltarea simțului ritmic, putem propune copiilor audierea unor lucrări muzicale cu un ritm mai pronunțat, bazate pe cele trei genuri principale ale muzicii. Apoi, putem continua cu reaudierea acestora, acompaniată de bătaia din palme sau bătaia cu bețișoare din lemn în ritmul corespunzător.

O altă activitate recomandată ar fi interpretarea cântecelor din folclorul copiilor, îmbinate cu mișcări muzical-ritmice. Tot aici, putem propune copiilor acompanierea creațiilor muzicale cu ajutorul instrumentelor muzicale pentru copii.

Curriculumul pentru Educație timpurie (2019) recomandă spre studiere un repertoriu muzical orientativ, destul de bogat, atât pentru audiție, cât și pentru interpretare vocală, care include un șir de creații valoroase. Astfel, pentru realizarea activității de audiție muzicală, educatorul poate să propună mai multe creații muzicale, printre care: *Marșul păpușilor mecanice* de B. Dubosarschi, *Cântecul ciocârliei* de P. I. Ceaikovski, *Cântecul vechi francez* de P. I. Ceaikovski, *Dans german* de W. A. Mozart sau *Dimineața* de S. Prokofiev.

Pentru activitatea de interpretare vocală, educatorul are la dispoziție un șir de cântece destinate copiilor de această vârstă, prin care amintim: *Vine toamna, vine* de E. Doga, *Bună dimineața* de V. Vilinciuc, *Cine-ascultă muzica* de B. Dubosarschi, *Casa mea* de I. Țibulschi, *Tricolorul* pe versuri și muzică de Gr. Vieru, *Educatoarea* de I. Macovei, *La școala de muzică* de Z. Tcaci etc.

Concluzii

Pentru a înțelege muzica, copilul trebuie să asimileze o mare bogăție de impresii, de trăiri afective intense. Treptat, prin analiză dirijată, acesta devine conștient de diferitele componente ale fenomenului muzical, învață să le distingă, să le deosebească, să le stăpânească.

Toate activitățile și „acțiunile” muzicale, organizate și desfășurate în instituția de educație timpurie, contribuie la dezvoltarea aptitudinilor muzicale ale copiilor: auzul melodic, timbral, simțul muzical-ritmic, simțul frumosului și gustul artistic.

Analizând *Curriculumul pentru Educație Timpurie* (2019), putem concluziona că oferta educațională propusă la *Educația muzicală* pentru dezvoltarea simțului ritmic este bine gândită, structurată logic și cu un potențial ridicat în ceea ce privește dezvoltarea aptitudinilor muzicale ale preșcolarilor de 5-7 ani, inclusiv a simțului muzical-ritmic. Acest document normativ cuprinde unități de competență și activități de *învățare-evaluare* judicios selectate, un repertoriu bogat pentru audiere și interpretare, care contribuie la dezvoltarea progresivă a simțului muzical-ritmic al copiilor. Este important ca educatorul să le trezească și să le cultive preșcolarilor interesul și dragostea pentru această artă, necesitatea sufletească de a se întâlni cu ea, scopul fiind atingerea unui standard cât mai înalt în formarea și modelarea personalității copiilor, cultivarea aptitudinilor și capacităților lor de a cunoaște realitatea prin intermediul artei muzicale.

Bibliografie:

1. Curriculum pentru Educație Timpurie. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2019, 128 p. [vizitat 30.01.2022]. Disponibil online: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_pentru_educatia_timpurie_tipar.pdf

PARTICULARITĂȚILE ARDERII PROFESIONALE ÎN RÂNDUL EDUCATORILOR

PAVLENKO Lilia, dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Tiraspol,

ȘORIC Olga, studentă, Universitatea de Stat din Tiraspol,
educator, creșă-grădinița „Licurici”, or. Cupcini, r. Edineț,

Rezumat. *Învățământul preșcolar se axează în întregime pe procesul de interacțiune dintre educator și copil, iar din moment ce educatorul pentru copil este destul de semnificativ, el este responsabil pentru calitatea acestui proces. Rezultă, că alături de copii ar trebui să fie educatori înalt profesioniști. Profesia de pedagog este una dintre cele mai consumatoare de energie, implementarea căreia necesită costuri intelectuale, emoționale și mentale uriașe.*

Conținutul articolului dat vizează analiza uneia dintre cele mai arzătoare probleme cu care se confruntă educatorii astăzi în instituțiile de învățământ preșcolar – arderea profesională.

Abstract. *Preschool education focuses entirely on the process of interaction between educator and child, and since the educator for the child is quite significant, he is responsible for the quality of this process. It follows that next to the children there should be highly educated specialists. The teaching profession is one of the most energy consuming, the implementation of which requires huge intellectual, emotional and mental costs.*

The content of this article aims to analyze one of the most burning issues facing educators today in preschool education - vocational burning.

Cuvinte-cheie: *ardere profesională, sindromul burnout, educatori*

Keywords: *burnout, burnout syndrome, educators*

Introducere

Schimbările moderne din domeniile educației, culturii, economiei, tehnicii etc. solicită mult facultățile psihice superioare și abilitățile sociale ale omului contemporan. Programul încărcat de lucru, ritmul accelerat și intens, nocivitatea ambientală sunt câțiva dintre factorii majori care duc la apariția stresului psihosocial și cel profesional. Cadrele didactice își petrec o mare parte a timpului la locul de muncă, fiind implicate în multe și diverse activități educaționale, cât și relaționale cu alți colegi de serviciu: cadre didactice, manageri, fapt ce solicită un mare efort psihic, emoțional, intelectual de la fiecare. Ele au nevoie de mai mult timp și cunoștințe de a se pregăti de activități, ore, etc., de aceea, peste o anumită perioadă parvine surmenajul atât fizic, cât și moral.

Studiile au dovedit că pedagogii sunt predispuși la simptome de oboseală emoțională treptată și devastare, așa numitul, sindromul epuizării emoționale. Practica pedagogică reală arată că astăzi frecvent se întâlnește pierderea interesului față de copil ca persoană, respingerea lui așa cum este,

simplificarea laturii emoționale a comunicării profesionale. Respectiv, cercetarea acestui subiect rămâne destul de actuală.

Abordări teoretice. De ce a apărut conceptul de *ardere profesională* cunoscut ca sindromul burnout? Această noțiune a fost propusă de A. Morrow în 1981 pentru a defini starea care poate interveni la specialiștii din grupurile profesionale de risc. Freudenberger (autorul ideii epuizării profesionale, 1974) a analizat starea de demoralizare, decepție, manifestările de tensiune, astenie și suprasolicitare pe care le suportau angajații clinicilor psihiatrice. El a menționat că acest fenomen este răspândit, în special, în sfera așa numitelor profesii sociale, în care specialistul se confruntă cu problemele altor persoane [8]. Particularitățile și simptomele sindromului arderii profesionale a fost subiect de cercetare în studiile realizate de către mulți psihologi ca C. Maslach, W. Schaufeli, M. Leiter, C. Cooper, M. Huberman, M. Zlate ș.a. În Republica Moldova subiectul discutat este reflectat în lucrările mai multor autori, cum ar fi: D. Antoci, O. Paladi, I. Gîncu etc.

La finele anilor șaptezeci au început să apară în mod sistematic studii empirice asupra acestui fenomen. În lucrările științifice se regăseau mai multe definiții ale sindromului burnout, dintre care cea mai general acceptată o constituia definiția propusă de C. Maslach. Potrivit autoarei „sindromul burnout este o stare de epuizare emoțională, depersonalizare și realizare personală redusă, care apare la angajații, funcția cărora implică contact intens cu oamenii” [apud 2]. V. V. Boyko (2002) explică burnout-ul emoțional ca „un mecanism de apărare psihologică dezvoltat de o persoană sub forma unei excluderi complete sau parțiale a emoțiilor (scăderea energiei acestora) ca răspuns la influențe psiho-traumatice selectate” [1]. Există alte definiții ale sindromului burnout, care reflectă diverse modalități de abordare a fenomenului în cauză, fie psihologică, psihosocială sau sociologică. De exemplu, Cerniss îl definește ca pierderea idealismului și entuziasmului provocată de contextul organizational; Edelwich și Brodsky, la fel, văd o pierdere progresivă a idealismului, a energiei și a scopului, situație cu care se confruntă angajații din profesiile sociale, ca urmare a condițiilor de muncă etc. [apud 8].

Din cele relatate, reiese, că burnout reprezintă un construct teoretic tridimensional specific angajaților din sfera socială, fapt care îl putem observa în figura de mai jos.

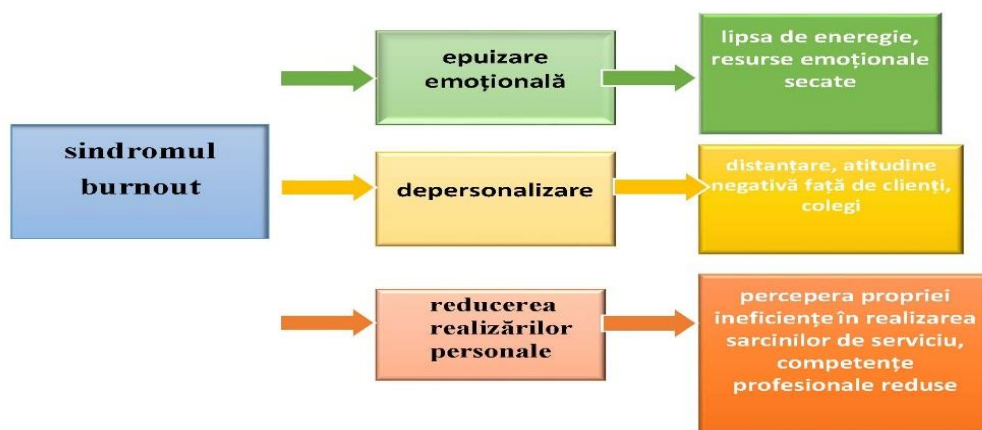


Figura 1. Reprezentarea tridimensională a conceptului burnout

Alte cercetări vizavi de acest concept au scos în evidență ideea că sindromul dat indică la o stare de epuizare emoțională, mentală, fizică care se dezvoltă ca urmare a stresului cronic nerezolvat la locul de muncă. Dezvoltarea acestui sindrom este tipică pentru profesiile altruiste în care domină preocuparea pentru oameni (asistenți sociali, medici, asistente medicale, profesori, educatori etc.) (M.M. Skugarevskaya, 2009) [8]. Cercetătorii L.A. Kitaev-Smîk și E.S. Bobrova (1989) au prezentat un mecanism de dezvoltare a epuizării, și anume: tiparele generale ale manifestărilor socio-psihologice ale stresului provin din faptul că fiecare persoană, ca element al populației umane, este întruchiparea contradicțiilor dintre personal și public. Atât lipsa de comunicare, cât și excesul de norme stabilite evolutiv de aglomerare a oamenilor le provoacă suferință. Esența psihologică a omului, ca ființă socială, îi cere să implementeze tendințe altruiste. Dar, nici o singură persoană cu conștiința sa individuală nu poate renunța complet la motivele sale egoiste. Echilibrarea constantă a acestor două tendințe este sursa a numeroase manifestări de stres, care la rândul lor conduc la progresul sau regresia personalității [5].

În baza celor spuse se desprind câteva caracteristici de bază ale sindromului cercetat:

- starea de apatie socială, rezultată din suprasolicitarea emoțională;
- manifestarea unor trăiri și atitudini negative față de colegi și clienți;
- autoaprecierea profesională joasă - sentimentul de incompetență, lipsa de aptitudini creative, inovatoare, uneori suportarea stării de vinovăție provocate de autoevaluarea insuficienței rezultatelor activității profesionale etc.

Cercetările din literatura de specialitate ale evoluției sindromului burnout constată că acesta în dezvoltarea sa a trecut prin două etape: *descriptivă*, specifică anilor optzeci ai secolului trecut, și *empirică*, în care accentul s-a plasat preponderent pe determinarea factorilor de risc în apariția acestui fenomen [apud 8].

În cadrul etapei descriptive s-a reliefat mai cu seamă perspectiva psihologică în abordarea conceptului burnout, tratând acest fenomen la nivel de persoană. Cercetătorii menționează, că grație perspectivei psihologice, există un profil al persoanei predispuse sindromului burnout, se cunoaște reacția pe care o manifestă în raport cu munca sa, tradusă în termeni de absentism, insatisfacție în muncă, intenția de a pleca din serviciu, lipsă de angajament și prestație slabă etc. Din această perspectivă vina pentru burnout este atribuită persoanei, iar drept soluție poate servi efortul personal în dezvoltarea calităților ce ar spori reziliența la factorii de risc.

Odată cu creșterea numărului cercetărilor empirice, a devenit tot mai evident rolul primar pe care-l joacă contextul organizațional și social în apariția sindromului burnout. Astfel, după anii optzeci a luat amploare *abordarea socială a fenomenului burnout*, preocuparea căreia constă în identificarea acelor aspecte ale activității de muncă și organizației în ansamblu care pot declanșa sindromul burnout. Analiza lucrărilor științifice în domeniu a arătat că burnout poate fi rezultatul unui

stres îndelungat, care se deosebește de prea mult stres [5, 7, 8 etc.]. Ultimul implică prea multă presiune, prea multe cerințe, în urma cărora persoana se simte apăsată, însă rămâne încrezătoare în viitor și știe că în momentul în care lucrurile reintră în normal se va simți imediat mai bine. Burnout, dimpotrivă, implică prea puțin: prea puțină recunoaștere, prea puțină certitudine, prea puțin control. Respectiv, persoana în starea de burnout se simte golită, demotivată, nepăsătoare, fără speranța în viitor. Cineva spunea: „Când ești stresat, te simți înecat; când ești burnout, te simți sec”. Ajunsă într-o stare de burnout persoana își reduce productivitatea, își “devorează” energia, simțindu-se neajutorată și plină de resentimente. Stresul intensifică emoțiile, burnout le anulează; stresul produce o senzație de urgență și hiperactivitate, burnout produce încremenire lipsită de speranță; stresul determină pierderea energiei, burnout determină pierderea motivației, idealurilor și speranțelor; stresul ne afectează în primul rând fizic, burnout ne afectează în primul rând emoțional” [7].

Potrivit psihologului M.A. Șceaveleva, în procesul activității profesionale pot apărea numeroși factori emoționali, determinând un sentiment în creștere de nemulțumire, acumularea de oboseală, ceea ce duce la crize profesionale, epuizare. Rezultatul acestor procese sunt simptome fizice: dureri de cap frecvente; insomnie. În plus, există simptome psihologice și comportamentale: sentimentul de plictiseală; scăderea nivelului de entuziasm; resentiment; incertitudine; iritabilitate; incapacitatea de a lua decizii. În consecință, apare o scădere a eficienței activității profesionale [apud 7].

Manifestarea burnout-ului la educatori. Caracteristicile epuizării profesionale descrise mai sus se regăsesc și în mediile educaționale. Spre exemplu, E. Yu. Kostin evidențiază *două grupuri de factori* în rândul educatorilor *care influențează apariția sindromului de epuizare sau a arderii profesionale* [6]. *Prima grupă* este reprezentată de factori externi, printre care se enumeră: specificul activității pedagogice profesionale - nevoia de empatie, simpatie, responsabilitate morală pentru viața și sănătatea copiilor care i-au fost încredințate, experiența de muncă; - factorul organizatoric: aglomerația săptămânii de lucru; salarii mici; natura intensă a lucrării; nemulțumire la locul de muncă; lipsa unei legături clare între procesul de învățare și rezultatul obținut, discrepanța dintre rezultatele obținute și eforturile depuse; - transformări în domeniul educației care au condus la schimbarea relației dintre subiecții procesului de învățământ; atmosferă nefavorabilă în cadrul corpului didactic: componența omogenă a echipei, prezența conflictelor pe verticală și orizontală, situația nervoasă.

Al doilea grup este reprezentat de *factori externi*: - factorul comunicativ: lipsa abilităților de comunicare și a capacității de a ieși din situații dificile de comunicare cu copiii, părinții, administrația; incapacitatea de a-și regla propriile situații emoționale; - factorul personal: decesul și boala gravă a celor dragi; dificultăți materiale; relație slabă între soți; lipsa condițiilor normale de viață; lipsa de atenție acordată pentru gospodărie; nemulțumirea față de autorealizarea lor în diverse situații de viață și profesionale.

Printre primele riscuri de „burnout” V.V. Boyko (2009) enumeră responsabilitatea înaltă pentru viața și sănătatea copiilor. Riscul este crescut de: un nivel ridicat de labilitate emoțională, autocontrol ridicat la suprimarea emoțiilor negative, motivarea comportamentului cuiva, creșterea anxietății și a reacțiilor depresive, stima de sine ridicată/scăzută, înțelegerea rolului celuilalt în societate, capacitatea insuficientă de a gestiona emoții [1].

„Criza pedagogică”, „epuizarea”, „burnout” nu înseamnă devastare, dispariția forței mentale, acestea se reînnoiesc constant atunci când cadrele didactice primesc satisfacții din munca lor, se realizează în profesie, își îmbunătățesc abilitățile și dezvoltare personală.

După cum menționează autorii, profesia de pedagog aparține categoriei de stresanți, necesitând mari rezerve interne de la acesta. Creșterea culturii tolerante a pedagogului contribuie la înlăturarea stresului emoțional și la dezvoltarea stabilității emoționale. În fața dificultăților vieții, persoanele sunt nevoite să caute un echilibru între adaptarea la realitate și dezvoltarea potențialităților care permit să-și afirme propria individualitate. Toată viața este o schimbare a episoadelor de la instabilitate la stabilitate [6].

Sindromul de epuizare nu poate fi numit o problemă personală – el se referă nu numai la o anumită persoană, ci și la organizația în care lucrează persoana: eficiența educatorului scade, numărul de erori crește, există dorința de a scăpa sau de a înlătura problemele, se iau decizii pripite, neconsiderate. Un rol important în formarea arderii profesionale îl joacă nu numai caracteristicile individuale ale educatorilor înșiși, ci și caracteristicile activităților lor, precum și condițiile și conținutul muncii. Există o relație inversă între severitatea epuizării la educatorii unei instituții de învățământ preșcolar și nivelul de satisfacție în muncă a acestora: cu cât nivelul de satisfacție în muncă este mai mare, cu atât este mai puțin pronunțat sindromul burnout [5].

O persoană mulțumită de munca găsește în ea mai mult plăcut decât neplăcut. Una dintre sarcinile importante ale șefului unei instituții preșcolare este munca eficientă cu personalul: selecția, asistența în adaptare și certificare. Depinde de lider cum se vor simți educatorii în echipă.

Cercetătorii constată că epuizarea în rândul educatorilor include specificul activității pedagogice profesionale, caracterizat prin încărcare emoțională mare și prezența unui număr mare de factori emoționali, atât obiectivi, cât și subiectivi, care afectează munca unui educator și pot provoca tensiuni severe și stres. Nevoia de empatie, simpatie, responsabilitate morală pentru viața și sănătatea copiilor care i-au fost încredințate, desfășurate în modul de control intern și extern, contribuie la apariția unor stări emoționale adverse și la formarea unui comportament protector. Influența factorului organizatoric în condițiile unei instituții de învățământ preșcolar se manifestă cel mai adesea într-o atmosferă psihologică nefavorabilă în cadrul cadrelor didactice. Compoziția omogenă a echipei, prezența conflictelor orizontale și verticale, un mediu nervos îi încurajează pe unii să-și irosească emoțiile, în timp ce alții caută modalități de a-și salva resursele mentale. Alt moment se

referă la factorul personal, care se manifestă prin nemulțumire față de autorealizarea sa în diverse situații de viață și profesionale.

Cum de rezistat arderii profesionale? Potrivit lui N. A. Aminov, N. V. Molokanov, I. A. Zimnyaya, predominanța abilităților emoționale speciale în structura celor instrumentale determină rezistența la dezvoltarea sindromului de burnout emoțional.

În primul rând, educatorii care suferă de epuizare emoțională (burnout profesional) trebuie să-și simtă din nou importanța și nevoia, să găsească un nou flux de inspirație și motivație.

După cum relatează specialiștii din domeniu, există o mulțime de metode de prevenire și depășire a epuizării emoționale, dar cel mai important este sprijinirea cadrelor didactice în procesul de activitate, în cadrul instituției de învățământ preșcolar, a echipei de muncă. Pentru aceasta, este important ca liderul să se gândească la algoritmul acțiunilor corecte pentru reabilitarea educatorului. Este important de reținut că riscul de burnout este redus când locul de muncă este stabil și atractiv, oferă oportunități de creativitate, creștere profesională și personală [3].

Pe lângă acestea, pentru ca rezultatul să fie pozitiv, este necesar de creat condiții:

- *confort psihic*: să ofere sprijin psihologic și emoțional, remunerare echitabilă pentru munca prestată de educator și sporuri în funcție de merit;

- *motivare*: căutarea de stimulente suplimentare pentru activități, implicare în noi proiecte;

- *extinderea domeniului de responsabilitate*.

Este important ca educatorul să poată lua anumite decizii în mod independent, să beneficieze de condiții pentru o muncă confortabilă și favorabilă, de timp și spațiu pentru pauze, odihnă, să se organizeze training-uri educative, motivante, personale; seminare motivante, antrenamente de eficacitate personală, exerciții de dezvoltare a creativității etc. cu efect pozitiv. Comunicarea deschisă și prietenoasă între șef și educator va fi o garanție a confortului psihologic pentru ambele părți [8].

În concluzie, creșterea prestigiului profesiilor legate de creșterea copiilor, ca profesor, educator, crearea unei atmosfere de respect pentru munca lor, dezvoltarea măsurilor de sprijin social, dezvoltarea resurselor umane în ceea ce privește competența educațională a cadrelor didactice, formarea, recalificarea educatorilor va asigura competența lor profesională capabilă să răspundă provocărilor societății moderne.

Bibliografie

1. Бойко, В.В., Ковалев, А.Г., Панферов, В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов. – Спб.: Питер, 2009. - 207 с. 2.

2. Водопьянова, Н.Е., Старченкова, Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – изд. 3-е. – СПб.: Питер, 2011. – 336 с. 4.
3. Дубиницкая, К. А. Особенности проявления феномена профессионального выгорания у воспитателей детского сада // Социальная психология малых групп: Материалы I всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А. В. Петровского. /Отв. ред. М. Ю. Кондратьев. М: МГППУ, 2009. 23с.
4. Китаев-Смык, Л.А., Боброва, Э.С. Социально-психологические проявления стресса и синдром «выгорания личности» // Активизация личности в системе общественных отношений. Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. – М., 1989. с.24-25.-9.
5. Костин, Е. Ю. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология, 2013. -№ 2. с.44-48.
6. Котова, Е. В. Профилактика синдрома эмоционального выгорания. учебное пособие / Краснояр.гос. пед. Ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2013. 213 с.
7. Роньжина, М.В. Исследование эмоционального выгорания у воспитателей дошкольных учреждений. Ульяновск, 2020.
8. Скугаревская, М.М. Синдром эмоционального выгорания / М.М. Скугаревская // Медицинские новости. 2009. №7. с. 3-9.

ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE DE FORMARE A COMPORTAMENTULUI SIGUR LA PREȘCOLARI

POPEL Cezara, doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *În articolul respectiv este abordată actualitatea și necesitatea formării la copiii de vârstă preșcolară, a bazelor unui comportament sigur. Este analizată esența psihopedagogică a comportamentelor la copii. Sunt descrise și argumentate condițiile pedagogice și principiile de formare a comportamentului sigur la preșcolari*

Abstract. *This article addresses the topicality and need for training in preschool children the basics of safe behavior. The psycho-pedagogical essence of children's behaviors is analyzed. The pedagogical conditions and the principles of forming safe behavior in preschoolers are described and argued*

Cuvinte-cheie: *copii de vârstă preșcolară, condiții psihopedagogice, comportament, securitate, comportament sigur.*

Keywords: *preschool children, psycho-pedagogical conditions, behavior, security, safe behavior.*

Introducere

Vârsta preșcolară este considerată perioadă senzitivă, deosebit de eficientă, în vederea acumulării cunoștințelor, a interiorizării lor și a însușirii experienței comportamentale. Nu întâmplător se evidențiază insistent cei șapte ani de acasă ca perioadă esențială pentru formarea bazelor comportamentelor copilului [1]. Această etapă de vârstă se caracterizează printr-o creștere a activismului și curiozității, care, combinate cu o dorință de independență, duc adesea la situații traumatice. Din cauza experienței de viață insuficientă, a particularităților specifice de vârstă, preșcolarii nu își pot asigura propria securitate, fapt ce necesită formarea abilităților de siguranță, care sunt o reflectare a abilităților de comportament corect și îmbunătățirea acestor abilități pe măsură ce copilul se dezvoltă.

Esența psihopedagogică a comportamentelor la copiii preșcolari

În sens psihopedagogic formarea comportamentelor de bază la copii include trecerea de la cele mai simple reprezentări la noțiunile morale, care se realizează treptat prin integrarea cunoștințelor, emoțiilor și sentimentelor. Formarea comportamentelor presupune: asimilarea regulilor de conduită; interiorizarea normelor morale; transferarea normelor în reprezentări morale; materializarea regulilor de conduită însușite anterior în acțiuni și fapte. Pentru declanșarea actului moral este necesar și un efort volitiv, care ar permite învingerea obstacolelor, atât interne (dorințele, intențiile, interesele și sentimentele negative), cât și externe (diverse atracții, unele împrejurări). În depășirea acestor obstacole se solicită anumite eforturi volitive, care la această vârstă abia se formează: spiritul de disciplină, perseverența, stăpânirea de sine, independența, curajul, bărbăția etc. Aceste calități se

formează concomitent și se integrează treptat în structura caracterului copilului, implicându-se în reglarea conduitei și obține o nuanță morală [1].

Un reper intern de reglare a comportamentului copilului poate deveni regula. Regula ghidează comportamentul copiilor într-o situație socială. Doar regula, care exprimă clar așteptarea din partea adultului - a ceea ce trebuie să facă copilul sau cum să se comporte, oferă contextul necesar pentru ghidarea și sprijinirea copiilor în vederea învățării autocontrolului. Copiii învață cel mai bine anumite comportamente sociale atunci când sunt stabilite clar regulile și limitele. Respectarea regulii servește drept garanție a siguranței.

Timofeeva L. numește vârsta preșcolară, perioada de socializare primară și de asimilare a strategiilor comportamentale pe care o persoană le va folosi în viitor [2]. Muhina V. consideră că comportamentul unui copil în societate va depinde de normele, standardele, metodele de comportament caracteristice familiei sale și mediului apropiat. Preșcolarul mic reproduce comportamentele adulților care au o anumită semnificație pentru el [3]. Adulții influențează comportamentele adoptate de copii prin modelul pe care îl reprezintă și prin forma de interacționare. În baza cunoștințelor și capacităților obținute, se formează pregătirea copilului de a preveni și de a depăși situațiile periculoase.

Condițiile pedagogice de formare a comportamentului sigur la preșcolari

Securitatea constituie una din trebuințele fundamentale ale omului, condiția esențială a sănătății mentale și fizice. Prin comportament sigur se subînțelege satisfacerea nevoii fundamentale a omului de securitate, care presupune dezvoltarea unui sistem de cunoștințe, abilități, reguli de bază de conduită și precauții care vizează eliminarea comportamentului incorect, care poate duce la accidente și situații tragice [4].

Este imposibilă asigurarea deplină a securității copilului, de aceea este necesară abordarea securității ca o protecție fiabilă împotriva pericolelor și amenințărilor ce îl înconjoară. Securitatea vieții copilului constă în formarea unei atitudini conștiente de păstrare a vieții personale, a sănătății prin furnizarea de cunoștințe teoretice și abilități practice. Securitatea preșcolarului nu se rezumă doar la memorarea regulilor, ci la formarea unui mod de viață sigur - el învață să existe corect în societate, învățând despre ea; evită pericolele, dar să nu le provoace.

Bojovici L. I. [5] evidențiază noi formațiuni la vârsta preșcolară, care face sensibilă această perioadă pentru formarea bazelor unui comportament sigur:

- formarea reflexelor condiționate în baza celor necondiționate;
- dezvoltarea operațiilor mentale (identificarea asemănărilor și deosebirilor, stabilirea relațiilor cauză-efect, formularea concluziilor);
- formarea experienței unui comportament sigur;

- apariția interesului cognitiv independent, a observației, a curiozității;
- dezvoltarea conștiinței de sine, formarea stimei de sine;
- dezvoltarea voluntarilor;
- apariția nevoii de a acționa în conformitate cu regulile și normele stabilite.

Bazele comportamentului sigur au fost interpretate de diverși cercetători:

Тимофеева Л. accentuează că nevoia de securitate și siguranță este una dintre nevoile umane de bază a copilului, a cărei lipsă poate încetini sau denatura dezvoltarea ulterioară a acestuia [2]; Русак О. definește comportamentul sigur ca urmare a unei evaluări cognitive adecvate a mediului, a capacității de a lua o poziție favorabilă pentru sine și de a fi flexibil la schimbările din mediu [6]; Скоролюпова О. descrie comportamentul sigur ca un set de acțiuni stereotipice și conștiente într-un mediu în schimbare, care permite menținerea integrității individuale și confortul comportamentului, previne apariția leziunilor fizice și mentale, creează condiții normale pentru interacțiunea cu ceilalți [7]; Мошкин В. concluzionează că comportamentul sigur al personalității este o conduită care asigură siguranța existenței persoanei și totodată nu dăunează altor persoane [8]; Хромцова Т. declară că prin comportamentul sigur la preșcolar se subînțelege ansamblul cunoștințelor despre siguranță și securitate, capacitatea de a acționa adecvat în situații de risc, de a manifesta o atitudine conștientă față de viața și sănătate [9]; Статмен П. accentuează avantajul preșcolarilor în însușirea securității personale de a iubi regulile și a le respecta pe deplin. Tendința preșcolarului de a face ceea ce e necesar, de a primi aprobarea unui adult, are un efect pozitiv asupra însușirii regulilor de siguranță personală [9].

Condiții pentru formarea bazelor comportamentului sigur la preșcolari.

Formarea bazelor comportamentului sigur la preșcolari este un proces continuu, sistematic, pas cu pas, scopul final fiind informarea copiilor cu teoria comportamentului sigur, cu regulile și normele de bază ale siguranței care trebuie să le cunoască pentru socializarea eficientă și formarea unei experiențe sociale adecvate.

Cu toate acestea, Гадкин Е. И., Гуревич А. В. [3] disting o serie de particularități de vârstă, ce-ar provoca situații periculoase în care pot nimeri preșcolarii:

- particularități anatomo-fiziologice (câmp vizual mic din cauza staturii; determinarea greșită a direcției și sursei sunetului);
- nivel insuficient de reglare voluntară, autocontrol;
- activism sporit, combinat cu comportament emotiv și curiozitate;
- reacție lentă, în comparație cu maturii;
- dificultăți în distribuirea și comutarea atenției;
- cunoștințe și experiențe insuficiente despre mediul înconjurător;
- capacitatea scăzută de a delimita situația reală de cea imaginată.

Pentru a iniția un copil într-un comportament sigur, trebuie respectate anumite principii [11, 12]:

- *Principiul sistematizării și consecutivității.* Activitatea privind siguranța vieții trebuie să se desfășoare sistematic pe parcursul anului, cu o distribuire flexibilă a conținuturilor și în conformitate cu specificul vârstei;
- *Principiul consecutivității.* Pentru a evita situațiile periculoase pentru propria viață și viața celorlalți, este necesar să se formeze o anumită cultură a gândirii și a comportamentului. Acest proces ar trebui să se realizeze de la cunoscut la necunoscut. Orice etapă de formare se bazează pe ceea ce a fost deja însușit în experiența anterioară;
- *Principiul respectării mediului de trai.* Înțelegerea de către copil a surselor de pericol este în corelare și cu mediul în care se află. Copiii din mediul urban și cel rural au experiențe diferite de interacțiune cu mediul. (ex. orașenii mici au abilități mai puțin dezvoltate de comportament în pădure, la apă etc. iar copiii din mediul rural sunt mai puțin familiarizați cu regulile de conduită în transportul urban, pe stradă). Prin urmare, e necesar să construim procesul educațional în așa fel încât să compensăm necunoașterea de către copii a regulilor de comportament în condiții neobișnuite și să le îmbogățim experiența;
- *Principiul integrării teoriei cu practica.* Siguranța nu se rezumă la suma cunoștințelor dobândite de copii, ci competența de a se comporta corect în diverse situații. Un aspect esențial al pregătirii este consolidarea cunoștințelor, extinzând posibilitățile de aplicare practică a acestora prin activități de joc, excursii, jocuri de rol, interacțiunea cu ceilalți, etc.
- *Principiul impactului educațional complex dintre grădiniță și familie.* Formarea unei poziții conștiente de comportament sigur la preșcolar se bazează pe exemplele pozitive ale adulților.

Jocul didactic este una din formele de învățare cu cele mai bogate efecte educative, un foarte bun mijloc de activizare a preșcolarului și de stimulare a resurselor lui intelectuale. Prin joc se dezvoltă curajul, perseverența, dârzenia, combativitatea, corectitudinea, disciplina prin respectarea regulilor de joc, spiritul de cooperare și de comportare civilizată [13].

Este incontestabil faptul, că pentru siguranța vieții copilului și a educării lui este responsabilă în primul rând de familia. În organizarea sa proprie, ea oferă garanții de moralitate, este prima școală care pregătește copilul pentru viața socială, deprinzându-l să-și împlinească datoria, să-și disciplineze voința, dându-i simțul ierarhiei și ordinii. Familia este un oficiu înalt al respectului, al demnității, al libertății interioare. Mediul familial oferă siguranță, liniște, afecțiune, seninătate, care constituie o atmosferă prielnică pentru o dezvoltare normală și echilibrată. Copilul își găsește securitatea datorită prezenței senine și afectuoase a părinților, a condițiilor stabile de existență asigurate, disciplinei oferite. În mediul său astfel definit, el își reperează din timp poziția, se acomodează cu rolul său și, simțindu-se protejat, avansează cu încredere în viață [14]. Cu toate acestea, o mare parte a timpului, copilul se află într-o instituție educațională, prin urmare, rolul și responsabilitatea sistemului educațional pentru formarea abilităților de păstrare a sănătății și de siguranță a vieții la copii crește.

Pentru reușita educațională a copilului e necesar să fie antrenați toți agenții cu influențe asupra copilului, pornind de la familie, instituții de educație până la comunitate.

Potrivit cercetătoarei Хромцова Т. [3], comportamentul sigur al copiilor este un sistem de cunoștințe despre metodele de viață în siguranță, abilitățile în manipularea obiectelor potențial periculoase și emoțiile care determină motivele unui preșcolar. Хромцова Т. identifică următoarele criterii pentru un comportament sigur:

- 1) volumul și complexitatea cunoștințelor despre sursele periculoase;
- 2) capacitatea de a acționa în situații cotidiene periculoase;
- 3) acuratețea și caracterul rezonabil al judecăților cu privire la modalitățile de comportament sigur în viața de zi cu zi;
- 4) gradul de stăpânire a acțiunilor cu obiectele de uz casnic; respectarea regulilor de comportament sigur.

Adică, comportamentul sigur se bazează nu doar pe cunoștințele dobândite, ci și pe o atitudine conștientă și responsabilă față de problemele de siguranță personală, capacitatea de a se comporta corect în diverse situații. În acest caz, preșcolarii sunt capabili să aleagă un loc sigur pentru un anumit joc, să utilizeze în siguranță echipamente, să manifeste controlul reciproc și autocontrolul privind respectarea regulilor securitate și să demonstreze pregătirea pentru activități eficiente în diferite situații.

Prin cultura siguranței vieții unui copil, oamenii de știință menționează o îmbinare a trei componente: componenta informațională - cunoștințe despre siguranța vieții umane („Cunosc regulile de securitate”); componentă comportamentală - capacitatea de a acționa în situații problematice („Știu să aplic regulile de securitate”); componenta emoțional-volitivă este de a reacționa corect la situațiile problematice, o atitudine conștientă față de viața și sănătate. („Vreau să respect regulile siguranței vieții”).

Concluzii

Comportamentul sigur este abilitatea persoanei de a se proteja pe sine și pe ceilalți, să anticipeze sau să evite pericolul și să acționeze la necesitate. Vârsta preșcolară reprezintă perioada sensibilă pentru formarea bazelor unui comportament sigur. Formarea unui comportament sigur la preșcolari se realizează în baza particularităților psihofiziologice și a noilor formațiuni de vârstă. Pentru un comportament sigur, preșcolarul trebuie să cunoască situațiile potențial-periculoase, să aibă o atitudine valorică subiectivă față de menținerea siguranței și să-și poată controla comportamentul. Criteriul de formare a unui comportament sigur la preșcolari este capacitatea de a se comporta cu obiectele de uz casnic potențial periculoase și respectare a măsurilor de siguranță.

Bibliografie

1. Cemortan, S. Dimensiuni psihopedagogice ale socializării copiilor de vârstă timpurie. Chișinău : Institutul de Științe ale Educației, 2015. p. 112. ISBN 978-9975-48-093-2.
2. Тимофеева, Л.Л. Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет. Санкт-Петербург: „Детство-Пресс”, 2019. p. 160. https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/navigator_obraz_programm/Timofeeva_Parcialnaya_programma.pdf. ISBN 978-5-906750-74-7.
3. Медведева, А. Педагогические условия формирования основ безопасного поведения у старших дошкольников. Белгородский Государственный Национальный Исследовательский Университет. Belgorod : s.n., 2018. p. 89, Выпускная квалификационная работа.
4. Мочалова, И. Формирование у детей дошкольного возраста представлений об основных источниках опасности в быту, на улице,. Молодой учёный. Săptămînal, 2018, Vol. 49, 235 p.
5. Божович, И.Л. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. Избр. психол. тр. Moscova : НПО „МОДЭК”, 2001. p. 215 с. lib.gnpbu.ru/text/bozhovich_problemy-formirovaniya-lichnosti_2001/go,4;fs,1/. ISBN 5-89502-210-3.
6. Русак, О.Н. Безопасность жизнедеятельности. Sankt-Petersburg : Editura Lani, 2009. p. 670. http://www.gubkin.ru/personal_sites/fedotovie/TEST/uchebni/7.pdf. ISBN 978-5-8114-0284-7.
7. Скоролупова, О.А. Занятия с детьми старшего дошкольного возраста по теме "Правила и безопасность дорожного движения". Киров : ОАО Дом печати - Вятка, 2004. ISBN 5-98527-012-2.
8. Мошкин, В.Н. Методы, закономерности и принципы воспитания культуры личной безопасности. Вестник. № 2, 2001, pg. с. 14– 20. https://old.altspu.ru/Journal/vestnik/ARHIW/N4_2001/moshkin/moshkin.pdf.
9. Хромцова, Т.Г. Формирование опыта безопасного поведения в быту детей среднего дошкольного возраста. [ed.] Педагогическое общество России. Москва: s.n., 2005. p. 188 с. ISBN: 5-93134-294-X.
10. Статмен, П. Безопасность вашего ребенка: Как воспитать уверенных и осторожных детей. s.l. : Издательство: У-Фактория, 2004 г. p. 272 с. https://royallib.com/read/statmen_pola/bezopasnost_vashego_rebenka_kak_vospitat_uverennih_i_ostorognih_detey.html#20480. ISBN: 5-94799-300-7.
11. <https://infourok.ru/statya-psihologo-pedagogicheskie-aspekty-formirovaniya-obzh-u-detej-starshogo-doshkolnogo-vozrasta-4605152.html> . [Interactiv]
12. https://spravochnick.ru/pedagogika/vospitanie_bezopasnogo_povedeniya_doshkolnikov/ . [Interactiv]
13. Cemortan, S. Educația copiilor pentru jocuri. Chișinău: Editura Stelpart, 2008. p. 144.
14. Sillamy, N. Dicționar de psihologie. [trad.] Leonard Gavrilu. București : s.n., 1998. <https://www.yumpu.com/ro/document/read/22002267/dictionar-de-psihologie-laroussepdf-soroca>. ISBN 973-9243-25-8.

CULTURA POPULARĂ – MODEL DE EDUCAȚIE A PREȘCOLARULUI

PRODAN Cristina, masterandă, UST

SILISTRARU Nicolae, doctor habilitat, profesor universitar,

Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST

Rezumat. *Pedagogia populară ca model valoric constituie fundamentul formării culturii generale umane. Educația având drept finalitate formarea personalității umane, aceasta vizează obiective majore precum: aspirația spre valori, disponibilitatea pentru valorizare și atitudini și comportamente corespunzătoare. Deschiderea spre nou în cultură și valorizare trebuie să pornească de la deschiderea spre valorile trecutului, iar deschiderea spre universalitate, de la deschiderea spre național, spre specificitatea universalității.*

Abstract. *Popular pedagogy as a value model is the foundation of the formation of general human culture. Education aims at the formation of the human personality, it aims at major objectives such as: aspiration towards values, availability for valorization and appropriate attitudes and behaviors. The openness to the new in culture and valorization must start from the openness to the values of the past, and the openness to universality, from the openness to the national, to the specificity of universality.*

Cuvinte cheie: *cultura populară, model de educație, preșcolar*

Keywords: *popular culture, model of education, preschool*

Educația înseamnă a scoate individul „din starea de natură” și a-l introduce „în starea de cultură”.

Analizând interacțiunea dintre educator și educat, vom putea desprinde câteva caracteristici: acțiunea educațională este, în esență, un proces de comunicare a unei învățături de către educator, de formare a sensibilității, judecății și imaginației creatoare a educatului în cadrul căreia subiectul urmărește o schimbare, o transformare a obiectului conform unui anumit scop axat pe un sistem de valori:

- interacțiunea între cei doi poli ai relației are un caracter activ și creativ, desfășurarea acțiunii este dinamică, toate componentele sale aflându-se în interacțiune și modificându-se de la un moment la altul, acțiunea educațională este subordonată unui ansamblu social, care reglează și direcționează sensul;
- relația care se stabilește între subiect și obiect este o relație socială și nu în exclusivitate biologică. Sintetizând toate acestea am putea spune că educația este o activitate socială complexă, care se realizează printr-un lanț nesfârșit de acțiuni exercitate în mod conștient, sistematic și organizat, în fiecare moment un subiect individual sau colectiv, acționând asupra unui obiect individual sau colectiv – în vederea transformării acestuia din urmă într-o

personalitate activă și creatoare, corespunzătoare atât condițiilor istorico-sociale prezente și de perspectivă prin transmiterea și asimilarea de valori.

Putem spune că educația este „procesul conștient dirijat, de formare a personalității cerute de orânduirea socială dată”, ori, Kant consideră că „educația este procesul care trebuie să dezvolte în fiecare individ toată perfecțiunea de care el este capabil” [5, p. 64].

Tradițiile de familie sunt un remediu efectiv în educația de familie. Tradițiile (lat. *traditio* – transmite) – sunt formate pe parcursul istoriei și se transmit din generație în generație normele comportamentului, obiceiuri, principii, relații, idealuri ce sunt veridice. În calitate de memorie colectivă, tradițiile sunt o parte din conștiința etnică. Tradițiile nu rămân constante, transmițându-se din generație în generație, ele suferă schimbări în dependență de cerințele timpului. Familia modernă există și se dezvoltă reproducând tradițiile strămoșilor. În multe familii s-au format astfel de tradiții precum sărbătorirea zilelor de naștere, a nunților de aur, de argint etc., primirea oaspeților, formarea albumului de familie ș.a. De cele mai multe ori nimeni din membrii familiei nu s-au gândit că datinile lor încep de la strămoși.

Pe timpurile de odinioară omul era considerat nu personalitate în parte, ci membru al unui neam. Făcând cunoștință cu un om pe acele timpuri, i se puneă întrebarea: *De ce neam ești?*. Pe atunci nu era de mirare pomenirea strămoșilor până la generația a opta – a zecea. Se păstrau cu sfințenie și se transmiteau prin vorbe, dovezi despre fapte vitejești și nostime ale strămoșilor, se strângeau scrisorile, lucrurile personale și alte obiecte care se considerau obiecte de preț, familiale. Se constată, că acum copiii cresc fără să-și cunoască moșii și strămoșii. Atitudinea față de istoria neamului, păstrarea amintirii strămoșilor și a gloriei neamului au fost o parte pozitivă și importantă a educației în familie.

Familia ca valoare a unui continuum axiologic care este chemată să promoveze *binele moral, sănătatea, adevărul, credința, frumosul, sacrul, onestitatea, valorile naționale*, poate fi definite ca tezaur al valorilor socio-umane [4].

În familiile modeme românești au început să renască tradițiile demult uitate – formarea arborelui genealogic etc. În tradițiile de familie se evidențiază calitățile etnice și culturale ale familiei, baza tradițiilor o constituie o anumită valoare a familiei, deci apariția tradițiilor de familie poate genera o înțelegere perfectă și nu numai.

Tradițiile de familie joacă un rol important în reproducerea culturii și vieții spirituale, în menținerea reciprocității neamului, în dezvoltarea societății și personalității. Prin sistemul tradițiilor, generațiile noi vom moșteni social relațiile deja preluate.

Folclorul, drept valoare etnopedagogică, este sensibilizat cu psihicul uman, cu sufletul omului, trezind spre perfecțiunea și demnitatea umană, criticând viciile omenești, devierile comportamentale, amoralitatea, etc. Folclorul, drept o formă a conștiinței sociale, generează norme ale conștiinței umane în diferite situații de viață, norme legate de deprinderi, convingeri, obiceiuri, tradiții. Folclorul trebuie

să ne arate cum se răsfrâng în sufletul poporului de jos diferite manifestări ale vieții, cum simte și cum gândește el fie sub influența ideilor, credințelor, superstițiilor moștenite din trecut, fie sub aceea a impresiilor pe care i le formează împrejurările de fiecare zi – consideră cercetătorii N. Silistraru, I. Avram etc. [2, p. 105].

În filozofia populară, folclorică, cele două noțiuni *bine și rău* nu există. Există în schimb multe cuvinte care denumesc aspecte ce acoperă parțial câte ceva din sfera lor. Pentru altruism: iubire de oameni, iubire de pace, milă, iertare, sinceritate, recunoștință, respect etc.; pentru egoism, contrariile componentelor altruismului. La baza moralei populare stă iubirea, în sensul *cel mai larg – iubirea ce generează viața și al iubirii ce garantează existența speței. Multe zicători și proverbe exprimă această concepție: Rara întâlnire / e mai cu iubire. Dragostea nu se face cu sila. Iubirea trece prin apă / nu se teme că se-neacă. Ochii care nu se văd se uită. Unde este frică nu încap dragoste* [Ibidem, p. 107].

Calitățile morale care se formează în relațiile interindividuale și care, în folclor, sunt prezentate ca recomandări, nu se opresc la cele menționate și ilustrate de noi mai sus. Este, în fond, și greu de stabilit, după cum tot așa de greu este și stabilirea unei ordini de preferințe. Și, aceasta pentru că viața, de la caz la caz și în evoluția ei, își impune criteriile de circumstanță [1, p. 34].

Răul și binele sunt fețele unuia și aceluiași fenomen moral, îndreptat spre fondarea capacității de orientare în universul moral. Fiecare presupune pe celălalt. „Răul este necesar. Dacă n-ar exista, n-ar exista nici binele. Răul este unica rațiune de a fi a binelui. Ce-ar fi curajul fără primejdie și mila fără durere?”. Nu este prea clar ce spune Anatol France. Dar, după cum știm, la el clar obscurul este de multe ori o preferință deliberată, pentru a nu se închide în definiții stânjenitoare. Acest procedeu – această măiestrie – pare s-o găsim adesea în definițiile și sentințele folclorice. Binele și răul izvorăsc din aceeași inimă. În inimă se topește și binele, și răul. Gândurile mari izvorăsc din inimă curată. Rana de cuțit se vindecă; cea de la inimă niciodată. Morala populară intuiește că există relații umane care pot fi numite astfel, dar mai mult decât relațiile, ea prinde adevărul că pentru viață ceea ce contează este omul concret, care poate fi numit bun. Omul bun e ca pâinea caldă. De omul bun și de pâinea caldă nu te saturi niciodată. Și câinele cunoaște omul bun. Într-un fel, pentru om, adevărul moral e mai de preț decât adevărul intelectual. Adevărul este ușa raiului. Adevărul, ca-și soarele, nu poate fi ascuns cu palma. Dar a lua partea adevărului (moral) nu-i lucru ușor întotdeauna: Adevărul umblă cu capul spart [Ibidem].

Oricât de greu e a lua partea adevărului, poporul crede însă cu fermitate în puterea lui. Și lucrul acesta îl spune clar: Minciuna are picioare scurte. *Vorba multă, fără minciuni nu este.* Opusă adevărului nu este numai minciuna, ci, mai ales, *perfidia fățarniciei* – aparența adevărului fals. *Umblă cu crucea-n mână și cu dracul în inimă.* Și fățarnicul, și mincinosul nu-s însă de invidiat, pentru că: *Pasărea vicleană cade singură în laț. Tot nașul are naș.*

Ființa umană ca personalitate caută să învețe din experiență toată viața. În lume există cu binele,

și răul, cu adevărul, și minciuna. Depinde de ceea ce am învățat de la alții și de la noi înșine, din viață, ca să izbutim să le cunoaștem întotdeauna și să le aplicăm cât putem mai mult. *Și binele, și adevărul stau în puterea omului.* Aceasta e credința populară. În lumina acestei credințe au fost și sunt crescuți copiii. Ceea ce spunem despre bine și adevăr *e valabil și pentru dreptate în cultura populară.*

În materie de morală, gândirea elaborează concepte, care se străduiesc să contureze situații relaționale, fixate în expresii utile vieții; a vieții de zi cu zi, și a vieții pe mai lungă durată, în cadrul unor condiții date – algoritmi morali, care apar și dispar, în limitele acestor situații sau condiții la nivelul culturii populare, ca și la al celei „culte”. Și, putem spune, dacă maximele culte par uneori mai șlefuite, proverbele populare sunt mai pline de sens, mai viguroase și, întotdeauna, mai durabile. Nu o dată maximele culte nu-s decât prelucrări și șlefuiți ale unor proverbe populare axate pe cultura populară [2].

În procesul de elaborare a regulilor și conceptelor de etică la niveluri temporare sau de mai lungă durată, gândirea omenească tinde, ca și în domeniul cunoașterii propriu-zise, la noțiuni cu caracter mai cuprinzător, în spațiu și timp, la categorii morale sau la ceea ce uneori au fost numite virtuți ale culturii populare.

Dacă ar fi să facem sondaje de opinie, cu privire la frecvența lor într-un eșantion de populație, la unele intervale de timp, suntem siguri că cifrele statistice obținute ar diferi – poate chiar mult – de la un caz la altul. E de presupus totuși că în epoci de inegalități și tensiuni sociale, o categorie ca aceea de „dreptate” s-ar bucura de o frecvență mai mare; că, din contra, în epocile și situațiile de relativă stabilitate și calm, *binele ar prevala.* Deși, și aici, depinde de înțelesul ce s-ar atribui termenului respectiv al culturii populare.

În spiritul popular românesc, omul este nu numai parte a naturii, ci, în egală măsură, parte a societății și, în această calitate, el se aliniază, alături de contemporani, în șirul generațiilor ce duc neamul mai departe. De aceea românul își cinstește neamul, patria și strămoșii, pe de o parte, și se îngrijește, în același timp, de urmași. Acest spirit al neamului se sădește în sufletul copilului de mic, *pentru că mai târziu, ramura crescută strâmb, greu se îndreaptă* [6].

Familiarizarea indivizilor cu viața socială în mare măsură depinde de cunoașterea relațiilor de rudenie până la străbunic. Aceasta poate fi examinată ca una din multele căi de educație interculturală. Rudele apropiate și îndepărtate, familia, fiind o componentă importantă a mediului etnopedagogic, asigură includerea primară a individului în sistemul de legături sociale [7].

Pedagogia populară, drept obiect de studiu al etnopedagogiei exprimă conștiința pedagogică a poporului, înțelepciunea neamului reflectată în viața cotidiană este un proces firesc, Parte integrantă a vieții poporului, proces de revitalizare a valorilor naționale. În decursul vieții omul treptat se include în sistemul complex al relațiilor sociale. Această interacțiune, a omului cu societate, cuprinde completarea deprinderilor simple cu cele de un grad mai complex, mai dificil ce țin de cultura populară [7].

Etnopedagogia nu poate rămâne indiferentă față de problemele mediului în care se educă individul. Ținând cont de faptul că aceasta dă urmă educă și formează personalității calități ce optimizează stabilirea relațiilor într-o societate, etnopedagogia se ocupă cu studiul experienței poporului, elucidează posibilitățile și căile eficiente de realizare a ideilor ce țin de personalitatea personalității etnice și de educarea acestora [7].

Educația populară este, de fapt, educație socială. De-a lungul istoriei omul a fost și rămâne a fi obiect și subiect al educației. Experiența educativă acumulată de veacuri în corelație cu cunoștințele empirice controlată de practica vieții alcătuiesc nucleul, miezul pedagogiei populare. În viziunea lui C. Cucoș obiectivul educației interculturale nu este cultura, aceasta se referă la etnografie și etnologie, nici contactul dintre culturi (obiectul antropologiei), nici relațiile interindividuale sau intergrupale (obiectul psihologiei și sociologiei), ci discursul, ca perspectivă interogativă, manieră de vizare a fenomenelor [3].

Respectarea principiilor etnopedagogiei în activitatea de educație este interpretată ca una din condițiile specifice în formarea conștiinței umane în societate. Poporul urmărind evoluția și dezvoltarea societății acumulează conștiințe despre educație. Pedagogia populară veritabilă s-a constituit în baza unei experiențe de educație transmisă din generație în generație. Această experiență empirică transmisă din generație în generație s-a transformat în obiceiuri și tradiții, într-o cultură educațională bine conturată. Poporul bazându-se pe ideile populare și tradițiile educației, în convorbiri, aduc exemple din viață pentru a argumenta o zicătoare sau proverb, care se folosesc pentru a lămurii situații concrete de viață ca generalizare a factorilor, întâmplărilor, fenomenelor pedagogice [2, p. 119].

Normele de conviețuire, de comportare a oamenilor unii față de alții, precum și față de societate, n-au apărut spontan, de la sine, ele au fost elaborate de popor pe parcursul a mai multor veacuri și transmise noilor generații. Multe din normele morale sunt expuse în Sfânta Scriptură. Ele au drept scop de a realiza asemuirea omului cu Dumnezeu, confruntat cu indivizii reali, cu interesele și necesitățile acestora. Educația în spiritul tradițiilor populare din perspectiva ideilor etnopedagogice ajută oamenii să înțeleagă că fiecare dintre ei constituie o parte a societății și că i se solicită o atitudine față de toți membrii societății. O astfel de poziție în societate influențează soluționarea pozitivă a problemelor în societate.

Alte concepții etnopedagogice care contribuie la formarea omului în societate sunt: smerenia, îngăduința, sociabilitatea, nonviolența. *Nonviolența* este interpretată drept o etică deosebită în ce privesc relațiile interumane. Tradițiile etnoculturale antice, doctrinele religioase, concepțiile filozofice întotdeauna au fost orientate spre negarea violenței.

La fel, un concept etnopedagogic care presupune dezvoltarea și cultivarea calităților umane în interacțiune cu alți oameni, și cu societatea este *educația morală*. Ea stă la baza formării unei personalități dezvoltate în context etnopedagogic. Morala se manifestă ca modalitate de viziune

generală a lumii, ca cel mai eficient mijloc de reglementare a contradicțiilor dintre bine și rău, frumos și urât, sfânt și pângărit.

Bibliografie

1. Antoci, D. Educația prin valori și pentru valori. Ghid metodic. Chișinău: UST, 2014. 200 p.
2. Avram, I. Etnopedagogia aplicată: formarea orientărilor axiologice la preșcolarii mari. Eurodidact, Cluj-Napoca, 2006. 116 p.
3. Cucuș, C. Dimensiuni: culturale și interculturale. Iași: Polirom, 2000. 288 p.
4. Dobre, Al. Simion Florea Marian la Academia Română, în „Memoriile secției de Științe Istorice”, scria IV, II (1997). București: Editura Academiei, 1997. 216 p.
5. Kant, I. Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii. Iași, Editura Aurora SRL, 1992. 293 p.
6. Mehedinți, S. Trilogia științei. Cercetător-erudit-savant. În: Memoriul Secției Istorice a Academiei. București, 1939. 110 p.
7. Silistraru, N. Etnopedagogia românilor din Moldova în contextul științei pedagogice. Chișinău, 1996, 280 p.

DEZVOLTAREA COMUNICĂRII MANAGERIALE ÎN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE

SACALIUC Nina, conf. univ., dr. Universitatea de Stat „A. Russo”, Bălți

Rezumat. *În articol se abordează problema dezvoltării comunicării manageriale în instituțiile de educație timpurie. Se dezvăluie modalitățile de desfășurare a activităților formative, implementate ulterior în cadrul seminarelor metodice, ședințelor special organizate cu cadrele de conducere. În rezultat, a fost experimentat programul teoretico-practic de antrenare și dezvoltare a comunicării manageriale în activitatea de conducere la managerii din instituțiile de educație timpurie.*

Abstract. *The article deals with the problem of developing managerial communication in early education institutions. It reveals the modalities of carrying out formative activities, subsequently implemented during methodological seminars, special sessions organized with the management staff. In result, the theoretical-practical program of training and development of managerial communication in the management activity for early education institutions was tested.*

Cuvinte-cheie: *comunicare, comunicare managerială, canalele comunicării, climat, stil, stil managerial.*

Keywords: *communication, managerial communication, communication channels, climate, style, managerial style.*

Comunicarea în știința managerială este un proces informațional care permite formularea și înțelegerea corectă a mesajelor, câștigarea cooperării celor din jur. Totodată, comunicarea este un instrument cu ajutorul căruia managerul transmite și primește informații și decizii, acceptă sau respinge anumite soluții, planifică, organizează, controlează, pregătește și implementează schimbarea.

În cultura comunicării își găsește exprimare particularitățile individuale ale managerului, nivelul dezvoltării sale creatoare, tradițiile ce s-au stabilit în colectiv. Pentru a colabora cu subalternii, a le trezi interesul pentru acțiuni ce ar schimba idealul și comportarea lor, managerul trebuie să organizeze interacțiunea pe baze democratice, pe dialog, pe respect și exigență, pe responsabilitate.

Necesitatea de a cunoaște aspectele comunicării și arta de a dirija acest proces în instituțiile de învățământ este un imperativ al timpului. Numai o comunicare eficientă poate contribui la soluționarea diverselor probleme, care stau în fața instituțiilor contemporane.

În prezent un manager, mai mult ca oricând, trebuie să dispună de o cultură a comunicării pentru a forma un climat adecvat activității colectivului. Managerul eficient trebuie să fie în permanent contact cu cadrele instituției, să fie capabil să diferențieze în orice moment necesitățile de comunicare ale acestora.

S. Cristea reprezintă comunicarea managerială ca „acțiune pedagogică, prin care rezultatele activității de conducere sunt finalizate la nivel:

1) cantitativ – consemnarea rezultatelor evaluării de apreciere în documente oficiale, gen proces verbal, concluzii și sarcini operative ale inspecției școlare etc;

2) calitativ – valorificarea rezultatelor consemnate în urma evaluării de decizie, prin documente oficiale, gen îndrumări metodice, gânduri metodologice, instrumente operaționale” [2].

Comunicarea managerială în opinia savanților, pune în evidență următoarele aspecte:

1) Comunicarea managerială creează o coeziune de comportamente și interese, înlesnește înțelegerea sarcinilor și obiectivelor comune și individuale, asigură confruntarea cu realitatea întreprinderii, impulsionează integrarea psiho-socio-profesională. Concluzia ce reiese din primul aspect este că acest comportament organizațional apare în urma stimulării comunicării, iar managerul de rang înalt, la rândul său, poate cunoaște aspirațiile angajaților, nevoile acestora.

2) Comunicarea managerială conferă managerului contribuția participativă. Al doilea aspect deduce următoarea concluzie: comunicarea stă la baza managementului și constituie elementul de coeziune dintre membrii Consiliului de Administrație și Comitetul Director. Aceasta va asigura, prin urmare, posibilitatea de a înțelege și de a se face înțeleși de către angajați.

3) Comunicarea managerială poate fi realizată în sensul de transmisie și schimb de informații între șef-subaltern, subaltern-subaltern, în circulația de impresii și comenzi, în împărtășirea unor stări afective, de decizii raționale și judecăți de valoare; comunicarea managerială trebuie să fie efectuată ca proces. Acest din urmă aspect conduce la mai multe concluzii:

- gradul înalt de interacțiune și informare va implica rezultate mai bune, iar izolarea, dimpotrivă, va conduce la dispersarea eforturilor, deci la ineficiență;

- fluxul informațional se va amplifica;

- dispozițiile primite (comunicarea de sus în jos) trebuie să fie acceptate de subalterni sau să fie discutate deschis, cu sinceritate și tact; negreșit, aceasta va conduce la o comunicare constructivă;

- rapoartele, informațiile (comunicarea de jos în sus) prezentate vor genera o apropiere a managerului [3].

Trebuie de menționat că majoritatea definițiilor au în comun câteva aspecte:

1) Comunicarea managerială are loc într-un sistem complex și deschis, care este influențat și influențează, la rândul său, mediul ambiant.

2) Comunicarea managerială implică mesajele, (fluxul de angajați, clienți, consumatori; de informație), propunerile, conducerea și mediul angajaților, funcționarilor.

3) Comunicarea managerială implică persoane, cu atitudinile, sentimentele, relațiile și abilitățile lor.

Așadar, comunicarea managerială reprezintă un proces constant în care are loc schimb de informație, credințe, valori și atitudini la toate nivelurile; este un proces permanent și se adaptează noilor necesități, pentru a reuși ca înțelegerea mesajelor să fie totală.

Pentru eficientizarea comunicării în colectivele pedagogice Vasile Cojocaru recomandă managerilor în orice situație să țină cont de:

- Normele etice pentru o comunicare eficientă;
- Blocajele și barierele care stau în calea unei bune comunicări;
- „ucigașii comunicării”;
- Sugestii pentru oferirea și primirea feed-back-ului;
- Strategiile: de soluționare a conflictelor, de amortizare a plângerilor, de luare a deciziilor;
- Principiile pentru întreținerea unei discuții constructive;
- Aspectele comunicării eficiente [1].

Prin urmare, comunicarea managerială influențează comportamentul uman și determină aspectul etic, însumând respectarea principiilor, normelor morale, de conduită corespunzătoare, adecvate cerințelor vieții sociale.

Munca managerului instituției de educație timpurie, ca și a altor cadre de conducere, se bazează pe comunicarea cu subalternii. De aceea fiecare manager trebuie să-și promoveze o politică bazată pe un sistem de comunicare eficientă, care să-i permită modelarea permanentă a structurii și a relațiilor organizatorice în condițiile unei societăți aflate în continuă schimbare.

În concluzie, e necesar să conștientizăm că noile tehnologii care nu prevăd puterea comunicării manageriale în a crea și a împărtăși valori, în a promova modificări, schimbări, nu au șansa de a rezista unei perioade mai îndelungate. Arta de a comunica este arta de a spune adevărul, altfel riscăm să pierdem încrederea care ne-a fost acordată.

Conform problemei de cercetare ce vizează dezvoltarea comunicării manageriale am urmărit scopul de a determina modalitățile de eficientizare managerială în activitatea de conducere prin comunicare. În studiul experimental au fost cuprinși 10 manageri și 36 cadre didactice.

Pentru a afla opinia cadrelor didactice despre cultura comunicării managerilor cuprinși în experiment am aplicat un chestionar cu răspuns închis. Vom analiza răspunsurile la întrebările chestionarului:

1. Ce rol ocupă comunicarea pentru Dvs. în activitatea didactică? Pentru 33% respondenți comunicarea ocupă un loc esențial, pentru 43% mai puțin esențial, pentru 19% neesențial.

2. În momentul actual considerați că instituția în care profesăți este deschisă, mai puțin deschisă, închisă către comunicare? Doar 11% educatori consideră că instituția în care își desfășoară activitatea este deschisă; 45% mai puțin deschisă și 44% consideră că este închisă către comunicare.

3. Ce rol i se atribuie comunicării în instituția în care activați? 15% au remarcat că i se atribuie un rol foarte important; 41% important și 44% puțin important.

4. Cum vă apreciați nivelul de dezvoltare a abilităților de comunicare pe care le posedați? Foarte înalt – 26%; înalt – 67%; jos – 7%.

5. Cu care din agenții educaționali vă reușește cel mai mult comunicarea? Managerii instituției – 11%; părinții – 15%; copiii – 74%.

6. Cât de frecvent este abordată tema comunicării în instituția Dvs.? Frecvent – 7%; mai puțin frecvent – 11%; deloc – 82%.

7. Considerați că aveți nevoie să vă antrenați în activitatea de ameliorare a abilităților de comunicare? Da – 89%; nu – 11%.

Luând în considerație faptul că cultura comunicării manageriale stă la baza dezvoltării comunicării eficiente a cadrelor didactice, am aplicat proba ce ține de stabilirea relațiilor de comunicare între manageri și subalterni, având la bază criteriile de apreciere cu însușiri pozitive și negative.

Unii manageri (3-4) nu în toate cazurile dispun de calități profesionale ce țin de competență, de cultură a comunicării și de unele trăsături individuale: amabilitate, sociabilitate, corectitudine, sinceritate, politețe, răbdare.

Prin urmare, pentru un manager eficient comunicarea prezintă ca artă pedagogică, motiv pentru care fenomenul necesită creativitate în interacțiunea conducătorului cu subalternii.

Reperetele teoretice și rezultatele chestionarului ne-au servit drept fundamente la elaborarea unor activități formative orientate la dezvoltarea comunicării manageriale în instituțiile de educație timpurie. Activitățile formative au fost organizate și desfășurate sub diverse forme: seminare, training-uri, mese rotunde, conferințe de presă, dezbateri etc.

În continuare vom dezvălui modalitățile de desfășurare a unor activități formative ce țin de dezvoltarea comunicării manageriale.

Astfel, la prima activitate s-a discutat subiectul *Comunicarea managerială și esența ei în realizarea funcțiilor manageriale*. Prima parte a activității s-a desfășurat sub formă de comunicare scurtă. A fost pus în discuție planul, unde s-au dezvăluit ideile de bază: comunicarea managerială și funcțiile sale; structura comunicării pedagogice; democratizarea societății – umanizarea relațiilor în colectiv. A doua parte a activității a decurs sub formă de răspunsuri la întrebări, schimb liber de opinii.

Vorbind despre comunicarea managerială, s-a accentuat atenția la conceptul de bază, ca o comunicare profesională, orientată la crearea climatului psihologic favorabil. S-a subliniat faptul că comunicarea incorectă trezește frică, neîncredere, slăbirea capacității de muncă, se intensifică comportamentul neadecvat.

Au fost discutate funcțiile comunicării manageriale: cunoașterea personalului, schimb de informații, organizarea activității, schimb de roluri, auto-confirmare. Managerii și-au expus punctul -de vedere cu privire la funcțiile comunicării, prioritatea unora din ele.

Funcția comunicativă a fost evidențiată ca cea primordială. Au fost denumite un șir de priceperi de care trebuie să dispună un manager, perfecționându-le mereu: determinarea contactelor binevoitoare de lucru cu colegii; determinarea relațiilor judicioase pedagogice cu subalternii (respect,

cerințe, răbdare etc.); folosirea unui ton corect și forme de comunicare; reglarea comunicării și a relațiilor cu colegii. Din punct de vedere teoretic s-a discutat arta comunicării pedagogice, evidențiind comunicabilitatea și volubilitatea drept calități umane, comunicarea fiind un instrument profesional foarte necesar în activitatea managerială.

S-au evidențiat deprinderile necesare unui manager în procesul comunicării (după Dale Carnegie) și s-a încercat să le trecem prin activitatea managerului instituției de educație timpurie.

1) Obișnuița de a te adresa altui om, ce presupune capacitatea de a comunica cu cei din jur, de a-și exprima în mod inteligent impresiile, gândurile, ideile.

2) A învăța să asculți, să înțelegi și să te faci înțeles. Vorbind despre această deprindere, s-a menționat că una din piedicile esențiale în calea dialogului este faptul că știm prea puțin să-i ascultăm pe alții. Ascultarea este condiția înțelegerii celuilalt. Ea întâmpină numeroase obstacole care limitează receptivitatea noastră și care nu se află în exterior, ci cel mai adesea în propria noastră persoană.

3) Iscușința de a ascunde sau de a demonstra starea emoțională în procesul comunicării. Comunicarea nu prin metode verbale, ci prin componente neverbale, afectiv-emoționale. O privire absentă sau plină de interes, un zâmbet cald sau ironic, un gest de tandrețe sau unul de nerăbdare, completează mesajul verbal.

În concluzie s-a accentuat că fără aceste deprinderi managerul nu va putea alege o metodă de influență asupra colectivului în realizarea obiectivelor înaintate.

Activitatea cu subiectul *Cultura comunicării manager-subaltern* a urmărit scopul de a asigura un stil corect de comunicare a managerului, respectând tactul pedagogic. Această activitate s-a desfășurat sub formă de discuții libere și a avut mai mult o orientare practică. S-a pus accent pe priceperile comunicative:

- posedarea percepției sociale sau „a citi pe față”;

- a înțelege, dar nu numai a vedea, adică a modela adecvat personalitatea persoanei, starea psihică după semnele exterioare;

- a-și formula vorbirea sa optimal în plan psihologic, adică priceperea de a comunica verbal.

Activitatea cu subiectul *Climatul și cerințele comunicării eficiente* a fost orientată la determinarea climatului și stabilirea cerințelor comunicării eficiente.

Au fost înaintate următoarele obiective:

- Conștientizarea noțiunilor comunicare și climat;

- Însușirea tipurilor de climat al comunicării;

- Determinarea cerințelor într-o comunicare managerială.

La ședința respectivă s-au discutat cele două feluri de climat al comunicării: defensiv (de apărare) și de cooperare (de colaborare). S-a subliniat faptul că climatul defensiv predomină atunci când managerul manifestă atitudinea permanentă de evaluare (aprecierea persoanei); manifestă

atitudine de superioritate în baza funcției pe care o ocupă și a puterii acordate de aceasta; este de părerea că în orice conflict cineva trebuie să învingă și celălalt să fie învins.

Vorbind despre climatul de cooperare, s-a accentuat că acest climat este atunci, când managerul manifestă în comunicare o atitudine descriptivă; este orientat spre probleme, adoptă o poziție de egalitate, manifestă respect; respectă sistemul de valori al celuilalt și pe el ca personalitate.

Au fost discutate cerințele ce trebuie respectate în comunicarea managerială. Pentru emițător – claritatea mesajului, exprimarea corectă, coerentă; folosirea unei forme adecvate de comunicare și a unui limbaj adecvat; repetarea mesajelor mai complexe; asigurarea unui climat adecvat. Pentru receptor – atenția din partea receptorului; ascultarea eficace, cunoașterea limbajului utilizat de emițător; efortul de a înțelege semnificația mesajelor primite.

Astfel, managerii au ajuns la concluzia că problema climatului în instituție rămâne deschisă cercetării, reflecției cadrului de conducere ca și personalului didactic, deoarece ea se corelează cu performanțele de înalt nivel.

Activitatea *Impactul stilului de conducere asupra comunicării manageriale* a urmărit scopul de a-i iniția pe manageri în discuția stilurilor manageriale.

Respondenții s-au inclus activ în discuția stilurilor manageriale ce implică diferite modalități de comunicare. Au pus pe primul plan stilul democrat, argumentând că managerul democrat are un stil de comunicare caracterizat prin:

- Ia decizii în urma unor discuții cu subordonații, în cadrul cărora ține cont de părerea acestora;
- Folosește feed-back-ul pentru aprecierea imediată a muncii bine făcute;
- Apelează la comunicarea suportivă pentru sprijinirea angajaților în îndeplinirea muncii lor;
- Îi menține pe angajații informați asupra problemelor instituției prin ședințe și întâlniri frecvente;
- Folosește tehnici de comunicare pentru întărirea spiritului de echipă;
- Prin modul de comunicare stimulează creativitatea grupului.

Vorbind despre managerul autocrat, respondenții au menționat faptul că comunicarea manager-subaltern are loc de sus în jos. Puterea și autoritatea sunt impuse prin măsuri represive, nu prin comunicare cu scop de convingere. De asemenea s-a accentuat că comunicarea are caracter de dispoziție, este critică și orientată spre găsirea greșelilor. În comunicarea interpersonală managerul autocrat accentuează distanța superior/subordonat și amintește în mod frecvent poziția și autoritatea sa.

Au fost dezvăluite cauzele ce duc la formarea incorectă a stilurilor comunicării. S-a ajuns la un numitor comun, precum că comunicarea-dialog este cea mai valoroasă din punct de vedere pedagogic, fiindcă recunoaște rolul activ al managerului în activitatea de conducere.

Au fost expuse unele reguli pe care trebuie să le respecte managerul: comunică eficient; administrează sistemul de comunicare eficient; dezvoltă, menține și folosește o rețea de contacte; caută

să recruteze personalul de cea mai bună calitate; încearcă să folosească tot personalul eficient pentru a îmbunătăți calitatea educației oferite.

S-a subliniat că sunt nepedagogice următoarele stiluri de comunicare: înfricoșare, distanțare.

La activitatea cu subiectul *Tactul pedagogic – garanție a dezvoltării culturii comunicării manageriale*, respondenții au venit cu idei interesante ce țin de activitatea lor cotidiană și s-au inclus activ în discuție.

Din discuții s-a desprins ideea că tactul este o categorie morală, ce-i ajută managerului să regleze relațiile reciproce dintre diferite persoane.

Această activitate a urmărit scopul de a determina motivele ce conduc la însușirea tactului pedagogic sau la manifestarea lipsei de tact.

Respondenții au menționat faptul că tactul pedagogic se manifestă, în primul rând, în comunicare și însușirea lui contribuie la un nivel înalt de cultură generală a cadrului de conducere, îi ajută să-și formeze normele stabile morale de conduită.

Discuții aprinse s-au încins la întrebarea ce ține de tactul pedagogic în situații dificile. S-a subliniat faptul că un manager lider trebuie să stăpânească tactul pedagogic întotdeauna, pentru că în practica managerială sunt multe cazuri când tactul conducătorului constituie principala condiție a succesului. În condiții deosebit de dificile sau chiar extremale, tactul pedagogic presupune o modalitate de adaptare – o tactică.

Concluzie. Participarea activă la activități le permite managerilor să-și formeze o cultură a comunicării adecvate, să folosească cunoștințele și experiența de muncă. Procesul comunicării manageriale impune o schimbare în mediul educațional și organizațional ce presupune transformarea dimensiunilor în oportunități, de a discuta. De aceea se cuvine ca procesul de comunicare interpersonală să fie cizelat printr-un sistem de abilități manageriale care ar asigura mediului organizațional și personal integritate, efecte pozitive, atitudini umane.

Formarea unui manager cu o cultură a comunicării necesită dezvoltarea competenței de a comunica. O bună înțelegere a comunicării manageriale va permite cadrelor de conducere să conștientizeze că ei depind foarte mult de subalterni. Înțelegând aceasta, managerii înșiși vor putea cu ușurință să stăpânească realitatea și să promoveze noi tehnologii de comunicare.

Bibliografie

1. Cojocaru, V. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Lumina, 2004. 336 p. ISBN 9975-65-205-0.
2. Cristea, S. Dicționar de pedagogie. Chișinău : Litera, 2000. 395 p. ISBN 9975-74-248-3.
3. Șoitu, L. Pedagogia comunicării. București : Ed. Didactică și Pedagogică. 1997. 225 p. ISBN 973-30-5657-X.

MODELAREA – GEN DE ARTĂ PLASTICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

STAMATI Maria, lector universitar, UST

DERCACI Natalia, studentă, ciclul I, UST

Rezumat. *Modelarea este un gen de artă plastică prin care se subînțelege primul pas spre arta sculpturii. Modelarea constituie un proces creativ unde copilul analizează structura, forma obiectelor, proprietăți ale lutului, cunoaște caracterul de volum, devin mai precise mișcările mâinii, mai coordonate cu analizatorul vizual. Organizată corect, interesant și atractiv, ea poate deveni cea mai preferată activitate care va trezi interes sporit pentru acest gen de artă – sculptura.*

Abstract. *Modeling is a genre of fine art that means the first step towards the art of sculpture. Modeling is a creative process where the child analyzes the structure, the shape of the objects, the properties of the clay, knows the volume character, the movements of the hand become more precise, more coordinated with the visual analyzer. Properly organized, interesting and attractive, it can become the most preferred activity that will arouse increased interest in this kind of art – sculpture.*

Cuvinte-cheie: *artă plastică, modelare, sculptură, obiect în volum, structura obiectelor, mijloace de expresivitate.*

Keywords: *plastic art, modeling, sculpture, object in volume, structure of objects, means of expression.*

Vorbind despre activitatea de modelare în grădinița de copii, avem în vedere activitatea plastică, în procesul căreia micuții redau obiecte din realitatea mediului, creează sculpturi simple ca formă, folosind lutul, uneori plastilina (și alte materiale). Modelarea de către copii, fie chiar și a celor mai simple „sculpturi”, constituie un proces creativ. Astfel, într-un boț de lut de formă sferică micuțul vede o minge, o portocală, un măr, iar într-un bastonaș unit la capete – un inel, un covrig. În timpul lucrului cu lutul copilul simte satisfacție estetică, cauzată de plasticitatea și caracterul de volum al materialului, de formele pe care le curează în procesul modelării.

Concomitent, copilul examinează variatele proprietăți ale lutului, cunoaște caracterul de volum, structura și structura obiectelor, devin precise mișcările mâinii, mai coordonate. Dacă modelarea este organizată corect, interesant și atractiv, ea poate deveni cea mai preferată activitate. Activitatea de modelare, prin realizarea anumitor obiective, este chemată să trezească interes sporit pentru acest gen de artă. În rezultatul instruirii copiii pot fi pregătiți pentru crearea unei imagini, folosind mijloace expresive plastice și tehnice în mod creator ca și sculptorii (redau volumul, mișcarea, ritmul, simetria, întregesc imaginea cu detalii suplimentare) [1].

Obiectul modelat de către copil este simplificat, de exemplu, capul omulețului este în formă de sferă, membrele inferioare și superioare prezintă niște cilindri. Modelând detaliile suplimentare, copilul nu le selectează după gradul de expresivitate, uneori omite detaliile principale, modelând pe cele secundare. Aceasta se explică prin faptul că preșcolarul deseori nu înțelege sensul redării

formelor plastice, expresivitatea lor; el urmărește un singur scop – să modeleze obiectul cu care ar putea să se joace. Fiind instruit, ghidat corect, preșcolarul alege conștient modelatorul, spatula, carcasa necesare pentru a definitiva lucrarea sa.

La vârsta preșcolară se practică trei tipuri de modelare: modelarea obiectului, modelarea subiectului și modelarea decorativă.

Modelarea obiectului este specifică pentru fiecare etapă de vârstă a copilului. Dacă comparăm activitatea de desen cu cea de modelare, apoi putem afirma că deosebirea este evidentă. A modela este mai accesibil, fiind că copilul vine în contact cu un volum real fără a apela la mijloace convenționale de reproducere. Cu interes deosebit preșcolarul modelează figuri de oameni, animale, păsări, legume, fructe etc. Elementele părților principale ale obiectelor modelate rămân să fie generalizate. În desen neapărat trebuie folosite procedee convenționale artistice, de exemplu, figura omului în profil este redată numai partea vizibilă; obiectele de pe primul plan sunt prezentate în dimensiuni mai mari, în comparație cu cele din planul al doilea. În modelare nu este necesar de a modifica forma și nici micșorarea proporțiilor. De aceea, scopul modelării la vârsta preșcolară este de a-l învăța pe copil să redea aspectul stilizat și unele particularități mai pronunțate ale obiectului.

Modelarea unui subiect este posibilă de la vârsta de 3-4 ani. Copilul nu tinde special să redea un subiect desfășurat. El se poate limita doar la modelarea, de exemplu, a iepurașului și a unui morcov sau întâlnirea iepurarului cu gogoșa. Acest obiect este redat într-o poziție statică, însă îndată cum a finisat lucrul, copilul începe să se joace cu figura obținută. Deplasarea figurii pe suprafața mesei, însoțirea acțiunilor cu unele comentarii verbale imprimă obiectului modelat o dinamică reală, figurile modelate devin participanți ai episodului imaginar [1, 2]. De obicei, de la un astfel de joc este inițiată modelarea cu subiect. Aceste jocuri pot servi ca motiv de amplificare a interesului pentru acest tip de modelare – modelarea unui subiect. Pe parcurs, copilul însușește tehnicile de lucru și își formează deprinderi de a modela; treptat aceste tehnici se transformă în deprinderi. Anume acest fenomen este imboldul modelării subiectelor desfășurate.

Modelarea unui subiect necesită de la copil insistență și voință, fiindcă volumul de muncă este mare: compoziția conține mai multe obiecte (personaje), fiecare element al compoziției trebuie să fie perfecționat, completat cu detalii, se impune a fi stabilită o relație, o linie de subiect între aceste figuri prin redarea dinamicii, instalarea elementelor compoziției pe un postament.

Pentru modelarea unei compoziții copilul va chibzui forma și dimensiunile postamentului în raport cu forma și dimensiunile elementelor, fixându-le logic pe postament. Forma și dimensiunile postamentului trebuie să se supună ideii generale, formei și dimensiunilor figurilor. Postamentul înseamnă nu numai o suprafață (podea, pământ) pe care sunt amplasate obiecte, el trebuie să fie voluminos, de o anumită configurație, coraportată la compoziție. Respectând aceste reguli, copilul va putea să rezolve cu succes sarcini cu caracter compozițional.

Drept subiecte pentru modelare pot servi episoade din lumea înconjurătoare, episoade din povești, povestiri. În cadrul activităților educatorul va tinde spre următoarele finalități: să creeze

compoziții din 2-3 figuri modelate (unite între ele printr-o linie de subiect), să manifeste creativitate și imaginație, să evidențieze principalul, să cunoască forma, proporțiile obiectelor, să redea personajele în acțiune, să aplice variate procedee tehnice de modelare.

La vârsta de 2-5 ani are loc acumularea cunoștințelor și deprinderilor de creare a unei compoziții. Modelarea cu subiect se practică, în special, în grupele mari și pregătitoare când copilul posedă cunoștințe vaste despre conținut și structură, deprinderi tehnice.

Modelarea decorativă este orientată, în special, spre familiarizarea copiilor cu arta populară decorativă aplicată, practică de către meșterii populari. Formele frumoase generalizate, care redau păpuși, animale, păsări, ornamentate convenționale bucură copiii, influențând pozitiv asupra dezvoltării gustului artistic, extind imaginația, fantezia micuților. Ei se familiarizează cu vase decorative create de olari, descoperă varietatea formelor ulcioarelor, burluielor, vazelor, cănilor etc. Examinând aceste obiecte, apoi modelându-le, ei cunosc cultura Republicii Moldova și a altor țări. Această activitate, după părerea savantei N.B. Halezov, dezvoltă la copii mândria, respectul și conștiința de apartenență etnică, scop actual desprins din prerogativele educației civice [3].

Cu plăcere și interes copiii vor modela inițial suvenire: mărgelile, cerceii, obiecte decorative (farfurii, suporturi pentru ouăle de Paști, platouri pentru mămăliguță, vase, suporturi pentru creioane, iar, în perspectivă, păsări decorative cu cozile și aripile colorate. Aceste obiecte pot avea diferite forme. De exemplu, platoul poate avea forma unei frunze sau a unei flori etc. Obiectele modelate pot fi vopsite cu guașă, acuarele și angobă.

Modelarea decorativă oferă posibilitatea de a învăța copilul să analizeze, să reflecte din timp asupra temei, să-și creeze o schiță sub formă de desen convențional, să stabilească forma obiectului și ornamentul cu care va fi înfrumusețat: figuri geometrice, ornamente stilizate de origine vegetală, zoomorfă sau cosmomorfă etc. Se recomandă a modela cu copiii plăci decorative, obiecte decorative murale. Modelarea plăcilor decorative solicită folosirea anumitor utilaje, instrumente de lucru (modelatoare speciale cu tipar sub formă de tub triunghiular sau pătrat, cuie), mai solicită posedarea variatelor deprinderi tehnice de lucru cu vârful degetelor. Această activitate favorizează dezvoltarea mușchilor degetelor, care treptat, devin mai sensibile și mai flexibile, fapt ce contribuie la pregătirea mâinii pentru scris.

Concluzie: cu prilejul activităților de modelare copiii vor cunoaște arta sculpturii, vor manifesta interes pentru istoria sculpturii, dorință de a cunoaște cele mai rafinate opere de artă.

Bibliografie

1. Calistru, R. Arta plastică în instituțiile preșcolare. Chișinău, 2003. 23p.
2. Stamati, M. Educație prin arte plastice. UST. 2013. 154 p.
3. Халезова, Н.Б. Народная пластика и декоративная лепка в детском саду: М.: Просвещение, 1994. 112с.
4. Marian A. Sculptura din a doua jumătate a secolului al XX-lea în Republica Moldova. Autoreferat al tezei de doctor, Chișinău, 2005.

PERCEPEREA MEDIULUI AMBIANT - BAZA ACTIVITĂȚII ARTISTICO-PLASTICE A COPILULUI

STAMATI Maria, lect. univ. Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară

Rezumat. *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-voliționale 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, a modela, interesul pentru operele de artă.*

Abstract. *Fine arts education is the essential factor of education and development of the child's personality that is achieved by knowing the beauty of nature, society received, evaluated and cultivated in terms of sensitivity, rationality and human creativity. Artistic-plastic activities are an important means of dynamizing the child's life, his intellectual, affective-volitional and motivational processes. At the same time, plastic activity, in an increased way, develops creativity, the spirit of observation, attention, spatial representations, creative imagination, interest and pleasure in drawing, coloring, modeling, interest in works of art.*

Cuvinte-cheie: *percepere, educație plastic, expresivitate, imagine artistică.*

Keywords: *perception, plastic education, expressiveness, artistic image.*

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 gândirii a obiectelor și fenomenelor din realitatea înconjurătoare

Care sunt mecanismele percepției? Analizele fenomenologice și semio-cognitiviste moderne avansează o concluzie comună, aceea că la toate nivelurile senzoriale și mentale apar structuri care interacționează și se determină reciproc. S-a căzut de acord că, există trei niveluri de aprehendare a imaginii artistice:

- 1) nivelul plastic (suprafețe, dimensiuni, culoare);
- 2) nivelul perceptual (sesizarea formelor, a cantităților și calităților cromatice);
- 3) nivelul rațional-afectiv (decuparea afectiv-emoțională a reprezentărilor figurative sau abstracte și procesarea lor mentală, prin inducții, deducții și presupoziii).

Procesul intelectual (nivelul rațional-ideatic): judecarea elementelor percepute prin procesul fizic-senzorial și înțelegerea mesajului transmis, concretizat în subiect; rezultatul este înțelegerea sensurilor denotative și conotative ale operei de artă, aprecierea valorică, istorică și social-umană a

acesteia, cât și a obiectelor, fenomenele mediului. În general, sunt patru criterii funcționale în ordonarea axiologică a obiectelor observate:

1. criteriul tehnic (fizic-senzorial);

2. criteriul rațional-intelectual (conținut plastic, conținut obiectual, structuri și definire tematică) claritatea și simplitatea conținutului, cromatismul;

3. criteriul psiho-emoțional și cognitiv - forță de impact și putere de impresionare, originalitate, sentimente și stări afective asociate și mesajul artistic.

4. dacă este percepută o operă de artă se vor respecta criteriile calitative ale compoziției plastice (structurarea, aranjamentul artistic și rațional al unei imagini), echilibrul judicios, bună repartizare a liniilor și volumelor, raporturi armonice între culoare și obiecte, între obiecte și fond, centre de interes bine determinate (legea unității semantice a tabloului a 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 operelor de artă plastică.

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 „jocă” cu plastilina (ceea ce nu este de dorit să se lucreze cu ea). Din acest motiv propunem cercetarea problemei percepției 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-voliționale 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, 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 metodică instruirii. Activitatea oricărui plastician este inițiată de contemplarea vie – perceperea, în procesul căreia poate fi cunoscut profund și amplu lumea obiectelor și fenomenelor. 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, minuțios studiază forma, culoarea, amplasarea lui în spațiu.

Vestitul savant-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 concretă, vie, aprinsă. Cu cât experiența și tehnica de lucru a plasticianului este mai bogată, cu atât creațiile sale vor fi mai perfecte (Pudolf Arheim).

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 trezească emoții, sentimentele, simțite de plastician. În aceasta și constă valoarea operei de artă. Deci, creația plasticianului presupune posedarea experienței bogate de impresii ale vieții și cultura percepției. Datorită acestor calități, creațiile sale vor fi convingătoare cu conținut realist, veridic și sincer.

Cercetând problema dată ținem să menționăm, că cultura percepției 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 obiectului, 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 percepției obiectului, fenomenului 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 rând - concretizarea reprezentărilor despre lumea obiectelor și fenomenelor.

Experiența percepției copilului se extinde în tot procesul educațional: în cadrul activităților, plimbărilor, excursiilor, distracțiilor etc. Aceste acțiuni educaționale precedează 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 realizate 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 din imagine.

La vârsta de 4-5 ani scopul este de a încadra copilul în lumea imaginilor condiționate, a 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, infuriat, zgârcit). Aceste acțiuni, scrie savanta Comarova T., permite concretizarea reprezentărilor despre obiectele cunoscute redade grafic, copiii însușesc experiența plastică a generațiilor anterioare. Operele de artă sunt puțin 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 percepția cromatică este definită ca proces de cunoaștere umană; ea nu este un simplu proces de înregistrare (imprimare) a unor fenomene sau fenomene naturale, mai mult sau mai puțin

armonioase, ci o activitate vie de explorare, care, printr-un ansamblu de anumite operații logice, înglobează însușirile formelor sau a fenomenelor în activitatea nervoasă superioară a copilului.

Percepția cromatică ridică, în primul rând, problema educării simțului văzului, a sensibilității, inteligenței, care-l face pe copil apt să perceapă expresivitatea formelor, varietatea culorilor, afirmându-se ca o forță esențială umană. Astfel educația vizuală a copiilor coordonează și activitatea „ochiului” cu percepția lor estetică și a acesteia cu mediul înconjurător, înlesnind acomodarea lor la lumea exterioară, la viață și societate, menționa Vîgotskii L.

Cercetările psihologului Vengher L., Flerina E., E. Muhina ș.a. arată că deja la vârsta preșcolară copilul este capabil să rezolve un șir de probleme cromatice. Concluziile psihologilor apreciază procesul de percepere a culorii, care trebuie realizat mai întâi pe obiectele și fenomenele reale, și numai după aceasta – pe materialele didactice, ilustrate cu ele. Iar la examinarea reproducățiilor sunt binevenite întrebările stimulative, care orientează procesul de percepere a culorilor și permite analiza coloritului operei.

Pe parcursul anului de studii copilul se cunoaște cu 4-5 opere de pictură. Mai dificil este percepută 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 creează condiții adecvate: excursii la muzeu, contemplarea tablourilor din încăperea grădiniței, organizarea discuțiilor, întâlnirilor cu oamenii de artă. Procesul percepării picturii, scrie Saculina N., decurge în cinci etape consecutive:

1. perceperea integră a operei, oferind caracteristică generală, expresiv și convingător;
2. perceperea și analiza, evidențind părțile de bază, apoi cele secundare, mărunte ale obiectului, locul amplasării 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 percepării 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 percepării mărimii, formei și modul de realizare (dreptunghiul, pătratul, cercul etc.). Se vor atenționa micuții la controlul vizual, mișcarea și coordonarea lor, relațiile proporțiilor de mărime, spațiu. În procesul cunoașterii cu operele de artă copiii vor însuși un vocabular specific (tablou, pictură, grafică, colorit,

linie, compoziție, dinamică, cromatică, compoziție etc), folosind-ul în vorbirea activă. De obicei, perceperea operelor de artă are loc în timpul liber, în afara activităților didactice de artă plastică.

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 mediul din jur. Deseori, unii adulți trec cu nepăsare pe lângă o sculptură și nu observă frumusețea ei, nu înțeleg condițiile epocii care sunt redată în sculptură. De aceea, începând cu vârsta preșcolară trebuie să cunoaștem copilul cu această operă de artă plastică. Cu sculptura pot fi cunoscuți copiii de toate vârstele preșcolare. La vârsta de 3-4 ani se vor cunoaște cu sculptura de talie mică, jucându-se cu chipul unui ursuleț, iepuraș, păsărică etc. În grupele mari copiii se cunosc cu sculptura monumentală, amplasată în parcuri, în stradă, la muzeu. 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: piatră, lemn, os, marmură, granit, diorit, având o atitudine grijulie.

În concluzie, perceperea obiectelor, fenomenelor și a operelor de artă contribuie la formarea reprezentărilor, activizarea gândirii și dezvoltarea imaginației, creativității copiilor.

Bibliografie:

1. Arheim, R. *Arta și percepția vizuală*, Ed., Meridiane, București 1999.
2. Arheim, R. *Forța centrului vizual*, Ed Meridiane, București, 1995.
3. Zlate, M. *Psihologia mecanismelor cognitive*, Editura Polirom, Iași, 1999.
4. Stamati, M. *Probleme și soluții în formarea personalității prin arte plastice*. Chișinău: 2017. 326 p.
5. Cristina, L. *Timp și spațiu în pictură: percepția imaginii artistice*. București, 2013.
6. Комарова, Т.С. *Изобразительное искусство детей в детском саду*. Пед. Общество 1999, 248с.
7. Мухина, В.С. *Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта*. М., Педагогика. 1981.

POLITICILE EDUCAȚIONALE POSTMODERNE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE

STAMATI Maria, lector univ., Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Conținutul acestui demers constituie o sursă de informare structurată didactic, care pune în fața viitoarelor cadre didactice o imagine coerentă și actuală a problemelor din domeniul artelor plastice axate pe fenomenul integrării copiilor în lumea frumosului, care facilitează procesul educațional, stimularea interesului studenților pentru studiul aprofundat teoretic și practic.*

În viziunea savanților, arta permite valorificarea la nivel superior a sentimentelor, ea amplifică și extinde cota de intercomunicare și valorificare superioară a personalității. De asemenea, arta potențează impulsul creator, inovația, invenția și imprimă aspirații la nivele înalte de trăiri interioare.

Abstract. *The content of this approach is a source of structured didactic information, which puts in front of future teachers a coherent and current image of the problems in the field of fine arts focused on the phenomenon of children's integration into the world of beauty, which facilitates the educational process, stimulating students' interest in the in-depth theoretical and practical study.*

In the view of scholars, art allows the higher capitalization of feelings, it amplifies and expands the share of intercommunication and higher capitalization of personality. Art also enhances the creative impulse, innovation, invention and imprints aspirations on high levels of inner feelings.

Cuvinte-cheie: *Artă plastică, gen de artă plastică, cunoaștere estetică, valorificarea sentimentelor, impulsul creator, inovația, invenția, structură educativă, dezvoltare.*

Keywords: *Fine art, plastic art genre, aesthetic knowledge, capitalization of feelings, creative impulse, innovation, invention, educational structure, development.*

La etapa actuală, în fața întregului sistem de învățământ sunt înaintate probleme de responsabilitate sporită în vederea dezvoltării competențelor profesionale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar. Un loc important în acest sistem îl deține pregătirea specialiștilor care vor efectua educația tinerii generații, se are în vedere a copiilor de vârstă preșcolară. O cale efectivă este realizarea educației prin arte plastice, cale cea mai preferată de către micuți. Recunosc, că sunt probleme globale, mai importante, dar problema formării viitoarei personalități trebuie să stea pe prim plan.

Organizarea și dirijarea activității copiilor, educarea înaltului simț al frumosului, simțul estetic va depinde de măiestria pedagogului. Anume, educatorul va cultiva la copil capacitatea de a percepe opere de artă - pictură, sculptură, arhitectură, grafică, arta decorativ aplicată. Prin aceste activități copilul va înțelege frumusețea și splendoarea naturii, a plaiului natal, a culturii noastre, se vor forma

deprinderi tehnici de realizare a diferitor imagini, de utilizare utilajelor, de a însuși un vocabular din domeniul artelor, se va dezvolta vorbirea și toate procesele psihice.

Conținutul acestui demers constituie o sursă de informare structurată didactic, care pune în fața viitoarelor cadre didactice o imagine coerentă și actuală a problemelor din domeniul artelor plastice. Prin conținutul acestui articol urmăresc încadrarea studenților în problemele conceptelor și a problematicei actuale axată pe fenomenul integrării copiilor în lumea frumosului; formarea competențelor de aplicare a diverselor tehnologii, care facilitează procesul educațional, stimularea interesului studenților pentru studiul aprofundat teoretic și practic, fapt ce ne îndeamnă tezele elaborate de către savanții Saculina N.P., Comarova T.S., cât și rezultatele bogatei experiențe didactice personale ale autoarei articolului de față, dnei M. Stamatii care tinde să dovedească că activismul, curiozitatea, creativitatea, imaginația, independența copilului ș.a. se realizează, mai întâi, în rezultatul instruirii, observărilor, examinării obiectelor naturii, mediului ambiant, explicării, demonstrării și prezentării câtorva variate de modele în fața copilului. Astfel, se va dezvolta și imaginația și creativitatea, și interesul față de diferite genuri de arte. Deci, esența și valoarea educativ-formativă a artelor plastice este evidentă.

Ne întrebăm, de ce este atât de importantă educația prin opere de artă? Poate unicul motiv ar fi deschiderea sufletelor spre cel mai important și frumos mod de cunoaștere și anume, cunoașterea sensibilă, cu participarea tuturor organelor senzitive. În condițiile în care societatea de astăzi se bazează pe rațional, pragmatism, cercetare și știință, omul are nevoie să se afirme din punct de vedere sensibil, să-și valorifice spiritul întrecut de practicile rațiunii care, aproape îl sufocă. Astfel, arta vine tocmai pentru a dezvolta partea sensibilă a vieții, pentru a echilibra lumea fiecăruia într-o societate mereu în mișcare și în plină evoluție. Prin urmare, dacă n-ar exista arta și educația prin intermediul acesteia, latura emoțională a lucrurilor ar fi accesibilă, probabil, doar la un nivel primitiv al cunoașterii. O școală modernă, însă, trebuie să formeze o personalitate complexă care să stăpânească cunoașterea de orice gen. În această ordine de idei ne adresăm la opinia marelui filozof Jung C., care susține că „viața modernă în toată complexitatea ei, angajând profund raționalitatea în detrimentul sensibilității, duce la o dezechilibrare psihică a omului, rolul de „echilibrare” revenindu-i educației prin artă”. Când contemplăm o operă de artă, scrie în continuare savantul, ne proiectăm pe noi înșine în forma acelei opere de artă și simțim într-un chip corespunzător. Aici rezumăm cele mai benefice funcții ale fenomenelor artistice. Cu aceasta încercăm o elucidare mai completă a importanței primordiale a artei și educației prin artă nu pentru individ în parte, ci pentru întreaga societate și toată istoria unei umanități (Jung, C.).

Marele sculptor moldovean Dubinovschi L. spunea, că arta realizează convergențe și reglări acceptării influxului de informație cea ce favorizează inserția individului în societate în ansamblul ei și în contextul relațiilor interumane. Aceeași idee susține sculptorul Cl. Cobizeva, care a activat în

anii 50- 70 secolul XX. Ea menționa, că arta permite valorificarea la nivel superior a sentimentelor și că ea amplifică și extinde cota de intercomunicare și valorificare superioară a personalității. De asemenea, menționează savanta, arta potențează impulsul creator, inovația, invenția și imprimă aspirații la nivele înalte de trăiri interioare.

Eminentul pictor moldovean Igor Vieru afirma, că arta invită la înțelegeri complexe ale condiției umane și determină cunoașterea aspectelor estetice și intrinseci ale realității, descoperind omul, în toată complexitatea lui și întreg universul în cele mai mărunte detalii. Marele poet Spiridon Vangheli scria despre Igor Vieru, că nimic nu poate fi mai de preț ca dragostea de frumos, ca dragostea de țară și de neam, pe care ne-o insuflă pânzele și grafica lui Igor Vieru. El scrie despre artă că ea este pragul casei părintești, e scrânciobul din copilărie, e lumina din geamul care așteaptă urători. Creația lui ne scoate în largurile frumosului, înnobilându-ne și mobilizându-ne să apărăm viața și poezia ei.

Ce îndeamnă plasticianul să creeze opere de artă? Bineînțeles, există careva motive – de ordin material și de ordin social. În dependență de motiv el își trasează un scop, un plan, își organizează activitatea spre realizarea acestui plan. Spre deosebire de adult, la copil lipsește perioada ideii preventive din motivul proceselor psihice nedesăvârșite, fiind că este ceva nou și necunoscut (se are în vedere procesul acțiunilor). Însă copilul vede acest proces ca un joc, el urmărește procesul și nu rezultatul, el vrea să taie, să înțeleie, să deseneze, să construiască. Atunci, cum va realiza un pedagog educația plastică la copil?

Cultura artistică reprezintă, cu siguranță, rezultatul educației artistice și este importantă nu doar pentru individ în parte, ci pentru întreaga societate. Suntem cert convinși că un popor cultivat își aduce întotdeauna aportul la perpetuarea valorilor autentice ale unei societăți și la promovarea principiilor de bază și a integrității valorice culturale. Soluționarea problemei educației artistice a personalității necesită în permanență îmbogățirea tezaurului valoric al societății și anume educația artistică care oferă acces la cele mai selecte bunuri. Or, prin promovarea valorilor în societatea de azi, vom putea asigura un viitor în societatea de mâine.

În accepțiunea psihologului L. A. Vengher, arta presupune integrarea în lumea frumosului, educarea și dezvoltarea de la cea mai fragedă vârstă, și anume, dezvoltarea capacităților intelectuale, estetice, capacitatea de percepere a frumosului din mediul natural, social și arte. A cunoaște și practica arta, scria marele psiholog L. A. Vengher, înseamnă dezvoltarea tuturor proceselor psihice. Bineînțeles, că în cazul dat, are loc activizarea și dezvoltarea proceselor gândirii, când copilul este pus în situația de a analiza, întreprinde o sinteză, generalizare, comparare, abstractizare, când copilul cercetează, examinează, compară, caracterizează verbal o operă de artă, sau obiectele și fenomenele din mediul apropiat.

Cunoașterea și practicarea artelor plastice contribuie la cultivarea unui suflet bogat, la dezvoltarea creativității artistico-plastice, independenței, capacitatea de a reda în imagini ideile și experiența proprie. Dezvoltarea creativității artistice este indispensabilă de imaginație, perceperea naturii și fenomenelor ei, examinarea și analiza obiectelor din mediu, a fenomenelor sociale.

Activitatea de aplicație face parte din familia genurilor de arte și este mult îndrăgită de copii. Ei se bucură de culorile aprinse a hârtiei, figurile geometrice aranjate reușit simetric și ritmic, interes sporit trezește tehnica lucrului cu foarfecile, lucrul cu cleiul etc. Realizând variate lucrări de aplicare copiii acumulează noi cunoștințe despre structura obiectelor, particularitățile specifice, caracteristice unui sau altui obiect, despre compoziție și structura ei. De asemenea, copiii vor fi integrați în mai multe tipuri de activități de desen, modelare, construire și aplicație. Pentru a ne convinge de faptul că prin arte putem contribui la formarea personalității ne vom referi doar la un compartiment al artelor – ”Aplicația”. În diverse grupe de vârstă se practică:

- aplicația de redare a obiectului care urmărește capacitatea copilului de a obține prin tăiere a unor forme (figuri geometrice) și aplicarea acestora pe o foaie de hârtie. Cu toate că imaginea creată de copil poartă caracter generalizat, stilizat, în ea putem urmări figura unei jucării, a unui animal.

- Aplicația cu subiect – presupune capacitatea copilului de a decupa și încheia pe o foaie de hârtie imaginea câtorva obiecte care se supun unei linii de idei, deci unei teme, unui subiect, de exemplu, „peștișorii înoată în acvariu”.

- Aplicația decorativă – prevede formarea deprinderilor de decupare a mai multor figuri – geometrice, a unor plante (de exemplu, frunze ale diferitor plante, brăduți, flori, fructe, figurile stilizate a unor păsări, animale etc.), și alcătuirea unor ornamente de înfrumusețare a covorului, băsmăluței, prosopului, a căciuliței etc. În aplicația decorativă copiii învață a respecta legitățile simetriei, ritmului (după formă, mărime, culoare), însușesc noțiunea de cultura populară, se cultivă interes, dragoste față de cultura noastră.

Integrarea copiilor în diverse activități, contemplarea unor tablouri sau reproducerii oferă oportunități specifice de extindere a informațiilor, cunoștințe care vor fi aplicate în activitate practică pentru a obține un rezultat. La copii se formează reprezentări despre forma obiectelor și locul acestora în mediul natural, despre varietatea nuanțelor de culori. Acest fapt favorizează vorbirea activă, coerentă la copil, extinderea vocabularului, capacități de comunicare. Examinând obiecte, fenomene, opere de artă, implicând mai mulți analizatori în acest proces pedagogul poate urmări progresul educației senzoriale, fapt ce stimulează nivelul de inteligență a copilului.

O abordare originală a educației prin arte plastice aflăm la savanta E. Muhina. Ea propagă ideea că, activitatea de artă plastică generează și promovează modificări în profilul moral, comportamentul copilului, facilitează nivelul educației morale, pentru cultivarea dragostei față de tot ce ne înconjoară, pentru dreptate, stimă, respect. Savanta îndeamnă de a deprinde copiii să acorde

ajutor reciproc, de a înfrunța dificultăți, a duce orice lucru la bun sfârșit, deci cultivarea calităților volitive - insistența, consecvența etc. Integrarea copiilor în activitatea de aplicație prevede și activism fizic de lucru cu foarfecile, cu pensula cât și implicarea micuților în distribuirea materialelor didactice, pregătirea pentru activități.

În instituția preșcolară educația și dezvoltarea artistico-plastică se realizează conform documentelor de stat - curriculumul și standardele, unde sunt trasate scopul și obiectivele care vor fi realizate de către educator și copil. Programul de lucru prevede dezvoltarea personalității copilului prin organizarea activităților didactice și extra-didactice de desen, modelare, aplicație și construire. Tematica acestor activități este orientată spre cunoașterea mediului social și operele de artă a marilor pictori, sculptori, graficieni, arhitecți ai omenirii din diferite epoci istorice. Copilul timpuriu tinde să manifeste interes față de operele de artă prin care se realizează cultura sa artistică, necesară întregirii personalității sale, estetică, cognitivă și cea educativ-modelatoare.

În concluzie putem spune, că devenirea personalității integre prin arte plastice este o treaptă importantă a sistemului de învățământ, dar și ca parte integrantă a structurilor educative globale.

Bibliografie:

1. Stamat, M. Probleme și soluții în formarea personalității prin arte plastice. Chișinău: 2017. 326 p.
2. Vâgotschi, L.S. Психология развития ребенка, Москва, Изд-во ЭКСМО. 2004.
3. Комарова, Т. С. Изобразительное искусство детей в детском саду. Пед. Общество 1999, 248с.
4. Комарова, Т.С. Обучение детей технике рисования. М., 1976. 205 с.
5. Венгер, А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности. Вопросы психологии, Москва, 2001. - № 3. с. 17-26.
6. Мухина, В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., Педагогика. 1981. 216 с.

ROLUL MATEMATICII ÎN DEZVOLTAREA INTELECTUALĂ A PREȘCOLARILOR

STĂNCIULICĂ Steluța, profesor învățământ preșcolar
Grădinița cu program prelungit nr.1 Târgoviște, România

Rezumat. *În articol este examinat rolul activităților cu conținut matematic în contextul valențelor formative ale educației timpurii. În particular, sunt abordate diverse aspecte ale dezvoltării intelectuale a copiilor prin cultivarea intereselor cognitive, dezvoltarea gândirii logice și a limbajului matematic în procesul de formare a reprezentărilor matematice prin acțiune și creație.*

Cuvinte cheie: *reprezentări matematice, dezvoltare intelectuală, activități matematice, vârstă preșcolară.*

Summary. *The article examines the role of mathematical activities in the context of the formative values of early education. In particular, various aspects of children's intellectual development are addressed by cultivating cognitive interests, developing logical thinking and mathematical language in the process of forming mathematical representations through action and creation.*

Keywords: *mathematical representations, intellectual development, mathematical activities, preschool age.*

În munca depusă pentru formarea reprezentărilor matematice la copii, pentru formarea deprinderilor de activitate intelectuală, jocul are o influență multilaterală asupra dezvoltării psihice a copiilor, acesta contribuind la dezvoltarea lor intelectuală, la educarea spiritului de observație, a imaginației creatoare, a gândirii și limbajului, deprinzându-i astfel cu o muncă intelectuală necesară în școală.

Matematica este o disciplină mai greu înțeleasă de către copii. Primele noțiuni de matematică se transmit încă din ciclul preșcolar când copilul intră pentru prima dată în contact cu lumea fascinantă a numerelor. Totul depinde de capacitatea cadrului didactic de a jongla cu, cunoștințele de care acesta dispune, de tactul lui pedagogic pentru a transforma această știință abstractă și greoaie și de a o face mai atractivă și plăcută de copii.

Activitățile cu conținut matematic vizează stimularea dezvoltării intelectuale, trecerea de la gândirea concret - intuitivă la gândirea abstractă, în esență, pregătirea copiilor pentru însușirea conștientă a matematicii în școală. Datorită dezvoltării cu pași uriași a vieții în toate domeniile, noua eră în care trăim și cu atât mai mult erele viitoare, impun omului o gândire creatoare, inventivă, care se extinde din ce în ce mai mult.

Învățământul modern trebuie să asigure dezvoltarea unei gândiri logice în ansamblul problemelor instructiv - educative, avându-se în vedere atât sarcinile pe care le urmărește gândirea în

pregătirea copilului pentru școală și, implicit, pentru viață, cât și influența pe care o exercită activitățile cu conținut matematic asupra dezvoltării generale.

Înșușirea cunoștințelor matematice este cerută de multiple situații apărute în viața copilului. În joc, în activitățile sale zilnice, el este pus deseori în situația de a opera cu cantități diferite de obiecte sau jucării, de a număra, de a socoti, de a grupa jucăriile, de a face operații logice cu elementele grupelor de jucării.

Încă înainte de a învăța să numere în mod sistematic, copiii utilizează cuvinte care desemnează cantitatea; ei însoțesc urcatul sau coborâtul treptelor de cuvinte: una, și una, și una etc. spuse ritmic; mută păpușile de pe o masă pe alta, pronunțând la întâmplare numerele: una, două, cinci, zece etc.; grupează păpușile cu părul negru și păpușile cu părul galben, așează jucăriile ordonându-le în șiruri crescătoare sau descrescătoare.

În această etapă ei nu fac altceva decât să îi imite pe adulți, pe care îi aud folosind numerele sau care în mod greșit se străduiesc chiar să-i învețe să numere mult înainte de vreme. Așa se explică faptul că cei mai mulți dintre copiii de 2-3 ani își însușesc denumirea numerelor în mod mecanic. Ei vin în contact mai întâi cu aspectul exterior al numerelor cu, cuvântul, iar semnificația numerelor este treptat însușită de copii pe baza unui proces de acțiuni și operații cu cantitățile, sub îndrumarea sistematică a adultului, iar mai târziu, în grădiniță, sub îndrumarea educatoarei. Activitățile cu conținut matematic care se desfășoară în grădiniță vizează stimularea dezvoltării intelectuale a copiilor, contribuie la trecerea treptată de la gândirea concret-intuitivă la gândirea simbolică, abstractă, pregătind copiii pentru înțelegerea și însușirea matematicii.

Dezvoltarea intelectuală a copiilor prin orice tip de activitate desfășurată în grădiniță, presupune formarea și dezvoltarea unor deprinderi de muncă intelectuală: de a asculta cu atenție cerințele formulate de educatoare, de a acționa corect în raport cu aceste cerințe, de a răspunde la întrebări, de a urmări, a judeca și completa sau corecta răspunsurile altor copii, de a pune întrebări, de a da soluții originale la diferite situații problematice create și, nu în ultimul rând, dezvoltarea intelectuală a copilului presupune o suspensie a dependenței față de adult și familiarizarea dobândirii treptate a independenței preșcolarului.

Introducându-se în grădiniță activitățile cu conținut matematic, educatoarea influențează prin ele în mod direct, asupra dezvoltării intelectuale a copiilor, contribuind în același timp la pregătirea lor pentru școală.

Activitățile cu conținut matematic largesc orizontul copiilor în cunoștințe despre însușirile cantitative ale lumii reale. Aceste cunoștințe îi ajută să se orienteze mai ușor în rezolvarea propriilor trebuințe, să răspundă în mai mare măsură cerințelor de fiecare zi.

Cunoștințele dobândite de copii, deși elementare, au caracter științific, se acumulează în procesul instructiv - educativ în grădiniță, exprimând realitatea obiectivă și contribuie la formarea și

dezvoltarea proceselor psihice complexe de gândire și imaginație, în vederea realizării educației intelectuale a copiilor.

„Diferențierea incipientă dintre copii și obiecte se manifestă prin formarea de coordonări și prin distrugerea dintre ele, făcând deosebiri legate de acțiunile lor cu obiectele și cele care privesc acțiunile obiectelor între ele. Cele dintâi constau în reunirea sau disocierea unor anumite acțiuni ale subiectului, ale copilului, în punerea lor în legătură, constituind primele forme ale acestor coordonări generale care stau la baza structurilor logico-matematice a căror dezvoltare ulterioară va fi de o mare importanță pentru vârsta copilului”.(J. Piaget, *Epistemiologia genetică, Cap. I, pag. 11-14, Editura Dacia, Cluj, 1975*)

Înainte de formarea limbajului, care își are importanța sa privind structura cunoștințelor, acestea se constituie pe planul acțiunii însăși, în bipolaritățile lor logico-matematice, datorită coordonărilor incipiente în acțiuni, atunci copii încep să diferențieze obiectele alternând unele cu altele, în cadrul activităților matematice, dar rămân încă de natură materială și e nevoie de o lungă evoluție până la interiorizarea lor în operații.

În vederea îndeplinirii acestui scop, al interiorizării operațiilor, e necesară organizarea și realizarea științifică a acțiunii instructiv-educative, ținând cont de legitățile dezvoltării psihice ale copiilor. În primul rând se impune faptul potrivit căruia creierul copilului posedă mari rezerve funcționale. Plasticitatea funcțională deosebită a creierului relevă caracterul excepțional al copilăriei timpurii în dezvoltarea psihică a omului.

Organizarea științifică a procesului de învățare la o vârstă timpurie, permite sporirea potențialului intelectual al societății prin perfecționarea substanțială a capacităților creatoare ale tinerei generații.

La vârsta preșcolară copiii au o receptivitate selectivă sporită pentru influențele externe și premise pentru educabilitatea crescută a unor procese psihice, dovedind precocitate și afinitate spre gândirea și limbajul matematic.

Vârsta preșcolară este sensibilă pentru dezvoltarea memoriei, imaginației și gândirii intuitive, dar mult mai complexă este influența pe care o exercită activitățile cu conținut matematic asupra copiilor și mai ales asupra celor de grupă mare.

Copilul percepe însușirile cantitative ale lumii realizate prin intermediul anumitor analizatori. Astfel, în procesul de formare al unor grupe de obiecte după anumite criterii este activat atât analizatorul vizual, cât și cel auditiv, cel tactil și cel motric. Copilul formează grupele de obiecte nu numai cu ochii, el pune mâna pe fiecare obiect, percepând concomitent mișcarea mâinii de la un obiect la altul și zgomotul produs de deplasarea obiectului dintr-un loc în altul. În acest fel se obține o legătură între acțiunea diferiților analizatori și, prin aceasta, o îmbunătățire a calității percepției

respective. La rândul ei o percepție clară, sistematică este o bază trainică pentru reprezentările cantitative corespunzătoare.

Activitățile cu conținut matematic ce privesc combinarea și transformarea obiectelor și materialelor de construcții în activitățile de joc, construcții și modelaj, contribuie la îmbogățirea capacităților de elaborare imaginativă, constructivă, novatoare în câmpul noțiunilor de educație intelectuală. De aceea impune îmbinarea formelor de activitate prin conferirea unui loc prioritar caracterului de joc, ca formă fundamentală și specifică de activitate atractivă la vârsta copiilor preșcolari.

Activitățile cu conținut matematic dezvoltă gândirea, operațiile ei: analiza, sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea. Copiii constată pe baza contactului direct cu realitatea, că grupele de obiecte pot să fie diferite între ele nu numai ca formă și culoare, dar și sub aspectul valorii numerice a cantității. Treptat copiii reușesc să desprindă cantitatea indiferent de culoare, mărime și așezarea în spațiu a obiectelor. N. Opricescu în „Contribuții la dezvoltarea elevilor” arăta că: parcurgând drumul de la concret la abstract în formarea noțiunilor matematice, efectuând zilnic calcule cu diferite numere, pătrunzând în esența fiecărei probleme pentru a se stabili relația dintre mărimile cunoscute și mărimea căutată, procesele psihice ale copilului, operațiile gândirii lui sunt stimulate printr-o activitate din ce în ce mai vie, mai încordată”.

Privind sfera problemelor aplicative la “activitățile matematice” din învățământul preșcolar, un interes practic deosebit îl reprezintă ideile ce decurg din psihologia genetică a copilului, deoarece esența evoluției intelectuale, cognitive a copilului “presupune în afară de rolul maturizării pe baza interacțiunilor sociale și rolul subiectului”. Astfel, dezvoltarea intelectuală e “rezultanta construcției progresive de asemenea natură încât fiecare inovație nu e posibilă decât în funcție de cea precedentă”.

Introducerea activităților cu conținut matematic în procesul de învățământ la preșcolari își are locul și rolul său bine structurat și integrat în contextul valențelor formative ale procesului de învățământ.

Activitățile cu conținut matematic sunt diversificate ca formă și structură, iar realizarea lor necesită mijloace diferențiate de ordin material.

Rolul și scopul activităților cu conținut matematic din grădiniță este, în speță, pregătirea copiilor pentru însușirea cunoștințelor matematice din școală, în sensul dezvoltării capacităților intelectuale, care să permită copiilor perceperea conștientă a mulțimilor și numărului, ca o însușire colectivă atribuită mulțimii de obiecte, înțelegerea procesului de formare a șirului numeric, efectuarea de operații cu numere, rezolvarea de probleme pe baza operațiilor de gradul I și analiza caracteristicilor formelor geometrice.

Concluzii

Interesul pentru cunoaștere al copilului este un rezultat al educației intelectuale, între acestea (interes și educație existând un raport dialectic).

În tipologia activităților trebuie să se folosească cele mai adecvate metode și procedee cu conținut matematic, pentru a stimula interesul de cunoaștere al preșcolarului, folosind stimuli noi, schimbarea lor, algoritmi, contrastul, neprevăzutul, întrecerea în joc, acestea activând premisele psihologice în dobândirea cunoștințelor și conducându-ne nemijlocit în dezvoltarea percepției, memoriei, gândirii și atenției, iar finalizarea lor să ducă la educarea intelectuală a preșcolarilor.

Bibliografie

1. Catană, A. Formarea reprezentărilor matematice la preșcolari. Târgoviște: Editura Gimnasium, 2004.
2. Constantinescu, A. Posibilități de optimizare a activităților cu conținut matematic. Culegere metodică editată de Revista de Pedagogie. București, 1975.
3. Ion, S.; Tomescu V.; Leafu, M.; Moldovan, L. Metodica activităților matematice în învățământul preșcolar. Pitești: Editura D'Art, 2016.
4. Sandovici, V. Rolul grădiniței în stimularea proceselor psihice ale copilului. Activitățile matematice în grădiniță. București, 1980.
5. Velicu, G. Aspecte psihologice și metodice la disciplina matematică pentru ciclul primar și preșcolar. Târgoviște: Editura Biblioteca, 2016.

PARTENERIATUL CU FAMILIA

ÎN REUȘITA EDUCAȚIEI INCLUZIVE TIMPURII

VASIAN Tatiana, dr., Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Articolul de față relevă semnificația dezvoltării parteneriatului cu familia pentru reușita educației incluzive timpurii. Sunt analizate barierele existente în constituirea parteneriatului dintre grădiniță și familia copilului cu cerințe educaționale speciale (CES). În scopul diminuării acestora, sunt examinate diverse strategii de sporire a implicării părinților copiilor cu CES în procesul de incluziune educațională. Un rol important în dezvoltarea parteneriatului îi revine cunoașterii familiei și împuternicirii acesteia prin valorizarea rolului pe care îl deține în incluziunea copilului.*

Summary. *This paper highlights the significance of developing a partnership with the family for the success of early inclusive education. Here are analyzed the barriers in establishing the partnership between kindergarten and the family of the child with special educational needs (SEN). In order to reduce them, various strategies are examined in order to increase the involvement of parents of children with SEN in the process of educational inclusion. An important role in the development of the partnership belongs to knowing and empowering the family by valuing the role it plays in the inclusion of the child.*

Cuvinte cheie: *parteneriat, educație timpurie, incluziune, împuternicirea părinților.*

Keywords: *partnership, early education, inclusion, parental empowerment.*

În abordarea conceptului de parteneriat în spirit incluziv o să pornim de la înțelegerea noțiunii de incluziune, care, în viziunea părintelui Indexului incluziunii, Tony Booth, înseamnă o abordare principială față de dezvoltarea educației și societății. Ea este legată de participarea democratică în cadrul și în afara educației. Incluziunea în grădiniță, școală nu trebuie înțeleasă ca un aspect al educației ce ține de un anumit grup de copii. „Incluziunea se referă la obținerea unei coerențe în activitățile de dezvoltare, astfel încât acestea să încurajeze învățarea și participarea tuturor: a copiilor și familiilor lor, a personalului și a consiliului administrativ al instituției și a altor membri ai comunității” [1, p. 19-20]. Incluziunea înseamnă o invitație la dialog, în care ascultarea devine mai importantă decât vorbirea; înseamnă să ascultăm opiniile copiilor și să acționăm conform celor auzite; înseamnă să ne ocupăm și de familie, și de personal, pentru că participarea copiilor nu poate fi promovată, dacă cei de acasă, adulții care lucrează cu copiii nu au oportunitatea de a se pronunța în privința deciziilor ce țin de viața și comunitatea educațională.

Parteneriatele solide dintre cadrele didactice, familii și alți membri ai comunității sunt esențiale pentru învățarea și dezvoltarea copiilor. Recunoașterea de către grădiniță a rolului mediului de acasă și a familiei drept un prim mediu educațional și social pentru copil, stabilirea legăturii dintre instituție

și familie, promovarea comunicării continue în ambele direcții sunt câteva dintre condițiile asigurării unei participări depline a familiei în procesele dezvoltate în instituție.

Bariere existente în constituirea parteneriatului dintre grădiniță și familia copilului cu CES

Prin definiție, parteneriatele se conturează drept relații de colaborare între personalul instituției de învățământ și membrii familiei, ai comunității, ai diferitor organizații (servicii sociale, medicale, educaționale, organizații de afaceri, biserica etc.), pentru a implementa programe și activități, care să-i ajute pe copii să reușească (J. Bryan, 2003, J.L. Epstein, 1995) [apud 3, p. 5]. Studiile, însă, arată că familiile copiilor cu dizabilități participă, de regulă, mai puțin în activitățile școlii/grădiniței comparativ cu majoritatea părinților [3, p. 6]. Barierele pe care le resimt în a fi prezenți în viața instituției de învățământ și în a participa la activități de parteneriat se divizează în câteva categorii:

- **bariere materiale:** resurse financiare limitate, dificultăți legate de transport, de lipsa unor persoane în grija cărora ar putea lăsa pe perioada activităților copilul, grija de a crește mai mulți copii;

- **bariere psihologice:** lipsa încrederii în propriile capacități, cauzată de vulnerabilitatea pe care o resimt din cauza existenței copilului cu CES, care nu se descurcă la fel de bine ca alți copii, de lipsa studiilor în general sau a cunoștințelor în domenii specifice; de multe ori părinții nu se simt capabili de a-și ajuta copilul în activitatea de învățare, de a construi o relație optimă cu propriul copil; subiectul dizabilității copilului adesea este perceput ca unul sensibil de către părinți, din care cauză ei nu-și doresc să-l împărtășească cu alte persoane;

- **bariere care vizează cultura organizațională a instituției:**

- **atitudinea personalului:** uneori cadrele didactice nu valorizează opiniile, implicarea părinților, emit judecăți negative în adresa lor; personalul instituției poate interpreta slaba implicare a părinților copiilor cu CES ca lipsă de interes, deși cercetările arată că ei își doresc mult succesul copiilor săi; există și multiple situații când cadrele didactice subapreciază eforturile de implicare ale părinților;

- **climatul instituțional:** percepția diferențelor educaționale și de expertiză între cadre didactice și părinți conduce la relații inegale dintre ei; de multe ori cadrele didactice folosesc un limbaj și termeni pe care părinții nu-i înțeleg sau nu-i acceptă (mai ales, cei ce vizează domeniul dizabilității).

De ce este necesar ca grădinița și familia să colaboreze?

Cercetările în acest domeniu sunt foarte convingătoare: au de câștigat toți. Copiii primesc suportul de care au nevoie pentru un start bun în viață. Colaborarea familiei cu instituția sporește prezența și implicarea copiilor în programele educaționale, le îmbunătățește rezultatele înregistrate. De asemenea acest parteneriat generează atitudini pozitive față de grădiniță, educație, face ca relațiile dintre părinți și copii, dar și familie-grădiniță să fie mai bune. Are influențe benefice și asupra practicilor educaționale, crescând motivația cadrelor didactice de a le îmbunătăți. Consolidează sprijinul din partea comunității, de care instituția de învățământ are atât de mult nevoie [4].

Relația dintre părinți și instituția educațională are o importanță crucială pentru progresul în dezvoltarea copilului și eficiența oricărei instituții implicate în proces. Familia este capul de listă în topul partenerilor unei instituții educaționale. Și cum un parteneriat nu se produce instantaneu, dar presupune o călătorie lungă, el trebuie clădit de la bun început pe principii, menite să asigure angajarea părinților și grădiniței într-o relație autentică și pozitivă. Acestea se referă la promovarea respectului și încrederii, egalizarea șanselor, confidențialitate, informarea și comunicarea eficientă cu părinții, abilitarea și valorizarea lor.

În condițiile respectării acestor principii, un părinte se va simți tratat cu respect și responsabilitate, indiferent de statutul, apartenența etnică, credințele sau convingerile sale. O relație cu familia va funcționa doar în cazul în care familia se va simți acceptată și apreciată. Ea nu trebuie să aibă sentimentul de control social sau critică la adresa sa.

Strategii de implicare a părinților copiilor cu CES în procesul de incluziune educațională

Pentru părinții copiilor cu CES este necesară selectarea unor strategii, care să ia în calcul particularitățile individuale de dezvoltare ale familiei, competențele de care dispune, comunitatea din care vine, cultura acesteia. În acest sens, V. Velsor și G. Orozco (2007) propun un set de strategii, menite să faciliteze implicarea motivată a părinților în activitățile de parteneriat, care se referă la:

- cunoașterea familiilor copiilor;
- cunoașterea comunității;
- utilizarea capitalului cultural al părinților;
- formarea cadrelor didactice în scopul învățării cum să comunice cu familia [3, pp. 7-8].

a. Cunoașterea familiei copilului cu CES

A reuși să cunoști părinții înseamnă mai mult decât a-i invita să se implice, înseamnă a face eforturi active de a ajunge la ei [3, p. 7]. Este un pas ce deschide porți în constituirea parteneriatelor.

Pe lângă datele comune pe care încercăm să le culegem, în mod tradițional, atunci când inițiem cunoașterea familiei, odată cu înrolarea copilului în grădiniță, este necesar să ținem cont și de careva diferențe în evoluția acesteia. În cazul familiei copilului cu dizabilități aceste diferențe vin din experiența trăită, care este una specială, fiind marcată de multiplele dificultăți cu care se confruntă de la anunțul și până la acceptarea dizabilității copilului, de schimbările ce se produc pe parcurs sub influența acestor evenimente. Or orice colaborare se bazează pe respect, iar în cazul familiei copilului cu dizabilități respectul înseamnă abordarea cu tact a experienței trăite.

Este evident că aceste familii trec printr-un proces puternic și îndelungat de suferință. De cele mai dese ori, până la întâlnirea cu cei din instituția de învățământ ele reușesc să cunoască cel puțin câteva instituții publice, cu care nu neapărat au avut relații frumoase. Iată de ce le este adesea complicat, mai ales la început, să stabilească o relație de încredere cu cei din grădiniță. Rezistența, neîncrederea și scepticismul înregistrează cote destul de înalte la acești părinți, care, de cele mai dese

ori, sunt deprinși să își creeze un zid, pentru a se proteja de necunoscut și o nouă suferință. Cea mai mare provocare este de a construi, în astfel de condiții, o relație pozitivă, viabilă și constantă. Ce este important de reținut este *nevoia acestei familii de a fi sprijinită*. La orice etapă părinții au nevoie de înțelegere și toleranță în abordare, care să se materializeze: într-o ascultare activă și manifestare de empatie, în loc de consolare sau critică; în acceptarea sentimentelor pe care le trăiește, în loc de judecare și respingere; în oferirea de informații necesare, în loc de învățare. Acest sprijin, evident, îl poate oferi grădinița, prin atitudinea manifestată și faptele realizate de întreaga echipă de personal.

b) Cunoașterea comunității de unde vine familia copilului cu CES

A învăța despre comunitate înseamnă:

- a cunoaște organizațiile și serviciile care oferă ajutor familiilor, iar prin cunoașterea acestor resurse a putea sprijini suficient părinții în accesarea serviciilor de suport;
- a sprijini părinții, care luptă să asigure nevoile de bază ale familiei, prin informarea despre serviciile medicale, de asistență socială, de consiliere și facilitarea accesului către acestea;
- a identifica liderii comunității și liderii părinților, prin intermediul cărora se poate facilita conexiunea cu grădinița, se pot promova anumite schimbări;
- a cunoaște nevoile familiilor și a răspunde printr-un program educațional de suport.

c) Utilizarea capitalului individual, socio-cultural al familiei copilului cu CES

Este important ca personalul grădiniței să îmbrățișeze cultura părinților. Aceasta înseamnă valorizarea capitalului social al părinților, a modului în care aceștia văd lumea și în care pot contribui la activitățile instituției, indiferent de nivelul lor educațional, social, activitatea profesională. Aceasta presupune transferarea accentului de la ce nu poate familia la punctele ei tari și recunoașterea expertizei pe care o deține [5]. Familia are nevoie de informații, oferite de cadrele didactice, și cadrele didactice au nevoie de informații, puse la dispoziție de familii, pentru a se implica în luarea deciziilor comune. Valorizarea contribuțiilor familiei înseamnă învățarea de către personal de la fiecare părinte.

În practica educațională se observă de cele mai dese ori *o concurență și o luptă vădită între grădiniță/școală și părinți pentru titlul de "cel mai bun expert"*. Evident, și unii și alții se consideră a fi cei mai buni. Cadrele didactice pot crede că, în calitate de profesioniști, sunt în drept să ia decizii, care trebuie să fie acceptate fără ezitare de către părinți. Aceștia, la rândul lor, ar putea avea pretenția de a crede că știu cel mai bine care sunt nevoile propriului copil. Această luptă pentru putere favorizează dezvoltarea unor relații dezechilibrate dintre personal și membrii familiei, fapt ce împiedică abordarea constructivă a situației.

În astfel de cazuri s-ar preta mai bine utilizarea următoarelor strategii:

- recunoașterea faptului că părinții, de cele mai dese ori, își cunosc bine copilul și pot fi "experti" în creșterea și educarea lui;
- manifestarea deschiderii pentru un alt punct de vedere și anume, cel al părinților;

- evaluarea și prezentarea realistă a propriilor competențe și expertize asupra situației.

De fapt, și cadrele didactice, și părinții sunt ”experți” în anumite domenii și acest lucru trebuie acceptat de ambele părți. Familia cunoaște cel mai bine mai ales domeniile legate de îngrijirea și creșterea copilului, istoricul lui de dezvoltare, punctele forte, interesele, modalitățile de încurajare etc., pe când grădinița deține competențele necesare în a dezvolta potențialul copilului, în a organiza procesul lui de învățare etc. Dacă s-ar conștientiza aceste lucruri, ”încăierările de putere” ar putea fi omise. Obiectivul este de a ajunge la o înțelegere comună asupra situației copilului, în baza căreia să se caute soluții. Grădinița și familia trebuie să conlucreze și nu să concureze. Parteneriatele se formează atunci, când cunoștințele și perspectivele ambelor părți sunt împărtășite prin colaborare.

d) Împuternicirea familiei copilului cu CES prin excelență

Familia copilului cu CES are nevoie de sprijin, care, însă, nu trebuie să creeze dependențe. Ajutorul primit trebuie să activeze acele elemente, care să o ajute să-și rezolve pe viitor problemele ce vor apărea cu propriile resurse. În acest scop se identifică nevoile familiei și resursele, formele de sprijin pentru satisfacerea lor. În calitate de resursă este și însuși părintele, care trebuie ajutat să-și formeze deprinderi de mobilizare a capacităților de care dispune. Orice părinte are anumite abilități, iar odată cu descoperirea și valorificarea lor, el devine încrezător în propriile forțe și în abilitatea sa de a-și sprijini copilul în activitățile educaționale. La început părintele învață să se descurce cu sprijin, apoi fără el. Familia devine astfel mai competentă, fapt ce influențează pozitiv și copilul, și buna funcționare a familiei. Are loc o responsabilizare conștientă, denumită *împuternicirea prin excelență*, prin care părintele este încurajat să-și realizeze responsabilitățile parentale [6].

Cum pot fi sprijinite la modul practic familiile copiilor cu CES în cadrul unei relații de colaborare?

Pașii pe care ar putea să-i urmeze un părinte, care vrea să-și ajute copilul și pe sine însuși, țin de depășirea stării de descurajare, caracteristică fazei inițiale, și acceptării dizabilității/problemelor cu care se confruntă acesta. Cu cât mai repede se produce această schimbare, cu atât mai repede el devine un adevărat și real sprijin pentru copil, ușurându-și cu mult și propria stare. Grădinița i-ar putea deveni un aliat de încredere în acest proces. Recomandările pe care le-ar putea oferi unui părinte, ba chiar și implementa în comun unele dintre ele, s-ar putea referi la:

• informarea cât mai adecvată și din surse multiple

Informarea despre procesul de dezvoltare a copilului la diferite etape, semnele ce prezintă anumite riscuri pentru buna lui creștere este primul pas pe care ar trebui să-l întreprindă un părinte. Este firesc ca unii copii să progreseze mai încet decât alții și acest fapt nu e neapărat un motiv de alarmare. Există, însă, și situații în care comportamentele copilului pot semnala anumite probleme care necesită a fi examinate mai amănunțit. Cu cât mai devreme se întâmplă acest lucru, cu atât mai rapid se pot iniția acțiuni de intervenție, care ar sprijini foarte mult progresul copilului.

- **căutarea unui suport profesionist**

O evaluare complexă a dezvoltării copilului va permite fie excluderea acestor momente de frustrare, fie stabilirea unui diagnostic clar, în conformitate cu care se vor oferi sugestii de urmat, se vor trasa careva acțiuni de ajutorare a copilului. Chiar dacă, în urma unei posibile experiențe negative sau după mai multe încercări de adresare la specialiști, a cam scăzut încrederea părintelui în obținerea unui sprijin profesionist, nu trebuie de încetat. Cea mai bună soluție pentru copil este ajutorul unui părinte informat și dedicat, în parteneriat cu specialiști gata să ofere sprijin calificat.

- **încercarea de a-și înțelege propriile emoții și a le accepta**

Depășirea situației tensionate legate de existența dizabilității și acceptarea acesteia sunt posibile doar în cazul neutralizării sau reducerii stresului emoțional cauzat de situația creată. Este bine ca părintele să-și trăiască și să-și exteriorizeze pe deplin emoțiile resimțite în raport cu acceptarea dizabilității copilului, problemelor cu care se confruntă. Părintele trebuie ajutat să înțeleagă că emoțiile și sentimentele pe care le trăiește în aceste momente sunt firești. A reflecta asupra stărilor emoționale înseamnă a le ordona, a le înțelege sursa, pentru a le putea depăși/a mai scădea din intensitatea lor.

- **implicarea în procesul de abilitare al copilului**

Creșterea unui copil înseamnă dezvoltare și adaptare. Părinții învață în această calitate noi abilități de creștere, îngrijire și educare. Psihologii susțin că atunci când părintele este implicat activ în educația și abilitarea copilului, el se simte mai bine, având posibilitatea de a descoperi potențialul copilului și a participa nemijlocit la schimbarea situației [7, p. 65]. Părintele este invitat să descopere pas cu pas potențialul copilului său, să-l înțeleagă și să-l accepte. Urmând invitația, el se va afla într-un proces de căutare creativă a căilor de dezvoltare a abilităților copilului, drept urmare, ajungând să trăiască bucuria succeselor lui mici.

- **susținerea copilului în a merge la grădiniță**

Oricât de dificil nu ar fi și aparent imposibil, părintele trebuie ajutat să rămână încrezător în faptul că toți copiii pot și trebuie să meargă la grădiniță și apoi la școală. *Toți copiii vor și pot, cu sprijin, să își dezvolte potențialul.* Pentru realizarea acestui lucru părintele poate discuta cu administrația grădiniței, cadrele didactice, grupuri de părinți, împreună pot solicita ajutorul asociațiilor de părinți, diverselor organizații implicate în educație.

- **căutarea sprijinului altor persoane**

Părintele este cel care, alături de alți membri ai familiei, oferă copilului cea mai mare parte din îngrijirea de care are nevoie. Fiind totalmente absorbit de grijile copilului și reușind de foarte puține ori să-și urmeze agenda zilnică, trăiește stări frecvente de frustrare, dezamăgire. În astfel de situații are nevoie de sprijin, pe care, însă, rareori se încumetă să-l solicite. De aceea el trebuie încurajat să apeleze, în mod firesc, la ajutorul altor persoane: unui membru al familiei, rude, vecin, coleg de

serviciu, reprezentant al serviciilor sociale etc. Cei din grădiniță ar putea identifica împreună cu părintele un astfel de grup de ajutorare.

- **comunicarea cu alți părinți**

De un real folos poate fi și comunicarea cu alți părinți, care la fel educă copii cu dizabilități, care trăiesc aceeași experiență și o pot împărtăși. Din moment ce problemele sunt discutate cu o persoană de încredere, nivelul de stres se reduce considerabil. *Părintele care sprijină un alt părinte poate deveni cea mai potrivită și credibilă persoană de suport pentru acesta.*

Utilizarea unor astfel de strategii ar permite reducerea tensiunii și frustrării pe care le poate resimți un părinte al unui copil cu dizabilități și ar permite astfel constituirea unor relații pozitive cu instituția educațională. Prin astfel de acțiuni grădinița ar promova respectul pentru diferențele dintre familii, adoptând o filozofie a parteneriatului în care puterea și responsabilitatea sunt împărțite.

Bibliografie

1. Booth, A., Ainscow M. Indexul Incluziunii: dezvoltarea procesului de învățare și participare în școli. Ed. a 3-a. Chișinău: Biotehdesign, 2015. 215 p.
2. Definiția ISSA a pedagogiei de calitate: Cum aplicăm teoria în practică. Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate. D. Tankersley, S. Brajkovic, S. Handzar [et al.]. Chișinău: Epigraf, 2013. 216 p.
3. Părinții în școala mea: ghid de idei practice pentru activitățile cu părinții. M.C. Călineci, S.L. Țibu. București: UNICEF, Vanemonde, 2013. 58 p.
4. Țibu, S.L., Goia, D. Parteneriat școală-familie-comunitate, Institutul de Științe ale Educației. București: Editura Universitară, 2014. 117 p.
5. Vasian, T., Bulat, G., Eftodi A. [et al.] Educație incluzivă timpurie: Ghid metodologic. Chișinău: S. n., 2020 (Tipogr. "Print-Caro"). 224 p.
6. Vrăsmaș, E. Intervenția socio-educatională ca sprijin pentru părinți. București: Aramis, 2008. 256p.
7. Ткачева, В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии. Диагностика и консультирование. Москва: Книголюб, 2007, 144 с.

SPECIFICUL ELEMENTELOR DE LIMBAJ PLASTIC

LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

VINNICENCO Elena, dr., conf. univ., catedra PMÎP, UST

GRIGORAȘ Ana, educator, IET "Andrieș", s. Lăpușna, r-nul Hîncești

Rezumat. La vârsta preșcolară, elementele de limbaj plastic creează repertoriul de semne plastice care intervine în procesul de comunicare. Limbajul artistico-plastic este cel care provoacă stări empatice, atitudini estetice, fiind cel care semnifică sau redă forme, acțiuni, fenomene și trăiri. Elementele de limbaj plastic constituie alfabetul artelor vizuale și reprezintă mijloace de comunicare specifice.

Cuvinte cheie: creativitate, limbaj plastic, originalitate, valoare, compoziție plastică, vârsta preșcolară.

Abstract. At preschool age, the elements of plastic language create the repertoire of plastic signs that intervene in the communication process. The artistic-plastic language is the one that provokes empathic states, aesthetic attitudes, being the one that narrates, signifies or reproduces forms, actions, phenomena and feelings. The elements of plastic language constitute the alphabet of the visual arts and represent specific means of communication.

Keywords: creativity, plastic language, originality, value, plastic composition, preschool age.

În literatura de specialitate creativitatea este analizată din perspectiva caracteristicilor produsului creator, cu trăsăturile specifice acestuia: noutatea, originalitatea, valoarea, utilitatea socială, aplicabilitatea lui vastă [4].

Ana Stoica definește creativitatea ca fiind forma superioară de manifestare comportamentală a personalității creatoare, prin care produce, în etape, un bun cultural original, cu valoare pentru progresul social. Creația reflectă valoarea structurii bio-psiho-socio-culturale a personalității, dar în același timp, valorifică aceste virtualități, le pune în mișcare, le actualizează [6].

Activitățile artistico-plastice constituie un mijloc de dinamizare și exprimare a vieții copilului, a achizițiilor sale intelectuale, afective, voliționale și motivaționale. Motivația copilului pentru activitățile artistico-plastice și practice este necesitatea de exprimare a propriilor trăiri, nevoia de a reda imaginea într-un mod artistic sau plăcerea de a povesti în imagini. Reprezentările plastice ale copilului evoluează treptat spre o redare cât mai realistă, alături intervine imaginația creatoare și trece spre fabulație, spre ireal.

În pedagogia contemporană perioada preșcolară constituie perioada de maximă receptivitate, sensibilitate, mobilitate și flexibilitate psihică. Vârsta preșcolară constituie arealul imaginației, a fanteziei și jocului, în care copilul are posibilitatea de a-și exterioriza sentimentele și trăirile în mod imaginativ-creativ. Preșcolarul devine participant activ la propria sa formare.

Cadrul cel mai important de manifestare, dar și de stimulare a potențialului creativ este jocul, cu toate tipurile sale. Dintre limbajele artei, limbajul plastic este cel mai apropiat preșcolarului. Acest limbaj are misiunea de a echilibra și de a armoniza relațiile copilului cu natura, cu sine.

La început copilul nu poate realiza forme care să-i reprezinte ideile și sentimentele și pentru aceasta el are nevoie să învețe elementele unui limbaj nou, specific artei, cu elementele sale de bază: punctul, linia, forma, pata de culoare [3]. Primele sale cunoștințe sunt astfel legate de culoare, nu de formă. Este foarte important ca preșcolarii să numească mai întâi culorile, să le recunoască și să le utilizeze. Când vorbim despre culoare, ne referim la o însușire a luminii. Culoarea are influență asupra omului, deoarece are puterea de a provoca impresii, sentimente sau stări psihice diferite. Culorile sunt energii radiante care ne influențează pozitiv sau negativ [7]. Treptat, ei vor ști să aprecieze o operă de artă, să privească și să înțeleagă o lucrare, un tablou pentru ca, în timp, să devină sensibili la frumosul din jur. Chiar dacă la început compozițiile lor sunt foarte simple și nu sunt fidele realității, ele sugerează impresii, trăiri, sentimente, gânduri. Aici intervine abilitatea cadrului didactic de a-i conduce în activitatea creatoare, învățându-i treptat, canalizându-i să facă artă din tot ceea ce rezultă din mâinile lor.

În cadrul cercetării, la etapa de constatare ne-am propus să determinăm nivelul inițial al capacităților creative la preșcolari. Am desfășurat următoarele probe:

Proba 1 "Recunoaște culorile" - constă în identificarea culorilor pe o anumită suprafață utilizând instrumentele de lucru pentru pictură;

Proba 2 "Completează cu detalii" - include aranjarea formelor geometrice;

Proba 3 "Chipul ascuns" - constă în realizarea petelor de culoare de diverse forme obținute prin presare între două coli de hârtie. Datele experimentale sunt redată în figura 1.

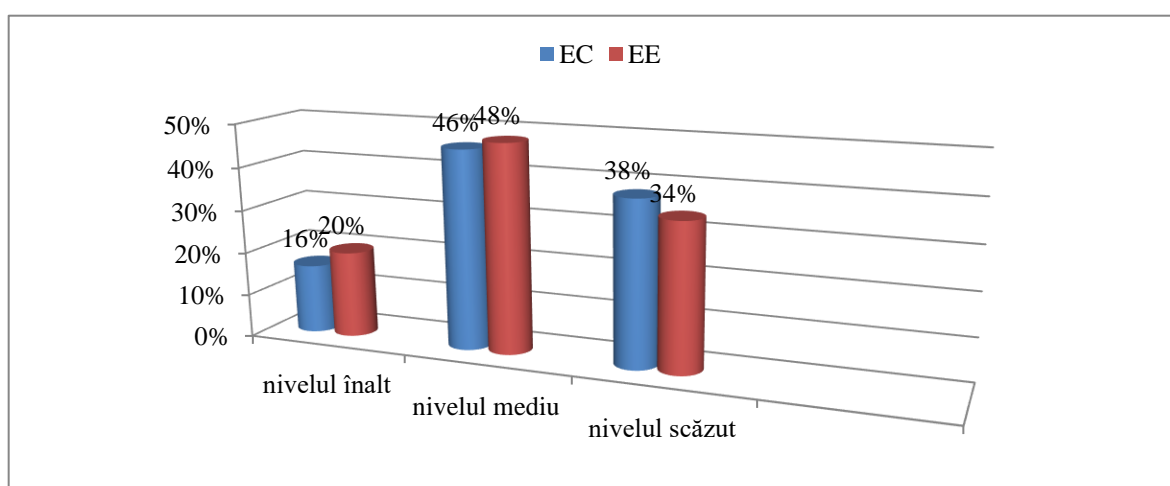


Figura 1. Distribuția rezultatelor în experimentul de constatare

Investigarea potențialului creativ a fost realizată urmărind trei factori ai creativității:

- originalitatea;
- plasticitatea ;

➤ fluiditatea.

În continuare ne-am propus să realizăm câteva activități cu copiii de vârstă preșcolară mare. Scopul experimentului de formare constituie dezvoltarea creativității la preșcolari prin elemente de limbaj plastic.

Ca suport pentru însușirea acestor cunoștințe am folosit planșe demonstrative, reproduceri după operele de artă, demonstrația trasării acestora. Temele plastice de utilizare a liniilor și punctelor oferă copilului posibilitatea de a da mai multă expresivitate lucrărilor sale, de a depăși acele clișee stereotipe de case, pomi, cer, soare, floare, etc., care apar frecvent în desenele lor.

Posibilitatea de a le trasa în creion, pensulă, bețișor, grosimile, respectiv, dimensiunile diferite, îmbogățesc bagajul de cunoștințe, priceperi, deprinderi, îndemnări prin care preșcolarul poate realiza o compoziție [8].

Astfel vom descrie unele momente din cadrul activității integrate: „Culorile Toamnei”, tema globală: „*Eu și lumea înconjurătoare*” din cadrul proiectului tematic: „Anotimpurile”. Lucrul preventiv a inclus observări în natură, realizate în timpul plimbărilor, conversațiilor individuale în grupuri mici și individuale, contemplarea tablourilor realizate de pictori cunoscuți, am reușit să includem preșcolarii în desfășurarea unei activități cu accent pe tonurile prin amestec de culori, ordonarea liniară a formelor în trasare cromatică liberă.

În cadrul *evocării*, s-a creat un climat favorabil pentru desfășurarea activității asigurându-se condițiile necesare, s-a organizat grupul de copii sporind interesul motivațional, s-a folosit cuvântul artistic, ghicitoarea, în descoperirea subiectului ce urma a fi desfășurat. Prin organizarea jocului didactic: „Spune cum este” copiii au fost motivați să descrie coloritul anotimpului Toamna, semnele caracteristice, descrierea naturii: copaci, flori, frunze, iarbă, etc.

Activitatea cu subiectul „Pomi în floare” a pus accent pe folosirea petei de culoare, a liniei de contur și a punctului ca elemente plastice. Instrucțiunea ce o au de realizat preșcolarii: să picteze un tablou de primăvară în care sunt prezenți pomi înfloriți. Această activitate se realizează după ce anterior au observat caracteristicile anotimpului primăvara, în urma ieșirilor în aer liber cu scop de a examina minuțios pomii din curtea grădiniței, propunându-le să immortalizăm peisajul admirat. Pentru această activitate, sala de grupă a fost pregătită, afișând planșe cu ilustrații, reprezentând aspecte semnificative pentru tema aleasă și fiind sonorizată cu “Anotimpurile” de Vivaldi, pentru a le stimula imaginația și pentru a le asigura un cadru adecvat.

Prin intermediul exersării elementelor plastice copiii au redat pomii, fiecare reușită a fost remarcată prin laudă, cu demonstrarea elementului dat la flipceart. Acest aspect i-a încurajat pe mulți dintre copii oferindu-le încredere în realizarea lucrărilor plastice. Florile au fost pictate cu bețișorul de vată, un substituent al pensulei. Procesul a decurs în două etape: I - pictarea pomilor cu elemente plastice: liniile de diferită lungime și grosime, plasate în poziții diferite; II etapă- pictarea florilor.

Activitatea integrată „Să cunoaștem culorile” a prezentat interes sporit pentru preșcolarii din grupa experimentală. Antrenându-i în jocuri ca: “Spune ce ai obținut”, „Povestea culorilor calde și reci”, prezentând și lucrări-model în acest sens, am stimulat curiozitatea copiilor în exercițiile de combinare a culorilor, de suprapunere a petelor de culoare, de obținere a tonurilor și nuanțelor, culorilor complementare.

Joc-concurs „Cea mai înflorită câmpie”- copiii creează pete de culori variate, care pornesc de la elementul plastic: punctul.

Joc-concurs „Cea mai originală ie” – se pune accent pe varietatea liniilor. Copiii sunt motivați să ornameze cât mai creativ și original, să țină cont de sugestiile din cadrul activităților anterioare referitor la ornament, să expună verbal ce au realizat.

Jocul didactic „Caută perechea”, are ca scop consolidarea cunoștințelor despre grupele de culori complementare. Fiecare copil extrage câte un jeton colorat. Sarcina fiecăruia este de ași găsi perechea, adică culoarea complementară. Jocul are o durată scurtă de timp dar cu o eficacitate mare. După ce fiecare copil cercetează vizual toate culorile, alege culoarea complementară celei pe care o are în mână, câștigă cel copil care își găsește perechea.

Jocul didactic „Culoarea salvatoare” vizează consolidarea cunoștințelor despre clasificarea culorilor: culori primare, binare, terțiare, combinarea și crearea lor. Grupul de copii se împarte în subgrupe a câte șase. Fiecare subgrupă primește un set de fișe de culori diferite: roșu, galben, albastru, verde, oranj, violet, gri, maro, bordo (de fiecare câte două) și alb (unul). Se împart fișele fiecăruia câte trei doar primului- patru. Începe jocul cel ce are patru fișe. Fiecare jucător pentru a fi învingător, urmărește să formeze un grup complet de culori: primare/ binare/ terțiare.

Exercițiul „Completează desenul”: constă în deplasarea planșelor, la intervale scurte de timp, fiecare copil după ce completează desenul început de coleg cu un element, transmite planșa colegului său din spate. Acest lucru se repetă până când planșa revine la copilul de la care a plecat, acesta urmând să o finalizeze. Exercițiul cultivă solidaritatea, altruismul, stimulează și dezvoltă creativitatea, consolidează deprinderile artistice și cunoștințele despre noțiunile elementelor plastice. Totodată antrenează tot colectivul de copii, dezvoltă flexibilitatea, capacitatea de a face conexiuni în situații inedite, de a completa cu detalii noi și originale.

În continuare vom descrie câteva tehnici de lucru cu creionul, acuarela și guașa care au fost aplicate și desfășurate cu eșantionul experimental. Aceste tehnici au demonstrat dezinhibarea copiilor în abordarea spațiului plastic și în exprimarea plastică liberă, neconvențională.

Tehnica punctelor unite cu linii: constă în descoperirea de către copii a unor elemente concrete dintr-o multitudine de forme luate la întâmplare. Acestea sunt obținute la intersectarea unei rețele de linii generate de unirea mai multor puncte dispuse la întâmplare în spațiul plastic. Tehnica are ca scop

dezvoltarea memoriei vizuale, dezvoltarea capacității de concentrare, dezvoltarea gândirii divergente, dezvoltarea capacității copilului de a se adapta la situații plastice noi.

Tehnica petelor întâmplătoare: constă în găsirea de către copii a unor elemente concrete din realitate, obținute prin fuzionarea culorilor juxtapuse dispuse în spațiul plastic. Această tehnică dezvoltă imaginația, stimulează gândirea creatoare pentru a realiza diferite analogii, originalitatea, cultivă puterea de a combina liber.

Pata de culoare reprezintă o urmă lăsată pe un suport prin utilizarea diferitor instrumente, materiale și tehnici specifice artelor plastice. Petele de culoare pot fi spontane și elaborate. Pata spontană se poate obține accidental sau dirijat prin diverse procedee tehnice, cum ar fi: monotipia, stropirea, ștampilarea sau aplicarea unei tușe pe un suport umed. În natură, norii sunt un exemplu perfect de formă spontană. Pata elaborată este obținută în mod conștient. Suprafața unui desen, a unei picturi etc. poate fi asociată cu o pată de culoare care se obține din mai multe linii alăturate, suprapuse, intersectate, cu ajutorul oricărui material plastic. Alăturând ori suprapunând mai multe pete (suprafețe) cu creionul, pensula, pot fi realizate diverse compoziții ce reflectă dispoziția creatorului (tristețea, bucuria).

Tehnica rotirii planșei în jurul centrului ei: constă în descoperirea unei lumi fantastice, a unei atmosfere de basm prin rotirea planșei în jurul centrului ei și continuarea picturii subiectului, dar fără să se țină seama de o poziție bine determinată a planșei. Rezultă o lume abstractă, dar fascinantă și poetică. Tehnica este una dintre cele mai atractive pentru copii dezvoltând fantezia, imaginația, spiritul de observație, gândirea creatoare și capacitatea de a face conexiuni în situații inedite.

Tehnica desenului în creion este cea mai preferată de copii. Creioanele cu mină de grafit lasă linii ample, late sau fine. Mânuiind creionul, se desenează conturul diferitor imagini și siluete, după care le vom hașura. Hașurarea se face cu vârful creionului, cu care vom trasa linii paralele sau intersectate. Pentru a obține suprafețe mai întunecate, pe anumite porțiuni de imagine liniile de hașurare se vor suprapune în mai multe straturi. Copiii preferă, de regulă, creioanele colorate, deoarece au o bogată varietate de culori și sunt ușor de mânuit. Suprapuse prin hașurare, două culori diferite pot crea a treia culoare. În același mod putem căpăta noi nuanțe ale aceleiași culori.

Tehnica acuarelei pe suport umed: se umezește ușor foaia cu pensula, apoi pe suprafața umedă, se aplică culorile. În locurile în care s-a acumulat mai multă culoare, se poate presăra sare de bucătărie, pentru a da picturii originalitate.

Tehnica de lucru cu creionul de ceară și acuarele: Creioanele de ceară au vârful moale, dar rezistent – nu se rup atât de ușor ca cele cu mină de grafit sau colorate. Ele pot fi ascuțite cu orice tip de ascuțitoare. Cu creionul de ceară putem desena ușor pe hârtie albă. În cazul în care utilizăm un creion de ceară colorat, urmele lăstate pe hârtie vor fi colorate, iar dacă vom alege un creion

transparent, pe hârtie vor rămâne, evident, urme transparente. Putem înlocui creionul de ceară cu o lumânare. Vom trasa cu pensula pe desen, diverse tușe de culori în acuarelă.

Tehnica de lucru cu guașă/ amprenta/: Amprentarea cu palmele și cu degetele este cea mai accesibilă și mai îndrăgită tehnică la activitățile de educație plastică. Cu ajutorul degetelor și a palmei, putem reda diferite obiecte din natură, scene din povești, figuri umane, păsări, elemente ale unui întreg etc.

Scopul experimentului de control constă în evaluarea nivelului de dezvoltare a creativității la copiii de vârstă preșcolară mare prin aplicarea elementelor de limbaj plastic.

Proba nr.1 *”Recunoaște culorile”* - preșcolarii au identificat culorile primare, binare, au reușit să obțină tonuri și nuanțe de culori cromatice. Răspunsurile oferite de copii au fost însoțite de completări creative, drept dovadă a spiritului imaginativ, au enumerat ustensilele folosite în cadrul activităților de pictură, au propus substituenți ai acestora, cum ar fi: ștampila din cartof, pluta, bețișoare.

Proba nr.2 *„Completează cu detalii”* - copiii au specificat elemente noi la desenele inițiale, au reușit să realizeze compoziții sugestive, dând dovadă de un potențial creator uimitor.

Proba nr.3 *„Chipul ascuns”*- preșcolarii au respectat regulile de utilizare și mânăuire a instrumentelor de lucru; au aplicat culorile pe suprafața de lucru; au interpretat formele obținute cu elemente noi, originale. Datele experimentale sunt redate în tabelul 1.

Tabelul 1. Rezultatele experimentului de control

NIVELURI	E.E.		E.C.	
	nr. de copii	%	nr. de copii	%
înalt	7	28	5	18
mediu	16	60	13	50
scăzut	3	12	8	32

Datele experimentului pedagogic relevă faptul că dezvoltarea creativității la preșcolari este benefică prin activitățile plastice dacă se folosesc cele mai eficiente metode și mijloace de învățământ, dacă se creează un mediul favorabil.

Originalitatea lucrărilor realizate de copii la probele enumerate au demonstrat cunoașterea elementelor plastice, atribuirea lor corectă, modificarea și completarea unora pentru crearea noului și irepetabilului, ceea ce denota nivelul creativității artistice.

Totodată am constatat că preșcolarii din eșantionul experimental au înregistrat un real progres în ceea ce privește:

- Dezvoltarea capacităților creatoare în redarea temelor plastice;
- Obținerea efectelor plastice;

- Realizarea unor corespondențe între elementele de limbaj plastic și formele/obiectele mediului înconjurător;
- Compunerea în mod original și personal a spațiului plastic.

În concluzie putem menționa că cunoașterea elementelor de limbaj plastic are un rol important în procesul educației artistico-plastice. Pentru aceasta este necesar ca subiectele date copiilor să-i familiarizeze treptat cu funcțiile fundamentale ale elementelor de limbaj plastic și cu modalitățile practice de aplicare a acestora. Atunci când copilul execută subiectul propus cu mijloacele cunoscute, adăugând elemente originale putem afirma că intervine fenomenul de creativitate. Aceste intervenții originale trebuie încurajate și apreciate, deoarece creativitatea este una dintre cele mai importante calități umane.

Potențialul creativ al copilului preșcolar poate fi stimulat prin valorificarea conținuturilor procesului instructiv-educativ din grădiniță; un loc important îl ocupă activitățile de educație artistico-plastică, activitățile de studiere a limbajului, activitățile de educație muzicală, de cunoașterea mediului etc.

Bibliografie

1. Cristea, M. Metodica predării educației plastice în învățământul primar și preșcolar. București: Corint. 2009, 111 p.
2. Cristea, S. Dicționar de pedagogie. București: Litera. 2000, 400p.
3. Curriculum pentru educație timpurie. Chișinău, 2019.
4. Popescu, G. Psihologia creativității. București: Fundația România de mâine. 2007, 142 p.
5. Roco, M. Creativitatea individuală și de grup. Studii experimentale. București: Academia Română. 1979, 208 p.
6. Stoica, A., Creativitatea elevilor, București: Didactică și Pedagogică. 1983, 220 p.
7. Șușală, I. Bărbulescu O. Dicționar de artă. București: Sigma, 1993.
8. <https://artasicopii.wordpress.com/2017/07/29/metodologia-insusirii-tehnicilor-artistice-materiale-si-instrumente-de-lucru/>

Secția 10
EXPERIENȚE ȘI TENDINȚE
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

**MODELE INTERNAȚIONALE PRIVITOR LA EVALUAREA
REZULTATELOR ȘCOLARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**
ANDREI Paula - Carmen, doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Prezentul articol supune atenției câteva aspecte privind modelele internaționale de evaluare, evoluția și oportunitățile testării naționale din perspectiva evaluării competențelor școlare. Cuprinde informații privind desfășurarea testării naționale, disciplinele testate și perspective ce țin de evaluarea competențelor transdisciplinare.*

Abstract. *This article grabs readers' attention with some aspects referring to the International evaluation models, but also to the evolution and to the opportunities of national testing when evaluating school competences. It includes information about national testing, about the school subjects required for the national testing but it also presents the perspectives when evaluating transdisciplinary competences.*

Cuvinte-cheie: *evaluare, testare națională, competențe transdisciplinare.*

Keywords: *evaluation, national testing, transdisciplinary competences.*

În ultimii ani, în contextul Recomandării Parlamentului European și a Consiliului din Decembrie 2018, privitor la cele opt competențe cheie pentru învățământ, accentul în curriculumul național s-a schimbat, făcând trecerea de la *acumularea de cunoștințe* la abordarea bazată pe *competențe*. Fiecărui elev trebuie să i se asigure oportunități de formare și dezvoltare a competențelor în spiritul valorilor naționale și internaționale pentru a se dezvolta ulterior. Evaluarea rezultatelor școlare în ciclul primar trebuie să aibă în vedere conceptul de **competență**, ce presupune finalitatea procesului educațional și obiectul evaluării școlare. Competența este **evaluabilă** și solicită integrarea cunoștințelor, vizând, astfel, conduita personalității în integralitatea sa. În situația în care finalitățile educaționale sunt definite în termeni de competențe, obiectul evaluării școlare este formulat în concordanță cu ele. Competența se transformă în această ipostază în finalitate a procesului educațional și în obiect al evaluării școlare.

Majoritatea țărilor din Uniunea Europeană utilizează teste naționale la finalul treptei primare din învățământ. Analiza modelelor europene de evaluare a competențelor școlare poate determina identificarea modelului optim de evaluare a competențelor școlare ale elevilor în ciclul primar.

Grație unui studiu, realizat de compania din Marea Britanie, Pearson, ce activează în sferă educațională, sistemul educațional asiatic a ocupat în 2014 primele locuri: Coreea de Sud primul loc, Japonia - locul al II-lea, Singapore - locul al III-lea, Hong Kong - locul al IV-lea, Finlanda - locul al V-lea, urmată îndeaproape de Regatul Unit al Marii Britanii (locul al VI-lea), de Olanda (locul al VIII-lea), Irlanda (locul al IX-lea), Polonia (locul al X-lea), dar și de Elveția (locul al XX-lea) care închide topul primelor 20 de țări fruntașe la educație. Acest clasament a vizat rata absolvirii, dar și rezultatele elevilor la o serie de teste universale în matematică, științe, competențe lingvistice.

Succesul acestora se datorează, în mare parte respectului acordat din partea societății, iar actanții implicați își asumă răspunderea pentru o bună educație.

O altă viziune utilă asupra evaluării școlare este oferită de cercetarea propusă de Comisia Europeană prin intermediul rețelei Eurydice, care oferă o imagine amplă a contextului și organizării testelor naționale în 30 de state europene, precum și utilizarea rezultatelor acestor teste. Confruntând rezultatele studiului, observăm că testările naționale reprezintă un fenomen nou pe plan european, în jurul cărora s-a cristalizat o mișcare dinamică și viguroasă. În majoritatea țărilor europene, desfășurarea la intervale regulate a testării naționale a fost stabilită relativ recent și s-a dezvoltat rapid în decada curentă. În anul școlar 2008/09, numai comunitatea germană din Belgia, Cehia, Grecia, Țara Galilor și Liechtenstein nu administrau teste naționale în educația obligatorie. Alte țări nu finalizaseră încă implementarea completă a sistemelor lor naționale de testare.

O soluție ar fi o unică testare națională, prin intermediul unui test de competențe, ce ar include itemi integrativi cu sarcini din toate disciplinele studiate. Avantajul acestei metodologii constă în minimalizarea stresurilor și axarea pe evaluarea nivelului de formare a competențelor elevilor, nu doar a cunoștințelor [1].

Majoritatea țărilor europene organizează teste naționale care au mare importanță pentru elevi, deoarece rezultatele conduc la deciziile referitoare la carierele lor școlare ulterioare. În cele mai multe dintre aceste cazuri, rezultatele la testele naționale sunt luate în considerare împreună cu acelea ale altor evaluări, mai ales, cu evaluarea continuă a profesorului și cu examinările interne. Această abordare permite profesorilor să aibă un cuvânt de spus în ceea ce privește deciziile care îi afectează pe elevii lor. De asemenea, combină punctele forte ale mai multor instrumente de evaluare și anulează îngrijorarea că testele naționale tind să reprezinte o imagine parțială a cunoștințelor elevului la un moment dat și aceasta doar în anumite domenii [11, p. 63].

Rezultatele testelor naționale sunt utilizate în mai multe scopuri printre care monitorizarea standardelor, furnizarea feedback-ului către elevi și părinți și îndrumarea activității profesorilor. În toate țările, de asemenea, testele joacă un rol important în dezvoltarea politicilor în educație, iar rezultatele lor sunt analizate când se formulează măsurile de a reduce diferențele între nivelurile de cunoștințe, de a dezvolta curriculum-ul sau de a îmbunătăți formarea profesională continuă a profesorilor. Multe țări europene oferă școlilor rezultatele lor centralizate la test pentru a fi comparate cu media națională. În general, școlile sunt lăsate să decidă cum vor utiliza aceste rezultate pentru a-și îmbunătăți activitatea. Cu toate acestea, în unele țări, există cerințe sau recomandări prin care rezultatele la test ar trebui să fie luate în considerare în evaluarea externă și/sau internă a școlilor. În comparație cu unele țări din afara Europei, cum ar fi Statele Unite și Canada, rezultatele la test în Europa sunt doar rareori utilizate ca un instrument de responsabilizare care implică sancțiuni și recompense și pot afecta alocarea de resurse. Mai mult, cele mai multe țări europene nu publică rezultatele centralizate la test ale fiecărei școli. În unele țări documentele oficiale interzic în mod expres utilizarea rezultatelor pentru a face clasamente comparative ale școlilor, deoarece este puțin

probabil ca acestea să îmbunătățească pregătirea educațională.

Se observă o creștere semnificativă a numărului de țări (de la 4 în 2008 la 11 în 2012) care organizează testări naționale în domeniul *competențelor sociale și civice*. De remarcat este, în acest sens, modelul **Bulgariei**. Potrivit raportului EURIDICE 2009, materiile testate în învățământul primar sunt limba și literatura bulgară, matematica, omul și natura, omul și societatea. Simultan, din 2009 în Bulgaria, la sfârșitul fiecărui an de învățământ primar, pentru dezvoltarea competențelor civice ale elevilor, profesorul clasei le oferă elevilor un profil personal care prezintă o evaluare a participării lor la activități din afara școlii (de exemplu, proiecte, conferințe, concursuri, olimpiade etc.). La finalizarea învățământului primar, un profil personal mai cuprinzător este o parte integrantă a certificatelor de absolvire a școlii.

În **Franța**, la testarea națională, disciplinele sunt rotite după un ciclu de cinci ani de pilotare de la sfârșitul învățământului primar. Aceste cicluri includ toate disciplinele studiate, cu mai puțin artele și educația fizică [9].

De menționat, anumite țări limitează testarea națională la două sau trei discipline, deși câteva au anunțat că au în plan să-și extindă câmpul de discipline prin adăugarea unora suplimentare, iar alte țări testează un spectru mult mai larg al curriculumului. În timp ce unele țări fac aceasta anual, altele rotesc disciplinele sau utilizează o combinație de discipline testate în mod obligatoriu și opțional.

În **Japonia**, sistemul de învățământ preuniversitar are în vedere o perioadă de 12 ani, dintre care doar 9 obligatorii. El prevede 6 ani de școală primară, 3 ani de gimnaziu și încă 3 de liceu. Anul școlar începe în aprilie și se termină în martie, bineînțeles în această perioadă fiind incluse și vacanțele, mai scurte comparativ cu sistemul educațional european sau american. De exemplu, vacanța de vară se desfășoară în Japonia în intervalul 20 iulie - 25 august, deci cu 2 luni mai puțin decât în Occident. Materiile studiate sunt: japoneza, matematica, muzica, educația fizică, științele, engleza, dar de asemenea și caligrafia (redarea semnelor japoneze prin pensulă și cerneală), haiku (poezie japoneză) și abilitățile gospodărești, de tipul gătitului sau cusutului. De asemenea, dat fiind că în școlile japoneze nu există angajați care să se ocupe de păstrarea curățeniei, elevii sunt învățați încă din primii ani să curețe singuri școala, fiind organizați pe grupe pentru a spăla holurile, clasele, curtea etc. Curățenia este păstrată nu doar de disciplina elevilor și a profesorilor, ci și de faptul că elevii și personalul didactic încălță pantofi speciali la intrarea în școală, pe care îi dau jos atunci când ies în curtea școlii. În ceea ce privește examenele, pentru ca un elev să fie acceptat de către o unitate de învățământ secundar de nivel mediu (la vârsta de 12 ani) și de către un liceu (la vârsta de 15 ani), este necesar ca acesta să susțină un examen de admitere. În Japonia, un astfel de examen este atât de riguros și dificil, încât perioada de pregătire și de susținere a acestuia a fost denumită *shiken jigoku* („iadul examenelor”). Pentru a intra la liceu, de exemplu, elevii se pregătesc uneori și cu doi ani înainte de admitere, studiind la școală, acasă și *in juku*, școli specializate în pregătirea elevilor pentru examinare. Examenele pentru admiterea la facultate sunt, de asemenea, dificile, întrucât doar 56% din candidați reușesc să își câștige un loc la facultate din prima încercare.

Deloc de neglijat este exemplul **Danemarcei**, țară care testează un număr foarte mare de materii și elevii utilizează instrumente standardizate mai des decât celelalte state. Astfel, din cel de-al doilea an școlar și până la finele învățământului obligatoriu în Danemarca, elevii trebuie să susțină între 10 și 36 de teste. Testarea la fiecare din aceste discipline este obligatorie în anumiți ani școlari specifici. Danemarca se află printre țările care recurge la metode inovatoare în evaluarea școlară, ce se adaptează mai bine pe calculator. La testele naționale, elevii utilizează calculatoarele pentru a răspunde la întrebările accesate prin website, în timp ce rezultatele și rapoartele către profesori și părinți sunt generate automat. Ei practică un **test informatic adaptativ** (CAT), ceea ce înseamnă că testul se adaptează în funcție de nivelul individual al fiecărui elev, aspect foarte important după părerea noastră. De aceea, fiecare elev, la fiecare nivel este chemat să susțină un test personalizat. Ca urmare a unui răspuns corect, elevilor li se pun întrebări mai dificile și vice-versa. Deducem că testele sunt mai eficiente atunci când dificultatea itemului corespunde cu capacitatea elevului. Credem că cerințele tehnologice ale acestui mod de testare sunt considerabile, atât în privința capacității și stabilității sistemului, cât și în ceea ce privește apelarea unei bănci foarte largi de itemi cu exact acea combinație de itemi potriviți și de înaltă calitate. Astfel, la fiecare nivel elevul este chemat să susțină un test personalizat. În viziunea noastră, această practică poate deveni o perspectivă promițătoare pentru sistemul de evaluare a competențelor școlare în țara noastră [11].

De asemenea, în **Olanda** se practică un *test digital final*. Față de versiunea testului pe suport hârtie, există *testul de nivel*, *testul de nivel plus* și *testul digital final*, care poate fi util celor absenți. Primele două tipuri sunt destinate copiilor cu dificultăți de învățare. Totodată, testul CITO de la sfârșitul învățământului primar, informează părinții despre cel mai potrivit tip de învățământ secundar pentru copiii lor.

Sistemul de învățământ **finlandez** atrage atenția deoarece se centrează pe evaluarea achizițiilor la subiecte trans-curriculare asimilate în învățământul de bază, care includ dezvoltarea personală, identitatea culturală și internaționalismul, competențele media și de comunicare, cetățenia activă și spiritul antreprenorial, responsabilitatea pentru mediu, bunăstarea și dezvoltarea durabilă, siguranța rutieră, tehnologie și individualitate. Finlanda a renunțat la divizarea cunoașterii pe discipline de învățământ, pe criterii stricte de vârstă și trece la o altfel de educație, bazată pe inter- și trans-disciplinaritate. Renunță la predarea materiilor, așa cum sunt cunoscute în sistemul de educație standard. Materiile vor face loc așa-numitei predări a „fenomenelor” sau a „temelor” [10]. Studiile comparative internaționale, confruntarea cu experiența altor țări, deschid noi oportunități pentru elaborarea politicii de evaluare a competențelor școlare și implementarea unor modalități autentice de evaluare. Aceasta permite cunoașterea și implementarea tehnologiilor de testare orientate spre necesitățile copiilor și aderarea la un sistem internațional de evaluare. În viziunea noastră, modelele educaționale europene oferă soluții noi nu atât în vederea adoptării lor absolute, cât a identificării unor elemente, care să se potrivească cu grupul de copii și cu fiecare copil în parte. Evidențierea aspectelor ce țin de evaluarea rezultatelor școlare din perspectiva altor state, cu o experiență frumoasă în domeniul educațional, înseamnă căutarea unor căi pentru adevărurile diferențiate, unice și independente, care sunt copiii.

Concluzia acestei analize comparative este că între sistemele de învățământ analizate există o serie de asemănări cu sistemul de învățământ din România cum ar fi: obligativitatea învățământului până la vârsta de 16 ani, creșterea duratei de școlarizare, existența unui an pregătitor pentru copiii cu vârsta școlară mică (6 ani), posibilitatea de a continua pregătirea profesională în învățământ de tip vocațional după finalizarea educației obligatorii și preocuparea pentru creșterea calității actului educațional. Mai mult decât atât, dinamica educației într-o societate bazată pe cunoaștere, determină o permanentă nevoie de *up-gradare* a cunoștințelor și competențelor profesorului. Alături de formarea inițială a personalului didactic, formarea continuă constituie elementul cheie al profesionalismului, eficienței și performanței educaționale, deoarece studiile europene demonstrează faptul că reușita elevului este direct corelată cu expertiza resursei umane care a livrat educația.

Țările cu o educație aleasă și cu rezultate deosebite la testările naționale alocă fonduri suficiente din PIB educației, de asemenea, testele sunt foarte dificile, elevii pregătindu-se chiar și doi ani pentru a reuși la o universitate de prestigiu; apoi respectul pentru o educație cinstită, corectă, aprecierea pentru profesorii care sunt foarte bine pregătiți, având mastere, doctorate în domeniu, acestea toate înglobează o educație sănătoasă, cu rezultate pe măsură.

Bibliografie:

1. Achiri, I. Evaluarea competențelor școlare în Republica Moldova: aspecte strategice, În: *Didactica Pro...*, 2012, nr. 5-6(75-76), p.11-14.
2. Ausbel, D., Robinson F. *Învățarea în școală*. București, EDP, 1981.
3. Bontaș, I. *Pedagogie*. București: Editura All, 1998.
4. Botgros, I. Eficiența în procesului educațional: siguranță în calitatea produselor. În: *Didactica Pro...*, 2015, nr. 3(91), p. 16-21.
5. Botgros, I. Eficiența procesului educațional: o comunicare cognitivă și constructivă a profesorului cu elevii. În: *Didactica Pro...*, 2016, nr. 2(96), p. 11-16.
6. Cerghit, I. *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom, 2005.
7. Joița, E. (coord.) *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*. Vol. II. Craiova: Ed. Universitară, 2007.
8. Nneacșu, I. *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București: Editura Minerva, 1990.
9. Șerbu, V. *Sistemul de învățământ românesc versus sisteme de învățământ europene. Analiză comparativă*. București: ASE-DPPD, 2012.
10. *Testarea națională a elevilor în Europa: obiectivele, organizarea și utilizarea rezultatelor, disponibil la: http://publications.europa.eu/resource/ellar/dac32463-5f05-4782-898bdd399e66efc6.0004.01/DOC_1* (vizitat 12.12.2021).
11. Stratan, V. *Evaluarea competențelor școlare: modele și practici europene*. In: *Revista Univers pedagogic* 2016, nr. 4 (52), p. 110-115.

FORMAREA RESPONSABILITĂȚII PARENTALE A FAMILIEI SOCIALMENTE-VULNERABILE ÎN ȘCOALA PRIMARĂ DIN PERSPECTIVA CONSILIERII DE SPECIALITATE

ANDRONACHE Roxana Nicoleta, prof. învăț. primar

Școala Gimnazială Nr.11 Buzău, România

Doctorand anul III, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Formarea responsabilității parentale și de acordare a suportului familiei socialmente-vulnerabilă este un proces de dezvoltare sau de restructurare a relațiilor din cadrul familiilor. Acest proces implică consilierea parentală, se realizează în timp și prin acțiuni sistematice bazate pe anumite tehnici, care să garanteze în final formarea responsabilității parentale la familia socialmente-vulnerabilă.*

Cuvinte cheie: *responsabilitate, parentalitate, familie socialmente-vulnerabilă, consiliere de specialitate.*

Abstract. *The process of forming parental responsibility and providing socially-vulnerable family support is a process of developing or restructuring relationships within families. This process involves parental counseling, is done over time and through systematic actions based on certain techniques that ultimately guarantee the formation of parental responsibility in the socially-vulnerable family.*

Keywords: *responsibility, parenting, socially vulnerable family, specialty counseling*

Copilul își desăvârșește primele experiențe de viață în familie. În mediul social restrâns, alături de părinți, frați și rudele sale, copilul își apropie primele experiențe sociale. Familia în care crește, caracteristicile acesteia îi vor modela puternic modul de viață, personalitatea și curajul de a aborda viața. Ceea ce se învață în primii ani constituie punctul de plecare al dezvoltării complexe a individului și de aceea este important ca mediul familial să fie conștient și responsabil. Este un lucru recunoscut că educația și creșterea copiilor revine, în principal, părinților.

Îndeplinirea funcției educative ține de esența familiei și desăvârșește existența acestui nucleu fundamental al societății omenești. Când familia de origine nu îndeplinește condițiile necesare pentru a realiza îngrijirea și educația copiilor este de preferat ca ea să fie sprijinită concret prin acțiuni educative de tipul consilierii de specialitate. În cadrul familiei socialmente-vulnerabilă este evident faptul că, membrii familiei întâmpină dificultăți în exercitarea rolului atribuit și au nevoie de ajutor. Familia socialmente-vulnerabilă are nevoie de sprijin psihopedagogic profesional, organizat și înscris în ceea ce există azi în toată lumea - consilierea părinților. Așa cum o definește Wallis consilierea, ca proces este „*un dialog în care o persoană o ajută pe alta care are dificultăți semnificative*” [5, p. 49].

Responsabilitatea familiei în educația copiilor este fundamentală pentru adaptarea și integrarea psihosocială a acestora în mediul academic și cel social. Psihopedagogia modernă, centrată pe copil,

se bazează pe convingerea că familia este principalul profesor și cu cel mai înalt grad de modelare. Familiile sunt adesea responsabile de copiii lor tot restul vieții. Rolul familiei nu se rezumă doar la activitățile educaționale, ci cuprinde un spectru mult mai larg de responsabilități. Constatările empirice și cercetările științifice converg spre ideea că formarea și dezvoltarea personalității umane este un proces deosebit de complex care presupune activități specifice de educație, asistență psihopedagogică și consiliere educațională desfășurate pe parcursul întregii vieți.

Remarcam faptul că termenul „parentalitate” se reprezintă a fi obiect de cercetare a unui număr de științe, precum: filosofia, sociologia, psihologia, pedagogia, medicina, dreptul, demografia, culturologia, etica, etc. Aceasta, desigur, subliniază importanța fenomenului studiat în viața fiecărui individ și a întregii omeniri. Etapele dezvoltării personalității umane, abordate din perspectiva importanței educației tinerilor pentru parentalitate și influenței familiei pe coordonata respectivă le aflăm în cercetările următorilor savanți: Comenius J. A., Rousseau J. J., Cantemir D., Блонский П. П., Rogers C., Frankli Ch., Маслоу А., Выготский Л. Д., Erikson E. H., Buchanan C. M., Eccles J. S., Becker J. B. [4, p. 15].

În procesul educației pentru parentalitate este important de a nu confunda noțiunea de responsabilitate cu cea de datorie. Esența responsabilității o constituie neliniștea lăuntrică trăită de părinți referitor la rezultatul activității sale, evaluarea acțiunilor acestuia de către societate, familie, semeni. Pe când esența noțiunii de datorie o constituie animația, mândria trezită de conștientizarea rolului său și necesitatea de a realiza acest rol pe cât se poate mai calitativ. La fel trebuie de avut în vedere că manifestarea responsabilității e posibilă nu doar la un nivel înalt motivațional, ci și în baza unei motivații scăzute, cum ar fi frica pedepsei, riscul pierderii respectului, dorința de a fi apreciat pozitiv etc. Pe când datoria întotdeauna este produsul motivației intrinseci. Acolo unde avem de a face cu datoria, acolo neapărat este prezentă responsabilitatea. Consilierea psihopedagogică presupune abilitarea oamenilor de a-și rezolva singuri problemele prin însușirea/învățarea modului de a-și modifica cognițiile și comportamentele pentru a se adapta solicitărilor, de a-și gestiona trăirile afective și de a-și rezolva conflictele interne, de a-și îmbunătăți relațiile cu ceilalți, de a lua decizii și a-și asuma responsabilități, adică, în sinteză, de a dobândi deprinderi de viață sănătoase, atingând un nivel optim de funcționare a propriei personalități [ibidem, p. 53].

Consilierea psihopedagogică a familiei este menită să faciliteze învățarea unor deprinderi și abilități care să-i permită adaptarea permanentă, printr-o schimbare evolutivă, la solicitările realității. Consilierea psihopedagogică are, cu precădere, un rol preventiv și de dezvoltare. Ea îndrumă și sprijină persoana pentru a învăța să prevină eventualele situații de criză în care s-ar putea afla la un moment dat, să conștientizeze și să știe cum să-și pună în valoare disponibilitățile și resursele pentru a se adapta optim la realitate. Consilierul educațional nu are soluții dinainte stabilite, al căror succes este garantat necondiționat, ci, dimpotrivă, într-o situație dată, el ajută persoana în cauză ca, pe parcursul procesului de

consiliere, să găsească (singură) soluția cea mai bună pentru rezolvarea propriilor probleme.

Școlaritatea este perioada formării inițiale a personalității copilului, perioada apariției primelor relații și atitudini, ce constituie un nivel superior de organizare a vieții psihice a copilului. Datorită modificărilor esențiale ce au loc în structura activității psihice, școlarul se detașează, se desprinde de câmpul perceptiv, comportamentele lui fiind mai organizate, stabilizate [3, p. 153]. Familia reprezintă mediul care asigură protecție, afecțiune și un confort psihologic, constituie factorul primordial al formării și socializării copilului. Formarea și consolidarea unor raporturi armonioase între părinți și copil solicită din partea părinților aptitudinea de a întreține un dialog cu copilul și de a-l valorifica sub raport afectiv prin căldură, comunicativitate, dragoste.

Familia a avut întotdeauna o influență decisivă asupra educației, ea este capabilă să reacționeze și să contribuie la dezvoltarea societății, anume ei îi datorăm virtuțile neamului, în familie se consolidează relațiile între generații, care sunt de o importanță deosebită pentru societatea umană. Procesele globalizării, ce afectează practic toate domeniile vieții, provoacă schimbări esențiale în structura și funcționalitatea instituțiilor sociale, inclusiv în învățământ și familie. Astăzi familiei i se solicită răspunsuri concrete și adecvate provocărilor timpului la nivel de adaptabilitate, coeziune, creativitate, competență, eficiență în organizarea vieții familiale și educația copiilor.

Consilierea familiei și consilierea parentală sunt acțiuni socio-educative profesionale, realizate de specialiști care își propun să sprijine familia. Sferele celor două tipuri de acțiuni se întâlnesc, dar nu se suprapun perfect. Deși consilierea poate fi înțeleasă ca activitate psihopedagogică, ea antrenează și cunoștințe de sociologie și din alte domenii necesare informării și formării părinților și, respectiv, familiei. De exemplu, atunci când se adresează preventiv tuturor părinților, dar și în anumite situații de criză, un domeniu tot mai necesar al consilierii părinților și/sau familiilor este cel al sănătății și asigurării confortului biologic prin hrănire adecvată, păstrarea sănătății și prevenirea îmbolnăvirilor. Ca activitate formală, organizată și planificată în urma sesizării apariției unor probleme, *consilierea familiei, ca și consilierea părinților*, presupune activități exercitate de profesioniști (consilieri psihopedagogi, consilieri educaționali sau psihologi educaționali).

Studiul teoretic ne-a permis să stabilim că pentru ca o familie să-și exercite eficient funcția educativă, ea trebuie să dispună de o anumită cultură, de un nivel intelectual adecvat, valori morale, etice și un cadru economic decent de viață. Calitățile de familist și părinte solicită efort și pregătire de specialitate, perfecționare și autoperfecționare continuă și se bazează pe știință – competență – măiestrie, presupunând o anumită vocație, și orientare socială umanistă.

Consilierea este utilizarea pricepută și principală a relației interpersonale pentru a facilita autocunoașterea, acceptarea emoțională și maturizarea, dezvoltarea optimă a resurselor personale, definiție propusă de către *Asociația Britanică de Consiliere*. Scopul general al consilierii este acela de a furniza ocazia de a lucra în direcția asigurării unei vieți mai satisfăcătoare și pline de resurse.

Relațiile de consiliere variază în funcție de cerere, dar pot fi centrate pe aspecte ale dezvoltării, pe formularea și rezolvarea unor probleme specifice, luarea de decizii, controlul stărilor de criză, dezvoltarea unui *insight personal*, pe lucrul asupra trăirilor afective sau a conflictelor interne, ori pe îmbunătățirea relațiilor cu ceilalți [1, p. 130].

Iolanda Mitrofan definește *consilierea* drept o intervenție de scurtă sau de mai lungă durată, în scopul prevenirii sau rezolvării a unor probleme personale (emoționale, cognitive și comportamentale), cu impact individual, familial și socioprofesional dezorganizator. Consilierea acoperă o paletă largă de problematici specifice, de la cele educaționale la cele de reabilitare, recuperare și reintegrare socială, de la cele de suport psiho-emoțional și social la cele de adaptare și integrare comunitară eficientă.

Consilierea este o metodă educativă, de susținere a persoanelor aflate în situații critice care impun o rezolvare imediată și rapidă a problemelor ivite, desfășurându-se pe termen scurt. Consilierea psihopedagogică a familiei reprezintă un serviciu profesional oferit membrilor familiei de către persoane calificate și competente numite consilieri (școlari, educaționali, în probleme psihopedagogice etc.) [2, p. 56].

Activitățile de consiliere psihopedagogică au la bază relația specifică dintre consilier și client/clienti, relație în cadrul căreia consilierul acordă sprijin și îndrumare clientului/clientilor pentru a se adapta la diverse solicitări. Relația de consiliere (relația consilier-client) presupune interacțiune pozitivă, respect reciproc și focalizare pe client și problemele acestuia. În activitățile de consiliere, consilierul acționează ca profesionist și ca om; el empatizează cu clientul, sprijinindu-l să înțeleagă problemele cu care se confruntă, să le accepte și să caute soluții satisfăcătoare.

Consilierea psihopedagogică este un proces de învățare de către client a unor atitudini și comportamente adecvate și eficiente, învățare realizată cu sprijinul, ajutorul și îndrumarea consilierului. Rezultatul activităților de *consiliere psihopedagogică* îl constituie dobândirea de către client a unor abilități și moduri procedurale necesare luării unor decizii optime în situații diverse de viață. *Consilierea psihopedagogică* ajută clienții să adopte un mod/stil de viață sănătos care să le confere un echilibru funcțional optim, confort psihologic și sentimentul autorealizării și al împlinirii personale.

Consilierea psihopedagogică include un ansamblu de *influențe și acțiuni cu scop formativ, complementare celor educaționale, considerate în sens restrâns* (instruirea de tip școlar sau academic); ea include influențe și acțiuni realizate într-un cadru instituționalizat, în școli și în universități, în cabinete special destinate acestor activități (consiliere psihopedagogică formală și non-formală), dar și în afara instituțiilor cu vocație educațională expresă, în cabinete specializate și chiar în contexte diverse de viață (sfaturi oferite de părinți, rude, prieteni etc.). Ca activitate specializată, realizată de profesioniști, consilierea psihopedagogică se referă la consilierea instituționalizată efectuată în școli, universități, firme etc. sau în cabinete private autorizate și acreditate să funcționeze ca atare.

Cunoașterea specificului consilierii psihopedagogice a familiei socialmente-vulnerabile și a etapelor de desfășurare ale acesteia, îi va servi specialistului, drept un reper și condiție de eficientizare a formării responsabilității parentale a membrilor familiei socialmente-vulnerabilă, precum și a colaborării cu părinții copiilor în vederea preîntâmpinării sau soluționării diferitor probleme educaționale și pentru eficientizarea parteneriatului educativ școală – copil – părinte.

Bibliografie

1. Cojocaru, D. Copilăria și construcția parentalității. Iași: Polirom. 2008, 241 p.
2. Cristea, S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000. 230 p.
3. Goleman, D. Emoții vindecătoare. Dialoguri cu Dalai Lama despre rațiune, emoții și sănătate. București: Curtea Veche, 2008. 304 p.
4. Ovcerenco, N. Educația tinerilor pentru parentalitate în contextul globalizării: Studiu monografic, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2016, 321 p.
5. Ovcerenco, N. Impactul devalorizării prestigiului parentalității asupra preferințelor axiologice ale tinerilor. Materialele conferinței științifico-practice. Facultatea de pedagogie: tradiție și modernitate. Dialogul generațiilor. Chișinău: UPS ”I. Creangă”, 31 octombrie, 2014, p. 212-216.

COMUNICAREA POSTLECTORALĂ ÎN CLASELE PRIMARE

ARABADJI Naira, învățătoare la clasele primare, grad didactic doi

Liceul Teoretic „Principesa Natalia Dadiani”, mun. Chișinău

Rezumat. *Elevii de vârstă școlară mică citesc cu plăcere, cu nerăbdare și curiozitate, manifestându-și admirația sau dezaprobarea față de o anumite acțiune sau personaje. Lectura corespunde cu actul lecturii în sine, în aspectele mecanice ale înțelegerii. Postlectura este etapa care include activitățile asupra textului pentru a determina nivelul de înțelegere a acestuia.*

Cuvinte cheie: *lectură, postlectură, elevi, metode, procedee*

Summary. *Young students read with pleasure, impatience, and curiosity, expressing their admiration or disapproval of a particular action or character. Reading corresponds to the act of reading itself, in the mechanical aspects of understanding. Post-reading is the stage that includes activities on the text to determine its level of understanding.*

Keywords: *reading, post-reading, students, methods, procedures*

Lecțiile de limba și literatura română sunt o comoară pentru elevul din clasele primare. Ele oferă informații științifice, stimulează interesul pentru cunoaștere și învățare. Prin intermediul lecturii în mod special, află singur răspuns la orice întrebare. Lectura, în sine, reprezintă o formă de comunicare, dar și un schimb propus de opera scrisă, o interacțiune dinamică între cititor și text.

Elevii de vârstă școlară mică citesc cu plăcere, cu nerăbdare și curiozitate, manifestându-și admirația sau dezaprobarea față de o anumite acțiune sau personaje. *Lectura* reprezintă o metodă de învățare, acompaniată de construirea unei viziuni personale, rezultate prin înglobarea ideilor, observațiilor, aprobărilor, dezacordurilor, propunerilor proprii etc. și de trăirea unor emoții și sentimente legate de text și de mesajele acestuia.

Lectura este un proces activ, care presupune trei actanți: *cititor, text și context* [5].

Plecând de la caracterul general al activității de lectură școlară, specialiștii în teoria literaturii și didactica lecturii disting mai multe tipuri de lectură:

- a) *lectură de informare*, în cazul istoriei, etc.;
- b) *lectură literară*, care poate fi: de înțelegere, explicativă, interpretativă;
- c) *lectura de descifrare a schemelor*, în cazul științelor;
- d) *lectura notelor muzicale pe un portativ sau de descifrare a unei imagini*, în cazul artelor plastice;
- e) *lectura de plăcere sau recreativă* etc.

Lectura - corespunde cu actul lecturii în sine, în aspectele mecanice ale înțelegerii. Nivelul de înțelegere care este atins va depinde în mare măsură de importanța acordată competențelor acestei

etape. Acesta este momentul pentru a sublinia vizualizarea globală de cuvinte, expresii și fraze, evitând problemele de citire silabic precum și citirea cu voce tare.

Cercetătorul P. Cornea consideră că orice activitate de lectură în cadrul procesului didactic trebuie să se desfășoare prin multiple lecturi: *de înțelegere; receptare; analiză; decodificare; interpretare a textului scris*. Deci, pentru înțelegerea și interpretarea adecvată a unui text literar, procesul de lectură trebuie să parcurgă 5 etape [2]:

1. Percepția/receptarea textului.
2. Re-lectura pentru decodarea sensurilor textului.
3. Lectura pe unități a textului și înțelegerea detaliată a sensului.
4. Lectura interpretativă a unor secvențe de text.
5. Interpretarea estetică a textului.

Postlectura este etapa care include activitățile asupra textului pentru a determina nivelul de înțelegere a acestuia. Etapa de postlectură se caracterizează la un grup de lucru, astfel încât elevii să compare propriile performanțe cu cele ale colegilor lor și de a construi sensul textelor citite din multiple perspective.

Metoda *Interogarea multiprocesuală* conține întrebări diverse ce se referă la textul literar.

Întrebările literale sunt cele care cer informații exacte. De obicei, ele nu necesită decât memorarea răspunsurilor, iar elevul nu trebuie decât să știe, pe termen scurt, informațiile specifice care au fost prezentate pentru a răspunde bine la aceste întrebări. În mod obișnuit, răspunsurile la întrebările literale se găsesc în text. Ele nu-i cer elevului decât să recite ceva ce a fost deja spus.

Întrebările de traducere le cer elevilor să transforme informațiile. O astfel de întrebare le va cere, de exemplu, să-și imagineze situația, scena sau evenimentul despre care învață și să descrie ce văd. Întrebările de traducere îi îndeamnă pe elevi să restructureze sau să transforme informațiile în imagini diferite. Elevii care răspund la astfel de întrebări vor descrie imaginea pe care o văd sau sunetele pe care le aud în timpul lecturii.

Întrebările interpretative le cer elevilor să descopere conexiunile dintre idei, fapte, definiții sau valori. Elevul trebuie să se gândească în ce fel anumite idei sau concepte se leagă pentru a avea sens. El trebuie să înțeleagă conexiunile dintre idei și să construiască diverse contexte pentru aceste idei. O întrebare de interpretare este, de exemplu : „De ce credeți că fata moșneagului a procedat corect?” Astfel de întrebări stimulează speculații interesante.

Întrebările aplicative le oferă elevilor ocazia de a rezolva probleme sau de a duce mai departe diverse probleme de logică sau raționamente întâlnite în lectura sau în experiențele lor de învățare. Întrebările analitice sunt cele care ridică probleme de genul: „Este acest eveniment explicat în mod adecvat?” sau „Există alte reacții sau împrejurări care explică lucrurile mai bine sau mai rațional?”

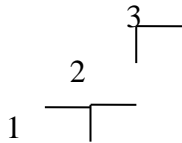
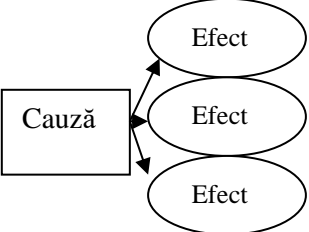

Întrebările sintetice implică rezolvarea de probleme în mod creativ, pe baza unei gândiri originale. Dacă întrebările aplicative îi pun pe elevi să rezolve probleme bazate pe informații pe care ei le dețin deja, întrebările sintetice le permit să facă uz de toate cunoștințele și experiențele lor pentru a rezolva o problemă în mod creativ. Întrebările sintetice le cer elevilor să creeze scenarii alternative. Iată câteva exemple de astfel de întrebări: „Ce credeți că ar fi putut face aceste două personaje pentru a evita suspiciunile?” sau „Cum am putea privi împrejurările date în așa fel încât să evităm problemele pe care le avem acum?”

Întrebările evaluative le cer elevilor să facă judecăți de genul bun/rău, corect/greșit, în funcție de standardele definite de ei înșiși. Aceste întrebări presupun că elevul înțelege faptele cu care s-a întâlnit și le integrează într-un sistem personal de convingeri, pe baza căruia poate face judecăți. Este o integrare și o înțelegere complexă, care personalizează procesul de învățare și îi dă elevului posibilitatea de a-și însuși cu adevărat noile idei și concepte. Întrebările evaluative îi pun pe elevi să judece calitatea informațiilor sau propriile lor comportamente prin prisma noilor informații. Li se poate cere să judece comportamentul unui personaj dintr-o povestire, să spună dacă a procedat bine sau rău sau dacă a fost cinstit sau nu cu alte personaje.

Altă metodă este *organizatorul grafic*, ca metodă de învățare activă, facilitează esențializarea unui material informativ care urmează să fie exprimat sau scris, schematizând ideea/ideile. Elevii pot face o corelare între ceea ce știu și ceea ce urmează să învețe sau la ceea ce vor trebui să răspundă.

Se poate utiliza pentru prezentarea structurată a informației în cinci moduri: comparativ, descriptiv, secvențial, de tipul cauză –efect, problematizat .

Domeniul	Metodologia	Cuvinte cheie	Organizatorul grafic
<u>Comparația</u> Mod comparativ	Se explică diferența sau asemănările dintre două sau mai multe lucruri.	Diferit: spre deosebire. Asemănare: la fel ca și; pe de altă parte	
<u>Descrierea</u> Mod descriptiv	Se descrie subiectul ales prin listarea caracteristicilor, proprietăților sale.	Caracteristicile sunt: de exemplu	

<u>Structura pe secvențe</u> Mod secvențial	Se listează itemii sau evenimentele în ordine cronologică ori numerică.	Primul, al doilea, al treilea, următorul, apoi, în final.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> 
<u>Relația cauză – efect</u> Mod cauzal	Se listează una sau mai multe cauze și efectele lor.	Motivul pentru care ; dacă... atunci ca rezultat; în consecvență; pentru ca.	
<u>Mod problematizat</u>	Se listează soluțiile	Se enunță problema și se caută soluții	

Altă metodă de sinteză a informației în baza textului este *scheletul de recenzie*, care se aplică pentru fixarea cunoștințelor, asigurând astfel feed-back-ul textului citit. Metoda este valoroasă, deoarece îmbină cititul, scrisul, comunicarea orală și gândirea critică, flexibilă. Pe fișele elevilor sau pe tablă se scriu o serie de cerințe [1, p.34]:

1. Scrie într-o singură propoziție ideea din text.
.....
2. Redă conținutul textului printr-o impresie.
.....
3. Expune conținutul textului printr-un cuvânt.
.....
4. Precizează culoarea care poate fi asociată cu conținutul.
.....
5. Redă prin comunicarea nonverbală mesajul textului.
.....
6. Realizează un desen care să dezvăluie esențialul textului.

Totodată e necesar de efectuat *Agenda de lectură micul citator*, în care elevii își notează date despre cărțile citite, cele mai frumoase expresii sau pasaje, cuvinte noi, citate. Aceste notițe îi vor fi de mare ajutor și la scrierea unei compuneri sau la susținerea unui discurs [4, p.54].

Metoda dramatizării se bazează pe utilizarea mijloacelor și procedeele artei dramatice, constând în dramatizarea unui fragment literar, a unui fapt istoric, a unui eveniment actual. Elevii sunt puși în situația de a interpreta anumite personaje, rolurile acestora, trăind efectiv stările conflictuale, situațiile problemă în care acestea sunt implicate.

Poate îmbrăca forma procesului literar prin care elevii sunt puși în postura de inculpați, acuzatori sau apărători ai personajelor din opera respectivă. Are mari valențe în direcția receptării și sensibilizării elevilor față de conținutul și mesajul operei literare.

Implicarea activă și interactivă a elevilor cu întregul lor potențial intelectual, fizic, afectiv-motivațional și volițional, cu creativitatea și productivitatea lor, reprezintă premisa unei instruirii eficiente, interactive, care își propune ca rezultat, elaborarea de noi structuri cognitive-intelectuale, acționale, afective, motivaționale și voliționale operaționale. Astfel, activizarea reprezintă un rezultat al instrucției-autoinstrucției și educației-autoeducației și, deopotrivă, o premisă a unei instrucții-autoinstrucții și educației-autoeducații eficiente, de nivel superior.

Elevilor li se propun mai multe idei pe care ei trebuie să le continue succesiv, expunându-și părerea oral.

- Cea mai captivant moment din text a fost.....
- De la personajul X am învățat.....
- Cred că voi citi tot textul.....
- Consider că personajul a procedat corect, deoarece.....

Trăsătura specifică a studierii textului literar este gradul cel mai înalt de coparticipare a receptorului la recrearea operei literare, fapt care condiționează și specificitatea formării/dezvoltării receptării textului literar își valorifică propria individualitate. Comunicarea postlectorală devine astfel un proces personal, ceea ce nu înseamnă că este strict individual, ci că orice cititor va percepe un text în baza culturii sale și a competențelor interpretative pe care le stăpânește.

Studierea textului literar ocupă un loc important în procesul de învățare- predare-evaluare a limbii și literaturii române, deoarece prin intermediul lui se realizează scopurile educative, ce contribuie la formarea competenței de comunicare.

Bibliografie

1. Bocoș, M. D. Instruirea interactivă. Iași, Editura Polirom, 2013.
2. Cornea, P., Introducere în teoria lecturii, Iași: Editura Polirom, 1998.
3. Curriculum național: învățământul primar. Chișinău, 2018.
4. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Ch., 2018.
5. Pamfil, A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. Pitești: Paralela 45, 2009. 332 p.

FORMAREA COMPETENȚEI DE RECEPTARE ORALĂ LA ȘCOLARUL MIC PRIN INTERMEDIUL TEHNICILOR DE ASCULTARE ACTIVĂ

ARMAȘU-CANȚÎR Ludmila, doctor, conferențiar universitar,

SCÎNTEI Liliana (România), doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, din Chișinău

Rezumat. *Ascultarea este o abilitate fundamentală inerentă în dobândirea deprinderilor intelectuale de bază: vorbire, citire, scriere. În prezent se acordă din ce în ce mai multă atenție ascultării din mai multe perspective: ca parte a comunicării orale, ca factor ce influențează dezvoltarea limbajului și ca factor de influență în alfabetizare. Curriculum-ul pentru învățământul primar, disciplina limba și literatura română, prevede formarea competenței de receptare a mesajelor orale în contexte de comunicare cunoscute. Eforturile de optimizare a acestei competențe în limba maternă trebuie îndreptate spre proiectarea unor scenarii didactice bazate pe ascultare activă și comprehensiune, construirea unor strategii didactice specifice și crearea unor mijloace de învățământ de calitate.*

Cuvinte-cheie: *competența de receptare a mesajului oral, ascultare activă, comprehensiune, strategii didactice, resurse digitale.*

Summary. *Listening is a fundamental skill, involved in acquiring basic intellectual skills: speaking, reading, writing. Currently, more and more attention is being paid to listening, from several perspectives: as part of oral communication, as a factor influencing language development and as a factor influencing literacy. The school curriculum for the Romanian language and literature, at the primary classes, provides for the formation of the competence of receiving oral messages in known communication contexts. Efforts to optimize this competence in the mother tongue should be directed towards the design of teaching scenarios based on active listening and comprehension, the construction of specific teaching strategies and the creation of quality teaching aids.*

Keywords: *competence of receiving the oral message, active listening, comprehension, teaching strategies, digital resources.*

În accepție contemporană *ascultarea* este un proces mental complex, activ, care implică auzul, dar și cunoașterea limbii, concentrarea atenției, capacitate de memorare, înțelegere și interpretare. Acest proces este eficient atunci când se produce cu scopul conștient și implicit al înțelegerii cât mai exacte a mesajului rostit de o altă persoană [1, p. 241].

În vremurile ancestrale, cu o foarte mare pondere, ascultarea și înțelegerea au favorizat perpetuarea valorilor culturale, or, transmiterea învățăturilor și tradițiilor avea loc pe cale orală. Parte importantă a comunicării în societate, actul de a-l asculta pe cel care povestea, cânta, jelea sau doinea devenea act de coparticipare la creație prin asimilarea și transmiterea în formă personală a informației orale.

Odată cu extinderea radioului, *ascultarea* a devenit rutină zilnică, populației fiindu-i transmise informații din viața politică și socială, dar și muzică, sport, teatru, emisiuni culturale sau științifice, emisiuni pentru copii etc. Apare astfel *ascultătorul fidel*, receptor atent al unei emisiuni, apreciat în programele de radio, premiat uneori în cadrul unor concursuri.

Progresul tehnologic continuă și produce în contemporaneitate o schimbare cu impact semnificativ asupra vieții copiilor prin dezvoltarea divertismentului pe calculator, centrat pe acțiune și imagine. Copiii sunt fascinați de jocurile video datorită acțiunilor strategice provocatoare, imaginilor viu colorate, animate și sistemului de recompensare a utilizatorului la fiecare nivel al interacțiunii cu interfața grafică. Cu siguranță, jocurile video favorizează dezvoltarea intelectuală, însă, din păcate, nu și-au pus în prim plan preocupări legate de conversație și ascultare activă, copiii/adulții de astăzi întâmpinând tot mai frecvent carențe de comunicare verbală față în față, ascultarea fiind inerentă procesului de comunicare orală eficientă, în special.

Așadar, *ascultarea* este o abilitate fundamentală cu impact asupra vieții personale și asupra succesului școlar, inerentă în dobândirea deprinderilor intelectuale de bază: vorbire, citire, scriere. În procesul de învățare a limbii materne este prima competență prezentă în curriculum școlar, disciplina limba și literatura română la clasele primare, necesitând intervenția profesorului pentru a fi predată și însușită: “*Ascultarea* este o aptitudine învățată, nu o capacitate înnăscută precum auzul. Așa cum suntem învățați să vorbim, trebuie să fim învățați să ascultăm – și să ascultăm eficient” [1, p. 241].

Iată de ce, la etapa actuală, practicieni și cercetători consacrați din domeniul educației acordă din ce în ce mai multă atenție ascultării în predarea-învățarea limbilor materne, prin prisma mai multor perspective:

- Ascultarea activă, ca parte a comunicării orale, este o capacitate ce definește un bun ascultător și se concretizează în a păstra tăcerea în timpul discursului susținut de partenerul de dialog, a focaliza atenția pe înțelegerea și clarificarea mesajului, a utiliza mijloacele paraverbale în procesul de receptare, a fi critic definind propriul punct de vedere cu privire la mesajul ascultat [2, p.105].

- Ascultarea activă este cercetată ca factor ce influențează dezvoltarea limbajului în anii de școală primară: la vârsta școlară mică progresul în asimilarea vocabularului vine, în special, din surse orale (învățătorul, părinții, discuțiile din clasă, interacțiunile cu grupul de prieteni etc.) Limbajul vorbit este mai sărac, mai puțin variat, spre deosebire de limbajul din cărțile pentru copii, deoarece vorbitorii produc mesajul în timp real, fără a avea posibilitatea de a reflecta, relua, edita ceea ce au spus. Există statistici care demonstrează că cititorul începător se confruntă cu două mari provocări la citirea cuvintelor: (1) ei întâlnesc cuvinte din limbajul vorbit cu care nu s-au familiarizat anterior (analizându-se cărți cunoscute de literatură engleză pentru copii, au fost identificate 30,9 cuvinte necunoscute/rare la 1000 de cuvinte); (2) văd pentru prima dată scris un cuvânt al cărui înțeles îl știu deja [3, p.30]. La clasele pregătitoare, întâia și a doua dezvoltarea vocabularului se poate baza pe ascultarea textului, deoarece competența de receptare a mesajului scris este în formare.

- În al treilea rând, ascultarea activă este subiectul unor studii ce o analizează ca factor de influență în alfabetizare: similaritățile care există între comprehensiunea citirii și a discursului ascultat sunt studiate, mai ales, cu scopul îmbunătățirii abilității de a citi. Procesarea unui text scris permite recitirea anumitor pasaje/citirea mai lentă, pentru realizarea unor conexiuni și integrarea noțiunilor noi. Ritmul de transmitere a informațiilor nu poate fi modificat în timpul ascultării unei povești sau al vizionării unei piese de teatru. În ciuda faptului că strategiile importante sunt diferite, există abilități și procese similare implicate în înțelegerea citirii și a discursului oral, mai ales în cazul în care comparația se face între abilitatea de a citi și de a înțelege același tip de text [3, p.136]. Prin utilizarea sarcinilor care presupun comprehensiunea verbală pot fi stimulate abilitățile de bază ale comprehensiunii citirii. Elevii nu pot citi texte de nivel avansat, însă înțelegerea în ascultare continuă să se dezvolte în clasele primare, iar acest aspect poate fi folosit eficient [4, p.15].

Un studiu efectuat de agenția WestEd din San Francisco cu privire la utilizarea resurselor educaționale oferite de Tales2go (bibliotecă digitală care are în prezent peste șase mii de povești sau cărți audio pentru copii, create de specialiști pentru a stimula interesul și entuziasmul elevilor pentru lectură și literatură, precum și resurse digitale pentru profesori) demonstrează că adăugarea unei părți de ascultare în mod constant (100 de minute de ascultare pe săptămână în programul after-school și acasă), în procesul de alfabetizare la clasele primare, are impact asupra vocabularului elevilor, dezvoltă înțelegerea și crește motivația pentru a citi [5, p.20].

Adordarea metodico-practică a ascultării la școlarul mic

Dezvoltarea competenței de receptare a mesajului oral (ascultarea) trebuie să continue după absolvirea grădiniței, la clasele primare, prin activități și metode specifice, datorită rolului ei în educarea comunicării orale, în îmbogățirea vocabularului și în formarea deprinderilor de alfabetizare.

Programele școlare la disciplina Limba și literatura română pentru clasa a II-a, atât din România, cât și din Republica Moldova, prevăd ca formarea competenței de receptare a mesajului oral să se realizeze prin următoarele competențe:

România

1.Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute

1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral din texte accesibile variate

1.2 Identificarea unor informații variate dintr-un text audiat

1.3. Identificarea sunetelor și silabelor în cuvinte și a cuvintelor în enunțuri rostite cu claritate

Moldova

1. Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare

1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral într-o situație de comunicare cunoscută.

1.2. Explicarea sensului cuvintelor dintr-un enunț audiat.

1.3. Determinarea informațiilor esențiale dintr-un mesaj audiat.

1.4. Distingerea după auz a corectitudinii logice a propozițiilor.

1.4. Exprimarea interesului pentru receptarea de mesaje orale, în contexte de comunicare cunoscute [6, p.4-6].

1.5. Receptarea de mesaje orale, în contexte cunoscute de comunicare [7, p.27].

Manualele și auxiliarele școlare pentru clasele întâia și a doua cuprind sarcini de exprimare orală în diverse situații de comunicare, de citire și exersare a înțelegerii textului literar sau nonliterar, de exprimare în scris, dar sunt puține sarcini care să îi ajută pe elevi să-și exerseze competența de ascultare. În acest context, apar o serie de întrebări: Ce texte le oferim copiilor spre ascultare? Cât timp durează ascultarea? Care sunt etapele activității de ascultare? Ce metode sunt eficiente? Ce mijloace tehnice/ resurse pot fi folosite? Cum evaluăm ascultarea?

Pornind de la aceste considerații, am construit scenarii didactice centrate pe formarea competenței de receptare a mesajului oral prin strategii de ascultare activă și comprehensiune. În scopul realizării acestor lecții am elaborat o serie de materiale didactice: înregistrări ale unor povestiri pentru copii, jocuri interactive și fișe de lucru prin intermediul resurselor digitale [8].

A. *În contextul celor expuse supra, propunem, în continuare, pașii unui scenariu elaborat cu scopul de a-i ajuta pe elevi să înțeleagă un text literar narativ ascultat, implicit fiind descrise și exemple de activități de învățare:*

1. Activități introductive desfășurate înainte de momentul ascultării:

- Creșterea motivației elevilor pentru ascultare prin discuții legate de text.
- Activarea cunoștințelor importante pentru înțelegerea conținutului prin exerciții-joc de vocabular (*Recunoaște intrusul!, Grupează în perechi!, Rebus, Ghicitori etc.*).
- Jocuri de mișcare bazate pe acțiuni sau personaje din text (*Cum merge o/un..?*).
- Realizarea de predicții cu privire la ceea ce vor asculta, pornind de la cuvinte sau imagini folosite ca indicii (*Termeni dați în avans – elevii anticipează ceea ce vor asculta pe baza unor cuvinte-cheie prezentate; Tabelul predicțiilor - se grupează cuvintele date după ceea ce vor reprezenta în text: personaje, locuri, probleme, soluții, sentimente etc.*).

2. Activități specifice momentului ascultării:

- Vizualizarea personajelor, obiectelor prezentate în text (*Ce vezi? Ce auzi?...*).
- Verificarea predicțiilor.
- Secvenționarea evenimentelor și ideilor din text (*Urmărește cu atenție firul povestirii: Unde/când are loc întâmplarea? Cine participă? Care era problema? De ce a apărut această problemă? Cum s-a rezolvat?*).

3. Activități desfășurate după momentul ascultării pentru înțelegerea textului:

- Identificarea informațiilor variate din textul audiat (*Explozia stelară, Harta textului sub forma unor reprezentări vizuale, Cadre din poveste, Banda desenată*).
- Identificarea ideilor principale (*Ordonează întâmplările!*).

- Formularea unor enunțuri proprii (*Completează enunțul!, Alcătuiește un enunț despre..., Formulează o întrebare!*).
- Formularea de răspunsuri la întrebări care dezvoltă gândirea critică (*Cu cine ai dori să semeni și de ce?*).
- Rezumarea textului ascultat și repovestirea unor fragmente (*Povestește începutul/ sfârșitul întâmplării!, Care a fost cauza evenimentului și care a fost efectul ?*).
- Identificarea semnificației mesajului ascultat (*Ce ai învățat..?*).
- Prezentarea propriei opinii cu privire la fapte prezentate în text (*Ce părere ai despre..?*).

4. Activități în completare, bazate pe citire și scriere:

- Citirea unui fragment din textul ascultat.
- Construirea unei cărți și repovestirea sub forma unui desen însoțit de cuvinte din vocabularul exersat și scurte propoziții.

B. Pașii unui scenariu construit cu scopul de a-i ajuta pe elevi să înțeleagă un text descriptiv (literar și nonliterar) ascultat:

1. Activități introductive desfășurate înainte de momentul ascultării:

- Creșterea motivației elevilor pentru ascultare prin discuții legate de text.
- Vizionarea unei scurte secvențe video.
- Identificarea unor ființe/ obiecte pe baza descrierii lor (*Cuvântul interzis, Recunoaște obiectul!*).
- Activarea cunoștințelor anterioare și stabilirea unui scop pentru ascultare prin formulare de întrebări (*Tehnica K-W-L-Știu-Vreau să știu-Am învățat*).

2. Activități specifice momentului ascultării:

- Vizualizarea obiectelor prezentate în text (*Ce vezi? Ce auzi?...?*).
- Căutarea răspunsurilor la întrebările formulate și formularea unor întrebări noi.
- Crearea unor conexiuni personale cu textul ascultat (*Îți place...? Ai văzut vreodată...?*).
- Identificarea intenției sau atitudinii autorului (*Cu ce scop ne informează autorul despre...?*).

3. Activități desfășurate după momentul ascultării pentru înțelegerea textului:

- Formularea de răspunsuri la întrebări care dezvoltă gândirea critică (*De ce este important să...? Ce s-ar întâmpla dacă...? Cum ai schimba...?*).
- Revizuirea învățării prin notarea conceptelor noi sau ideilor textului (*Tehnica K-W-L-Știu-Vreau să știu-Am învățat*).
- Reflectarea asupra textului ascultat pentru aprofundarea înțelegerii (*Tehnica Interogarea autorului –Ce vrea să spună autorul? De ce spune asta? La ce concluzie ajunge?*).
- Evaluarea sau autoevaluarea ascultării (întrebări de reproducere, de vocabular, de deducție, fișă de autoevaluare a calității ascultării).

4. Activități în completare, bazate pe citire și scriere:

- Citirea unui fragment din textul audiat.
- Construirea unor organizatoare grafice (*Ciorchinele, Diagrama Venn, Harta conceptuală*).

- Realizarea unui produs folosind vocabularul nou și scurte propoziții (*Poster, afiș, invitație*).

Elevii petrec în școală sau în afara școlii o mare parte din timp ascultând. Multe cunoștințe din afara școlii se receptează prin ascultare (ex. vizitarea unui muzeu folosind ghidul audio). Cu siguranță ascultăm mai mult decât vorbim, citim sau scriem. Observăm des în jurul nostru oameni care sunt buni vorbitori, dar nu știu să asculte: le lipsesc concentrarea, atenția, răbdarea, empatia.

Ascultarea este o abilitate fundamentală cu impact asupra vieții personale și asupra succesului școlar, inerentă în dobândirea deprinderilor intelectuale de bază: vorbire, citire, scriere. În procesul de învățare a limbii materne este foarte necesară intervenția profesorului pentru a fi predată și însușită. Eforturile de optimizare a competenței de receptare a mesajului oral în limba maternă trebuie îndreptate spre construirea unor strategii didactice specifice și crearea unor mijloace de învățământ de calitate. În prezent, manualele nu conțin secvențe audio care să faciliteze exersarea ascultării și comunicarea orală pe diverse teme. Mai mult decât atât, înțelegerea după ascultare nu este un obiectiv urmărit sistematic.

Bibliografie

1. Floyd, K. Comunicarea interpersonală. trad. de M. Andriescu. Iași: Polirom, 2013, 504 p.
2. Pamfil, A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. București: Art, 2016, 376 p.
3. Cain, K., Abilitatea de a citi. Dezvoltare și dificultăți, trad. de Ionescu T., Sidor, A., Vasc, D. Cluj-Napoca: ASCR, 2012, 333p.
4. Biemiller, A. Language and reading success. Brookline Books, 1999, 56p.
5. Flynn, K., Matlen, B., Atienza, S., Schneider, S., How Listenind Drives improvement in Vocabulary and Reading Comprehension. A study of promise using Tales2go. San Francisco: West Ed, 2015, 28p.
6. Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română, Clasa Pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, Ministerul Educației Naționale, aprobată prin O.M nr. 3418/19.03.2013, București, 2013, 22 p.
7. *Curriculum Național Învățământul primar*, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018), Chișinău, 2018, 212p.
8. <https://atelieradda.blogspot.com/2021/09/iepurile-si-ariciul-dupa-o-poveste.html>
9. Texas Education Agency, Comprehension Instruction, 2002 online revised edition, Austin Texas, 2002, 28p.

FACTORII ȘI MIJLOACELE EDUCAȚIEI MORALE A ELEVILOR

BUNDĂ CARMEN, UPS „Ion Creangă”

SILISTRARU NICOLAE, prof. univ. UST

Adnotare. *În formarea conștiinței morale și valorificarea culturii morale la elevii claselor primare există unele contradicții ce țin de cerințele societății moderne, fiindcă lipsește și un sistem metodologic ce ar direcționa acest proces. În acest sens, în articol punem accent pe diminuarea unor discrepanțe în acest fenomen în context curricular.*

Cuvinte cheie: *morală, personalitate, caracter, valori.*

Annotation. *In the formation of moral consciousness and the capitalization of moral culture in primary school students, there are some contradictions related to the requirements of modern society, because there is no methodological system that would direct this process. In this sense, in the article we focus on reducing some discrepancies in this phenomenon in a curricular context.*

Keywords: *morality, personality, character, values.*

Trăind într-o societate creștină, setul de valori și precepte moral-creștine ar trebui să fie cunoscute și însușite de semeni, iar educația ar trebui să conlucreze în acest sens, fiindcă scopul ei este de a modela elevii pentru o bună integrare socială.

Potrivit lui Sorin Cristea *educația morală* constituie dimensiunea fundamentală a activității de educație orientată în direcția formării-dezvoltării conștiinței morale a personalității, care are în vedere optimizarea raporturilor sale cu lumea și cu sine, la nivel: a) teoretic, prin însușirea valorii generale a binelui moral, susținută afectiv, volitiv și motivațional) și practic (prin aplicarea valorii generale a binelui moral) [4, p. 53].

Morala reprezintă „o teorie a relațiilor omului cu lumea și cu sine” [7, p.35], pune în evidență primordialul rol efectiv al conștiinței umane în formarea și dezvoltarea personalității, precum și în dezvoltarea societății. Constantin Cucuș apreciază, în cartea sa *Pedagogie* [5, p.29], că ”scopul educației este atins atunci când individul obține acea autonomie care-l determină să fie stăpân pe propriul destin și pe propria personalitate. Personalitatea nu este o stare despre care se poate spune că trebuie conturată definitiv, static, prin educația instituționalizată. O parte din trăsăturile personalității sunt formate direct prin educație, dar o bună parte din calitățile acesteia sunt opera propriei formări - care depinde, în ultimă instanță, tot de educație”.

Responsabilitatea pentru educație revine, în primul rând, părinților. Familia este contextul primar în care copilul vine în contact cu realitatea socială, este mediul în care se conturează și se dezvoltă personalitatea copilului, este cadrul socializării primare. În familie copilul dobândește

deprinderi de bază pentru buna sa integrare socială, dar și valori, și norme care îi conturează perspectiva despre lume și viață.

Alături de părinți, profesorii, educatorii au un rol special în modelarea caracterului tinerei generații. Prin atitudinea lor morală precum și printr-o comunicare adecvată cu elevii, ei contribuie direct la formarea caracterului elevilor. Școala, care este organizația investită de societate cu rolul de a realiza educație, trebuie să ofere programe de educație morală. Datorită faptului că influențele din mass-media sunt diverse și elevii nu au încă capacitatea de a filtra și alege variantele cu rol constructiv, școlii îi revine sarcina de a forma, prin educația *morală, conștiința și conduita morală a elevilor*. Intensificarea fenomenelor de violență din spațiul școlar, a faptelor delicvente sunt indicatori pentru necesitatea programelor de educație pentru valori morale.

Cunoașterea caracteristicilor psihologice și de vârstă ale școlarii trebuie să ghideze întregul demers cu privire la educația morală. În funcție de nivelul de școlaritate, conținuturile educației morale se diversifică. O atenție deosebită trebuie acordată și perioadei adolescenței, deoarece această perioadă reprezintă începutul construirii propriului sistem de valori. Adolescentul dorește să cunoască valorile sociale, morale, culturale care îi vor determina integrarea socială precum și formarea viziunii asupra lumii și vieții.

Pericolul acțiunilor deviate este mare în această perioadă și se datorează conflictelor existențiale, neconcordanței cu valorile sau cu idealul de viață. Pentru ca la această vârstă elevii să își poată contura sistemul valoric este necesar să existe baza pe care acesta să se poată clădi, astfel că educația morală devine o necesitate încă din primii ani ai școlarității [9, p. 53].

Deși sub aspect tehnologic societatea actuală este avansată, dezechilibrele din sfera relațiilor sociale, problemele de infracționalitate și violență juvenilă, tendințele de abandon școlar, comportamentele antisociale sunt indicatori că sub aspectul valorilor morale există o criză. Sistemul de învățământ trebuie să gândească programe pentru formarea caracterului elevilor, pentru o educație pentru convingeri și valori morale [2, p. 42].

În funcție de viziunea care o caracterizează și care trebuie să fie în acord cu idealul educațional prevăzut pe plan național, fiecare instituție de învățământ își definește misiunea ghidată de scopuri bine definite. Există însă și instituții de învățământ care au înglobat în declarația de misiune formarea unui caracter moral-creștin în rândul educaților. Crezul pe baza căruia actul educațional se realizează în respectivele instituții școlare are ca temă credința creștină. Pe lângă dimensiunea informativă, se realizează și activități practice, cu rol formativ, ceea ce determină formarea conduitei morale a elevilor.

Comportamentul prosocial, dezirabil social, asigură o bună integrare a individului în societate, deoarece nu se abate de la normele sociale și nu pune în pericol funcționarea optimă a societății

umane. Combaterea conduitei negative trebuie să fie parte a scopului acțiunilor educative, iar formarea caracterului moral să caracterizeze demersurile educaționale.

Bazele caracterului moral se educă în primii șapte ani de viață, dar sprijinul familiei se cere a fi substanțial îmbunătățit și după intrarea copiilor în școală. Școala continuă procesul educației morale început de familie prin alte mijloace și la alt nivel. Dacă în familie educația morală era predominant intuitivă, exemplul fiind mijlocul principal folosit de părinți în educația morală, școala va trece la desfășurarea educației morale, în mod sistematic, pe baza unor ore și lecții de dirigiență sau de educație morală, la care elevii sunt familiarizați cu valorile morale pe baza cărora li se formează sentimente și convingeri morale, elemente care vor sta la baza formării conduitei morale.

Școala ar trebui să coordoneze întreg sistemul factorilor și mijloacelor de educație morală. În clasele I-IV este inclusă în planul de învățământ ora de educație moral-civică, prin care învățătorul își propune să realizeze următoarele obiective: înțelegerea sensului și semnificației unor norme și valori morale; necesitatea respectării unor norme morale; analiza unor fapte și întâmplări din viață în spiritul normelor și valorilor morale; aprecierea conduitei proprii și a altora prin utilizarea unor criterii obiective; dezvoltarea atitudinii față de sine și față de semenii.

Obiectivul fundamental al orelor de dirigiență este formarea personalității elevilor în plan moral, cetățenesc și nu numai. Importanța și valoarea pedagogică a dirigenției rezidă și în originalitatea și caracterul specific al contribuției sale în realizarea sarcinilor educative. De dirigență depinde, formarea conștiinței și conduitei morale de modul în care își alege temele de dirigiență, le structurează și le prezintă elevilor, îndrumându-i spre un mod de viață morală. Totul rămâne în grija profesorilor pentru educația morală a elevilor, în atenția acordată acestei laturi a educației care vizează formarea noastră ca oameni.

Biserica, ca instituție cu profil moral prin excelență, este coparticipantă de drept și de fapt la educația etică. Morala creștină care o propovăduiește prin slujitorii săi, va trebui să constituie cheia de boltă a întregului sistem de educație morală, fiindcă valorile creștine au constituit, de-a lungul veacurilor, catalizatorul procesului moral al omenirii.

Implementarea acestor valori în educația morală se poate face atât direct, prin preoții care predau orele de religie, cât și indirect prin dascălii care le valorifică lecțiile lor atunci și acolo unde acest lucru se poate realiza firesc, fără artificii didactice, se realizează prin cercurile de istoria religiilor. Predarea religiei în școală constituie o valoare a spiritului uman cu certe virtuți formative. La acestea trebuie să se adauge și exemplul moral al dascălului, deoarece educatorul educă nu numai prin ceea ce transmite elevilor, ci prin întreaga lui personalitate.

Părinții trebuie să acorde o mare importanță grupului de prieteni spre care se îndreaptă copilul, acesta putând exercita în cel mai bun caz o influență pozitivă, iar în cel mai nefericit o influență negativă. De asemenea, strada are un rol important pregnant în educația morală, mai ales, când își

etalează convulsiile, schimbările de valori prioritare, idealurile exprimând opinii divergente și convergente. Și în aceste condiții familia rămâne mediul suport, de cenzură, raționalizator și catalizator al aspectelor semnificative din evenimentele vieții în fiecare zi. În zilele noastre strada și-a intensificat pulsul legat de valorile pe care societatea vrea să le accepte și repudieze, și contribuie mai mult ca oricând la constituirea profilului moral al copiilor și tinerilor și aceasta, cu atât mai mult, cu cât strada a conferit tineretului o nouă poziție, mai semnificativă și respectabilă în viața socială.

Metodele și procedeele educației morale sunt: povestirea, povățu și exercițiul moral, aprobarea și dezaprobarea, explicația, convorbirea și prelegerea morală, dezbateră, analiza de caz. Exercițiul moral constă în intuirea sau imaginea unor „modele” ce întruchipează fapte sau acțiuni morale [4, p.98].

Exemplele morale pot fi: directe (oferite de persoanele din anturajul copilului – părinți, profesori, colegi, adulți) și indirecte (personaje din literatură, filme ziare și reviste, biografii ale oamenilor de știință, de cultură, jurnale). Povestirea morală se bazează pe asimilarea de către elevi a cunoștințelor morale prin relatarea și prezentarea, într-o formă narativă a unor întâmplări și fapte, reale și imaginare. Elevii pot desprinde anumite semnificații morale în legătură cu comportarea personajelor. Povățu morală valorifică experiența umană acumulată și sedimentată în proverbe, cugetări, axiome, aforisme. Acoperă o gamă largă de fenomene și se răsfrânge asupra formării *conștiinței și conduitei morale* sub foră de îndemnuri [1, p. 126].

Exercițiul moral presupune executarea sistematică și organizată a unor fapte și acțiuni, în condiții relativ identice, cu scopul formării deprinderilor și obișnuințelor de comportare morală [10, p.86]. Se realizează prin: formularea cerințelor (care pot lua forma unui: ordin, dispoziție, îndemn/sugestie, lămurire, rugămintă, încredere, încurajare, stimulare a activității prin promiterea recompenselor, inițierea de întreceri între elevi, utilizarea perspectivelor, cultivarea tradițiilor, apel, aluzie, avertisment, interdicție) și exersarea propriu-zisă, respectiv organizarea relațiilor morale practice în care elevii sunt antrenați.

Aprobarea morală intervine după consumarea actului și înregistrarea rezultatelor, parțiale sau finale, consemnând faptul că acestea sunt în concordanță cu exigențele stabilite anterior; aprobarea poate lua una din următoarele forme: acordul, lauda exprimarea recunoștinței, recompensa. *Dezaprobarea morală* reprezintă forma negativă a întăririi prin care manifestările morale nu sunt apreciate. Atitudinea și conduita morală nu sunt în concordanță cu cerințele formulate în prealabil. Formele dezaprobării sunt: dezacordul, observația, reproșul, neîncrederea, avertismentul, ironia, pedeapsa. *Explicația morală* permite dezvăluirea conținutului, sensului și necesității respectării unei valori, norme sau reguli morale. Are două funcții: informativă și stimulativă. Convorbirea morală evidențiază și subliniază sensuri noi ale diferitelor norme morale; permite elevilor să și exprime cunoștințele, opiniile și intențiile morale [3, p. 126].

În concluzie menționăm că *educația morală* este condiționată de subiectivitatea fiecăruia, de particularitățile individuale, dar și de vârstă. Omul nu se naște ființă morală, ci devine, iar maniera în care devine depinde esențial de educația care o primește. În școală educația morală reprezintă sau ar trebui să reprezinte o prioritate pentru toate cadrele didactice. În mod obișnuit, educația morală este asociată cu orele de dirigenție, cu cele de educație /cultură civică, dar în realizarea acesteia sunt implicați și alți factori educaționali: familia, grupul de prieteni, școala, biserica, mass-media.

Bibliografie

1. Bunea, I. Fenomenologia conștiinței morale. Cluj-Napoca: Editura Limes, 1999, 197 p.
2. Bunescu, V. Educația morală și formarea personalității. Fundamente psihopedagogice, Revista de Pedagogie, nr. 6,7-8, 1991. Vol.40. p.41-43
3. Cătălin, T. Elemente de etică, vol. I-II, Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1982, 1987, 320+258 p.
4. Cristea, S. Educația morală. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20morala.pdf
5. Cucuș, C. Pedagogie. Iași: Editura Polirom, 2014, 536 p.
6. Gânju, T. Discurs despre morală. Iași: Editura Junimea, 1981, 227 p.
7. Grenier, H. Marile doctrine morale. București: Editura Humanitas, 1995, 174 p.
8. Huszar, T. Morala și societatea. București: Editura Politică, 1967, 272 p.
9. Nicola, I. Pedagogie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992, 296 p.
10. Williams, B. Introducere în etică. Moralitatea. București: Editura Alternative, 1993, 104 p.

PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL – MIJLOC DE STIMULARE A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE

BURAGA Ala, grad didactic întâi

Instituția Publică Liceul Teoretic „Liviu Deleanu”, mun. Chișinău

Rezumat. *Parteneriatul educațional reprezintă un set de acțiuni planificate pe o durată determinată de timp, care urmărește atingerea unor obiective. El asigură elevilor experiențe concrete de viață și contribuie la îmbunătățirea și formarea competențelor operaționale, informaționale și de comunicare. Elevii se găsesc în fața unor situații concrete, fiind determinați să elaboreze, să redea prin intermediul limbajului oral, scris, plastic idei, păreri, impresii, creându-și propriile resurse de învățare.*

Cuvinte-cheie: *proiect, parteneriat, elevi, etape, activități.*

Summary. *The educational partnership project is a set of actions planned for a determined period of time, which aims to achieve certain objectives. It provides students with concrete life experiences and contributes to the improvement and training of operational, information and communication skills. Students are faced with concrete situations, being determined to develop, to reproduce through oral, written, plastic language ideas, opinions, impressions, creating their own learning resources.*

Keywords: *project, partnership, students, stages, activities.*

Epoca în care trăim este dominată de puternica expansiune a științei și tehnicii în toate domeniile de activitate și de accelerarea continuă a ritmului de viață al oamenilor. Acest val al schimbărilor și al noutăților, care asaltează viața societății și a fiecărei colectivități umane, a făcut necesară extinderea actului educațional. Una din direcțiile fundamentale ale învățământului general o constituie dezvoltarea liberă, armonioasă a individului, formarea personalității autonome și creative, prin diversificarea și optimizarea activităților educative, curriculare și extra-curriculare.

Există o varietate de modalități de realizare a acestor activități. Cercetările desfășurate în ultimele decenii au demonstrat impactul relațiilor de cooperare dintr-o școală-familie-comunitate asupra îmbunătățirii calității procesului educațional, iar beneficiarii sunt atât elevii, cât familia și comunitatea.

Termenul de *parteneriat* este definit ca „asocierea a doi sau mai mulți parteneri, iar în literatura de specialitate, *parteneriatul* reprezintă modalitatea, formală sau informală, prin care două sau mai multe părți decid să acționeze împreună pentru atingerea unui scop comun” [3].

Parteneriatul educațional tinde să devină un concept central pentru abordarea de tip curricular flexibilă și deschisă a problemelor educative. În abordarea curriculară a educației se identifică nevoia cunoașterii, respectării și valorizării diversității.

S. Cristea definește tipurile de PE în funcție de trei *criterii*:

a) *criteriul domeniului atins* - parteneriatul cultural, parteneriatul artistic, parteneriatul de asistență socială, parteneriatul economic etc;

b) *criteriul sferei de acțiune* - parteneriat intern (de tip intra sau interșcolar cu persoane sau instituții din interiorul sistemului de învățământ, privit în sens larg), parteneriat extern (cu persoane sau instituții din afara sistemului de învățământ, privit în sens restrâns);

c) *criteriul modului de funcționare* – parteneriat de promovare, parteneriat de concepție, parteneriat de realizare, parteneriat bazat pe diferite rețele de deschidere și de colaborare (prin factori de intervenție externi; prin stagii de învățare în întreprinderi etc., prin proiecte comune negociate, cu responsabilități împărțite) [2].

Astfel, *parteneriatul educațional* reprezintă un fenomen socio-uman și un proces pedagogic de colaborare dintre actorii sociali, care, interacționând, susțin eforturile instituției de învățământ, a familiei și contribuie la formarea integrală a personalității elevului, asigurând eficiența inserției sociale a acestuia [1].

Elaborarea, coordonarea și desfășurarea proiectelor de *parteneriat educațional* au un impact profund asupra construirii și modelării personalității elevilor și presupun în sine mai multe *avantaje*:

- valorifică și dezvoltă interesele și aptitudinile celor supuși actului educațional;
- organizează timpul liber al elevilor într-o manieră plăcută, relaxantă;
- formele de organizare ale acestor activități au caracter recreativ, dar urmăresc un scop educativ;
- creează relații de colaborare;
- oferă un nou cadru de dezvoltare a personalității elevului;
- se stimulează gândirea critică;
- se educă percepția multiculturalității;

Școala însăși dobândește astfel, în plan extern, *un sens al comunității educative locale*, iar în plan intern, *un climat favorabil învățării vieții civice și democratice*.

Parteneriatul educațional presupune:

- educația este orientată către motivația și creativitatea elevilor;
- educația este centrată pe elev, ca subiect al propriei formări;
- dominantă acțională este bazată pe dezvoltarea personală prin acțiuni de autocunoaștere în cadrul grupurilor mici;
- acceptarea diferențelor și tolerarea opțiunilor diferite;
- egalizarea șanselor de participare la o acțiune educativă comună (școala, familia, comunitatea);

- comunicarea eficientă, colaborare, cooperare între participanți;
- motivațiile devin prioritare.

Parteneriatul educațional cuprinde un calendar de activități planificate, care urmăresc realizarea unui scop bine definit, într-un cadru bine stabilit și într-o perioadă de timp bine determinată. Proiectarea și implementarea parteneriatelor educaționale a devenit o necesitate a activității didactice și facilitează posibilitatea elevilor de a-și perfecționa și a pune în practică cunoștințele, de a participa la competiții, excursii, schimburi de experiențe, socializând și perfecționându-și competențele de comunicare.

Pornind de la această tendință am elaborat proiectul educațional „Să-l cinstim pe Eminescu cu dragoste și dor” cu aspecte culturale, pe care l-am realizat în parteneriat cu următoarele instituții de învățământ: IPLT cu profil de arte “Elena Alistar”, mun. Chișinău; IPLT “Mircea Eliade”, mun. Chișinău; IPLT “Elada”, com. Măcărești, r. Ungheni; Școala Primară nr.101 s. Băcioi, mun. Chișinău ș.a

Scopul: Stimularea creativității, a curiozității intelectuale, a comunicării și deschiderii culturale ca elemente constitutive ale personalității elevilor din clasele primare;

Obiectivele proiectului:

- Dezvoltarea sentimentelor de dragoste și prețuire pentru valorile naționale;
- Îmbogățirea cunoștințelor elevilor despre marele poet, despre opera și viața sa;
- Afirmarea potențialului literar, artistic și creativ al elevilor prin realizarea produselor tematice;
- Realizarea unui schimb de bune practici dintre cadrele didactice, implicate în proiect ca parteneri.

Perioada de desfășurare: 15 decembrie 2021 – 15 februarie 2022.

Beneficiarii direcți și indirecti: Cadre didactice implicate, părinți, elevi din învățământul preșcolar și primar, instituții/parteneri implicați.

Etapele proiectului:

1. Etapa de proiectare și popularizare: (proiectarea regulamentului și a acordului de parteneriat educațional, încheierea acordurilor de parteneriat, popularizarea proiectului).

2. Etapa de realizare a cuprins trei secțiuni:

- Secțiunea I - Scrierile lui Eminescu - izvor de inspirație (crearea compozițiilor plastice care să oglindească opera lui M. Eminescu);
- Secțiunea II - Medalion literar (recitarea unei poezii scrisă de M. Eminescu);
- Secțiunea III - Prima mea carte despre Eminescu (realizarea unei cărțuții pe suport de hârtie sau a unei cărți digitale, cel mult 6 pagini).

3. Etapa de selecție și jurizare: (În aprecierea produselor realizate de elevi au fost implicate cadre didactice din cadrul comisiilor metodice Limbă și comunicare, Arte și tehnologii).

4. Etapa de evaluare și premiere a învingătorilor. (Câștigătorii au fost premiați cu diplome de gradul I, gradul II, gradul III și diplome de mențiune).

5. Etapa de mediatizare a proiectului (album în format electronic cu activitățile desfășurate, plasarea produselor pe pagina de Facebook, expedierea scrisorilor de mulțumire instituțiilor implicate).

În concluzie, aș vrea să menționez, că proiectele de parteneriat educațional oferă elevilor și cadrelor didactice posibilitatea de a se manifesta și în alte domenii decât cele incluse în curricula. Elevii realizează diverse activități fiind motivați, dar nu impuși de cadrele didactice, doar ghidându-i și oferindu-le sprijinul necesar. Astfel, elevul se simte mai sigur în forțele proprii și văzându-și rezultatele muncii, tinde pe viitor de a se implica activ și în alte activități. În așa mod elevul devine o parte componentă a schimbărilor din societate și participă în procesul de perfecționare a sistemului educațional.

Bibliografie

1. Braghiș, M. Parteneriatul școală-familie-comunitate în treapta învățământului primar. Chișinău: CEP USM, 2013.

2. Cristea, S. Parteneriatul în educație Didactica Pro..., nr.3 (79) anul 2013. p.55.

3. Cucuș, C. (coord.) Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2009.

4. Cuznețov, L. Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional. Chișinău: CEP UPS I. Creangă, 2002. 125 p.

METODE ȘI TEHNICI DE EVALUARE A PERFORMANȚELOR CADRELOR DIDACTICE

Articol realizat în cadrul proiectului de stat „*Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor*” (20.80009.0807.32)

COJOCARU Victoria, doctor habilitat, profesor universitar

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Articolul este dedicat evaluării performanțelor cadrelor didactice. Necesitatea aprecierii personalului didactic în domeniul de activitate, a dus, în cele din urmă, la elaborarea a numeroase metode și tehnici de apreciere a personalului, la apariția sistemelor de evaluare a performanțelor. Sunt identificate principalele caracteristici ale scalelor de evaluare. Se analizează metodele și tehnicile de evaluare a performanțelor, cerințele, tendințele și funcțiile evaluării.*

Cuvinte-cheie: *evaluare, performanțe, manageri, cadre didactice, scale de evaluare, metode, tehnici.*

Summary. *The article focuses on evaluating teacher performance. The need to appreciate the teaching staff in the field of activity led to the elaboration of various methods and techniques of staff appreciation, to the appearance of performance evaluation systems. The main features of the evaluation scales have been identified. Methods and techniques for evaluating performance, requirements, trends and evaluation functions were analyzed.*

Keywords: *evaluation, performance, teachers, evaluation scales, methods, techniques.*

Teoria și practica managerială în domeniul resurselor umane, clasifică metodele și tehnicile de evaluare a performanțelor profesionale în: **Scale de evaluare**. Principiul de bază al acestei metode constă în *evaluarea cadrelor didactice separat, în raport cu fiecare caracteristică profesională sau factor de performanță dintr-un set de factori sau caracteristici specifice activității cadrelor didactice sau unui anumit post, ca de exemplu, cantitatea muncii, calitatea muncii, pregătirea profesională sau nivelul de cunoștințe, inițiativa, comportamentul în activitatea profesională.*

Prin urmare, elaborarea scalelor de evaluare implică, în primul rând, stabilirea caracteristicilor, dimensiunilor și variabilelor care descriu performanța unei activități, deoarece adesea, ceea ce prezintă o variabilă de performanță într-o profesie, pentru altă profesie nu are nici o importanță deosebită. Cu toate că, în ceea ce privește tehnica de proiectare, scalele de evaluare cunosc o mare varietate, se pot distinge totuși următoarele tipuri de *scale de evaluare prezentate în figura 1:*

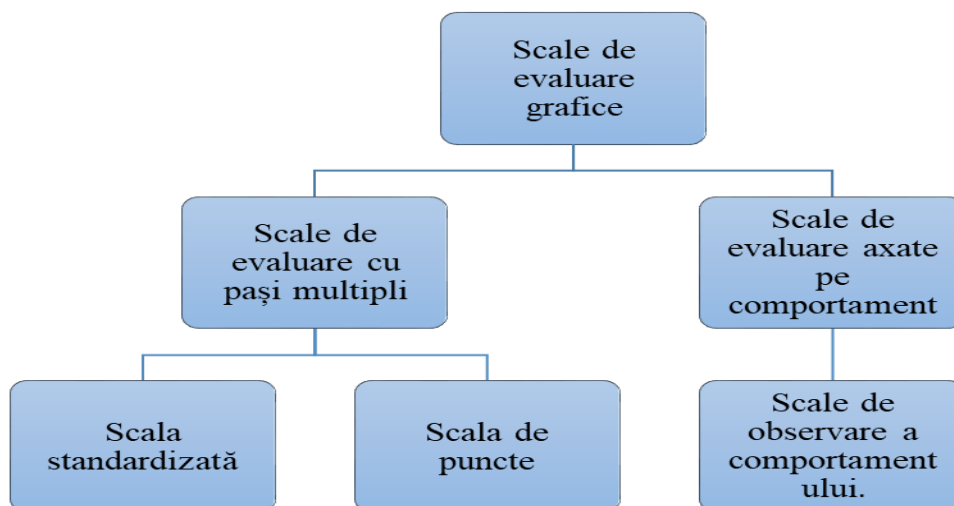


Figura 1. Tipuri de scale de evaluare

Indiferent de forma pe care o iau, scalele de evaluare se bazează pe atribuirea de calificative conform unor standarde de performanță, care reprezintă, de fapt, nivelul dorit al performanțelor.

➤ **Scale de evaluare grafice.** Potrivit principiului constructiv de bază al acestei metode, pe un segment de dreaptă sunt fixate o serie de repere, calificative sau puncte, de obicei de la 1 la 5 care desemnează nivelul de performanță de la polul nedorit la cel dorit, de la nivelul înalt la cel scăzut sau de la calificativul foarte bun la satisfăcător, evaluatorul având, astfel, posibilitatea să marcheze pe segmentul de dreaptă sau pe tipul de scală respectiv, poziția unde consideră că se încadrează mai bine persoana sau caracteristica evaluată.

Scalele de evaluare grafice au următoarele avantaje:

- *sunt relativ ușor de elaborat și folosit;*
- *pot include mai mult decât o dimensiune a performanței;*
- *scorurile angajaților pot fi comparate;*
- *metoda este acceptată de evaluatori.*

Această metodă are dezavantajele ei:

- *poate duce uneori la concluzii eronate;*
- *calificativele verbale sau discriminative folosite pot avea înțelesuri sau semnificații diferite pentru anumiți evaluatori sau manageri.*

➤ **Scale de evaluare cu pași multipli.** Aceste scale de evaluare constau în alcătuirea unei liste de aspecte, calități sau dimensiuni profesionale, fiecare detaliată pe câteva grade sau niveluri de performanță. De la caz la caz, în funcție de particularitățile posturilor, se pot construi liste cu grupaje de aspecte, calități sau dimensiuni profesionale specifice. Sarcina evaluatorului constă în a marca, pentru fiecare aspect sau dimensiune profesională, căsuța care corespunde cel mai mult celui evaluat sau nivelului de performanță al acestuia. Se compară cerințele descriptive în termeni comportamentali cu manifestările comportamentale ale celor evaluați. Principalul dezavantaj al acestei scale constă în

găsirea standardelor potrivite, precum și în faptul că intervalele dintre persoanele care servesc drept repere nu sunt în general egale ca importanță. De asemenea, utilizarea numelui unor persoane în cadrul organizației înseamnă a-i eticheta pe cei în cauză într-un mod nedelicat, fapt care ar putea conduce la nemulțumiri sau chiar ar putea avea repercusiuni neplăcute.

➤ **Scala de puncte.** Este un tip de scală de evaluare ușor de folosit și eficientă mai mare. Evaluatorul marchează o listă de adjective sau atribute pe baza cărora definește sau descrie persoana evaluată. Scalele de evaluare au numeroase dezavantaje legate îndeosebi de faptul că evaluările sunt marcate de erori sistematice de apreciere și pun un accent prea mare pe factorii de personalitate și mai puțin pe aspectele de performanță. Sunt situații în care important nu este dacă un angajat posedă anumite calități sau trăsături de personalitate, ci cum realizează sarcinile sau responsabilitățile postului pentru care a fost angajat.

➤ **Scale de evaluare axate pe comportament.** Scala de evaluare axată pe comportament este o metodă de evaluare relativ nouă, în care comportamentul existent, legat de un anumit post, este evaluat continuu, pe toată perioada avută în vedere. Metoda combină principalele elemente atât din tehnica incidentelor critice, cât și din scalele de evaluare grafice. Prin urmare, aceste scale de evaluare folosesc exemple de comportament care reprezintă niveluri specifice ale performanței pentru fiecare din dimensiunile cele mai importante ale acesteia. Această scală are ca *dezavantaje*:

- *proiectarea scalei necesită mult timp, costuri relativ ridicate și un efort uman însemnat;*
- *fiecare categorie de posturi necesită propriile scale de evaluare care nu se justifică în toate cazurile, fie din rațiuni economice, fie datorită unui număr prea mic de angajați în anumite posturi;*
- *folosirea acestor scale nu poate reduce întotdeauna erorile de evaluare.*

➤ **Scale de observare a comportamentului.** Managerii și evaluatorii care folosesc scalele de evaluare axate pe comportament pot să constate că există o anumită dificultate în selectarea unui singur punct pe scalele respective care să prezinte performanța unui angajat, deoarece acesta poate manifesta în unele momente comportamente pozitive, iar în altele, performanțe slabe. Ca răspuns parțial la aceste probleme, au fost elaborate scalele de observare a comportamentului. Pentru elaborarea unei asemenea scale, specialiștii în domeniu identifică, în primul rând, grupele de incidente comportamentale similare care formează, în cele din urmă, dimensiunile performanței.

Scalele de observare a comportamentului au mai multe avantaje care, după *Cynthia S. Fisher*, sunt:

- *bazate pe o analiză atentă a posturilor;*
- *validarea conținutului incidentelor sau aspectelor relevante de comportament sunt evaluate direct, fiind, totodată, acceptate de manager;*
- *pot fi de ajutor în asigurarea feed-back-ului performanței angajaților;*

- furnizează informații mult mai profunde privind performanța decât scalele de evaluare axate pe comportament.

➤ **Metodele comparative de evaluare a performanței.** Metodele sau procedeele comparative de evaluare a performanței constau în compararea performanțelor unor angajați în raport cu performanțele altora sau în evaluarea acestora în raport cu performanțele obținute. Deoarece au în vedere performanța fiecărui angajat în raport cu ceilalți angajați, metodele comparative impun o stabilitate relativă a acestora în cadrul organizației. Aceste metode necesită cunoașterea performanțelor tuturor angajaților, lucru mai greu de realizat în condițiile unui număr mai mare ale acestora. Având un caracter subiectiv, cu atât mai mult cu cât se realizează în raport cu performanțele generale ale cadrelor didactice, comparațiile efectuate pot întreține unele tensiuni sau chiar invidii sau resentimente.

➤ **Compararea reală.** Această metodă de evaluare cunoscută și sub denumirea „*comparare pe întregul grup*” constă în ierarhizarea sau ordonarea cadrelor didactice în sens descrescător, de la cel mai bun până la cel mai slab, de la cel mai competitiv până la cel mai puțin competitiv, avându-se în vedere un anumit criteriu sau performanțele obținute. Dezavantajele acestei metode sunt:

- mărimea diferenței dintre performanțele celor evaluați este considerată ca fiind egală sau constantă, ceea ce nu corespunde realității;

- apare eroarea sau efectul de contrast care rezultă din compararea persoanelor între ele și nu cu cerințele posturilor sau cu standardele de performanță.

➤ **Compararea pe perechi.** Este metoda de evaluare a performanței care compară pe perechi fiecare cadru didactic cu un altul, stabilind performanța superioară din fiecare pereche de angajați. Deci, în fiecare caz în parte, evaluatorul trebuie să aprecieze care din cei doi angajați aparținând unei anumite perechi este cel mai bun din punct de vedere al performanței.

➤ **Compararea prin distribuție forțată.** Această metodă de evaluare pornește de la premisa că performanțele angajaților permit distribuția sau plasarea acestora potrivit curbei lui Gauss. Distribuția este forțată în sensul că evaluatorul este obligat sau forțat să încadreze angajații în mai multe niveluri sau zone de performanță după o pondere care urmează distribuția normală a curbei Gauss. Prin urmare, orice instituție are posibilitatea să-și evalueze mult mai rapid cadrele didactice prin plasarea acestora într-una din zonele de performanță care urmează distribuția normală a lui Gauss sau într-una din categoriile valorice prestabilite. Această metodă prin distribuție forțată permite obținerea unor rezultate cât mai apropiate de distribuția normală, îndeosebi în cazul grupurilor cu număr mare de cadre didactice.

➤ **Tehnica incidentelor critice.** Este acea metodă de evaluare în cadrul căreia atenția evaluatorilor sau a managerilor este îndreptată asupra acelor comportamente specifice sau particulare, care duc la realizarea eficientă sau neeficientă a sarcinilor de muncă. Tehnica incidentelor critice,

fundamentată științific și dezvoltată de J.C. Flagan, care a făcut din aceasta un mijloc eficient de investigare, permite înregistrarea permanentă a tuturor elementelor sau cazurilor extreme de comportament, a incidentelor critice privind aspectele favorabile sau defavorabile, pozitive sau negative, eficiente sau neeficiente ale activității angajaților. Aplicarea cât mai corectă a tehnicii incidentelor critice presupune definirea clară a situațiilor sau evenimentelor care pot constitui un incident critic, evitându-se în felul acesta apariția unor diferențe semnificative de la un evaluator la altul. Metoda necesită un timp relativ mare pentru notarea zilnică a înregistrărilor și gruparea (structurarea) incidentelor critice după natura comportamentelor similare, iar în unele situații poate avea și efecte pe plan psihologic, cadrele didactice fiind îngrijorate de notările sau consemnările respective care pentru ei au semnificația unei „*liste negre*”. Cu toate acestea, evidența, sub forma unor liste sau jurnale a atitudinilor comportamentale și a incidentelor sau episoadelor pentru fiecare angajat, poate ajuta evaluatorul să dea anumite exemple atunci când trebuie să explice angajaților modul de evaluare.

➤ **Metoda listelor de verificare sau de control.** Este o metodă frecvent utilizată, care constă dintr-un grupaj de caracteristici sau de cerințe comportamentale ce revin deținătorului unui post, scrise pe o listă una după alta și față de care cel evaluat este comparat. Aceasta înseamnă că managerii au la dispoziție o listă cu caracteristici și/sau comportamente specifice unui anumit post pe baza căreia se pot reține acele caracteristici sau comportamente care sunt tipice pentru angajatul care trebuie evaluat. Posibilitățile de utilizare a listelor de verificare a caracteristicilor sunt totuși limitate, deoarece nu în toate cazurile situația este apreciată în mod corect, iar caracteristicile sau comportamentele legate de post pot avea sensuri diferite pentru evaluatori sau o dispersie a aprecierilor relativ mare.

➤ **Eseul scris.** Constituie una dintre cele mai simple metode de evaluare care constă într-o relatare scrisă sau o descriere liberă, literară și originală a potențialului sau performanțelor anterioare ale unui angajat, a punctelor forte și a celor slabe ale acestuia, precum și a sugestiilor de îmbunătățire a performanțelor.

➤ **Analiza unui anumit domeniu.** Această metodă constă în analiza și evaluarea performanțelor angajaților unui anumit domeniu de activitate de către specialiști, implicați activ în procesul de evaluare a performanțelor, împreună cu șefii direcți ai celor evaluați. Specialiștii, buni cunoscători ai posturilor și activităților legate de acestea, împreună cu șefii direcți ai angajaților, transpun în evaluări cât mai obiective conținutul unor anchete verbale (interviuri, conversații) sau scrise (chestionare), eliminând astfel subiectivismul managerilor și interpretarea diferențiată de la un evaluator la altul a nivelului de performanță.

➤ **Testele de aptitudini, de personalitate sau de performanță.** Potrivit literaturii de specialitate, sunt numeroși cercetători care vorbesc încă de „testomanie”, aceștia aderând la campanii „antitest”

sau fiind îndrăgostiți de metoda ca atare și nu de problematica pe care o poate rezolva metoda folosită, în anumite situații, cum ar fi evaluarea posibilităților de promovare a personalului sau identificarea necesităților de perfecționare ale acestuia. Testele de aptitudini, de personalitate sau de performanță pot fi utilizate în corelare cu celelalte metode și tehnici de evaluare a performanțelor.

➤ **Managementul prin obiective sau evaluare prin rezultate.** Din perspectiva evaluării performanței, managementul prin obiective accentuează necesitatea evaluării performanțelor în raport cu rezultatele obținute, definite prin norme sau standarde de performanță.

Metoda are numeroase *avantaje*:

- *obiectivele, fiind mai ușor observabile, înlocuiesc dificultățile de observare a unor trăsături sau caracteristici subiective care sunt folosite în alte evaluări ale performanței;*
- *încurajează inovația și creativitatea, deoarece angajații sau subordonații au libertatea să decidă asupra modalităților de realizare a obiectivelor;*
- *permite îmbunătățirea performanței individuale, îndeosebi dacă obiectivele sunt precise, de dificultate moderată și acceptate de angajați;*
- *poate rezulta un avantaj al coordonării, deoarece managerii de la nivelurile ierarhice superioare stabilesc obiectivele pentru subordonații lor de la nivelul ierarhic imediat inferior, iar acest efect de cascadă poate ajuta la coordonarea activităților din întreaga organizație;*
- *permite sumarea responsabilității și participarea angajaților la procesul de stabilire a obiectivelor și a planurilor de acțiune pentru atingerea acestora.*

Implementarea sistemului de evaluare.

Evaluarea performanței se va face luând în considerare următoarele elemente prezentate în figura 2:



Figura 2. Elementele evaluării performanței

Ponderea acestor trei elemente va fi stabilită în funcție de specificul instituției. Scala de evaluare a nivelului de performanță va urmări următoarele *repere*:

- *depășește cerințele postului;*
- *îndeplinește toate cerințele postului;*
- *îndeplinește în mare măsură cerințele postului;*
- *necesită îmbunătățiri;*
- *rezultate slabe;*
- *nu îndeplinește cerințele postului.*

TOTAL GENERAL

Punctaj obținut = $\frac{\text{Punctaj obținut}}{\text{MAXIMUM (X*)}} \times 100 = \dots\dots\%$

MAXIMUM (X*)

X* - numărul de criterii evaluate x 6 (nota maximă)

Această formulă se va aplica la fiecare dintre cele 3 elemente stabilite (obiective, criterii generale, criterii profesionale specifice) și rezultatele obținute se vor centraliza în tabelul 1:

Tabelul 1. Schema de implementare a sistemului de evaluare într-o instituție

ELEMENTE	% obținut (A)	% grad de importanță (B)	% valoare finală (A×B)=C
Sinteza evoluției individuale (A ₀)			
Grupul criteriilor generale (A ₁)			
Grupul criteriilor profesionale specifice (A ₂)			
TOTAL		100	C=.....%

Sistemul de evaluare va fi implementat într-o instituție prin următoarele etape:

- *Etapa I:* Întâlniri cu managerii instituției, cu evaluatorii, să poată explica utilitatea implementării unui sistem de evaluare și pentru a analiza așteptările și solicitările lor.
- *Etapa II:* Redactarea unei sinteze cu toate informațiile primite și elaborarea primei versiuni de *Raport de Evaluare*. Acest raport va lua în considerare propunerile primite și va permite formalizarea scrisă a rezultatelor pentru: *păstrarea unei informații asupra evoluției cadrelor didactice; realizarea unui consens între angajat și manager, materializat prin dubla semnare; motivarea personalului în realizarea unui act de management important.*
- *Etapa III:* Stabilirea criteriilor de participare la evaluarea (de ex. nu intră în procesul de evaluare cei angajați pe perioadă determinată, cei aflați în perioadă de probă, în concedii de maternitate, etc.). Întocmirea listei de evaluați și evaluatori.
- *Etapa IV:* Implementarea sistemului în format electronic pentru o mai bună monitorizare a rezultatelor.
- *Etapa V:* Instruirea evaluatorilor în cadrul unor discuții formale (prezentări) cu managerul pentru explicarea modului de funcționare a sistemului.
- *Etapa VI:* Interviu de evaluare.
- *Etapa VII:* Soluționarea eventualelor contestații.
- *Etapa VIII:* Validarea rezultatelor.
- *Etapa IX:* Centralizarea informației obținute.

- *Etapa X: Comunicarea rezultatelor obținute în urma procesului de evaluare.*

Ca o concluzie la modul în care trebuie gândit procesul de evaluare, există câteva *principii* care trebuie respectate de către fiecare evaluat și evaluator:

- *Evaluarea trebuie realizată pe baza unor informații relevante și suficiente atât despre activitatea evaluatului, cât și despre tipul său de personalitate;*
- *Evaluările trebuie să fie obiective, corecte și oneste;*
- *Evaluatul trebuie să aibă un rol activ, să își facă autoevaluarea și să o compare cu evaluarea făcută de către managerul direct, să fie implicat direct și să își poată exprima propriul punct de vedere în legătură cu procesul și cu rezultatele evaluării;*
- *Toate rezultatele evaluării, pozitive sau negative, trebuie analizate din perspectiva motivelor care au condus la o reușită sau eșec;*
- *Evaluările se vor păstra în format scris și electronic; Se va verifica dacă obiectivele stabilite au fost atinse la evaluarea anterioară;*
- *Evaluatului trebuie să i se comunice rezultatul evaluării, punctele bune și punctele slabe, pe scurt, un feedback corespunzător;*
- *Evaluările trebuie finalizate cu programe de consiliere, dezvoltare profesională, training-uri, planuri de carieră sau dimpotrivă, de acțiuni corective, susținute de organizație.*

Dacă acest lucru nu se petrece, simpla constatare a unor aspecte pozitive sau negative nu va avea ca efect îmbunătățirea rezultatelor.

Bibliografie

1. Cole, G. A. Managementul personalului. Ed. Codecs, 1997.
2. Constantin, T., Stoica-Constantin, A. Managementul resurselor umane. Ghid practic și instrumente pentru responsabilii de resurse umane și manageri. Iași: Institutul European, 2002.
3. Keenan, K. Cum să selectezi personalul. București, 2004. Reptrop & Straton Grup de Editură și Consultanță în Afaceri.
4. Lefter, V., Manolescu, A. Managementul resurselor umane. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1995.
5. Zlate, M. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Vol. I. Iași: Ed. Polirom, 2004.

PARTICULARITĂȚILE DEZVOLTĂRII LIMBAJULUI LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

CORGHENEA Nina, grad didactic întâi,

Instituția Publică Liceul Teoretic „Liviu Deleanu”

Rezumat. *Dezvoltarea limbajului școlărilor mici este una dintre cele mai stringente probleme ale școlii moderne. Limbajul prezintă instrumentul comunicării prin intermediul căruia sunt stabilite pârghii de interrelaționare cu maturii și cu semenii, asigură procesul de învățare, determină, în mare măsură, dezvoltarea personalității copilului. Nivelul de dezvoltare a limbajului influențează direct activitatea școlară a elevilor, subdezvoltare acestuia atât la nivel impresiv cât și la nivel expresiv va condiționa o slabă reușită școlară la toate disciplinele, va determina dificultăți de scriere și citire, va spori nivelul anxietății școlare, etc. Astfel, monitorizarea și ameliorarea limbajului va asigura inserția micului școlar la noile condiții cu care se ciocnește în cadrul școlii.*

Cuvinte-cheie: *limbaj, funcțiile limbajului, limbaj impresiv, limbaj expresiv, activitate școlară, adaptare școlară, dificultăți de învățare.*

Summary. *The development of the language of young schoolchildren is one of the most pressing problems of the modern school. The language represents a communication tool that establishes an interrelationship with the new adults and with the peers, assures the learning process, determines to a large extent the development of the child's personality. The level of language development directly influences the school activity of the students, underdevelopment both at the level of impression and at the expressive level will condition poor school success in all subjects, it will also determine science and reading difficulties, will increase the level of school anxiety, etc. , the monitoring and the improvement of the language will ensure the insertion of the little schoolchild to the new conditions with which he encounters within the school.*

Keywords: *language, language functions, impressive language, expressive language, school activity, school adaptation, learning difficulties.*

Limbajul are un impact imens asupra dezvoltării psihice a copilului și formării personalității acestuia. Datorită limbii materne, copilul se socializează, limbajul îi oferă oportunități ample de a comunica cu alte persoane și contribuie la înțelegerea reciprocă, formează atitudini și valori, asigură formarea reprezentărilor sociale la copil încă din perioada preșcolară. Dezvoltarea limbajului este strâns legată de dezvoltarea cognitivă a copilului, deoarece limbajul și gândirea au o singură sursă fiziologică - creierul uman. La momentul intrării în școală copilul atinge forma verbal-logică a gândirii care asigură procesul de învățare, deci nivelul dezvoltării limbajului are impact direct asupra reușitei școlare a copilului [5].

Reieșind din rolul deosebit pe care îl are limbajul în dezvoltare psihică a copilului, limbajul a fost obiect de studiu a mai multor cercetători din străinătate: Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев, В. F. Skinner, N. Chomsky, J. Piaget, U. Șchiopu, Em. Verza, cât și din RM: S. Cemortan, L. Mocanu, A. Bolboceanu, P. Jelescu, I. Negură, J. Racu, ș.a. În literatura de specialitate sunt expuse etapele dezvoltării limbajului la diferite perioade ale vârstei, sunt caracterizate aceste etape, sunt enumerați factorii care stimulează și care anihilează dezvoltare limbajului, sunt precizate funcțiile limbajului [2; 4].

Considerăm important de a revizui particularitățile de dezvoltare a limbajului a școlarului mic pentru a facilita identificarea de către cadrele didactice chiar și cele mai mici abateri de la caracteristicile tipice pentru aceasta vârstă, cât și pentru a preciza care va fi strategia de ameliorare a dificultăților depistate la nivelul limbajului.

Cele mai mari transformări în planul dezvoltării limbajului au loc în perioada preșcolară, însă transformările cantitative și calitative au loc pe parcursul întregii vieți. Dacă la vârsta preșcolară limbajul este în mare măsură contextual și se dezvoltă spontan sub influența ”simțului limbajului” sau a gramaticii generative, după N. Chomsky, la vârsta școlară mică elevul va structura cunoștințele acumulate anterior și va asimila noi structuri gramaticale și lexicale, va însuși definiții și reguli gramaticale, etc. [4].

Atunci când vorbim de nivelul dezvoltării limbajului ne vom orienta atenția spre laturile acestuia: *latura fonetico-fonematică*, *latura lexico-semnatică*, *latura gramaticală*; este important de a evidenția și aspectele funcționale ale limbajului, în ce măsură sunt dezvoltate nu doar abilitățile lingvistice, dar în ce măsură copilul atinge performanțe lingvistice (Figura 1).

LIMBAJ		
<i>latura fonetico-fonematică</i>	<i>latura lexico-semnatică</i>	<i>latura gramaticală</i>

Figura 1. Componentele limbajului

La copiii cu dezvoltare tipică, *latura fonetico-fonematică* se dezvoltă integral încă la vârsta de 4-5 ani, școlarul mic articulează corect toate fonemele limbii materne, discriminează la nivel de auz caracteristicile acustice a fonemelor, identifică poziția fonemelor în cuvintele auzite. Capacitatea de articula corect sunetele sporește activitatea verbală a copiilor, acesta cu ușurință însușește și implică noi cuvinte care sunt mai complicate din punct de vedere fonetic, reproduce, apoi construiește de sine stătător propoziții complexe.

Dezvoltarea acestei laturi a limbajului este esențială pentru dezvoltare premiselor citit-scrisului și însușirea deprinderilor de citire și scriere, deci imperfecțiunile articulatorii care uneori sunt constatate la elevii clasei întâi nu pot fi trecute cu vederea, deoarece va afecta actul lexic și scrierea copilului, precum și va perturba întreg procesul de învățare [4].

Evaluarea corectă a laturii fonetico-fonemate va ține nu doar de capacitatea copilului de a articula corect, dar și de capacitatea de a percepe și recunoaște fonemele. Dificultățile de gnozie, analiză, sinteză a caracteristicilor acustico-sonore a fonemelor se vor răsfrânge, în primul rând, asupra citirii și scrierii, copilul cu greu va stabili relații între sunet și litera respectivă, frecvent va face înlocuiri (mai cu seama a sunetelor cu caracteristici acustici asemănătoare s-z, f-v, t-d, ș.a.) și la nivel de scris pot să apară așa dificultăți ca omiterea sau înlocuirea literelor, uneori a silabelor. Aceste dificultăți deseori pot fi generate de subdezvoltarea auzului fonematic în prezența unui auz biologic intact.

Dezvoltarea *laturii lexico-semantic* are loc în mod deosebit la vârsta școlară, acest fapt se datorează, în primul rând, dezvoltării intense a vocabularului ca rezultat a experiențelor bogate pe care le trăiește copilul, dar și a specificului activității școlare, elevul operează cu termeni, însușește noi categorii, încearcă să găsească criterii de clasificare a noțiunilor noi însușite. Astfel elevul caută semnificația cuvintelor noi însușite, precizează semnificația celor deja cunoscute. Un imbold în dezvoltarea semanticii limbajului prezintă citirea, el tinde să înțeleagă cuvântul/fraza/textul citit; precum și alte sarcini școlare de exemplu rezolvarea sarcinilor matematice, elevul învață să rezolve o problemă matematică în lipsa materialului intuitiv, bazându-se pe conținutul verbal al problemei.

Până la intrarea la școală, vocabularul copilului crește atât de mult, încât el poate liber comunica cu cei din jur, dar această comunicare este situațională, pe când pentru activitatea de învățare școlară copilul va atinge forma de comunicare nesitativ-personală. În cercetările sale, J. Racu a demonstrat că această formă de comunicare este un indicator al maturității școlare, respectiv evoluția tipică a limbajului va propulsa dezvoltarea psihică a limbajului [2].

Dacă la vârsta de trei ani un copil cu dezvoltare tipică folosește până la 500 sau mai multe cuvinte, atunci un copil de 6 ani - de la 3000 la 7000 de cuvinte. Dezvoltarea limbajului la copil nu se reduce la creșterea cantitativă a vocabularului. Odată cu asimilarea fondului lexical copilul însușește și semnificația cuvântului, adică noțiunile care se schimbă, se îmbogățesc și se precizează treptat pe măsura acumulării experienței. Cu toate acestea la nivelul laturii *lexico-semantic* a elevului clasei I-a frecvent sunt constatate un șir de imperfecțiuni, altele chiar și deficiențe. Evoluția defectuoasă a limbajului la vârsta preșcolară, precum și alți factori ca numărul redus de contacte sociale cu semenii și maturi (o problemă actuală în contextul pandemiei), utilizarea abuzivă a jocurilor computerizate va estompa lărgirea și activizarea vocabularului, elevii, în acest caz, se ancorează la forme simple de comunicare care sunt situaționale, șablonate. În această situație va fi slab dezvoltată și comprehensiunea mesajelor verbale, el va căuta să înțeleagă mesajul, reieșind din contextul

situational, cu greu va percepe unele construcții lexico-gramaticale, de ex.: cine este mama bunicii, mama tatălui, ș.a. [1].

Este important de a estima nivelul de dezvoltare a vocabularului activ și cel pasiv, frecvent se constată un decalaj semnificativ între acestea, elevul cunoaște mai multe cuvinte, însă utilizează un număr mai restrâns de cuvinte, expresiile lui fiind simple, sărăcăcioase, lipsite de expresii artistice, expresii individualizate.

De regulă nivelul de stăpânire a limbii materne atins la vârsta școlară este foarte ridicat, *latura gramaticală* a limbajului la această vârstă se dezvoltă cel mai intens. În acest moment, elevul stăpânește întregul sistem complex de gramatică, inclusiv cele mai subtile regularități ale ordinii sintactice și morfologice cu care se operează în limba lui maternă. El utilizează ferm și inconfundabil structurile lexico-gramaticale, încât limba maternă devine cu adevărat nativă pentru el.

În procesul de dezvoltare a limbajului, elevul stăpânește structura gramaticală – normele și regulile limbii materne. Dezvoltarea structurii gramaticale a limbii este de mare importanță pentru copil, întrucât numai vorbirea formată sintactic și morfologic poate fi înțeleasă de către interlocutor și îi poate servi ca mijloc de comunicare cu semenii și maturii. Este important ca maturii să-și exprime propriile gânduri corect, deoarece elevul va dezvolta primele modele gramaticale, preluându-le de la maturi și abia la etapa școlară va însuși sistemul lingvistic într-un mod sistemic și organizat.

Cercetătorii arată că la vârsta școlară mică sunt identificate următoarele trăsături ale structurii gramaticale a limbajului: apariția limbajului scris și a unităților gramaticale principale, precum și utilizarea lor de la nivel episodic la un nivel constant. Cu alte cuvinte, există o stăpânire treptată a mijloacelor gramaticale de bază: fraze, propoziții, modalități de exprimare a părților de propoziții, părți de vorbire, etc.

Elevul clasei I-îi discriminează cuvintele după număr; poate transforma și genera cuvinte; folosește prepoziții, articole hotărâte și nehotărâte; utilizează diminutivele; clasifică părțile de vorbire (fără introducerea terminologiei); formulează enunțuri diferite după scopul comunicării; identifică cuvintele cu sens asemănător și cuvintele cu sens opus, etc..

Etapa stăpânirii formelor sintactice se termină, mai ales, înainte de clasa a IV-a: doar câteva, rare forme sintactice apar în vorbirea elevilor după clasa a IV-a [4].

Unitățile morfologice, în general, sunt asimilate mai devreme decât cele sintactice (nu există nicio contradicție aici: în activitatea vorbirii umane, sintaxa joacă un rol principal în raport cu morfologia, dar posibilitățile de construire a formelor complexe, cele mai flexibile în sintaxă sunt mai mari decât în morfologie).

Din experiența personală, dar și din relatările colegelor de breaslă constatăm la un număr mare de elevi ai clasei I-a un nivel slab dezvoltat al deprinderilor de formare gramaticală: înlocuirea unor sunete mai greu de pronunțat cu altele (urgent-urjent,); omiterea sunetelor în cuvinte (întotdeauna-

întodeauna, scriem-scrim); utilizarea incorectă a articolelor (lui mama, lu Elena, cățelu); potrivirea incorectă a formei de plural (om-omi, măr-măruri); dezacordul între predicatul și subiectul propozițiilor (Copiii spune o poezie.); aranjarea incorectă a cuvintelor în enunțuri, etc. Toate aceste manifestări evidențiate la nivelul laturii gramaticale a limbajului oral repercutează pregnant asupra limbajului scris, astfel pe lângă greșelile care apar în scrierea copilului generate de insuficiențe fonetico-fonematice, apar și multiple greșeli gramaticale.

În concluzie pentru dezvoltarea limbajului elevului, este necesar de pus accent pe cele trei laturi: *latura fonetico-fonematică, latura lexico-semnatică, latura gramaticală*. Prin limbaj elevul comunică cu cei din jur, își prezintă gândurile, formulează întrebări, construiește răspunsuri, își manifestă sentimentele. Prin limbaj el acumulează cunoștințe, învață să le utilizeze în diferite situații, relaționează cu cei din jur, se integrează în grupurile semenilor săi. Capacitatea de comunicare a elevilor se poate educa și forma, încă din perioada preșcolară și continua la treapta primară, prin încurajarea copilului de a se exprima și de a „citi” imagini din poveștile și poeziile învățate. Prin dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare putem preveni stările de afectivitate negativă, care îi marchează pe adolescenți și care au consecințe negative multiple.

Bibliografie

1. Popescu-Neveanu, P. Tratat de psihologie generală. București: Editura Trei, 2013. 888 p.
2. Racu, J. Aspectele psihologice a comunicării ca latură a maturității școlare. În: Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială, 2005, nr 1, p. 37-4.
3. Zlate, M. Fundamentele psihologiei. Iași: Polirom, 2016. 455 p.
4. Арушанова, А. Г. Формирование грамматического строя речи. М:Мозаика-Синтез, 2005. 296 с.
5. Выготский, Л. С. Мышление и речь. СПб: Питер, 2019. 432с.
6. Molan, V. Didactica limbii și literaturii române în clasele primare, 2006. 146 p.
7. Crăciun, C. Metodica predării limbii române în învățământul primar, 2018. 164p.

FACILITAREA ÎNVĂȚĂRII PRIN MODELAREA DIDACTICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

FLUIERAR Valentina, asistent universitar,
Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Tendențele modernizării procesului educațional în învățământul primar reflectă procesul de tranziție spre valorile culturale ale societății bazate pe cunoaștere. Tendențele vizate corelează cu analiza direcțiilor strategice necesare pentru depășirea interferențelor modernității cu normativitatea pedagogică și experiențele educaționale avansate în vederea valorificării resurselor intelectuale ale elevilor de vârstă școlară mică într-un cadru epistemologic superior, creat la nivel de model. Raportarea achizițiilor elevilor mici la structura de funcționare a modelului include elementele fundamentale ale conceptului și conexiunile dintre acestea necesare înțelegerii relevanței pentru facilitarea învățării. Utilizarea modelării în procesul didactic contribuie la dezvoltarea spiritului de observație și de cercetare, capacității de analiză, sinteză, comparare, creativității și gândirii analogice creatoare a elevilor de vârstă școlară mică. Învățarea prin modelare creează condiții favorabile pentru dezvoltarea gândirii teoretice, motivației interioare a învățării. Pe baza cunoștințelor asimilate anterior, a abstracțiunii și raționamentului analogic pe care le presupune modelarea, elevii mici elaborează modele proprii de activitate pe care le utilizează ulterior în alte contexte de învățare.*

Cuvinte-cheie: *proces educațional, cunoaștere, învățare, model, modelare, învățământ primar, elevi de vârstă școlară mică.*

Abstracts. *Trends in modernizing the educational process in primary education reflect the process of transition to the cultural values of the knowledge-based society. The targeted trends correlate with the analysis of the strategic directions necessary to overcome the interferences of modernity with pedagogical norms and advanced educational experiences in order to capitalize on the creativity resources of young schoolchildren in a higher epistemological framework, created at the model level. Reporting the acquisition of young students to the structure of the model includes the fundamental elements of the concept and the connections between them necessary to understand the relevance of facilitating learning. The use of modeling in the teaching process contributes to the development of the spirit of observation and research, the ability of analysis, synthesis, comparison, creativity and creative analogical thinking of young school age students. Modeling learning creates favorable conditions for the development of theoretical thinking, the inner motivation of learning in young students. Based on the previously assimilated knowledge, the abstraction and the analogical reasoning that modeling implies, young students develop their own models of activity that they later use in new learning contexts.*

Keywords: *educational process, knowledge, learning, model, modeling, primary education, pupils of low school age.*

Oferta educațională actuală interferează cu integrarea științelor în procesul de învățământ sub aspectul realizării finalităților la nivel de politică a educației. Eficiența realizării finalităților educaționale este condiționată de structurarea optimă a curriculumului și procesului de învățământ, ce asigură orientarea și direcțiile strategice ale educației prin raportarea la sistemul de valori acceptat de societate. Extinderea componentelor educației marchează aspectul modelizat al învățării și valorifică componentele esențiale în condițiile promovării echitabile a produselor învățării.

Conținutul învățământului la nivelul ciclului primar este determinat ca proiecție pedagogică a bazelor științelor, care include elementele structurale fundamentale – fapte, legități, legi, teorii, idei, metode etc. Modurile de grupare a faptelor, ideilor sunt stabilite în funcție de raporturile logice care există între ele, în virtutea legăturilor funcționale, proximității în timp și contiguității în spațiu. Unitatea sistemului de cunoștințe și activitatea de dobândire a lor, integrată în științe, se racordează la procesul de elaborare a ideilor și teoriilor cu ajutorul sistemului concret de metode. Una din metodele de bază ale științei este modelarea.

Modelarea reprezintă „metoda de cercetare sau învățare a obiectelor, fenomenelor care constă în folosirea unui model construit pe baza proprietăților esențiale ale originalului” [3, p. 274]; „metoda de învățământ care permite studierea indirectă a conceptelor, acțiunilor, evenimentelor, fenomenelor instructiv-educative” [1, p. 225]. Modelarea este metoda expozitiv-euristică destinată pentru descoperirea anumitor proprietăți, informații și relații despre obiectele, fenomenele și procesele din natură și societate și creează condiții favorabile pentru dezvoltarea la elevii mici a bazelor gândirii teoretice, motivației interioare a învățării. Aplicabilitatea metodei modelării în condiții optime este valabilă la toate conținuturile de învățare datorită strategiei deductive la care se referă, locul central aparținându-i modelului ca un mod de materializare a generalului în descoperirea elementelor particulare.

Evidențierea esenței modelării în cunoașterea științifică influențează atitudinea elevului față de studierea disciplinelor școlare, față de învățare, față de produsele învățării. Cunoștințele științifice, ordonate la nivel de model, marchează direcția de acțiune prin care are loc învățarea, analizată în raport cu particularitățile psihologice și funcțiile sale generale. Astfel, modelarea imprimă un caracter organizat învățării în condițiile asigurării independenței și inițiativei elevilor mici și contribuie la reconstrucția treptată și sistematică, în planul conștiinței, a noțiunilor științifice, a bazelor științelor, organizate și structurate didactic în conformitate cu criteriile prefigurate de finalitățile educaționale.

Modelarea didactică este o „modalitate de intervenție (facilitare, îndrumare, coordonare, mentorare) educativă în scopul formării capacităților intelectuale ale educabililor și al ghidării acestora pentru a ști cum să învețe eficient” [1, p. 226]. Modelarea didactică facilitează învățarea prin faptul că elevul de vârstă școlară mică repetă mental sau fizic acțiunile modelului și reproduce, în act fizic sau mental, caracteristicile modelului observat prin simplificări, schematizări, extrase, exprimându-și motivația prin realizarea optimă a actelor observate. Avantajul metodei constă în dirijarea și orientarea gândirii elevului mic spre descoperirea adevărului pe baza raționamentului efectuat prin analogie, iar modelul didactic utilizat determină asimilarea și înțelegerea informațiilor într-o modalitate facilă pentru învățare. La rândul său, construirea raționamentelor prin analogie sugerează posibilitatea existenței unor relații structurale sau funcționale, iar relația de analogie, pe care o presupune modelarea, configurează originalul și modelul în aspectul formei, structurii,

organizării, funcționării etc. Astfel, modelarea intervine ca soluție viabilă în situațiile de învățare, în care studierea nemijlocită, directă a sistemelor originale este imposibilă datorită complexității, volumului și depărtării în spațiu. Având în vedere complexitatea procesului cunoașterii științifice, crearea reprezentării generalizate și abstracte pe baza cunoașterii senzitive servește ca model în cercetarea fenomenelor. Studiarea ulterioară a fenomenelor se realizează prin recontextualizare, pe baza modelului creat, prin cercetarea și decriptarea lui în mod indirect, prin intermediul unor modele.

Modelul reprezintă un obiect, fenomen, sistem sau proces, cercetarea căruia servește ca mijloc de achiziție a cunoștințelor despre alt obiect, fenomen, sistem sau proces. Savanții pedagogi definesc modelul drept „un sistem teoretic sau material cu ajutorul căruia pot fi studiate indirect proprietățile și transformările obiectului sau fenomenului original cu care are o anumită asemănare sau analogie esențială” [3, p. 275]; „un sistem relativ simplu, un „înlocuitor” al unui sistem obiectual sau procesual mai complex, care îngăduie o descriere și o prezentare esențializată a unui ansamblu existențial, dificil de sesizat și cercetat în mod direct” [2, p. 297]; „un sistem material sau teoretic care reproduce, la altă scară, structura (elemente și relații dintre ele) unui alt sistem pe care ne propunem să-l cunoaștem” [4, p. 455]. Modelul permite stabilirea unor relații analogice cu obiectul sau procesul pe care-l modelează, în baza cărora pot fi formulate ipoteze și presupuneri despre obiectul, fenomenul sau procesul modelat. Condiția de bază a unui model o constituie analogia cu un sistem de referință, căruia trebuie să-i capteze trăsăturile esențiale și transformările specifice.

Relația dintre model și modelizare vizează analogia dintre original și model, astfel încât modelul întotdeauna diferă de original, dar în mare măsură este analogic și presupune o anumită proprietate specifică originalului. În acest sens, Jinga I. punctează că „modelul nu se identifică cu originalul și nu-l epuizează” [3, p. 275]. Deoarece sistemul original este reprodus cu ajutorul modelului, cunoașterea realității se realizează indirect, prin intermediul modelului accesibil, care reproduce determinările ce urmează a fi însușite de elevi.

În context didactic, modelul îndeplinește o funcție demonstrativă, condensând informații pe care elevii mici urmează să le redescopere. Această funcție se manifestă pe două planuri: când modelul constituie un punct de plecare sau izvor de informații, elevii urmând să le observe sau să le descopere: când modelul confirmă sau concretizează cunoștințele transmise pe alte căi. „O variantă a funcției demonstrative este cea acțional-demonstrativă care rezultă din acțiunea subiectului cu modelul, în scopul interiorizării și formării operațiilor intelectuale” [4, p. 455].

Modelele de instruire vizează „reprezentări formale ale unor ansambluri de tehnici de instruire, organizate plecând de la o viziune particulară asupra omului și relațiilor sale cu societatea, cu scopul de a dezvolta la elevi anumite dimensiuni ale personalității umane” [5, p. 774]. Ele se construiesc fie plecând de la o teorie, fie din studiul practicii, prin renunțarea la particularitățile ne semnificative, prin esențializare și simplificare.

Modelul răspunde la 4 întrebări: ce dorim să știm?; cum vom descrie ceea ce vedem?; cât de des dorim să observăm?; câte variabile vom folosi în același timp?”. Deci, scopul modelului elucidează explicarea obiectului, fenomenului, procesului prin descrierea generală sau specifică, sumară sau detaliată, cu indicarea frecvenței observării și variabilelor folosite concomitent. Unitatea de bază în formarea unui model este combinația de trăsături, ca moment esențial în stabilirea claselor de obiecte asemănătoare.

Printre variile clasificări ale modelelor didactice se disting următoarele tipuri specifice: obiectuale, figurative, simbolice.

Modelele didactice obiectuale sunt „reproduceri în trei dimensiuni, la scara convenabilă, ale obiectelor reale” [3, p. 275]. Ele reproduc cu fidelitate originalul atât în plan exten, cât și intern, prezentând un grad înalt de fidelitate față de obiectul real – corpuri geometrice, piese secționate, modele în relief, animale conservate.

Modelele didactice figurative/iconice reprezintă „imagini în două dimensiuni ale obiectelor – mulaje, machete, planșe, scheme, grafice, desene, fotografii, hărți, filme, semne convenționale” [3, p. 275]. Ele reproduc obiectul, fenomenul sau procesul original, din punct de vedere structural sau funcțional, cu ajutorul imaginii și surprind relațiile funcționale dintre obiectele și fenomenele realității, concretizând o idee, teorie, principiu, lege, teoremă – schițe, scheme, organigrame, grafice.

Modelele didactice simbolice constau din „formule logice sau matematice care exprimă fenomene și procese din natură” [3, p. 275]. Ele reproduc originalul cu ajutorul semnelor convenționale și sunt destinate explicării unor relații cauzale din interiorul fenomenelor din domeniul științelor naturii și al celor sociale, exprimându-se cu ajutorul formulelor matematice și al reprezentărilor simbolice – legități exprimate matematic, ecuații matematice etc.

Indiferent de natura lor, modelele didactice sunt considerate analoage ale realității, reproducând structura obiectelor, fenomenelor și proceselor, insistă asupra relațiilor funcționale dintre componentele acestora sau impun operarea cu ele în vederea realizării sarcinilor învățării.

În cercetarea fenomenelor, pe baza rezultatelor cunoașterii senzitive, se creează reprezentări generalizate și abstracte, care servesc ca model. Cercetând modelul, găsind proprietățile și legitățile, primind urmările logice, ele se verifică în practică prezența acestor urmări. Dacă practica confirmă prezența efectelor, atunci modelul construit este precis, corect și el poate fi folosit și în alte cercetări. Când unele consecințe nu se afirmă în practică, modelul se corectează, se concretizează sau se schimbă cu alt model.

Normativitatea construcției modelului reprezentativ vizează tendința de abordare unitară a însușirilor obiectelor și fenomenelor, organizarea lor internă. Funcțiile modelului prefigurează aspectul ilustrativ, prin prezentarea unui anumit fragment din realitate și aspectul cognitiv, prin inducerea directă a informațiilor privitoare la structura și funcționarea unui obiect, fenomen, proces

real. „Dat fiind faptul că modelul reflectă trăsăturile caracteristice ale obiectelor și fenomenelor, el face posibilă o cunoaștere mai adâncă a realității decât cea realizată obișnuit, prin observarea directă a unor aspecte exterioare” [2, p. 297].

În învățământul primar, respectarea principiului corelației dintre intuitiv și logic preconizează ca însușirea cunoștințelor să implice contactul nemijlocit al elevilor cu obiectele, imaginile sau modelele acestora, însoțit de analiza sistematică, cu mijloace verbale, a caracteristicilor constatate. Congruența dintre senzorial și rațional presupune prelucrarea intelectuală a informațiilor furnizate de actul perceptiv, prin mijloace verbale, după reguli logice. Acest proces de prelucrare intelectuală a informației senzoriale este determinat de existența unor cunoștințe anterioare, a unui sistem de noțiuni, capabile să facă posibilă interpretarea corectă a noilor informații și actul de înțelegere. Surprinderea raporturilor de semnificație în rezultatul prelucrărilor mentale – exprimări verbale, noțiuni, judecăți, concluzii – declanșează noi explorări perceptive, menite să completeze informațiile achiziționate și astfel construcțiile raționalului fac posibilă o mai aprofundată cunoaștere a însușirilor obiectelor.

În genere, reglarea învățării solicită gestionarea cognițiilor elevului. Procesarea informației debutează cu percepția și transformarea informației. Caracteristicile percepției care au consecințe asupra învățării explorează insistent stimulii relevanți, lăsându-i pe plan secundar pe cei irelevanți, astfel creând fondul percepției. Modul de organizare a stimulilor determină calitatea percepției, tendința elevilor mici constând în gruparea elementelor aflate în proximitate spațială sau a elementelor similare. Valoarea atribuită unor elemente și preferințele asupra stimulilor speciali de către elev influențează considerabil procesarea informației.

Dirijarea formării modelelor se concentrează pe gruparea informațiilor similare, folosirea materialelor care permit formarea unor structuri în care există relații între stimuli sau între stimuli și experiența, cunoștințele anterioare ale elevului. Învățătorul alege exemple adecvate și subliniază elementele relevante pentru învățare prin diverse modalități. Modalitățile de monitorizare a învățării sunt relaționate cu convingerile epistemologice ale elevilor și gradul de independență în realizarea sarcinilor cognitive. Învățarea și exersarea strategiilor cognitive prin modelare încurajează spre învățare, treptat reducându-se ghidajul.

În context pedagogic, modelarea didactică se folosește în rezolvarea sistemului de sarcini instructive, în care însăși problemele servesc ca material necesar pentru prelucrarea priceperilor și deprinderilor generale privind crearea diverselor modele de sarcini. Aprobarea sistemului de rezolvare a problemelor textuale, subiective, grafice la baza cărora se situează folosirea modelării corelează cu aspectul formativ al conținuturilor selecționate, fiind valorificate modelele grafice specifice ale situațiilor reale sub formă de situații-problemă, în care procesul de rezolvare se axează pe construirea lanțului de modele ajutătoare, generalizate, obiectuale, logice, matematice etc. Crearea

și implementarea unor astfel de modele valorifică cultura instrumentală a elevilor de vârstă școlară mică și urmărește dobândirea modului general de rezolvare a lor. Sarcina instructivă poate fi abordată ca model de situație-problemă, iar procesul de rezolvare a ei bazându-se pe modelare sau remodelare.

Pentru folosirea modelării în rezolvarea sarcinilor este necesară însușirea unor acțiuni intelectuale de către elevi: realizarea analizei detaliate a condițiilor problemei, evidențierea fenomenelor descrise în condițiile ei, dezmembrarea formulării sarcinii în condiții elementare, evidențierea obiectelor, condițiilor elementare și caracteristicilor, crearea unui lanț de modele. Prin modelare, exersarea acestor acțiuni în cadrul rezolvării independente a sarcinii formează abordarea generală a rezolvării oricăror sarcini, înțelegerea esenței și mecanismului de rezolvare a lor.

Procesul de dobândire a sistemului de acțiuni mentale, conform teoriei elaborate de Гальперин П. Я. are loc în procesul interiorizării acțiunilor practice externe. Acest proces este de durată, treptat și constă dintr-un șir de etape: etapa acțiunii obiectuale, etapa acțiunii materializate, etapa acțiunii de vorbire, etapa acțiunii mentale interne. Astfel, pentru dobândirea și îndeplinirea unei acțiuni, elevul trebuie să însușească sistemul de orientare specific acestei acțiuni, folosirea căruia permite efectuarea acțiunii propriu-zise. Cunoașterea unei acțiuni începe cu îndeplinirea acesteia cu ajutorul obiectelor materiale corespunzătoare, chiar dacă este dificilă evidențierea trăsăturilor generale, evidențind indicii esențiali ai acțiunii și comutând însușirile neesențiale pentru cazul dat. Aceasta presupune trecerea de la acțiunea cu obiectele materiale la acțiunea cu substituții săi – modelele, distincte de alte însușiri, nespecifice pentru cazul dat, astfel trecând la etapa acțiunii materializate. Modelul poate fi o schemă grafică sau un sistem de semne, cu ajutorul căruia elevul îndeplinește acțiunea pe care o însușește. În conformitate cu teoria formării acțiunilor mentale etapizate, construirea și lucrul cu modelele acțiunilor mentale studiate alcătuiesc o etapă obligatorie și foarte importantă în asimilarea lor.

Necesitatea dobândirii acțiunii de modelare se stabilește și în teoria activității de învățare elaborată de Рубинштейн С.Л. Pornind de la ideea că învățarea și asimilarea se realizează în procesul activității, autorul concretizează că „există două moduri de învățare și două tipuri de activitate, în rezultatul cărora omul dobândește cunoștințe și abilități noi. Unul este special orientat spre dobândirea acestor cunoștințe și abilități, ca spre un scop propriu direct. Altul conduce la asimilarea acestor cunoștințe și abilități, realizând alte scopuri. În ultimul caz, învățarea nu este o activitate independentă, ci procesul care se realizează ca element component și rezultat al altei activități, în care este încadrat. Învățarea se realizează prin ambele moduri, într-o anumită corelație” [7, p. 598].

Modelarea inclusă în conținutul obiectelor de studiu, ca metodă de cunoaștere științifică și rezolvare a sarcinilor practice favorizează autoînvățarea. Deci, demonstrarea modelării nu este suficientă, ci anume crearea modelelor proprii pe baza studiului independent al obiectelor, proceselor și fenomenelor de către elevii mici este un aspect foarte ce facilitează învățarea. În condițiile creării

propriilor modele, elevii mici abordează sarcina sub forma modelului grafic al stuației reale, creează consecutivitatea variilor modele, apoi rezolvă și transferă produsele în limbajul sarcinii inițiale. La studierea unui fenomen real, elevii creează modelul, care se cercetează ulterior cu ajutorul aparatului științific, iar rezultatele se traduc în termenii fenomenului abordat.

Având în vedere caracteristicile generale ale aplicării modelării didactice în învățământul primar, se poate afirma, că învățarea este facilitată prin organizarea și dirijarea traiectoriei de dezvoltare a gândirii elevilor mici, formarea capacităților lor intelectuale. Posibilitățile oferite de modelare inițiază elevii în utilizarea conținutului analogic, îi obișnuiește cu faptul că obiectele și fenomenele pot fi modelate, îi familiarizează cu tehnica operării prin modele și modalitățile de utilizare a tehnicilor de simulare. Caracterul intuitiv-practic al modelării didactice imprimă învățării o concentrare pe însușirea cunoștințelor prin stimularea operațiilor și calităților gândirii, capacității de analiză, sinteză, comparație. Aplicarea cunoștințelor elevilor de vârstă școlară mică în condiții variate prin modelare stimulează capacitățile psihice superioare care intervin în procesul de învățare și dezvoltă substanțial spiritul de observație. Extinderea aplicabilității modelului stimulează funcțiile creative ale gândirii elevilor de vârstă școlară mică, exersează deprinderile intelectuale prin aplicarea cunoștințelor noi și variate.

Bibliografie

1. Bocoș, M.-D. Dicționar praxiologic de pedagogie. Vol IV. Pitești: Cartea Românească Educațional, 2018. 400 p.
2. Cucuș, C. Pedagogie. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006. 464 p.
3. Jinga, I., Istrate E. Manual de pedagogie. București: ALL Educational, 1998. 464 p.
4. Nicola, I. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis, 2003. 575 p.
5. Noveanu, E. Științele educației: dicționar enciclopedic. 2 vol. București: Sigma, 2007. 1295 p.
6. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. Москва: Издательство Московского университета, 1985. 45 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 720 с.

**FORMAREA COMPORTAMENTULUI MORAL
LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ
FRICAȚEL Natalia, studenta ciclului II, gr. C1ME1, UST
SILISTRARU Nicolae, dr. hab., prof. univ., UST**

Rezumat. *Cultura morală reprezintă componenta esențială a ființei umane. Formarea culturii morale are în vedere dezvoltarea copilului/elevului în concordanță cu valorile, principiile, normele și regulile sociale care reglează relațiile dintre oameni.*

Summary. *Moral culture is the essential component of the human being. The formation of the moral culture considers the development of the child / student in accordance with the values, principles, norms and social rules that regulate the relations between people.*

Cuvinte cheie: *formare, comportament moral, elevi, parteneriat școală-familie.*

Keywords: *training, moral behavior, students, school-family partnership*

Contemporanitatea înaintază față de pedagogie una din cele mai dificile cerințe – de educare și formare pozitivă a personalității. E necesar ca procesul pedagogic, organizat în acest scop, să se realizeze treptat, judicios de către următoarele instituții sociale: familia, grădinița de copii, școala și mediul social.

Grija acestor instituții este de a educa copilul astfel, încât el să devină bun, atent, respectuos față de cei din jur, harnic și priceput. Însă educația elevului este o activitate dificilă. Ea cere din partea tuturor agenților educaționali nu numai dragostea față de el, dar o înaltă responsabilitate pentru destinele lui. De felul cum este educat el vor depinde viitoarele calități ale elevului: va deveni un adevărat om al muncii, un patriot înflăcărat, om cinstit și corect, mărinimos și bun sau un egoist închis tot în cercul restrâns al intereselor personale.

Familiei îi revine rolul principal în dezvoltarea și educarea copilului. Copilului i se cultivă experiența afectivă și social-morală caracteristică familiei respective: simțul ei de valori morale, atitudinea față de cei din jur, modalitățile de a intra în relații pozitive cu alte persoane ș.a. Rolul preponderent în formarea personalității copilului îl are caracterul social al activității părinților, climatul moral– psihologic al familiei, atitudinea părinților față de educația copilului. Pentru ca familia să obțină rezultate frumoase în educația copiilor este necesar să cunoască cerințele pedagogice de bază și să creeze condiții favorabile pentru educație. Despre care condiții este vorba? În primul rând înțelegerea de către părinți a responsabilității, pe care o poartă pentru educația copiilor, organizarea vieții și traiului familiar, ținându-se cont de necesitățile copiilor, de cerințele estetice și igienice. Cu regret, nu toți părinții înțeleg clar scopurile și obiectivele educației, nu dispun de metode pedagogice

argumentate de influență asupra copilului, ca rezultat capacitățile potențiale ale familiei nu sunt folosite pe deplin în educație.

Astfel, cercetările efectuate pe un lot demonstrativ ne-au demonstrat că școala este o instituție foarte importantă de educație a elevului și a familiei. Părinții susțin că anume colaborarea dintre școală și familie este temelia educației generației tinere.

Formarea și dezvoltarea morală a elevului este determinată de toți factorii educaționali: *familie, grădiniță, școală, mas-media* etc. Cel mai important rol în evoluția morală a copilului îl au exemplele bune care pleacă inevitabil din familie. Familia, nucleu de bază al societății, are rolul de a asigura dezvoltarea generală și morală a copilului. De la familie copilul învață să iubească munca, țara, libertatea și să respecte normele de viață. Pentru ca copilul să-și formeze capacitatea de evaluare a comportării morale ar trebui să-i oferim criterii și obiective de apreciere a faptelor morale. Imaginile cu privire la conduită trebuie să conțină o notă apreciativă „așa e bine”, „așa e corect”, „așa nu e corect” și o notă imperativă: „așa trebuie să te porți”, „așa nu trebuie să te porți”. Regulile impuse de către adult constituie, înainte de a fi interiorizate, obligații categorice.

Atmosfera afectiva din familie are o influență hotărâtoare asupra dezvoltării psihice în mica copilărie. În primii ani de viață copilul răspunde la tot ce se întâmplă în jur prin reacții emotive care vor determina direcționarea activității și atitudinilor de mai târziu. Năzuințele copilului se formează în mica copilărie prin exemplul celor din jur. În familie copilul învață limbajul și comportamentul social, își formează aspirații și idealuri, convingeri și atitudini, sentimente, trăsături de voință și caracter. Ambianța, climatul din familie influențează asupra procesului de formare a personalității copilului. Marele pedagog John Locke, convins de puterea exemplului în familie, afirma: nu trebuie să faceți în fața copilului nimic din ceea ce nu vreți să imite. Trebuie reținut, că faptele de astăzi ale copiilor reprezintă o prefigurare certă a celor de mâine; deprinderile și convingerile creionate acum, constituie baza modului de acțiune în viitor; atitudinile și comportamentele adulților cu care vin în contact (îndeosebi ale părinților); vor fi primele modele copiate cu fidelitate de către copii.

Formarea comportamentului moral este un element important în educația elevilor la orice treaptă a instruirii, inclusiv la cea primară. Elevul cu abilități morale formate va reuși să facă față provocărilor cognitive impuse de volumul enorm de informație și de ritmul sporit de uzare a acesteia, caracteristic epocii contemporane.

Cultura sau comportamentul moral este deprinderea de a interacționa corect cu lumea înconjurătoare, de a pune sub semnul întrebării informațiile de ordin negativ, de a aduce argumente pro și contra, de a le evalua pentru a stabili valoarea de adevăr, de a transforma informațiile și de a genera noi idei. Ea are la bază reactualizarea cunoștințelor, analizarea diferențelor, observarea relațiilor cauză-efect, extragerea ideilor din exemple, susținerea ideilor cu exemple, evaluarea informațiilor în funcție de valoarea de adevăr, de utilitate, de efectele pozitive sau negative.

E de datoria învățătorilor, dar și a părinților să pregătească elevi sănătoși, dezvoltați armonios, pregătiți pentru schimbările ce au loc actual în lumea științelor și tehnicii, elevi apti pentru activitate cu o cultură morală bine dezvoltată, capabili să abordeze idei ce merg mai departe decât ceea ce ni se oferă, cetățeni cu capacități de a vedea noi orizonturi ale de comportare corectă în societate. Este necesar ca învățătorii să valorifice bogatul potențial creativ în construirea unor activități educative captivante. Acestea contribuie la educarea elevilor în spiritul formării culturii morale. Să se încadreze într-o strânsă legătură cu viața elevilor din familie. Să acorde ajutorul și sprijinul necesar pentru a contribui nemijlocit împreună la formarea omului nou cu o înaltă cultură morală.

Familia este celula fundamentală a societății, o formă esențială de organizare a traiului bazată pe căsătorie și legături de rudenie, ce apar pentru a crea fericirea personală, a prelungi viața umană, a îndeplini funcțiile sale sociale, economice, culturale, educative etc. Familia constituie prima școală a omenirii, fiind valabilă, mai ales când, este vorba de educația morală, deoarece aici, în familie, se dau primele exemple și primele noțiuni de educație morală. Bazele cunoașterii valorilor morale, a înțelegerii frumuseții lor, a trucerii lor în fapte de conduită cotidiană se realizează în familie. Dacă aceasta este constituită de rolul său social, va pune pe primul plan educarea morală a copiilor, exersându-le cu consecvență formarea conduitei morale. De calitatea educativă în familie depinde întregul eșafodaj al educației morale realizat de către ceilalți factori.

Familia este un mediu educativ complex, cu posibilități mari de influențare sub toate aspectele. Nu există domenii ale educației copiilor în care să nu-și aducă contribuția. Totuș însușirea cunoștințelor în familie poartă un caracter nesistematizat, spontan. Nu toți părinții se pricep să-și îndrumeze cum trebuie copiii, să ia o atitudine corectă față de ei. De aceea este necesar ca educația copiilor în familie să fie influențată și desăvârșită de către școală [4; 9; 17].

Cu cât este mai înalt nivelul socio-economic, cu atât este mai dezvoltată familia și cu atât mai multe cerințe se înaintază în educația copiilor. De aici și diversitatea relațiilor ce se stabilesc în interiorul său ca grup social. Din multitudinea relațiilor stabilite pot fi deosebite două categorii de relații:

1. Între generații (părinți-copii, bunici-copii, bunici-părinți).
2. Între membrii aceleiași generații (între soți). Mediul familial este universul natural al copilului.

Ațiunea educativă a familiei este cu totul altceva. Ea se exercită de către membrii familiei în mod intenționat, conform unui scop și folosind metode adecvate în acest sens. Deci, familia constituie mediul natural afectiv pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor și pentru desăvârșirea personalității părinților. Educația armonioasă a copiilor poate fi asigurată prin crearea de către părinți a condițiilor favorabile pentru procesul educativ.

Strategiile de educație a familiei presupun dezvoltarea finalităților, conținuturilor, proceselor educative în care actorii sunt membrii familiei (părinți și copii). În lipsa unei politici coerente care ar

corela proiectele de restructurare cu practicile cotidiene ale familiei și școlii, rolul de mediatori în stimularea raporturilor active ale familiei le revine cadrelor didactice.

Caracteristicile principale ale familiei, importante pentru dezvoltarea socioindividuală a copilului, sunt următoarele:

- este primul grup social în care copilul exersează comportamente sociale și se descoperă pe sine;
- oferă climatul de siguranță afectivă, necesar dezvoltării componentelor personalității, atât la vârstele mici când este determinant, cât și mai târziu, când constituie un factor de echilibru și compensare în rezolvarea problemelor sociale
- este primul mediu de creștere și dezvoltare pe plan intelectual, motivațional, afectiv, estetic, moral;
- reprezintă primul model de comportamente sociale viitoare;
- reprezintă legătura biologică de bază a individului;
- este cadrul de dezvoltare a personalității și posibilitatea valorizării individuale, datorită încărcăturii afective care leagă membrii ei;
- face legătura între trecut și viitor. Este deci vorba de a identifica funcțiile familiei: economică, biologică, de sprijin prin siguranța afectivă; de comunicare interumană, culturală, educativă.

Părinții, manifestând interes pentru copiii lor, ar putea juca un rol educativ specific, în pofida crizei contemporane a autorității paterne. O realitate atestată și în republica noastră este complexitatea rolului matern și, în același timp, locul secundar al rolului patern. Această stare de lucruri încercăm s-o explicăm prin analiza rolurilor educative sub aspectele descrise (prin joc de rol, pe cale experimentală) de către Kellerhals și Montadon.

1. Reglarea directă a comportamentului copilului (încurajarea, supravegherea igienei, controlul temelor etc.);
2. Comunicarea (schimb de informații, confidențe, opinii);
3. Cooperarea și participarea la activitățile comune (distracții, ieșiri, interese, referințe comune etc.

Multe dificultăți de exercitare a rolurilor educative în familii sunt generate de cauzele definite prin termenii absentă paternă, deprivare paternă, lipsă de responsabilitate paternă. Majoritatea cercetătorilor contemporani își focalizează atenția mai degrabă pe calitatea relației părinte - copil, decât pe structura și organizarea familiei. Comportamentul deviant nu este în mod necesar prevalent în familiile monoparentale, dezorganizate prin divorț sau în cele în care ambii părinți muncesc, ci în familiile în care lipsește atașamentul părinți - copii, în care predomină abuzul fizic și neglijarea, comunicarea interpersonală este săracă, supravegherea conduitei copiilor e deficitară și lipsește modelul rolului de adult.

Ciofu C. comunică o altă versiune de explicare a funcțiilor familiei, fiind denumite funcții universale rezumate astfel:

- Funcția de supraviețuire și securitate; familia asigură nevoile bazale (hrană, îmbrăcăminte), hotărăște dimensiunile ei (planificarea familială), recrutare de noi membri, tratarea bolnavilor, menținerea sănătății, asigurarea rezervelor financiare etc.

- Asigură dezvoltarea socială și emoțională a membrilor ei prin suport în perioade de stress, educație, pedepsire, compensații, sistem normal de comunicare, acces la educație, protecția membrilor de influențe nedorite din afara familiei.
- Educarea copiilor.
- În cadrul familiei se învață valorile morale, culturale, religioase, păstrarea identității etnice, conștiința civică, patriotismul. Familia asigură membrilor norme de comportament acceptate social, dezvoltarea personalității, socializarea, independență, spiritul de inițiativă.

S-au identificat patru caracteristici sistematice ale familiei și anume interdependență familială, menținerea unor legături selective, adaptabilitate la inițierea schimbărilor și performanțele familiei [13]. Funcțiile familiei se schimbă în timp, în relație cu schimbările culturale și de civilizație ale societății. Cu toate acestea apar două funcții generale ale familiei, care deși sub aspectul practic al civilizației lor pot avea de-a lungul istoriei o umbră și rămân ca sarcini majore ale familiei în orice timp și loc. Funcțiile familiei asigură două puncte:

*Asigurarea confortului prin satisfacerea nevoilor tuturor membrilor familiei.

*Creșterea noilor generații.

Funcția familiei este activitatea vitală, prin intermediul căruia sunt satisfăcute nevoile membrilor familiei. Familia are o mare contribuție la socializarea viitoarei generații. Ea este considerată drept socializare primară sau inițială a copiilor, este un proces complex și se manifestă pe tot parcursul vieții individului, implicând forme și mijloace specifice de realizare.

Socializarea este un proces de maturizare ce permite o cunoaștere progresivă a normelor și valorilor, a modurilor de a reacționa la ele ale copilului și de formare, menținerea integrității personalității sale și integrarea sa în societate, la care participă nu doar această funcție a familiei, dar și toate celelalte. Cercetătorul Shirley Zimmerman a elaborat o listă ce cuprinde șase funcții de bază a familiei.

- Susținerea fizică și grija față de membrii familiei. Într-o familie sănătoasă copiii, adulții și cei în vârstă primesc cu toții îngrijirea și sprijinul de care au nevoie: mâncare, adăpost, îmbrăcăminte, protecție. Acolo unde familiile sunt incapabile să dirijeze aceste servicii, membrii lor suferă.
- Creșterea numărului de membri prin naștere sau adopție. Societatea renaște prin familii.
- Socializarea copiilor pentru rolurile de adulți. Familiile își pregătesc copiii pentru viață. Multe dintre ele reușesc foarte bine să le însușească deprinderi, valori și aptitudini, care să fie utile pentru a-și întemeia prieteni și pentru a obține o slujbă mai bună pentru a contribui la progresul social.
- Controlul social al membrilor. Menținerea ordinii în cadrul familiei. În familie indivizii își însușesc valori și comportamente pozitive și sunt criticați pentru cele negative.
- Păstrarea moralității familiei este o motivație de a face performanță în familie și în alte grupuri. Din acest punct de vedere, familiile sunt cele ce mențin indivizii împreună și îi permit societății să funcționeze.

- Producerea și consumul de bunuri și servicii. Familiile se pot întreține singure prin producerea de hrană, asigurarea sănătății membrilor ei. Ele joacă un rol vital în economia națională, prin faptul că se străduiesc să răspundă nevoilor membrilor lor.

Funcționarea normală a familiei este condiționată de realizarea armonioasă a tuturor funcțiilor, care cunosc un întreg proces de dezvoltare, însoțind procesul de schimbare pe care l-a suferit, și-l suferă societatea. Familia asigură necesitățile fizice, emoționale și spirituale ale membrilor săi, are responsabilitatea îngrijirii copiilor, favorizează comunicarea între membri săi, dar totodată trebuie să fie capabilă să asigure și relații sociale în afara familiei, relații responsabile cu comunitatea, capacitatea de a se ajuta pe sine, dar și de a accepta ajutorul celorlalți, flexibilitate în distribuirea rolurilor și funcțiilor, respectul mutual pentru individualitatea fiecărui membru, loialitate, spirit de cooperare în cadrul familiei și în afara ei, flexibilitate și adaptabilitate în situații de criză. Familia reprezintă un suport emoțional și financiar, asigură securitatea copiilor [8].

Bibliografie

1. Avanesova, V. ș.a. Lumea copilăriei. Preșcolarul. Chișinău: Lumina, 1985.
2. Băran-Pescaru, A. Familia azi. O perspectiva sociopedagogică. București: Aramis, 2004.
3. Băran-Pescaru, A. Parteneriat în educație. București, 2004.
4. Cazacu, A. Sociologia Educației. București: Editura HYPERION XXI, 1992.
5. Chirilenco, S. ș.a. Educația familială. Chișinău: Editura Bons Offices, 2005.
6. Ciofu, C. Interacțiunea părinți-copii. București, 1998.
7. Cuznețov, L. Educația pentru familie în prescolaritate. Chișinău: Editura Stelpart, 2005.
8. Cuznețov, L. Etica educației familiale. Chisinau, 2002.
9. Dolean, I. Meseria de părinte. București: Editura Aramis, 2002.
10. Ignat, A.A. Copilul tău, școala și rolul tău de părinte. Suceava: Ed.Univ. Suceava, 2007.
11. Mândăcanu, V. Arta comportamentului moral. Chișinău, 2004.
12. Medite, D. Aprobarea și dezaprobarea în educația familială. Chișinău, 2007.
13. Munteanu, T. Formarea atitudinilor morale la copii în cadrul familiei. Autoreferat. Ch: UST, 2019.
14. Oboroceanu, V. Formarea atitudinilor interpretative ale elevilor din clasele primare prin texte literare. Autoreferat. Chișinău 2021.
15. Ovcerenco, N.; German, V.; Untu V. Pedagogie: curs universitar. Chisinau, 2007.
16. Panico, V. Teoria și metodologia educației: Suport de curs. Chișinău: UST, 2018.
17. Panico, V. Teoria și metodologia educației: Suport de curs. Chișinău: UST, 2018.
18. Patrașcu, D.; Guzman, V. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Ch.: Știința, 2003.
19. Silistraru, N. ,Cercetarea Pedagogică. Ghid metodologic. Chișinău, 2012.
20. Socoliuc, N.; Cojocaru, V. Fundamentele pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară. Chișinău: Cartea Moldovei, 2005.
21. Sohin, F. Pedagogia preșcolară. Chișinău: Lumina, 1983.
22. Stah, H. Familia și școala. București: Paideia, 2002.
23. Vinogradova, A. Educarea sentimentelor morale la preșcolari de vârstă mare. Ch: Lumina, 1984.

ASPECTE METODOLOGICE ALE MODELULUI DE ÎNVĂȚARE „CLASA INVERSATĂ”

GARBUZ Daniela, IPÎ Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Protalent

Rezumat. În acest articol este abordat modelul de învățare „clasa inversată” ceea ce determină o schimbare a rolului profesorului, astfel încât elevii să studieze independent conținuturile de învățare, utilizând diverse surse indicate de profesor, ulterior informația fiind procesată în sala de clasă realizând fixarea, exersarea și aplicarea noilor conținuturi. Această formă de organizare a lecției oferă posibilitatea stimulării și orientării elevilor spre activitatea participativă reală, dezvoltând interesul și motivarea elevilor către învățare.

Cuvinte-cheie: metodă, strategii, proiectare, elevi, activitate, învățare, clasă inversată, studiere, independent.

Abstract. This article addresses the “reverse class” learning model, which leads to a change in the role of the teacher, so that students can independently study the learning content, using various sources indicated by the teacher, subsequently the information is processed in the classroom by fixing, practicing and applying the new contents. This form of organizing the lesson offers the possibility to stimulate and orient the students towards the real participatory activity, developing the interest and motivation of the students towards learning.

Keywords: method, strategies, design, students, activity, learning, reverse class, study, independent.

Societatea de azi are nevoie de o reconceptualizare a școlii și rolului acesteia în formarea tinerei generații. Modelul clasic al învățării, având în centrul său profesorul și sala de clasă, se cere a fi abandonat treptat, în favoarea unui mediu stimulat și dinamic, orientat pe: autodeterminare, autoinstruire, socializare și dezvoltare a individualității. Una dintre condițiile principale ale acestei orientări o reprezintă acceptarea de către profesor a rolului de: *methodist, consultant, moderator, manager*, ce permite elevului să atingă un nou nivel de relații, axate pe dialog și polilog, să participe la dirijarea activității didactice. Utilizarea unei abordări noi a organizării procesului didactic în condițiile informatizării procesului de instruire este posibilă datorită varietății metodelor moderne de învățare. Una din aceste metode este cea a „clasei inversate” [5].

„Clasa inversată” este un concept relativ nou ce a apărut în anul 2010 în SUA ca o metodă modernă de promovare a lecțiilor, ce „răstoarnă” modelul tradițional al taxonomiei lui Bloom. Aceasta este o abordare a *predării*, în care se inversează natura activităților de învățare în clasă cu cea de acasă, ceea ce determină o schimbare a rolului profesorului în sala de clasă. Altfel spus, elevii trebuie să studieze acasă conținuturile propuse de profesor, utilizând diverse surse indicate tot de profesor, pentru ca informația să fie procesată în sala de clasă. În timpul orelor de *învățare* la școală, elevii fixează și exersează conținuturile studiate acasă. Profesorul nu mai este cel care predă conținuturile unui capitol nou, dar îl ajută pe elev să înțeleagă conceptele importante, oferind mai

multă atenție pentru a-l motiva să descopere noi și noi conținuturi. Astfel, profesorul monitorizând procesul de învățare a elevului are posibilitatea să intervină în orice moment cu anumite concretizări sau completări [7].

În cercetarea modelului clasei inversate sunt actuale trei întrebări la care se cere răspuns: Ce este? Cum se aplică? Pentru ce se utilizează? Principiul „*clasei inversate*” constă în consultarea la distanță de către elevi a materialului nou, timpul orelor de clasă fiind repartizat pentru rezolvarea problemelor, situațiilor propuse de profesor, consultații și alte activități activ-participative. Adică tema pentru acasă se transferă în clasă și invers, realizându-se atât instruirea tradițională de clasă, cât și utilizarea tehnologiilor de instruire la distanță.

Procesul de instruire în acest format se desfășoară în felul următor: elevii vizionează lecții video, materiale didactice pregătite de profesorul cursului, iar funcția de bază a orelor de clasă o reprezintă aplicarea cunoștințelor acumulate (participarea la dezbateri, soluționarea problemelor, efectuarea lucrărilor de laborator, elaborarea proiectelor). Toate aceste acțiuni contribuie la eficientizarea procesului educațional prin faptul că:

- elevul obține cunoștințele la timpul dorit, asimilând cunoștințele într-un ritm propriu;
- consultațiile individuale oferă posibilitatea observării progresului și nivelului fiecărui elev în parte;
- elevul utilizează surse de informație variate.

Pot fi menționați următorii factori decisivi ce au determinat realizarea inversării:

- caracterul pasiv al activității elevului, lipsa inițiativei și dorinței de a lucra independent;
- rolul profesorului preponderent îl determină transmiterea informației, evaluarea și menținerea disciplinei la ore;
- cerințele societății: abordare creativă, gândire critică, comunicabilitate și colaborare, flexibilitate, inițiativă și independență, responsabilitate, trăsături de lider, cultura informației, cultura în domeniul TIC, calități socioculturale [2, 5].

Cele mai evidente avantaje ale modelului „*clasa inversată*” sunt: elevii nu mai sunt nevoiți să învețe cu aceeași rapiditate; o lecturare care folosește o înregistrare video ajută elevii să învețe în ritm propriu și ordine preferată a materialului care trebuie învățat; elevii pot să repete părți ale prezentării pe care nu le-au înțeles cu ușurință de prima dată; elevii pot pregăti întrebări pentru profesori, care le vor răspunde în următoarea lecție; predarea gravitează în jurul copilului; timpul lecției este folosit pentru ca elevii să fie angajați în discuții amănunțite despre materialul predat, să participe în activități interactive, să creeze proiecte și să rezolve exerciții individualizate; profesorul este prezent și dispus să asiste elevii când au întrebări sau au nevoie de explicații.

Proiectarea didactică după I. Jinga „este o activitate complexă, un proces de anticipare a ceea ce dorește profesorul să realizeze împreună cu elevii în cadrul unei lecții, temă pe parcursul întregului an școlar, pentru realizarea obiectivelor programei” [3].

Didactica lecției „*clasa inversată*” va răspunde la întrebările tradiționale:

- Ce voi face? – obiectivele operaționale
- Cu ce voi face? – resursele educaționale
- Cum voi face? – strategiile educaționale
- Cum voi măsura ce am realizat din ce mi-am propus? – conturarea metodologiei de evaluare a eficienței activității desfășurate.

Pentru „a inversa clasa” este nevoie ca profesorul să parcurgă următoarele etape:

I. Pregătirea informației. La această etapă se caută surse bibliografice diverse la subiectul lecției. Acestea pot fi materiale video sau audio, documente, hărți, secvențe cronologice, filme documentare, cărți electronice, imagini etc. Se analizează tot arsenalul adunat și se selectează din acesta pe cele mai relevante. Se realizează o prezentare generală a subiectului, apoi se propun resursele și sarcini de lucru acasă.

II. Realizarea suportului teoretic al lecției. Aceasta presupune mediatizarea. În unele cazuri se creează o mapă în contul de Google Drive în care se stochează tot ceea ce s-a pregătit. După aceasta elevii accesează tot ceea ce s-a pregătit. Pe parcursul prelucrării informației de către elevi, profesorul poate iniția discuții pentru monitorizarea activităților de studiere.

III. Implementarea ca și etapă oferă posibilitatea să se evalueze impactul materialelor asupra procesului de studiere de către elevi a subiectului lecției. De asemenea, profesorul poate interveni în unele momente pentru a face claritate în anumite aspecte [4].

Succesul realizării acestui model depinde de activitățile de învățare propuse în cadrul lecției. Acestea trebuie să constituie instrumente de învățare activă. Gama lor este diversă, începând de la: rezolvări de probleme, studii de caz, dezbateri, jocuri de rol, jocuri inspirate de la televizor până la mini-proiecte și învățare în echipă.

Calitatea pedagogică a modelului presupune transformarea acesteia dintr-o cale de cunoaștere propusă de profesor într-o cale de învățare realizată efectiv de elev în cadrul instruirii formale și nonformale, cu deschideri spre educația permanentă. Menirea profesorului este de a prezenta istoria ca pe o carte frumoasă, în care să păstrăm neșterse faptele de seamă din trecutul de luptă al poporului român. Istoria nu se compune numai din legende și povestiri, ci este o știință care se bazează pe adevăr, pe fapte și lucruri reale. Tehnologiile informației și comunicațiilor nu sunt menite să ia locul profesorului, ci să-l ajute pe acesta în noul său rol. Problema e cum poate să facă acest lucru. În cele ce urmează se oferă exemple prin care un profesor poate dinamiza procesul de predare-învățare [1; 6].

Profesorul de istorie trebuie să predea la clasa a IV-a subiectul *Întemeierea statului geto-dac. Regele Burebista*. În stilul tradițional, profesorul venea la clasă și le expunea elevilor „povestea” *Regelui Burebista*, iar aceștia ar fi scris după dictare ori după ceea ce profesorul ar fi scris la tablă. Aplicând metoda „clasa inversată” în procesul de predare-învățare, toată lecția se schimbă, devenind

mai atractivă atât pentru elevi, cât și pentru profesor. În noua variantă, profesorul va lucra cu elevii mult mai aproape, fiindcă după o scurtă prezentare a ceea ce urmează să învețe în lecția respectivă, acesta îi va coopta la fiecare pas în a explora lumea intuitivă prin vizionarea filmului despre strămoșii noștri, deducând subiectul lecției. Așadar, profesorul de istorie și-a stabilit următoarele activități pentru cele 45 de minute pe care le are la dispoziție pentru lecție:

În primul rând, folosindu-se de o prezentare realizată într-un program de genul Open Office Impress sau Microsoft Power Point, el va expune pe parcursul orei elementele pe care elevii trebuie să le înțeleagă și să le rețină din lecție. Prezentarea respectivă conține imagini, hărți și desene pe care profesorul le comentează. De exemplu, atunci când ajunge să le explice elevilor cuvinte-cheie, este utilizat DEX-online. Pentru a-i introduce și mai mult în istoria strămoșilor este utilizată banda cu imagini vizuale, tridimensionale. La fel procedează și cu celelalte concepte pe care elevii trebuie să și le însușească în urma lecției. Pentru a nu-i lăsa doar cu aceste informații primite în clasă, profesorul le cere elevilor să pregătească pentru fiecare concept cheie o scurtă descriere. Pentru această temă, profesorul le indică să folosească versiunea românească a Wikipedia și alte câteva site-uri tematice.

Profesorii cercetează neîntrerupt și încearcă diferite metode care stimulează motivația și interesul elevilor pentru învățare și participare în învățarea proprie. Succesul unei „*clase răsturnate*” este o combinație a înțelegerii obiectivelor pedagogice ale lecției și folosirea corectă a tehnologiei care ajută la realizarea lor.

Cu certitudine, această formă de organizare a lecției oferă posibilitatea stimulării și orientării elevilor spre activitatea participativă reală. Este evident că școala viitorului trebuie să țină piept cerințelor sociale ale timpului respectiv. Însă devenirea școlii ca ceea ce trebuie să fie – garanția progresului, depinde de nivelul de organizare și responsabilitate a societății, mijloacele materiale de care dispune societatea, pentru implementarea unor metode moderne de învățare și strategii.

Bibliografie

1. Bocoș, M. Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice. Iași: Ed. Polirom, 2013.
2. Cynthia, J. Brame. Flipping the classroom. URL: <http://cft.vanderbilt.edu/guides-subpages/flipping-the-classroom>
3. Diaconu, M., Jinga, I. Pedagogie. București: Editura ASE, 2004.
4. Edwards, D. Top 10 Do's and Don'ts When Flipping Your Classroom [online] [citat 5 septembrie 2014], disponibil pe Internet:
5. Flipped classroom. URL: <http://www.knewton.com/flipped-classroom/>.
6. Neacșu, I. Instruire și învățare: Teorii. Modele. Strategii. București: Editura Științifică, 2004.
7. Латыпова, Е., *Первые шаги по организации перевернутого класса* [online] [citat 7 octombrie 2014], disponibil pe Internet: < <http://elatypova.tumblr.com/post/40525028778>>

JOCUL DIDACTIC – MIJLOC DE INSTRUIRE A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

GARBUZ Stela, masterandă UST

SILISTRARU Nicolae, prof. univ., UST

Rezumat. *Jocurile angajează întreaga personalitate a elevului, constituind adevărate mijloace de evidențiere a capacităților creatoare, dar și metode de stimulare a potențialului creativ, ne referim la creativitatea de tip școlar, manifestată de elevi în procesul de învățământ, dar care pregătește și anticipează creațiile pe diferite coordonate.*

Cuvinte cheie: *jocul didactic, factor, elevi de vârstă școlară mică, formare a motivelor de învățare..*

Summary. *Games engage the whole personality of the student, being real means of highlighting the creative capacities, but also methods of stimulating our creative potential; we refer to school-type creativity, manifested by students in the educational process, but which prepares and anticipates creations in different coordinates.*

Keywords: *didactic game, factor, young school age students, training of learning motives.*

Orice cadru didactic pasionat încearcă să răspundă la multiple întrebări ivite în activitatea zilnică. De ce nu progresează toți elevii în același fel? Cum poate să-și structureze demersul didactic pentru ca toți elevii să înțeleagă? Cum poate să-i ajute pe cei care asimilează mai greu. Un prim răspuns ar fi că trebuie să accepte existența diversității dintr-o clasă. Este cunoscut faptul că fiecare elev are propriile sale capacități intelectuale, diferite de cele ale altor colegi, că fiecare are stilul său propriu de a învăța și fiecare are nevoile sale în privința asimilării de informații. Pentru cadrul didactic, unul dintre cele mai importante aspecte ar fi nevoia sa de adaptare la necesitățile copiilor, oricare ar fi acele necesități și oricare ar fi copiii, fie că sunt elevi cu CES, fie că pur și simplu sunt elevi cu un ritm mai lent de învățare. Cel mai important aspect avut în vedere ar fi ca predarea în cadrul diversității să implice învățarea pentru fiecare individ în parte. Este necesar să ținem cont de interesele fiecărui elev, de experiențele și orientările lui. Respectarea acestei condiții reprezintă un pas important în educația elevilor și integrarea lor în societate, după absolvirea școlii. Pentru transmiterea cunoștințelor am utilizat multe modalități, cea mai convenabilă fiind jocul. S-a dovedit a fi o metodă eficientă și convingătoare.

Este demn de luat în seamă afirmația lui Lucian Blaga că „Înțelepciunea și iubirea copilului e jocul”. Prin joc, copilul se dezvoltă intelectual, moral și fizic [2]. O trăsătură comună o formează simțul de răspundere, care apare atât în joc, cât și în muncă. În joc simțul de răspundere se manifestă prin grija copilului față de jucării, utilizează, prin respectarea cerințelor și regulilor jocului.

Jocul este o activitate care nu vizează producerea unor valori materiale și culturale, cu toate acestea el îl deprinde pe elev cu eforturile fizice și intelectuale de mai târziu. Într-un joc bine organizat

elementele acestuia se întrepătrund cu cele de muncă. Este foarte important să se asigure în viața elevilor o justă proporționare a jocului cu munca, a elementului distractiv cu efortul fizic și intelectual. Jocul contribuie la dezvoltarea spiritului de inițiativă al copiilor, prin el se obișnuiesc să depună eforturi fizice și intelectuale, să învingă obstacole apărute în procesul desfășurării lui.

Datorită conținutului și modului lor de desfășurare, *jocurile didactice* sunt mijloace eficiente de activizare a întregului colectiv al clasei, *dezvoltă spiritul de echipă, formează și dezvoltă unele deprinderi practice elementare și de munca organizată*. Jocul didactic este o metodă didactică eficientă de stimulare a motivației superioare din partea elevului, exprimată prin interesul său nemijlocit față de sarcinile pe care le are în urma eforturilor depuse la realizare. Jocurile didactice acționează favorabil și asupra elevilor cu rezultate slabe la învățătură, sporindu-le performanțele și încrederea în capacitățile lor, siguranța și promptitudinea în răspunsuri, dezvoltând astfel potențialul creator al acestuia. Fiind organizat cu pricepere, jocul este nu numai o ocupație distractivă, ci și activitatea ce contribuie la formarea *motivelor de învățare* și dezvoltarea generală a elevilor [1;3].

Aplicarea jocurilor didactice în procesul educației elevilor de vârstă școlară mică , în afara sarcinilor cognitive, realizează sarcini *formativ-educative* ale procesului de învățământ. Adică, prin utilizarea jocurilor didactice:

- se dezvoltă spiritul de inițiativă și independență în muncă, precum și spiritul de echipă;
- se dezvoltă spiritul creator și de observație, atenția, disciplina și
- ordinea în desfășurarea unei activități;
- se formează deprinderile de a munci corect și rapid.

Abordând problema *jocurilor didactice* din punct de vedere psihologic, considerăm că ele pot servi educației creativității la nivelul claselor primare, în funcție de capacitățile de selecție, structurale și creative ale pedagogului.

În procesul de educație jocul didactic se utilizează demult ca factor de formare și mijloc de stimulare a motivelor față de învățătură. El contribuie la intensificarea activității de învățarea elevilor, menită să rezolve anumite sarcini instructive.

În procesul jocului didactic elevul se află în două planuri: în planul jocului propriu-zis și în cel al realității. Jucătorul trebuie să țină cont de faptul că el este participant la o situație condițională și, în același timp, să nu observe acest lucru. Situația de joc reprezintă o anumită amplasare a învățătorului și elevului în câmpul de joc, în spațiul de joc și această situație conține și raporturile, relațiile dintre componentele jocului și persoanele participante. Adică situația de joc constituie o caracteristică dinamică ce include raporturile spațiale, de activitate și cele personale. Situația de joc determină apariția și existența jocului [6].

Pentru realizarea jocului mai sunt necesare *condiții obiective, cât și subiective*. Cele subiective sunt create de către pedagog, iar cele obiective apar la elevi în procesul de soluționare a problemei

puse în fața lor. În cadrul fiecărui joc se pune o problemă concretă și în soluționarea ei constă sensul jocului. Anume problema dă jocului un caracter formativ. Conținutul instructiv al jocului este determinat de problema care este o prioritate strict determinată și se supune în întregime scopului didactic propriu-zis. Problemele instructive în jocul didactic nu se anunță direct, ci într-o formă camuflată.

Jucându-se elevul nu-și pune scopul să învețe, dar în rezultatul jocului el, totuși, învață ceva. Învățătura decurge în mod premeditat și anume în aceasta constă sensul profund al jocului didactic. Problema acționează în două planuri: de joc, ce se referă la elevi și educativ, care se referă la învățător. Existența problemei didactice asigură trecerea de la activitatea de joc la activitatea de studiere și contribuie la faptul că, pe măsura acumulării de cunoștințe, interesul elevilor față de joc trece pe planul al doilea. Se pare că anume delimitarea problemei instructive de cea de joc constituie cea mai dificilă etapă. Când îndemnăm elevii să efectueze anumite acțiuni în cadrul jocului noi, de fapt, îl îndemnăm să soluționeze problema de joc. Dar paralel, pedagogul are și scopul său educativ: de a învăța elevii să compare, să confrunte, să generalizeze, să memoreze. Soluționarea acestei probleme nu este sesizată de către jucători, deoarece ea este o acțiune intelectuală. Putem afirma că problema de joc se manifestă în plan exterior prin acțiuni cu materiale sociale, pe când problemele instructive se realizează în plan interior, manifestându-se prin alegerea independentă de către elevi a metodelor de activitate intelectuală pentru îndeplinirea sarcinii de joc. Învățarea prin intermediul jocului este o învățare lentă. Astfel putem menționa câteva elemente:

Regula. Anume regulile orientează jocul în albia indicată, îmbină problemele didactice cu cele de joc, organizează comportarea și relațiile reciproce dintre elevi. Fără niște reguli stabilite acțiunile de joc s-ar dezvolta haotic și scopurile instructive ar putea rămâne nerealizate. Regulile conțin norme morale, cerințe fără de comportarea elevilor, coordonează relațiile reciproce dintre jucători și, deci ele conțin un factor de educație.

Determinând comportarea elevilor, asigurăm tuturor participanților condiții egale, respectarea lor educă la elevi onestitatea, sinceritatea. Elevii îmbină interesele personale cu cele ale colegilor, învață să se supună cerințelor generale și chiar să lupte pentru respectarea normelor de comportare în colectiv.

Acțiunile. Ele dirijează jocul, păstrându-i complexitatea sa, trezesc interesul elevilor și determină activitatea lor emoțională față de joc, controlează respectarea regulilor de joc. Ele constituie fundamentul jocului, parcă ar fi desenul jocului. Se disting acțiuni exterioare (a privi, a monta) și acțiuni interioare (a observa, a compara). Acțiunile jocului trebuie să fie considerate acele acțiuni pe care le întreprind copiii în procesul jocului.

Starea afectivă a jocului include toate emoțiile pe care le are fiecare elev în timpul jocului. Starea afectivă a jocului reprezintă o așteptare sau însăși plăcerea obținută în urma unui activism de

natură fizică, intelectuală sau socială, manifestat într-o atmosferă convențională liberă, creatoare sau prin disciplina de joc, umor sau competiție.

Rezultatul. Fiecare joc didactic trebuie să aibă un rezultat anumit. Se disting rezultate pentru elevi și pentru pedagog sau altfel numite rezultat de joc și rezultat educativ. Rezultatul pentru pedagog este indiciul nivelului atins de către elevi în acumularea de cunoștințe, norme de comportare și aplicarea lor, în stabilirea relațiilor reciproce dintre elevi în timpul jocului. Rezultatul pentru elevi reprezintă o anumită realitate, un succes, de exemplu, dezlegarea ghicitorilor, cuvintelor încrucișate, integramelor, executarea însărcinărilor jocului. Pedagogul trebuie să atragă o atenție deosebită ca să observe ceea ce se evidențiază mai pregnant în obiect, dar nu ceea ce este esențial. În perioada școlară la elevi au loc schimbări esențiale în procesele memoriei. Ei memorizează cu ușurință ceea ce generează sentimentele puternice, ceea ce este interesant, ce îi face să aibă emoții puternice. Se memorează mai bine materialele intuitive. Se însușește materialul care se bazează pe ilustrații. Învățătorul trebuie să țină cont de acest specific și să aplice metode variate de instruire și educație. Pe lângă aceste metode un loc deosebit îl ocupă ghicitorile, poeziile, cântecele.

Pentru organizarea procesului instructiv învățătorul trebuie să cunoască specificul gândirii elevilor de vârstă școlară mică. Pentru gândirea lor este specifică compararea rectilinie. Ei observă sau numai asemănarea, sau numai deosebirea. Gândirea logică se află în stadiu de formare. Cel mai des în școală se aplică metode de educare și instruire care sunt prea îndepărtate de joc. Elevului i se arată, i se povestește, înaintează cerințe față de el, este controlat, încurajat sau sancționat. Asemenea procedee sunt admisibile, chiar se pot înregistra anumite succese în educarea la micii școlari a sânguinței, acurateței și altor deprinderi utile și necesare a unor trăsături de comportament [3]. Pedagogul V. Suhomlinski spunea: „*Fără joc nu există și nu poate exista dezvoltarea intelectuală. Jocul este scânteia ce aprinde focul curiozității și cercetării*” [7].

Jocul didactic constituie un mijloc pedagogic polifuncțional. El constituie o metodă specifică de instruire și educație, care influențează asupra sferei emoționale și intelectuale ale elevului astfel la elev formându-se independența în adoptarea deciziilor, se formează deprinderi de cooperare, se însușesc și se consolidează cunoștințe, se formează calități pozitive de comportare, contribuie eficient la formarea motivelor de învățare.

Recomandările curriculumului școlar, precum și cele ale altor documente normative care orientează activitatea didactică în ciclul primar, după care 10–15 minute din orele de curs vor fi rezervate activităților în completare, trebuie interpretate în mod creator, atât în privința conținutului și a formelor de organizare, cât și a locului lor în momentele cele mai potrivite ale orelor de curs.

Considerăm drept moment-cheie al învățătorului, că jocul didactic influențează benefic asupra stării emoționale a elevilor.

În concluzie menționăm:

- Jocurile didactice pot fi folosite la toate tipurile de lecții.

- Jocurile didactice dezvoltă activitatea de gândire a elevilor, le activează atenția la lecție.

Interesul față de jocul didactic trece treptat, într-un interes către procesul de învățare.

- Cu ajutorul jocurilor didactice se formează și se dezvoltă atât motivele de învățare cât și calitățile personale ale elevilor.

- Este necesar să folosim jocurile didactice atunci când se reactualizează materia de studiată, când elevii se simt obosiți, întâlnesc dificultăți de percepere și înțelegere a materiei de studiu, pentru a forma la elevi tendința de a activa în echipă în organizarea activităților extradidactice pe obiecte, etc.

- Prin joc, gândirea elevilor este mereu solicitată și se află în continuă formare și dezvoltare.

- Jocurile didactice pot fi folosite ca minute fizice și de distracție în cadrul lecției.

- Prin joc inițiativa elevilor crește, ei devin mai curajoși, mai degajați.

- Jocul didactic ne oferă prilejul de a afla mai ușor cum gândesc elevii și de a modela logica gândirii lor.

Bibliografie

1. Bajenova, I. M. Sondaje pedagogice. Chișinău: Editura Lumina, 1990. 380 p.
2. Blaga, L. Trilogia culturii. București, Ed. Pentru literatura universală, 1969, 318 p.
3. Chelcea, S., Puț, P. Enciclopedie de psihosociologie, Editura Economica, București, 2003. 392 p.
4. Cosmovici, A., Iacob, L. Psihologia școlară. Iași: Polirom, 1999. 304 p.
5. Joița, E. Educația cognitivă. Iași: Polirom, 2002. 248 p.
6. Macovei, E. Pedagogie. Teoria educației. București: Aramis Prut, 2001.
7. Сухомлинский, В. А. Избранные произведения: в пятих томах. Киев: Ряданская школа, 1979–1980.

FORMAREA COMPETENȚEI METACOGNITIVE LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE DIN PERSPECTIVĂ CONSTRUCTIVISTĂ

GHEORGHE Elena Cristina, doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol

SILISTRARU Nicolae, dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Constructivismul creează un mediu de învățare relevant și realist în centrul căruia se află elevul, trăirile și experiențele acestuia, creionând așa-numitele „comunități de învățare” care se disting prin participare, prin experimentare, prin colaborare, interacțiune și negociere. Orientat către interiorul individului, această nouă abordare a învățării fundamentează o „știință a comunicării” mai mult decât o „ascultare pasivă” specific tradiționalistă, aducând în centrul preocupărilor sale dimensiunea metacognitivă responsabilă de o „interiorizare” a cunoașterii și totodată de o permanentă reconstrucție a realității de către subiectul învățării care utilizează mecanisme, proceduri și scheme personale pentru a-și facilita universul conceptual, noțional, atitudinal aflat în sfera de acțiune a cunoașterii.*

Cuvinte cheie: *constructivism, metacogniție, cunoaștere, învățare, profesor reflexiv, elev reflexiv.*

Abstract. *The constructivism provides a relevant and realistic learning environment at the center of which is the student, his feelings and experiences, drawing the so-called "learning communities" that are distinguish themselves by participation, experimentation, collaboration, interaction and negotiation. Focused on the individual 's inner self, this new approach to learning underpins a "science of communication" rather than a traditionalist "passive listening" based on the metacognitive dimension responsible for an "internalization" of knowledge and at the same time for a permanent reconstruction of reality by the learning subject who uses mechanisms, procedures and schemes to facilitate his conceptual, notional, attitudinal universe of knowledge.*

Keywords: *constructivism, metacognition, knowledge, learning, reflexive teacher, reflexive student*

Dicționarul praxiologic de pedagogie notează: „constructivismul în sine presupune reflecție personală, gândire critică și analitică, metacogniție, căutare a variantelor de soluționare a situațiilor, dar elevul are nevoie de susținere, îndrumare, orientare, încurajare prin relaționare cu profesorul și cu clasa” (E. Joița, 2006, p.180)[1].

Această paradigmă conturează un background educațional semnificativ care contribuie la formarea unei persoane autonome din punct de vedere educațional. Ceea ce introduce constructivismul în abordarea instruirii este acea nevoie de reflexivitate în acțiunea didactică, precum și de centrare pe subiectul învățării astfel, încât procesul de instruire să devină pe cât de relevant, pe atât de realist. Odată cu această nouă abordare, rolurile celor două entități ale educației - profesorul și elevul - se schimbă semnificativ. Profesorul nu mai poate interveni direct prescriind pașii spre cunoaștere ai elevului, ci privește de pe margine, lăsându-i pe elevi să își descopere singuri propria cunoaștere prin ghidare, orientare și suport. Rigiditatea învățării specific behavioristă se dorește a fi

astfel înlocuită de această nouă orientare, care pune accent pe construirea de semnificații în învățare, transformând învățarea într-un proces dinamic și activ din perspectiva educabilului.

Care este rolul metacogniției în cadrul acestui demers? Cu siguranță unul de o importanță majoră, dacă avem în vedere ideea de asumare a achiziției cunoașterii de către elevul însuși. Conturarea unei arhitecturi specializate și bazate în speță pe introspecție și reflexivitate, pe gândirea de profunzime și pe autocritica permanentă reprezintă pași în direcția formării unui comportament de factură metacognitivă atât de necesar în actualul și viitorul construct social. Generarea metacognițiilor este însă un proces amplu care necesită mult efort și un exercițiu continuu. Acesta se construiește pe principiul reflexivității în acțiune și în cercetare și pe transformarea celor doi poli angajați în cunoaștere - profesorul și elevul, în indivizi reflexivi, conectați permanent la resursele interioare. Profesorul reflexiv este un profesor posesor de metacogniții care contribuie la formarea unui elev reflexiv capabil de gândire metacognitivă.

Condiție esențială în educația constructivistă, metacogniția sau acea generare de gânduri la gând este principalul factor de transformare. Nevoia de a da un sens învățării, se află sub incidența teoriilor constructiviste care concentrează întregul demers formativ pe educabil. Această re poziționare, necesită însă schimbări majore în ceea ce înseamnă predarea, învățarea, respectiv evaluarea. Pentru a putea construi cunoașterea și a suscita interesul celui care învață, profesorul trebuie să se îndepărteze de practica sterilă și singulară a transmiterii de informații. Luându-și în serios rolul de facilitator sau mediator al învățării, acesta va trebui să organizeze conținutul noțional în jurul unor probleme, a unor situații care să dezvolte contradicții sau discuții intense. În încercarea de a descoperi răspunsuri la problemele ridicate, de a formula opinii și argumente, de a căuta în recuzita de experiențe personale o posibilă soluționare, elevul **învață și se învață**. În această construcție personală a gândirii, socialul are un rol decisiv, căci nu putem decupla procesele cognitive individuale de interacțiunile exterioare individului. Conflictele cognitive formulate necesită nu de puține ori o abordare colectivă de soluționare, o interacțiune permanentă elev-elev sau profesor-elev prin intermediul căreia se ajunge la o construcție a cunoașterii și la o interiorizare a mecanismelor însușite în urma acestei interacțiuni care pot concretiza și soluționa problemele viitoare.

Pentru a avea o imagine mai clară asupra constructivismului și ideilor pe care acesta le promovează, Viorel Mih a conturat în lucrarea *Psihologie educațională*, **dimensiunile învățării centrate pe elev** prin prisma factorilor cognitivi și metacognitivi implicați în învățarea constructivistă, pe care le vom reda și noi în tabelul de mai jos:

Tabelul 1. Principii ale învățării centrate pe elev: factori cognitivi și metacognitivi [2]

DIMENSIUNE	EXPLICAȚIE
Natura procesului de învățare	Învățarea unor conținuturi complexe este mult mai eficientă atunci când este un proces intențional de construcție a

	semnificației; acest proces rezultă din coroborarea informațiilor procesate și experiență.
Scopurile procesului de învățare	Elevul asistat și ghidat de către profesor poate construi reprezentări coerente și semnificative ale informațiilor învățate.
Construcția cunoștințelor	Prin relaționarea informațiilor noi cu cele stocate în memorie (sub forma unor rețele semantice sau a unor scheme cognitive), elevul construiește noi configurații informaționale cu sens.
Gândirea strategică	Elevul poate utiliza și elabora un repertoriu de strategii de gândire și de raționare corespunzător scopurilor învățării.
Strategiile metacognitive	Strategiile metacognitive de selectare și monitorizare a operațiilor mentale facilitează gândirea creativă și critică.
Contextul învățării	Învățarea este influențată de factori de mediu, cum ar fi: cultura, tehnologia și practicile instrucționale.
Influențele motivaționale și emoționale asupra învățării	Motivația influențează volumul și tipul de informație selectată pentru a fi învățată; la rândul ei, motivația este influențată de stările emoționale, credințe, interese și automatismele gândirii.
Motivația intrinsecă a procesului de învățare	Creativitatea elevului, procesarea de adâncime și curiozitatea contribuie la motivația învățării; motivația intrinsecă este stimulată de sarcini caracterizate printr-un nivel optim al noutății și al dificultății sarcinii, și care corespund intereselor personale ale elevului; ea asigură deciziile personale și controlul realizării sarcinilor.
Efectele motivației asupra efortului	Acumularea de cunoștințe complexe și de abilități este dependentă atât de efortul susținut al elevului, cât și de practica asistată; fără motivația elevilor pentru învățare, dorința de a exercita acest efort nu poate fi concepută fără constrângeri.
Influențele dezvoltării asupra învățării	Învățarea este mai eficientă atunci când profesorul ia în considerare elementele de diferențiere ale elevilor (datorate oportunităților și experimentării diverselor constrângeri și învățare) în domeniul psihic, intelectual, emoțional și social.
Influențele sociale asupra învățării	Învățarea este influențată de interacțiunile sociale, de relațiile interpersonale și de comunicarea cu ceilalți.
Diferențele individuale în învățare	Elevii prezintă stiluri de învățare, strategii de abordare și abilități diferite în funcție de experiențele pe care le-au parcurs și de ereditate.
Învățarea și diversitatea	Învățarea este mai eficientă când sunt luate în calcul diferențele lingvistice, culturale și sociale dintre elevi.
Evaluarea	Stabilirea de standarde îndeajuns de înalte și provocatoare și evaluarea elevului și a procesului de învățare - inclusiv evaluarea diagnosticului, procesului și rezultatului - sunt părți integrale ale procesului de învățare.

Constructivismul construiește „o posibilă artă a predării și a învățării” dependentă în permanență de capacitățile transformatoare ale profesorului „obligat” la o predare de succes sau pentru succes a cărei finalitate rămâne învățarea. În cadrul predării pentru succes, elevul este lăsat să

probeze lucruri care nu funcționează tocmai pentru a crea relevanță și efectul de învățare conștientă. O parte importantă a demersului didactic constructivist este orientat către reflecție și conversație, deci către metaniveluri, către metacogniție, metalimbaj, metacunoaștere. A-l „forța” pe elev să verbalizeze, să genereze întrebări asupra învățării, să argumenteze, să identifice strategii de învățare eficiente prin raportare directă la sine și la ceilalți reprezintă cea mai eficientă cale de asumare metacognitivă și facilitare a cunoașterii. „Învățământul activ” promovat de teoriile constructiviste necesită o „metodă de lucru” la fel de activă care să nu îngreuneze în niciun fel educabilul. Selectarea instrumentarului metodologic adecvat reprezintă o încercare de identificare a unei căi eficiente de învățare. O diversitate metodică contribuie la o creștere a randamentului școlar prin înlăturarea monotoniei și a oboselii. De asemenea, varietatea de metode întrebuintate ajută la conturarea mai evidentă a relațiilor ce se stabilesc la nivelul clasei de elevi, multiplicând totodată rolurile pe care fiecare membru al comunității de învățare îl asumă în procesul formativ în care este prins.

Pentru a aplica cu succes principiile constructiviste la clasă este nevoie:

- să construim predarea cunoștințelor noi pe achiziții anterioare și pe experiențele elevilor;
- să generăm conflicte cognitive purtătoare de semnificație pentru elevi;
- să respectăm opiniile elevilor întrucât ele ne apropie de gândirea acestora;
- să lăsăm timp suficient pentru reflecție;
- să ne asumăm rolul de „ghid” în construirea cunoașterii;
- să acceptăm o varietate de soluții (să nu luăm în calcul o singură soluție corectă atunci când propunem elevilor să rezolve diferite probleme);
- să construim o comunitate de învățare activă prin interacțiuni intense, prin colaborare și acțiuni bazate pe investigații.

Toate aceste deziderate prezentate sub forma unor principii de predare constructivistă sunt fundamente pe care se formează și învățarea metacognitivă, reflexivă.

Redăm un model de predare din perspectivă constructivistă cu finalitate axată pe competența metacognitivă:

Model:

Clasa de aplicație: a IV-a

Aria curriculară: Om și societate

Disciplina: Istorie

Subiectul lecției: *Locuri cu importanță istorică pentru România. Așezări și construcții dacice, grecești și romane - Sarmizegetusa, Histria*

Tipul lecției: consolidare

Forma de organizare: pe grupe de 4-5 elevi

Activități premergătoare:

Elevii au citit câteva articole cu referire la cetățile Sarmizegetusa și Histria și au vizionat pe youtube filmulețe de prezentare pentru cele două așezări. De la început sunt împărțiți în grupuri de lucru. **Atenție la constituirea grupurilor!** Acestea trebuie să fie alcătuite din elevi cu stiluri de învățare diferite, cu comportamente diferite. Astfel, un grup de lucru ar trebui să fie format dintr-un: elev-expert (știutorul, cunoscătorul, descurcărețul), elev-novice (mai puțin cunoscătorul), elev-timid, elev-îndrăzneț. De ce această abordare? Pentru că ne dorim să învețe în primul rând unii de la alții; să experimenteze strategii de succes prin împrumut de la cei din jurul lor.

Conflict cognitiv: Ca urmare a cunoștințelor acumulate în ora precedentă, vă rog să găsiți asemănări și deosebiri între cele două cetăți. După finalizarea sarcinii, completați jurnalul învățării care poate lua forma de mai jos:

Jurnalul de învățare:

1. Care informații m-au ajutat să identific mai bine asemănările și deosebirile dintre cele două cetăți?
2. Cum am procedat pentru a identifica asemănările / deosebirile dintre cele două cetăți?
3. Ce mi s-a părut dificil în soluționarea sarcinii?
4. Ce trebuie să îmbunătățesc pentru a putea găsi mai ușor soluția?
5. Pot folosi și în altă situație de învățare această experiență?

„A ști ce” și „a ști cum” constituie un punct de plecare elementar în co-construcția cunoașterii întrucât indică nu doar conținutul gândirii ci și instrumentarul procedural prin intermediul căruia sunt soluționate conflictele cognitive formulate.

Bibliografie

1. Bocoș, M. D. (coord.). Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul I, (A-D). Pitești: Paralela 45, 2016. 374 p.
2. Mih, V. Psihologie educațională. Cluj-Napoca: ASCR, 2018. 562 p.
3. Iucu, R. B. Instruirea școlară Perspective teoretice și aplicative. Iași: Polirom, 2008. 220 p.
4. Mogonea, F. Premise teoretice și metodologice ale valorificării metacogniției în activitatea didactică. Craiova: SITECH, 2014. 198 p.
5. Opre, A., Benga, O., Băban, A. Managementul comportamentelor și optimizarea motivației pentru învățare. Cluj-Napoca: ASCR, 2015. 194 p.
6. Cerghit, I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006. 315 p.
7. Ciolan, L. Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008. 277 p.

EVALUAREA CAPACITĂȚILOR ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE PRIN METODA PROIECTULUI

GOLUBIȚCHI Silvia, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Articol realizat în cadrul proiectului de stat „Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor” (20.80009.0807.32)

Rezumat. *Articolul propus evidențiază o metodă de evaluare alternativă, metoda proiectului, care pune accentul pe individualitatea și creativitatea elevului. Proiectul este o metodă de evaluare modernă care permite elevilor să își dezvolte abilitățile de a lucra în echipă. Activitățile, care se desfășoară pe parcursul unui proiect tematic, asigură o învățare activă, reflectând interesele și experiența elevilor prin realizarea produselor transdisciplinare: postere, ppt, albume, pagini de revistă sau ziar, sondaje de opinie, mici piese de teatru, concursuri, excursii literare, mape tematice, referate, eseuri, recenzie de carte, broșură, manual digital, scrisoare, blog etc.*

Cuvinte-cheie: *evaluare, proiect, proiect thematic, elevi.*

Abstract. *The proposed article highlights an alternative assessment method, the project method, which emphasizes the individuality and creativity of the student. The project is a modern assessment method that allows students to develop their teamwork skills. The activities, which take place during a thematic project, ensure active learning, reflecting the interests and experience of students by making transdisciplinary products: posters, ppt, albums, magazine or newspaper pages, opinion polls, small plays, contests, trips literature, thematic maps, essays, essays, book review, brochure, digital textbook, letter, blog, etc.*

Keywords: *evaluation, project, thematic project, students.*

Actualmente elevul este situat în centrul organizării procesului de predare-învățare-evaluare, el devenind subiect al activității. În acest context, evidențiem și aspectul modernizat al evaluării.

Evaluarea are caracter preponderent formativ, care are în vedere activizarea și implicarea elevului ca participant direct la propria formare, conștientizându-i permanent nivelul propriilor performanțe, dar și căile pe care trebuie să le urmeze.

Metodele complementare de evaluare asigură o alternativă a metodelor tradiționale, accentuându-se creativitatea elevilor prin diverse lucrări originale, prin sarcini de lucru complexe, care necesită rezolvare atât în clasă, cât și acasă, iar perioada de timp este flexibilă.

Principalele metode complementare de evaluare, care susțin individualizarea activității educaționale a elevilor sunt:

- Observarea sistematică a activității școlare și comportamentului elevilor față de învățare;
- Portofoliul;

- Investigația unei teme, a unui document istoric;
- Proiectul;
- Autoevaluarea și interevaluarea;

Una dintre metodele de evaluare alternative care se utilizează deseori în evaluarea elevilor și pune accent pe capacitățile acestuia de a le valorifica este metoda proiectului.

Capacitățile care se evaluează în timpul realizării proiectului pot fi:

- capacitatea de a observa și de a alege metodele de lucru;
- capacitatea de a măsura și de a compara rezultatele;
- capacitatea de a selecta informația și de a utiliza cunoștințe;
- capacitatea de a raționa și de a utiliza proceduri simple;
- capacitatea de a investiga și de a analiza;
- capacitatea de a sintetiza și de a organiza conținutul;
- capacitatea de a realiza un produs.

Proiectul, ca metodă alternativă sau complementară de evaluare, este o lucrare scrisă care „are la bază o cercetare teoretică sau teoretico-practică, amplă și de durată, realizată individual sau în grup” [1, p. 207].

E. Dulamă afirmă că proiectul este o „lucrare complexă, cu caracter aplicativ, întocmită pe baza unei teme date, care cuprinde analiza – cauzală, cronologică, spațială – a unei probleme și un demers explicit de evoluție și de soluționare a acesteia.” Proiectul este considerat o „formă de evaluare motivantă, care facilitează aprecierea nuanțată a învățării” [3, p. 98].

Proiectul ca metodă de evaluare modernă permite elevilor să își dezvolte abilitățile de a lucra în echipă, de a se organiza, de a-și gestiona eficient timpul de lucru, abilități solicitate din ce în ce mai mult pe piața muncii. Proiectul ca instrument de evaluare poate lua forma unei sarcini de lucru individuale sau de grup, ținând cont și de faptul că o bună parte a activității propuse de acesta poate fi realizată și în afara orelor de curs.

Metoda proiectului este de origine americană, fiind propusă în anul 1918 de către William Heard Kilpatrick în lucrarea sa „The project method”. H. Kilpatrick a identificat 4 tipuri de proiecte și procedurile corespunzătoare de realizare a lor:

- proiectele de tipul 1 încorporează anumite idei sau planuri (d.e. scrierea unei scrisori, prezentarea unei piese etc.);
- proiectele de tipul 2 implică o experiență estetică (d.e., ascultarea unei simfonii, a unui poem sau interpretarea unei picturi etc.);
- proiectul de tipul 3 presupune rezolvarea problemelor (probleme dificile intelectuale, d.e., analiza rezultatelor unui experiment etc.);

- proiectele de tipul 4 implică formarea anumitor competențe sau cunoștințe [4, p. 98].

Din această clasificare a metodei proiectului în clasele primare se practică toate tipurile, dar se pune accentul pe particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor.

La sfârșit de modul la disciplinele din clasele primare se propune de realizat *proiecte tematice*. *Metoda proiectului tematic* presupune o abordare transdisciplinară a unei teme bine stabilite în raport cu cerințele Curriculumului național: învățământul primar, cu capacitățile intelectuale implicate, dar și cu interesele și abilitățile practice ale elevilor.

Proiectul tematic este abordat din diverse perspective, dintre care poate fi:

- o creație personalizată;
- un plan sau o intenție de a întreprinde ceva, de a organiza, de a face un lucru;
- activitatea centrată pe elevi;
- temă abordată în baza unui modul;
- un produs elaborat de elevi, care presupune creativitate, imaginație, utilizate într-un context mai relevant.

Proiectul este o metodă de evaluare prin care se creează situații complexe de evaluare-învățare și care motivează elevii să participe efectiv cu capacitățile creative, cunoștințe, deprinderi, reușind să obțină produse sau rezultate ale învățării. Este o metodă complexă, care necesită o perioadă mare de timp (una sau mai multe săptămâni) și care se poate realiza individual și în grup, aducând, astfel, mai multe beneficii.

Activitățile, care se desfășoară pe parcursul unui proiect tematic, asigură o învățare activă, reflectând interesele și experiența elevilor. Elevul își concentrează atenția și își personalizează cunoștințele dobândite prin: creații „literare”, postere, afișe, desene, albume, jocuri, produse școlare.

Mai mult decât atât, prin utilizarea acestei metode la clasă, se va asigura principiul interdisciplinarității și transdisciplinarității, deoarece, pentru realizarea lui, elevii utilizează competențele formate în cadrul a mai multor discipline. Conform Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV, întâlnim *produsele transdisciplinare* (PT) care pot fi realizate la mai multe discipline, însoțite de criterii de succes pentru ca elevul să se orienteze atât în elaborarea acestora, cât și în evaluarea lui. În tabelul 1 sunt prezentate tipuri de proiecte, propuse în clasele primare, fiind însoțite de criterii de succes.

Tabelul 1. Extras din Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar [5, p.50]

PT6. Proiect. Produsul	PT7. Proiect. Prezentarea produsului	PT8. Proiect de grup Contribuția mea
1. Conținutul produsului activității de proiect corespunde cerințelor.	1. Respect cerințele de prezentare.	1. Contribui activ la discuțiile în grup.

2. Produsul este realizat corect. 2. Produsul este realizat cu acuratețe. 3. Produsul este clar. 4. Am utilizat mijloace digitale/media.* 5. Produsul este realizat creativ.	2. Prezint clar, pe scurt, argumentând în mod convingător. 3. Formulez concluzii. 4. Utilizez limbajul adecvat/specific.	2. Accept și îndeplinesc toate sarcinile. 3. Ajut grupul cu idei bune. 4. Urmăresc respectarea cerințelor. 5. Concluzionez: cu ce am contribuit.
---	--	---

În utilizarea acestei metode se parcurg următoarele *etape*:

1. Stabilirea temelor pentru proiect (uneori poate fi extinderea temei modulului învățat, pot fi implicați și elevii pentru alegerea altei teme).
2. Stabilirea și precizarea perioadei de realizare a proiectului.
3. Familiarizarea elevilor cu structura elaborării unui proiect.
4. Planificarea activității (individuale sau de grup)
 - formularea obiectivelor proiectului;
 - constituirea grupelor de elevi (dacă este cazul);
 - distribuirea/alegerea subiectului de către fiecare elev/grup de elevi;
 - distribuirea/asumarea responsabilităților de către fiecare membru al grupului;
 - identificarea surselor de documentare.
5. Desfășurarea cercetării/colectarea datelor.
6. Realizarea produselor (la alegere).
7. Prezentarea rezultatelor obținute/proiectului.
8. Evaluarea proiectului prin criteriile de succes stabilite.

Un proiect tematic poate include temă studiată în clasă și se propune spre extindere efectuarea unui produs transdisciplinar, realizat individual sau în grup, dintre care: *postere, ppt, albume, pagini de revistă sau ziar, sondaje de opinie, mici piese de teatru, concursuri, excursii literare, mape tematice, referate, eseuri, recenzie de carte, broșură, manual digital, scrisoare, blog etc.*

Pe toată durata proiectului, învățătorul trebuie să monitorizeze elevul/grupul de elevi, încurajându-i astfel:

- să discute dificultățile care apar în realizarea produsului preconizat;
- să indice surse de cercetare pentru îmbunătățirea produsului elaborat;
- să reamintească criteriile de succes pentru evaluarea produsului;

Pentru realizarea proiectului este obligatoriu ca elevii să dispună de anumite condiții:

- să prezinte interes pentru subiectul respectiv;
- să cunoască resursele necesare în elaborarea produsului;
- să conștientizeze necesitatea și utilitatea elaborării produsului;
- să trezească interesul părinților pentru implicarea acestora.

Avantajele folosirii proiectului tematic în evaluare sunt multiple:

- valorizează experiența cotidiană, informațiile și interesele elevilor: aceștia trebuie să-și folosească cunoștințele, deprinderile, abilitățile și capacitățile în contexte noi, să caute informații suplimentare, să le combine, să formuleze probleme, să caute soluții;
- oferă posibilitatea fiecărui elev de a se manifesta plenar în domeniile în care capacitățile sale sunt cele mai evidente;
- oferă oportunități pentru realizarea unei cooperări educaționale între principalii agenți educaționali: elev - elev, elev - învățător, învățător – elev - părinte;
- stimulează acumularea de cunoștințe, dezvoltă capacitățile și abilitățile de comunicare, colaborare și ajutor, determinând învățarea reciprocă;
- contribuie la formarea atitudinii de a gândi înainte de a acționa și la conștientizarea faptului că doar împreună pot reuși să realizeze ceea ce își propun;
- oferă un context flexibil de organizare a evaluării printr-o multitudine de alte metode didactice.

Evaluarea performanțelor elevilor în timpul învățării bazate pe proiecte variază între două extreme. Prima extremă accentuează ideea că este greu de apreciat fiecare produs de grup și ar trebui acordat un calificativ, care nu va reflecta activitatea tuturor elevilor din grup. Nu există un feedback adecvat, care trebuie individualizat, astfel încât procesul de evaluare este adesea lipsit de sens, de această dată indiferent de rezultatul final, poate afecta motivația elevilor.

Altă extremă, evaluarea trebuie justificată și explicată public, enumerând fiecare membru al grupului responsabilitatea și activitatea desfășurată.

În concluzie *metoda proiectului* contribuie la responsabilizarea elevilor pentru o anumită sarcină, asigură o activitate praxiologică a cunoștințelor, contribuie la exersarea priceperilor și capacităților în variate contexte și situații, se asigură un demers interactiv al actelor de predare-evaluare, adaptat nevoilor de individualizare a sarcinilor de lucru pentru fiecare elev, valorificând și stimulând potențialul creativ și originalitatea acestuia. Evaluarea are ca scop, în primul rând, îmbunătățirea activității și stimularea elevului și nu sancționarea cu orice preț.

Bibliografie

1. Bocoș, M.-D. Dicționar praxiologic de pedagogie. Vol. V. P-Z. Cluj-Napoca, 2019.
2. Cârja, M. Proiectul, metodă alternativă de evaluare, Revista EDICT, ian. 2018
3. Dulamă M. E (coord.) De la teorie spre practică în învățare on-line. Cluj-Napoca, 2020
4. Gașițoi, N.; Zastînceanu, L. Metoda proiectului și perfecționarea competențelor didactice ale profesorilor de matematică. In: Acta et commentationes (Științe ale Educației). 2018, nr. 1(12), pp. 96-105. ISSN 1857-0623.
5. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptorii în învățământul primar clasele I-IV. Chișinău, 2019

EXERCIȚIILE DE CULTURĂ VOCALĂ- MIJLOC DE FORMARE A DEPRINDERILOR VOCALE LA ELEVI

HÎNCU Ionela, doctor în științe ale educației, cercetător științific

Centrul Educației Estetice „Lăstărel”

Rezumat. *Educația muzicală, alături de alte discipline de învățământ, contribuie eficient la realizarea educației estetice a elevilor. Astfel, cadrului didactic îi revine sarcina de a sistematiza conținutul, obiectivele, metodele cele mai eficiente, în așa fel, încât să îmbine sistematic și continuu acțiunea de cunoaștere a realității artistice. Așadar, cântul vocal-coral este o modalitate specifică a dialogului social-comunitar cu valențe culturale și estetice, care, integrat activităților culturale, individuale și colective, dă un suport intelectual și emoțional individului, determinându-l să comunice și să răspundă provocărilor.*

Cuvinte-cheie: *educație muzicală, deprinderi vocal-corale, exerciții, învățământ primar*

Abstract. *Music education, along with other educational subjects, contributes effectively to the achievement of students aesthetic education. Thus, it is up to the teacher to systematise the content, objectives and most effective methods in such a way as to systematically and continuously combine the action of knowledge of artistic reality. Vocal-choral singing is therefore a specific form of social-community dialogue with cultural and aesthetic values, which, integrated with individual and collective cultural activities, gives intellectual and emotional support to the individual, encouraging them to communicate and respond to challenges.*

Keywords: *musical education, vocal-choral skills, exercises, primary school*

Scopul de bază în formarea muzicalității la elevii claselor primare rămâne a fi educația estetică. La treapta primară, în cadrul lecțiilor de Educație muzicală, elevii fac cunoștință cu tezaurul muzicii naționale și universale, obțin cunoștințe în domeniul istoriei muzicii, studiază gramatica muzicală, însușind cunoștințe muzicale. Prin urmare, cercetările pedagogice realizate, demonstrează că există problema dezvoltării muzicalității la elevi, în special, prin intermediul cântului vocal-coral care necesită a fi rezolvată prin toate mijloacele posibile [2].

Așadar, cântul vocal-coral ca stare de empatie umană, reprezintă limbajul colectiv de exprimare vocală a celor mai profunde idei și sentimente ale armoniei social-umane, înserate în textul partiturii, deoarece, vocea umană este instrumentul prin care interpretul dă expresie muzicală trăirilor sale interioare, o modalitate artistică de comunicare transfigurată în imagini sonore a spiritualității umane. Având în vedere faptul că formarea deprinderilor vocal-corale este instrumentul colectiv, capabil să exprime mesajul comunicării artistice în toată plenitudinea forței sale expresive, devine și unul dintre obiectivele prioritare ale educației muzicale. De altfel, cântul vocal-coral exprimă dialogul social-comunitar cu valențe culturale și estetice, care, integrat în activitățile culturale, individuale și colective, dă un suport intelectual și emoțional elevului, determinându-l să comunice și să răspundă

provocărilor. Valențele educative ale artei vocal-corale pot fi potențate în cazul cunoașterii artistice, care pune în valoare actul de gândire și de trăire, ce se întrepătrund, interacționează și se completează. Orice activitate practică în cadrul disciplinei Educația muzicală, fie chiar și nesistematizată, contribuie la dezvoltarea deprinderilor vocale și a auzului muzical, însă, nu pe un timp îndelungat, căci dacă nu există un sistem de metode bine organizat, elevii repede își pierd aceste deprinderi. Așadar, pentru a forma deprinderi vocal-corale la elevi, profesorul va desfășura, în primul rând, o lecție interesantă, interactivă, dinamică și captivantă, în care va ține cont de un set de activități muzical-didactice, precum: audiția; cântul vocal-coral; interpretarea la pseudoinstrumente; caracterizarea muzicii; jocul muzical; creația elementară; scris-cititul muzical; însușirea cunoștințelor muzicale și despre muzică; mișcările muzical-ritmice etc. Astfel, metodica predării unui cântec este determinată de particularitățile psihologice și de vârstă ale elevilor, iar în perioada *prenotației*, cântecele se învață după auz, urmând o serie de etape:

- familiarizarea elevilor cu conținutul cântecului, prin strategii moderne, interactive, care să le suscite interesul pentru activitatea de învățare;
- anunțarea titlului/ autorilor;
- analiza cântecului, utilizând elemente de limbaj muzical accesibilizate: *caracterul melodiei, conținutul de idei/ sentimente, numărul de strofe, ș.a.*;
- preluarea interpretării – model, fie de către profesor, fie utilizând mijloace media, integral sau parțial;
- însușirea pe fragmente, apoi, integrală a cântecului [1;7].

Ajunși la concluzia că cântul vocal-coral este activitatea cea mai importantă pe care se sprijină întreaga educație muzicală a elevilor din ciclul primar, în literatura de specialitate, găsim un repertoriu foarte bogat de cântece, corespunzând criteriilor specifice (întinderea vocilor, tematica curriculumului școlar, gradul de dezvoltare muzicală a elevilor, vârsta și preocupările copilăriei etc.). Astfel, în Figura 1. sunt evidențiate obiectivele și mijloacele de formare a deprinderilor de cânt vocal-coral, necesare a fi urmărite în strânsa lor unitate, în cadrul lecției de Educație Muzicală, la treapta primară [5].

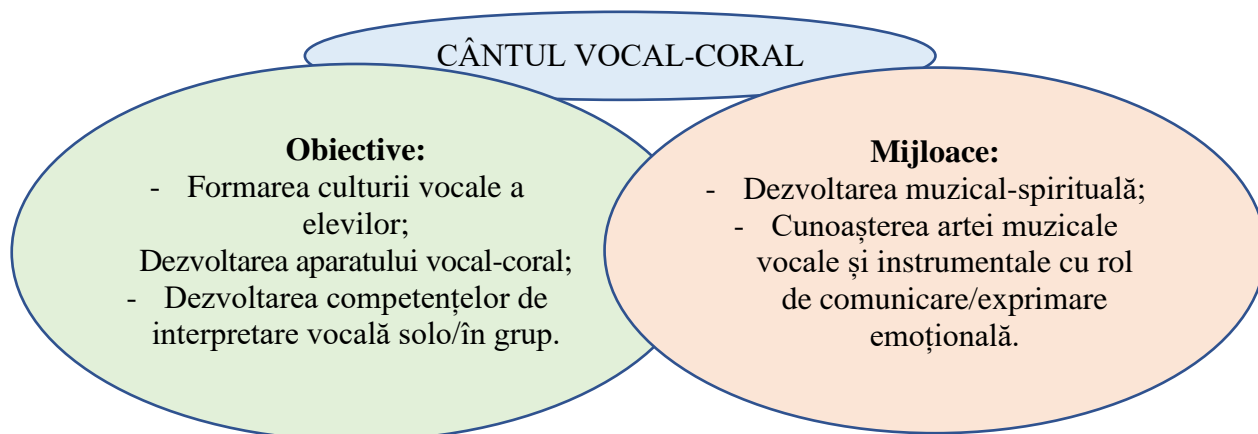


Figura 1. Formarea deprinderilor de cânt vocal-coral la treapta primară

Activitatea cântului vocal-coral este una dintre cele mai frecvent utilizate la lecțiile de Educație muzicală, la treapta primară, ne fiind un scop în sine, ci un mijloc de introducere a elevilor în marea și variata artă a muzicii. De asemenea, cântul vocal-coral este una din formele de bază în lucrul cu elevii mici și dispune de mari posibilități educaționale și educativ- muzicale. În acest sens, este important ca repertoriul muzical școlar să fie în raport direct, nu doar cu lecția de educație muzicală, ci să fie legat nemijlocit și de organizarea diferitelor activități în afara orelor și extrașcolare, cum ar fi: lecții-concert, povestiri despre muzică, serate tematice, victorine muzicale etc., care vor contribui calitativ la formarea și dezvoltarea deprinderilor vocale ale elevilor, Figura 2.

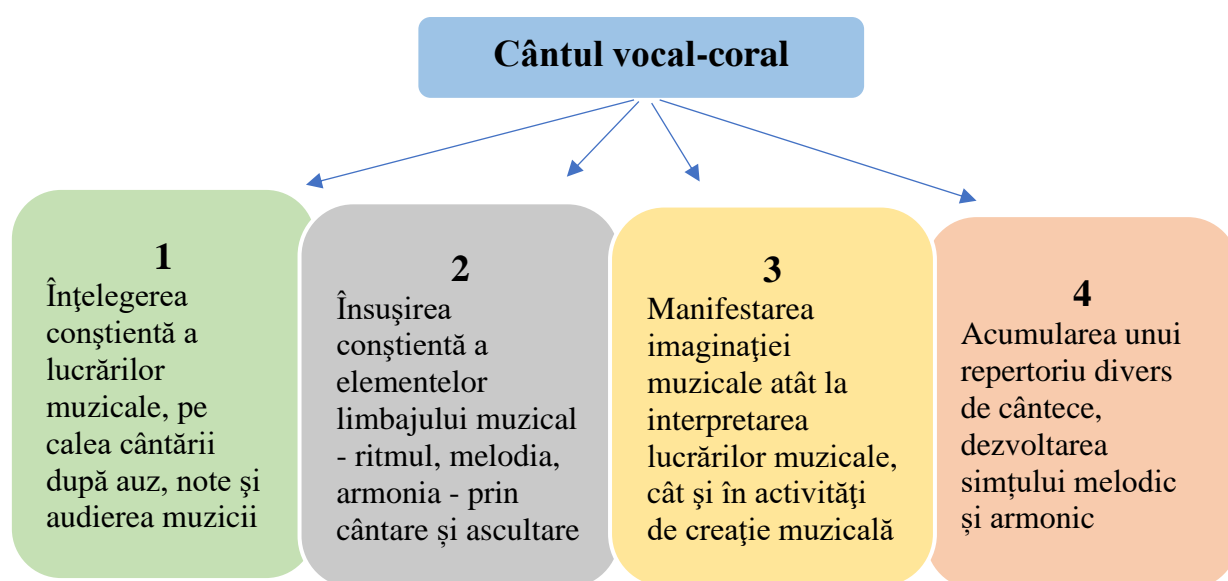


Figura 2. Rolul cântului vocal-coral în formarea și dezvoltarea deprinderilor vocale la elevi

În ceea ce privește educarea poziției vocale, se va ține cont de exercițiile de bază, recomandate pentru obținerea bune impostății (saltul de terță și cvintă la *legato*). Spre înlesnirea însușirii corecte a emisieii vocale, se recomandă diverse exerciții pentru antrenarea maxilarului inferior, a mușchilor labiali și linguali, a faringelui, organe care participă la formarea emiterii vocale, cât și la formarea vocalelor și consoanelor. Referitor la problema atacului sunetului, trebuie să menționăm că utilizarea tipului tare sau moale de atac depinde de caracterul, tempoul și dinamica lucrării. Obținerea unei emisii vocale bune se poate antrena prin intermediul unor exerciții speciale, cu vocale (a, o, u, i, e, ă, î) sau silabe (ma, ne, di, to...). De asemenea, se recomandă cu insistență ca sunetul emis cu vocala „a” și „e” să nu fie deschis, ci puțin rotunjit către „o” și „ă”, dar fără exagerare sau denaturarea cuvintelor [2;3]. Înainte de a parcurge studierea unui cântec, vom încălzi vocile elevilor și vom apela la exercițiile de cultură vocală - vocalizele, care urmăresc pregătirea aparatului vocal în vederea interpretării propriu-zise. Bazate pe tehnica impostăției corecte, cu plasarea sunetului în vălul palatin și susținerea coloanei sonore din diafragmă, exercițiile de cultură vocală duc la formarea senzațiilor și deprinderilor de cântare vocală corectă.

De aceea, în această situație se recomandă exerciții practice pentru susținerea diferitor fraze:

- de întindere (până la interval de sextă);
- de intensitate (de la p/mp până la mf/f și invers);
- de durată (fraze compuse din note întregi);
- de volum și țesătură diferită.

Astfel, exercițiile aplicate în formarea deprinderilor de cânt vocal-coral trebuie să fie senzoriale, să presupună gândire la nivelul de înțelegere al vârstei, printr-o abordare afectivă. De asemenea, formarea deprinderilor de cânt vocal-coral prin intermediul exercițiilor de cultură vocală trebuie să corespundă nivelului de studiu a elevilor, pentru a obține o tehnică vocală calitativă. De aceea, este necesar ca studiul vocal să înceapă cu vocalize simple, care nu vor duce la oboseală și vor avea scopul de încălzire, de întreținere și de dezvoltare a vocii. Așadar, cele mai semnificative exerciții de cultură vocală aplicate în cadrul lecțiilor de Educație muzicală la treapta primară, ce contribuie eficient la formarea și dezvoltarea deprinderilor vocale în cadrul activității de cânt vocal-coral, sunt:

- *exercițiile de intonație pe note lungi*, cu o emisie constantă a sunetelor în *non-vibrato*, precum și cântarea în *staccato* cu efect asupra antrenării coloanei sonore din diafragmă. Pentru realizarea unei impostății corecte este necesar ca poziția gurii în emisie să fie cu bolta palatină ridicată, maxilarul inferior relaxat, laringele deschis, iar limba așezată pe podeaua gurii, cu vârful limbii la rădăcina dinților maxilarului inferior. Proiecția corectă a coloanei sonore în bolta palatină dă omogenitate atât vocalelor cât și registrelor, asigurând o emisie concentrată a sunetului, bogată în armonice. Și totuși, emisia corectă a sunetelor, într-o manieră timbrala omogenă, individualizează sonoritatea specifică a fiecărei vocale printr-un plasament diferit al proiecției sale în bolta palatină. Prin urmare, acest tip de exerciții urmăresc pregătirea aparatului fonator pentru activitatea de cântare, dezvoltarea vocii, realizarea unei intonări juste, facilitarea însușirii cântecelor care urmează a fi învățate, exersarea capacităților de memorare muzicală. De asemenea, sunt eficiente și desenele melodico-ritmice bazate pe vocale cuplate cu anumite consoane;

- *exercițiile de dicție*, precum și vorbirea cântată, se realizează prin recitarea expresivă a unor texte din cântecele abordate, pentru a permite înțelegerea clară a mesajului poetic. De aceea, este importantă plasarea corectă a fiecărei consoane și susținerea coloanei sonore din diafragmă, pentru a oferi acuratețe și omogenitate intonației. O frazare bine realizată asigură fluentă și expresivitate discursului muzical;

- *exercițiile de respirație*, neapărat trebuie să conțină toate patru faze: inhalarea – rapidă, suspendarea, exalarea – controlată sau înceată și recuperarea, ce vor contribui la înțelegerea mecanismului de funcționare a cântatului pe coloana de aer. Aceste exerciții oferă culoare vocalelor, iar consistența lor în armonice va fi aceeași pe toată întinderea ambitusului, prin depășirea pragului vocal, întâlnit la trecerea spre registrele extreme [4;6].

Formarea deprinderilor vocale individuale și corale este un proces continuu și de durată, care pornește din momentul înțelegerii mecanismului până la asimilarea lui conștientă, prin formarea progresivă a senzațiilor și deprinderilor de tehnică vocală. Astfel, claritatea și forța expresivă de comunicare a cântării vocale capătă valențe multiple în interpretarea colectivă și corală.

Bibliografie

1. Bălan, G. Cum să ascultăm muzica. București: Humanitas, 1998, 132 p. ISBN 973-28-0831.
2. Briscan, Al., Coord. Cerghit, I. Perfecționarea lecției în școala modernă. București: E.D.P, 1983, p. 228.
3. Calos, S. Arta vocală și evoluția spirituală. Editura: Antet XX Press, București, 1994, 117 p.
4. Lamboley, D. Respiră corect și vei fi sănătos. Editura Teora, București, 2001, 130 p. ISBN 973-20-0693-5.
5. Moraru, E. Modalități de formare a culturii vocale la elevii de vârstă școlară mică [online], vizitat [17.01.22]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/31-34_25.pdf
6. Rusu, A. Tehnica și virtuozitatea solistică. Condiții necesare interpretării vocale. Media Musica 2006, 122 p. ISBN 973-8431-46-8.
7. Vasile, V. Metodica educației muzicale. București: Editura Muzicală, 2004, 423 p. ISBN 973-42-0375-4.

TEHNICI DE ASCULTARE ACTIVĂ ÎN CLASELE PRIMARE

ISTRATE Iulia, învățătoare, grad didactic II

Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Eminescu, mun. Strășeni

Rezumat. *Ascultarea activă este modalitatea prin care acordăm atenție completă la ceea ce spune o altă persoană și înseamnă a auzi mai mult decât spune vorbitorul. De aceea, ascultăm nu doar conținutul, ci și intenția și sentimentul vorbitorului. Scopul ascultării active constă în înțelegerea reală a celuilalt, și nu în aducerea contraargumentelor. Totuși ascultarea activă nu presupune să fim întotdeauna de acord cu perspectiva interlocutorului nostru. Există trei etape ale ascultării: pre-ascultarea, ascultarea propriu-zisă, post-ascultarea.*

Cuvinte cheie: *ascultare, ascultare activă, tehnici de ascultare, componente ale ascultării active.*

Summary. *Active listening is the way we pay full attention to what another person is saying and means hearing more than the speaker is saying. Therefore, we listen not only to the content, but also to the speaker's intention and feeling. The purpose of active listening is to understand the other, and not to make counter-arguments. However, active listening does not always mean agreeing with the perspective of our interlocutor. There are three stages of listening: pre-listening, actual listening, post-listening.*

Keywords: *listening, active listening, listening techniques, components of active listening.*

Ascultarea activă o este o componentă importantă a procesului de comunicare și se axează pe înțelegerea mesajului transmis, de fapt să ne spună, nu ceea ce vrem noi să auzim. Este modalitatea cea mai importantă în comunicare, de ea depinzând calitatea mesajului recepționat.

Ascultarea face parte din cele patru abilități lingvistice: *citire, scriere, ascultare și vorbire* și, asemenea lecturii, este un *proces de receptare*, ce presupune primirea mesajelor orale, identificarea intenției vorbitorului, construirea sensului, identificarea și evaluarea situației de discurs, dar și reacția la mesajele verbale și/sau nonverbale la care vorbitorii sunt expuși.

Orice *act de vorbire* este înțeles, în măsura în care *ascultătorul* posedă următoarele abilități:

- perceperea sunetelor accentuate și a elementelor de intonație;
- înțelegerea vocabularului și capacitatea de a deduce sensul unor cuvinte necunoscute pe baza contextului;
- înțelegerea modelelor sintactice și a formelor morfologice caracteristice limbii vorbite;
- identificarea scopului vorbitorului;
- formularea mesajului în baza situației de comunicare;
- recunoașterea atitudinii vorbitorului față de ascultător și identificarea subiectului discuției;
- identificarea mijloacelor și a tehnicilor retorice de care utilizează vorbitorul [3].

Deseori, elevii se concentrează, într-o comunicare orală mai mult pe replică și mai puțin pentru a recepta corectitudinea mesajului. Această tendință derivă din lipsa răbdării în comunicare, din dorința de a prelua cât mai repede cuvântul, din convingerea că mesajul ascultătorului este mult mai plin de substanță, decât al celui care deja comunică.

Scopul *ascultării active* constă în înțelegerea reală a celuilalt, și nu în aducerea contraargumentelor. Totuși *ascultarea activă* nu presupune să fim întotdeauna de acord cu perspectiva interlocutorului nostru, însă ce o deosebește de celelalte tipuri de ascultare se referă tocmai la prezența empatiei pe tot parcursul discuției.

De obicei înțelegerea unei comunicări este influențată de propriile interpretări, experiențe și puncte de vedere. *Ascultarea activă* arată vorbitorului că respectăm și apreciem ceea ce are de spus și ne permite să ne concentrăm pe problemele importante din mesajul unei persoane și să înțelegem astfel mai bine pe cel care vorbește.

Ascultarea activă presupune pentru un elevii din clasele primare următoarele caracteristici [4]:

- sunt atent la tot ceea ce spune vorbitorul;
- nu-l întrerup până nu termină tot ceea ce are de spus;
- încerc să recunosc tema și să rețin tot ceea ce spune despre temă;
- după ce a încheiat, reiau ideile, cu cuvintele mele, ca să văd dacă am înțeles bine;
- dacă sunt lucruri neclare, formulez întrebări pentru a mă lămuri;
- dacă sunt sigur că am înțeles corect, îmi formulez părerea în legătură cu ceea ce s-a spus.

Există *trei componente la ascultarea activă*, dintre care:

- *înțelegerea*. Ascultă și depune un efort de a asculta și de a analiza activ ceea ce îi comunică celălalt fără a fi distras sau fără a se gândi la nimic altceva;
- *reținerea informațiilor* presupune un efort de memorare a mesajului transmis de către celălalt. Unele persoane pot opta pentru strategii de memorare precum luarea de notițe sau memorarea ideilor principale ale discursului celuilalt;
- *oferirea răspunsului* - răspunsul reprezintă o modalitate prin care îi furnizăm celuilalt un feedback verbal, respectiv nonverbal, cu privire la mesajul transmis de către acesta. Vom oferi răspunsurile pentru a-i comunica celuilalt că am auzit, analizat și înțeles ceea ce el a dorit să ne comunice.

Conform *Ghidului de implementare a curriculumului pentru învățământul primar* distingem trei etape ale ascultării: *pre-ascultarea, ascultarea propriu-zisă, post-ascultarea*.

Tabelul 1. Etapele ascultării [2, p.28]

Etape	Descriere
Etapa „înainte de ascultare” (pre-ascultarea)	• stabilirea contextului (situația, tema și genul textului care va fi ascultat);

	<ul style="list-style-type: none"> • crearea unei motivații pentru ascultare (de exemplu, învățătorul scrie pe tablă un titlu și le cere elevilor să anticipeze ceea ce vor auzi, astfel creându-se anumite așteptări); • predarea, în prealabil, a unor elemente de vocabular cruciale pentru înțelegerea mesajului.
Ascultarea propriu-zisă	<ul style="list-style-type: none"> • elevii trebuie să aibă în față întrebări prestabilite pentru a ști spre ce să își îndrepte atenția atunci când ascultă textul; • se pot promova activități în care elevii trebuie să facă ceva cu informația extrasă din text, cum ar fi: etichetarea; selectarea; desenarea; completarea unor propoziții sau a unor tabele etc.; • aceste activități solicită elevilor răspunsuri individuale, însă este destul de dificil a stabili măsura în care elevii au înțeles mesajul, apelând doar la abilitățile de înțelegere după auz, fără a recurge la alte abilități.
Etapa „după ascultare” (post-ascultarea, reascultarea)	<p>analiza limbii utilizate în textul audiat; se pot promova activități prin care elevii ascultă și repetă anumite structuri, descoperă sensul unor cuvinte necunoscute, în funcție de contextul de apariția acestora;</p> <ul style="list-style-type: none"> • se pot realiza activități care să valorifice reacția elevilor la mesajul audiat sau să îl relaționeze cu experiențele lor de viață..

Capacitatea de ascultare, de receptare a unui mesaj și de răspuns se bazează pe:

- ascultarea atentă a unui mesaj: o întrebare, o afirmație, un îndemn;
- reproducerea esenței mesajului ascultat;
- răspunsuri corecte la întrebări și îndemnuri;
- formularea unor mesaje: o întrebare, un îndemn, o afirmație;
- reproducerea esenței mesajului ascultat.

Cel mai important mijloc de dezvoltare a capacității de ascultare este textul. Textele propuse pentru ascultare vor fi selectate, ținând cont de particularitățile de vârstă ale elevilor, dar și urmărindu-se indicatorii:

- lungimea – să fie scurte sau, dacă sunt mai lungi, să fie împărțite în secvențe;
- viteza – să adopte un ritm lent, echilibrat, rapid, în dependență de scopul urmărit;
- dificultatea – să nu conțină structuri de limbă care depășesc nivelul de competență al elevilor.

Cele mai utilizate tehnici de ascultare în clasele primare sunt:

- *Indicii verbale:* încurajarea verbală; reflectarea conținutului și a sentimentelor vorbitorului; rezumând inteligent cuvintele și scopul vorbitorului. Sugestii de expresii verbale care conduc spre o ascultare activă:
- *Spune-mi mai multe despre...*
- *Doar pentru a mă asigura că înțeleg ceea ce spui este...*
- *Mă bucur să ascult dacă vrei să vorbești despre...*
- *Cum te-ai simțit atunci când s-a întâmplat...*

- *Dezvoltarea abilităților de ascultare prin intermediul poveștilor* [2, p.28]. Povestea este textul ce provoacă interes atât față de conținut, cât și față de personaje. Limbajul poveștilor implică șablonul: predictibilitate – surpriză sau repetiție – schimbare, repetarea unor cuvinte sau structuri fiind foarte utilă pentru ca elevii să învețe noi elemente de limbă. Elevii foarte ușor pot răspunde la întrebări, deoarece acțiunile poveștii sunt clare și provoacă interes de a se implica în discuție. Exemplu: identificarea personajelor dintr-o poveste și caracterizarea lor, identificarea locurilor în care se petrece acțiunea unei povestiri și desenarea/descrierea lor etc.);

Scopul fiind explicit din sarcina propusă:

1. Ascultați povestea pentru a afla în ce oraș locuiește personajul principal. (a asculta pentru detalii)
2. Ascultați povestea și stabiliți care este cel mai potrivit titlu pentru aceasta. (a asculta pentru informații specifice)
3. Ascultați și subliniați/numiți cuvântul din propoziție pe care vorbitorul îl accentuează. (a asculta accentul propozițiilor) etc.

- *Dezvoltarea abilităților de ascultare prin povestirea unei întâmplări hazlii din viața elevului.* Fiecare elev dorește să povestească o întâmplare din viața sa. Acestea sunt adevărate perle ale copilăriei și ele îi răscolesc amintirile, emanând energie pozitivă.

- *Povestirea învățătorului* contribuie la dezvoltarea exprimării contextuale, la dezvoltarea operațiilor gândirii (analiza, sinteza, comparația, concretizarea sau individualizarea, abstractizarea, generalizarea), solicită memoria și imaginația elevilor.

Pentru a realiza o activitate de povestire reușită, cu valoare formativă, învățătorul trebuie [4]:

- să structureze conținutul activității;
 - să coreleze obiectivele urmărite cu activitățile de învățare propuse;
 - să integreze materialul didactic la momentul potrivit;
 - să urmărească înțelegerea mesajului de către elevi;
 - să capteze atenția elevilor prin calitatea exprimării;
 - să ofere modele de exprimare orală corectă, folosind structuri gramaticale ample;
 - să asigure o atmosferă potrivită activității de povestire (fond muzical, expoziție de carte, alternarea povestirii profesorului cu imagini video sau înregistrări audio etc.).
- *activități 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.)
 - *Jocul didactic* dezvoltă creativitatea elevilor, cere efort intelectual și stimulează elevul de a se implica, dezvoltă corectitudinea, spiritul critic, răbdarea, stăpânirea de sine. Prin respectarea

sarcinilor și regulilor jocului elevii învață să-și autoregleze activitățile, să asculte activ și să se implice la momentul oportun.

În cadrul proiectării jocului didactic trebuie să ținem seama de: sarcina didactică, regula de joc, acțiunea de joc și variantele de joc. Jocuri didactice pentru ascultarea activă sunt: *De-a diminutivele*, *Cum se mai poate spune?*, *Dacă nu-i așa, cum e?*, *Ce mai înseamnă cuvântul?*, *Cine enumeră mai mult?*, *Schimbă silaba!*, *Unde se găsește sunetul?* etc.;

Ascultarea elevilor este cu adevărat esențială pentru relația elev - profesor, deoarece el este interesat de ceea ce spun elevii, îi face pe elevi să se simtă conectați emoțional într-o comunicare.

Bibliografie

1. Curriculum național: învățământul primar. Chișinău, 2018.
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Ch., 2018.
3. Levitt, D.H. Ascultarea activă și autoeficacitatea: accent pe o micro-abilitate, *The clinical Supervisor*, vol. 20, pp. 101-115, 2001.
4. Norel, M. Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar. București: ART, 2010.

RECEPTAREA MESAJULUI ORAL ÎN CLASELE PRIMARE

LATU Viorica, învățătoare, grad didactic unu

Liceul Teoretic „Mihai Viteazul”, mun. Chișinău

Rezumat. *Articolul prezintă aspecte ale receptării mesajului oral în clasele primare. Receptarea este un proces dinamic, activ și complex, care necesită o activitate vie, conștientă, o atenție susținută și chiar un efort care trece neobservat de obicei. Audierea este un proces complex care presupune receptarea mesajelor orale, identificarea intenției vorbitorului, dar și o reacție la mesajele verbale și/sau nonverbale, incluzându-se în ascultare.*

Cuvinte cheie: *receptare, mesaj oral, ascultător, audiere, cadru didactic, elev.*

Abstract. *The article presents aspects of the reception of the oral message in the primary classes. Reception is a dynamic, active and complex process that requires a lively, conscious activity, sustained attention and even an effort that usually goes unnoticed. Listening is a complex process that involves receiving oral messages, identifying the speaker's intention, but also a reaction to verbal and / or nonverbal messages, including listening.*

Keywords: *reception, oral message, listener, hearing, teacher, student.*

Dezvoltarea tehnologică din ultimele decenii, precum și fenomenul globalizării au determinat instituții și specialiști din întreaga lume să stabilească competențele de care are nevoie orice cetățean pentru a se asigura cu succes în viața socială. În tendința de a realiza o educație de calitate - obiectiv strategic pe termen lung al politicilor educaționale la nivel european, e nevoie să asigurăm contextul educațional optim, care se constituie, în mare parte, din resursele implicate în proces. Astăzi elevul nu trebuie să mai fie un simplu *receptor de informație*, ci subiect al cunoașterii și acțiunii.

În sens larg, *a recepta* este acțiunea de a prinde, a înregistra, a primi, a capta unde sonore, etc. „Pentru *a recepta* trebuie să existe o intenție de comunicare, adică să fii dispus, pe de o parte, să percepi manifestările cuiva drept fapte de limbaj, iar pe de alta, să le atribui un înțeles”[5, p.106].

Receptarea este un proces dinamic, activ și complex, care necesită o activitate vie, conștientă, o atenție susținută și chiar un efort care trece neobservat de obicei, deoarece a devenit banal, pentru a aduna toate datele necesare înțelegerii unei expresii.

Stânea R. consideră că în *procesul receptării mesajului*, fraza ca entitate a receptării este înțeleasă nu prin intermediul analizării și sintezei ulterioare a cuvintelor din care este compusă, ci în urma examinării semnelor informative [6].

Receptarea mesajului oral semnifică formarea și dezvoltarea capacității de ascultare activă și contribuie la promovarea unui climat de înțelegere și de cooperare între interlocutori.

Conform Curriculumului național: învățământul primar, în clasa a IV-a, *Competența specifică*

1. *Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atenție și concentrare se bazează pe următoarele unități de competențe* [1, p.19]:

1. Identificarea semnificației unui mesaj oral în situații noi de comunicare.
2. Deducerea sensului unui cuvânt prin raportare la mesajul audiat în contexte variate de comunicare.
3. Determinarea informațiilor principale și secundare și a succesiunii logice a întâmplărilor dintr-un mesaj audiat.
4. Distingerea după auz a abaterilor lingvistice din mesajele audiate.
5. Aplicarea regulilor de ascultare activă în situații noi de comunicare.

Conform datelor prezentate de specialiștii în domeniu, dintre cele patru tipuri de activitate verbală perceperea mesajului la auz are ponderea cea mai mare - 45 %, în comparație cu celelalte activități: vorbirea - 30 %; lectura - 16 %; scrierea - 9 % [4, p.31].

Audierea este un proces complex care presupune *receptarea mesajelor orale*, identificarea intenției vorbitorului, dar și o reacție la mesajele verbale și/sau nonverbale, incluzându-se în ascultare, dar reprezintă doar o parte din procesul de ascultare.

Scopul audierii constă în formarea la elevi a competențelor de a înțelege despre ce se vorbește și de a reacționa adecvat la cele auzite. Ascultarea se exersează, iar problemele de ascultare trebuie identificate, apoi corectate. Dovada că un elev a înțeles ceea ce a ascultat nu poate fi decât indirectă, deoarece comprehensiunea este un proces intern, care are loc în mintea elevului [2, p.26].

Pentru o comunicare interpersonală e nevoie de formarea deprinderilor de vorbire orală și de dezvoltare a fluidității (coerenței) verbale. Din acest considerent, actul vorbirii presupune stăpânirea limbajului la toate nivelurile limbii (fonologic, gramatical, lexical și sintactic), înlăturarea barierelor generale și a inhibițiilor involuntare.

Hybels S., Weaver II R. L. delimitează șase tipuri de ascultători, prezentați în figura 1. Tipuri de ascultători [3].

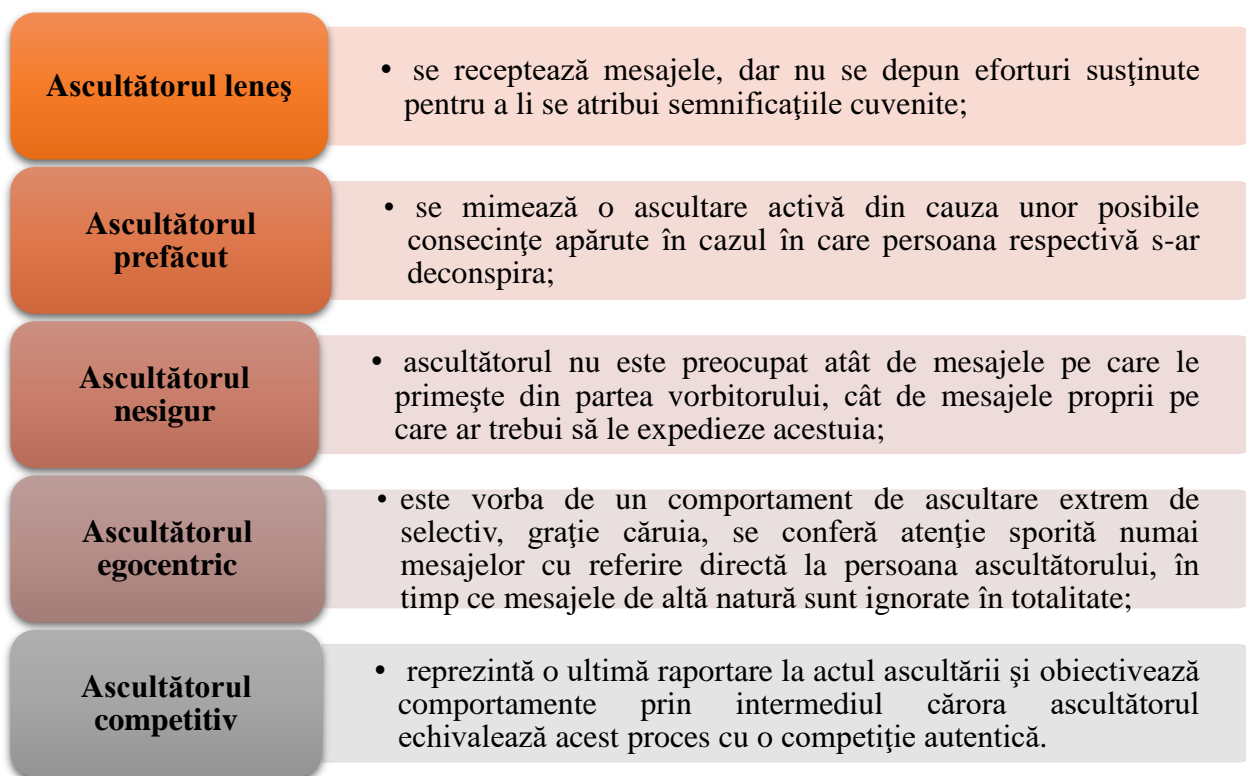


Figura 1. Tipuri de ascultători [3, p.68].

O lecție dedicată dezvoltării abilităților de ascultare trebuie să cuprindă trei etape: *pre-ascultarea*, *ascultarea propriu-zisă*, *post-ascultarea* (Figura 2).

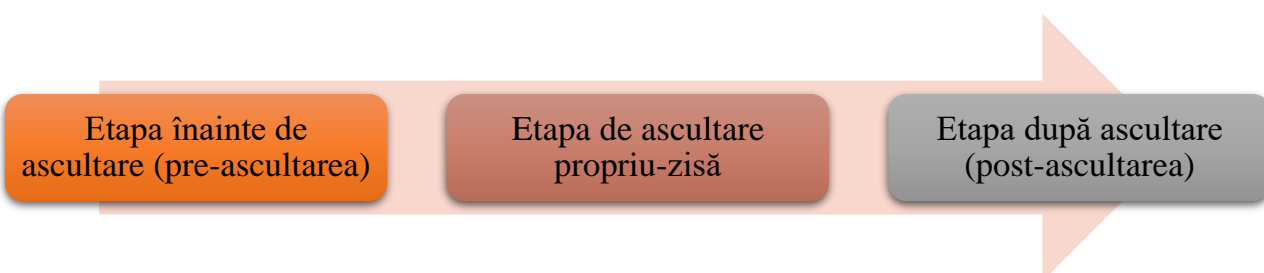


Figura 2. Etapele ascultării

Etapa înainte de ascultare (pre-ascultarea) presupune [2, p.28]:

- ✓ stabilirea contextului (situația, tema și genul textului care va fi ascultat);
- ✓ crearea unei motivații pentru ascultare;
- ✓ predarea, în prealabil, a unor elemente de vocabular cruciale pentru înțelegerea mesajului.

Etapa de ascultare propriu-zisă:

- ✓ elevii trebuie să aibă în față întrebări prestabilite pentru a ști spre ce să își îndrepte atenția atunci când ascultă textul;
- ✓ se pot promova activități în care elevii trebuie să facă ceva cu informația extrasă din text, cum ar fi: etichetarea; selectarea; desenarea; completarea unor propoziții sau a unor tabele etc.;
- ✓ aceste activități solicită elevilor răspunsuri individuale;

Etapa după ascultare (post-ascultarea, re-ascultarea):

- ✓ analiza limbii utilizate în textul audiat; se pot promova activități prin care elevii ascultă și repetă anumite structuri, descoperă sensul unor cuvinte necunoscute, în funcție de contextul de apariția acestora;
- ✓ se pot realiza activități care să valorifice reacția elevilor la mesajul audiat sau să îl relaționeze cu experiențele lor de viață.

Ascultarea activă îmbunătățește comunicarea didactică și trebuie practică în egală măsură atât de învățător, cât și de elev.

Șoitu L. a studiat cauzele neascultării, printre care sunt menționate: *surplusul de mesaje pe parcursul unei zile*, la care sunt supuși elevii, de aceea considerăm drept necesar ca profesorii să pună în discuție subiecte de maxim interes și forme atractive, interactive de organizare; *preocupările personale*, cu o maximă urgență sau importanță în raport cu mesajele care se transmit simultan intereselor diverse ale ascultătorilor; *ritmul gândirii* diferit de cel al rostirii, psihologii afirmă că suntem capabil să urmărim pe minut până la 600 de cuvinte, însă pe minut nu pot fi rostite decât 100 – 150 de cuvinte. Datorită acestui decalaj ascultătorului îi rămâne timp la dispoziție pentru evadare [7].

O altă cauză a neascultării o constituie *presupozițiile receptorului* că ceea ce spune a mai fost rostit, de aici vorbitorul ar trebui de la început să atragă atenția ascultătorului asupra noutăților pe care le vor exprima etc.; *lipsa antrenamentului* exprimată prin incapacitatea de a asculta, pentru că abilitatea de a asculta poate fi creată numai dacă este exercitată etc. În același timp *nevoia de respect ori simpatie din partea vorbitorului* poate și ea trezi motivații de ascultare, așa de exemplu unii elevi în sală se așază cât mai în față ca să fie văzuți [3, p.113].

Formarea unor deprinderi de ascultător activ este o componentă importantă a competenței de comunicare. Această achiziție este întărită prin dezvoltarea unor competențe similare în receptarea mesajului scris. Problemele de ascultare trebuie identificate, iar, apoi, corectate. Știind din ce cauză a apărut o anumită greșeală, cadrele didactice pot să conceapă exerciții de micro-ascultare, prin care să o remedieze.

La acest nivel, problemele de înțelegere a mesajului oral pot să aibă următoarele cauze [6, p.11]:

- elevul nu cunoaște cuvântul;
- îi cunoaște forma scrisă, dar nu și pe cea rostită (din cauza pronunției);
- îl confundă cu un alt cuvânt asemănător;
- cunoaște forma vorbită a cuvântului, dar nu îl recunoaște din cauza pronunției;
- recunoaște forma auzită, dar nu-i știe sensul, îi atribuie un sens greșit.

Receptarea corectă a mesajului are drept condiție esențială folosirea codului lingvistic comun.

În cazul relațiilor între copiii de vârste apropiate și care provin din același mediu sociocultural, comunicarea se realizează fără disfuncționalități. Acestea apar când emițătorul nu ține seama de posibilitățile de înțelegere ale receptorului, învățătorul trebuie să-și adapteze comunicarea la aceste particularități și să se asigure că tot ceea ce a comunicat a fost înțeles. Atitudinea apropiată față de copiii care vin în clasa I are menirea de a-i atrage pe copii în procesul autoinstruirii și fiecare învățător cu experiență utilizează această pârghe, creând în clasă un climat de încredere și operare.

Activitățile de bază de formare a competenței de comunicare în clasele primare sunt:

- *activități de identificare*: a se prezenta, a prezenta pe cineva, a ilustra etc.
- *descriere*: inventariere, clasificare, reformulare, rezumare, comparare, definiții de culori etc.
- *activități care presupun folosirea imaginației*: situare în timp, spațiu, dialogare, observare, invenție etc.
- *povestirea*: a exprima idei, a convinge, a polemiza, a chestiona, a confrunța, a judeca, a critica etc.

Pentru a fi auzit, ascultat și înțeles, profesorul trebuie să trezească atenția elevilor de a participa la discuție. El trebuie să fie un bun emitent al mesajului, va urmări ca comunicarea enunțată să conțină cuvinte clare și să ordoneze logic ideile, utilizând tonul și vocea respectivă.

Bibliografie

1. Curriculum național: învățământul primar. Chișinău, 2018.
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Ch., 2018.
3. Hybels, S., Weaver, II R. L. *Communicating Effectively* (2nd ed). New York: Random House, 1989. 431 p.
4. Levitt, D.H. Ascultarea activă și autoeficacitatea: accent pe o micro-abilitate, *The clinical Supervisor*, vol. 20, pp. 101-115, 2001.
5. Pamfil, A. *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*. Pitești: Paralela 45, 2009. 332 p.
6. Stânea, R. *Tehnici de comunicare eficientă – Suport de curs: Fondul Social European*, 2013. 47
7. Șoitu, L. *Pedagogia comunicării*. Iași: Institutul European, 2002.

STRATEGII EDUCAȚIONALE CENTRATE PE SUBIECT PENTRU FORMAREA COMPETENȚEI TEXTUALE

MIDRIGAN Tatiana, învățătoare, Instituția Publică Liceul Teoretic „Ion Creangă”

Rezumat. *Abordarea centrată pe subiect* presupune o raportare specifică la finalitățile educației, la rolurile profesorului și ale subiectului învățării, la modalitățile de interacțiune și la metodele, mijloacele și procedeele utilizate. În studierea textului se pune accent pe descifrarea codului literar care cuprinde, printre altele: *noțiuni de vocabular, sens propriu și figurat, versificație la textele lirice, procedee ale expresivității, modalități de expunere, stiluri și originalitatea exprimării*, etc. Sunt prezentate în mod sistematizat strategii didactice centrate pe elev pentru activitățile de *prelectură, lectură, postlectură*.

Cuvinte cheie: text, competență textuală, strategii didactice, elevi.

Summary. The subject-centered approach involves a specific reporting on the aims of education, the roles of the teacher and the subject of learning, the ways of interaction and the methods, means and procedures used. The study of the text emphasizes the decipherment of the literary code which includes, among others: notions of vocabulary, proper and figurative meaning, versification in lyrical texts, procedures of expressiveness, ways of exposition, styles and originality of expression, etc. Student-centered teaching strategies for pre-reading, reading, post-reading activities are systematically presented.

Keywords: text, textual competence, teaching strategies, students.

Actualmente conceptul *centrare pe elev* reprezintă o condiție de calitate și eficiență a procesului formativ. *Învățarea centrată pe elev* se focusează pe nevoile elevilor și nu pe ale celorlalți agenți educaționali ai procesului didactic, cum ar fi profesorul ori administrația instituției.

Proiectarea strategiilor didactice constituie o activitate complexă din partea profesorului care presupune, în primul rând, selectarea, organizarea/combinarea metodelor de învățământ în raport cu obiectivele prognozate, avându-se în vedere: *modul de abordare a învățării; formele de organizare a procesului de predare-învățare-evaluare; suporturile didactice; timpul necesar aplicării strategiilor didactice alese*.

În acest sens, se poate observa că atunci când se vorbește despre strategii centrate pe elev se evidențiază corelații dintre tipurile de inteligențe ale lui Gardner și stilurile de învățare, respectiv între stilurile clasice de învățare (vizual, auditiv, kinestezic) și diferite strategii de învățare.

C. Cucuș consideră că *strategia didactică* constituie o schemă procedurală astfel dimensionată încât să prefigureze o realitate educațională în condiții ce se pot modifica. Este un dispozitiv acțional ce se poate construi pe mai multe paliere sau componente: mediul de organizare a situațiilor de învățare; forma de organizare a educaților; gradul de explicitare a conținuturilor; dimensiunea

conținutului transmis; gradul de intervenție sau asistență a cadrului didactic; coeziunea și gradul de legătură dintre diferite secvențe [3, p.282].

Ca opțiune strategică, *abordarea centrată pe subiect* presupune o raportare specifică la finalitățile educației, la rolurile profesorului și ale subiectului învățării, la modalitățile de interacțiune și la metodele, mijloacele și procedeele utilizate.

Un text literar, la ora de limba și literatura română poate fi abordat în mod independent de la caz la caz. În studierea textului se pune accent pe descifrarea codului literar care cuprinde, printre altele: noțiuni de vocabular, sens propriu și figurat, versificație la textele lirice, procedee ale expresivității, modalități de expunere, stiluri și originalitatea exprimării, etc.

Textul implică resurse pedagogice, angajate la nivelul activității de formare a *competenței textuale* ale elevilor, care vizează un șir de obiective realizabile și dimensiuni educaționale.

Formarea competenței textuale este axată în scenariul didactic pe anumite strategii didactice:

- strategii ce vizează etapa prelecturii, momentul proiecției inițiale a sensului;
- strategii ce vizează exprimarea și valorificarea reacțiilor emoționale pe care lectura le provoacă, reacții ce se pot constitui în puncte de pornire ale interpretării textului;
- strategii ce urmăresc corelarea așteptărilor inițiale cu rezultatele primei lecturi;
- strategii ce urmăresc înțelegerea procesului lecturii: lectura anticipativă și harta lecturii;
- strategii ce urmăresc înțelegerea corectă a nivelului literar al textului: *explicația, chestionarul, descrierea secvențelor textului, identificarea câmpurilor lexicale* etc.

În clasele primare *textul analizat* reprezintă un produs școlar, cu criterii de succes, propus de *Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV, ca de exemplu* [7]:

P.27 Textul analizat (în limita standardelor) (Receptarea mesajului scris (citirea/lectura))

1. Citesc conștient și corect.
2. Identific secvențele narrative, descriptive și dialogate.
3. Delimitez timpul și locul acțiunii.
4. Desprind trăsăturile fizice și morale ale personajelor.
5. Formulez ideile principale.
6. Folosesc cuvintele și expresiile nou-învățate.
7. Expun coerent și clar gândurile

Acest produs școlar presupune valorificarea diverselor strategii centrate pe elev, care vor contribui la formarea *competenței textuale*.

Activitățile de pre-lectură vor viza strategii ce pregătesc și facilitează receptarea textului (anticiparea temei, diminuarea dificultăților lingvistice, semantice, referențiale etc.). Prelectura se bazează pe impresii subiective, pe observații sentimentale și creează un climat favorabil apropiării și,

ulterior, înțelegerii în profunzime a textului dat. Nu este vorba despre citirea și analizarea în profunzime a întregului subiect, ci despre obținerea unei viziuni globale asupra subiectului sau a problemei, despre înțelegerea ideii generale, despre ce anume este vorba și despre aspectele în care se dezvoltă aceasta.

Listă de activități care alcătuiesc prelectura și, astfel, putem obține maximum de lectură:

- interpretarea unor imagini de pe coperta cărții sau a imaginii care precedă textul în manual;
- producerea unui text original cu ajutorul termenilor dați în avans;
- efectuarea unei audiții muzicale;
- realizarea unui desen tematic;
- folosirea unui organizator grafic de tipul ciorchinului, al exploziei solare etc. sau a unor rețele conceptuale mai complexe (în cazul elevilor mai mari);
- exerciții de alcătuire sau de contextualizare a sensului cuvintelor în exemple personale;
- producerea unor texte scurte folosind tehnica scrierii de 5 minute cu termeni dați în avans etc.
- interpretarea semnificației titlului;
- realizarea unui desen impus pe tema viitorului text, intonarea unui cântec înrudit etc.

Activitățile de lectură vor viza *strategii de lectură*, dintre care: lectura cu voce tare/silențioasă, lectura orientată/neorientată, lectura pe roluri, exersarea fluenței în lectură și *strategii de fixare a conținutului textului*: chestionar, exerciții cu itemi de tip adevărat/fals, exerciții cu alegere multiplă, exerciții de completare, organizarea grafică a informației, memorare etc.).

Paul Cornea spune că „orice activitate de lectură, în cadrul procesului didactic, trebuie să se desfășoare prin multiple lecturi de înțelegere / receptare / analiză / decodificare / interpretare a textului scris:

- 1) percepția / receptarea textului;
- 2) relectura pentru decodarea sensurilor textului;
- 3) lectura pe unități a textului și înțelegerea detaliată a sensului;
- 4) lectura interpretativă a unor secvențe de text;
- 5) interpretarea estetică a textului” [2, p. 214].


Activitățile de post-lectură vor viza strategii de interpretare și de producere de text (discuții orientate asupra semnificațiilor textului, dezbateră, jurnalul de lectură, scrierea creativă etc.).

Acțiunile pedagogice în formarea la elevi a *competenței textuale* pot fi:

- formarea/dezvoltarea percepției, imaginației, gândirii și creației artistice prin varii metode, dintre care *cubul*. Acestea constituie sarcinile didactice pe care, ulterior, învățătorul le concretizează:
 - a. Compară personajele din fabula „Greierul și furnica” cu oameni reali.
 - b. Descrie personajele: a) greierul b) furnica

- c. Confruntă situația personajelor din text cu cea a doi prieteni.
- d. Argumentează că textul este o fabulă.
- e. Caracterizează personajele fabulei, completând Diagrama Wenn.
- caracterizarea personajelor prin metoda *piramida personajului*. Ea poate fi aplicată atât în procesul lucrului individual, cât și în grup:
 - Numește personajul analizat (un cuvânt).
 - Atribute fizice (două cuvinte).
 - Profilul moral (trei cuvinte).
 - Caracterizarea directă (patru cuvinte).
 - Caracterizarea făcută de alte personaje / de elev (cinci cuvinte).
 - Caracterizarea în baza vorbirii, acțiunilor și faptelor personajului (șase cuvinte).
- interpretarea apropiată a valorilor textelor literare prin descifrarea limbajului poetic;

Poate fi aplicată *metoda jurnalul dublu*, care este o metodă prin care elevii stabilesc o legătură strânsă între text și propria lor curiozitate și experiență. Acest jurnal este deosebit de util în situații în care elevii au de citit texte mai lungi, în afara clasei. Pentru a face un asemenea jurnal, elevii trebuie să împartă o pagină în două, trăgând pe mijloc o linie verticală. În partea stângă li se va cere să noteze un pasaj sau o imagine din text care i-a impresionat în mod deosebit pentru că le-a amintit de o experiență personală, pentru că i-a surprins, pentru că nu sunt de acord cu autorul, sau pentru că o consideră relevantă pentru stilul sau tehnica autorului. În partea dreaptă li se va cere să comenteze acel pasaj: *De ce l-au notat? La ce i-a făcut să se gândească? Ce întrebare au în legătură cu acel fragment? Ce i-a făcut să-l noteze? La ce i-a făcut să se gândească? De ce i-a intrigat?* Pe măsură ce citesc, elevii se opresc din lectură și notează în jurnal.

- producerea unei varietăți de texte reflexive, interpretative și imaginative; Se poate aplica tehnica *Scheletul de recenzie*, de exemplu:
 - Exprimați într-o propoziție (enunț) despre ce este vorba în textul citit.
 - *Exemplu:* Regele identifică vistiernicul cinstit.
 - Alegeți o expresie semnificativă (sintagmă pentru conținutul textului).
 - *Exemplu :* Sfatul înțeleptului.
 - Rezumați, într-un cuvânt, esența textului.
 - *Exemplu:* Hoțul.
 - Alegeți "culoarea sentimentală" a textului.
 - *Exemplu:* Roșu, deoarece este găsit omul înșelător.
 - Completați propoziția: „Cel mai bun / mai interesant lucru din acest text este...”
 - *Exemplu:* Cel mai interesat moment este când regele găsește vistiernicul cinstit.
 - Găsiți un simbol (grafic) pentru textul în cauză. Desen 

- evaluarea critică a operelor și fenomenelor literare se realizează în baza produselor elaborate, pe baza criteriilor de succes.

Competența textuală se manifestă ca un mod de a da viață limbajului, competență a elevilor de a percepe texte, de a asambla propozițiile în texte. Textului literar formează atitudinea proprie față de opera literară, stimulează gândirea reflexivă și critică diversitatea mesajelor receptate, cultivă interesul pentru lectură.

Bibliografie

1. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Goraș-Postică, V. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău, 2008.
2. Cornea, P. Introducere în teoria literaturii. Iași: Editura Polirom, 1998.
3. Cucuș, C. Pedagogie, ed.III. Iași: Editura Polirom, 1996.
4. Curriculum național: învățământul primar. Chișinău, 2018.
5. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Ch., 2018.
6. Marin, M. Didactica lecturii. Chișinău: Cartier, 2013.
7. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. Chișinău, 2019
8. Pamfil, A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. Pitești: Paralela 45, 2009, 278 p.

ÎNVĂȚAREA SOCIALĂ A IDENTITĂȚII PERSONALE LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

MORĂRAȘU Laura-Monica, doctorand, Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica
Moldova, profesor pentru învățământ primar,
Școala Gimnazială „Miron Costin”, Bacău, România

Rezumat. *Învățarea socială reprezintă o însușire a cunoștințelor și a deprinderilor prin observarea directă sau indirectă a comportamentelor unor modele și a consecințelor pe care le au aceste comportamente asupra modelelor. Învățătorul poate să-l ajute pe elev în lungul și anevoiosul drum al formării identității personale din perspectiva învățării sociale, propunându-și în conținutul activității didactice și activități care îl leagă pe copil de viața cotidiană. Prin învățarea socială, elevii dobândesc convingerea că pot gestiona și pune în aplicare comportamentul necesar pentru a reuși într-o varietate de situații.*

Cuvinte-cheie: *învățare, învățare socială, identitate personală.*

Abstract. *Social learning is the acquisition of knowledge and skills using direct or indirect observation of some models behaviors and also noticing the consequences that these behaviors have got on the models.*

The teacher can help the student on his long and difficult path of building his personal identity from the perspective of social learning by introducing next to compulsory teaching activities, those types of activities that connect the child to his daily life. Through social learning, students gain the belief that they can manage and that they are able to implement the behavior needed to succeed in a variety of situations.

Keywords: *learning, social learning, personal identity*

Prin definiție, învățarea reprezintă o schimbare durabilă, comportamentală sau cognitivă, datorată experienței. Experiența sau interacțiunea cu mediul, precum și caracterul durabil al modificărilor comportamentale actuale sau potențiale, constituie condiții definitorii ale oricărui proces de învățare. Învățarea este un proces evolutiv, de esență informativ-formativă, constând în dobândirea (însușirea, stocarea, prelucrarea și valorizarea internă) de către ființa umană – într-o manieră activă, explorativă – a experienței de viață și în modificarea selectivă și sistematică a conduitei, în ameliorarea și perfecționarea ei controlată și continuă sub influența acțiunilor variabile ale mediului [8].

Învățarea are nu numai un caracter adaptativ la solicitările complexe ale mediului, ci ea este și principala modalitate de dezvoltare și valorificare a potențialului uman. J. Delors consideră că cei patru piloni ai educației în secolul XXI sunt: „a învăța să cunoști; a învăța să faci; a învăța să fii; a învăța să conviețuiești” [3].

Tot mai multe discipline abordează problematica învățării: astfel biologia și biochimia se preocupă de determinarea mecanismelor neurofizio-logice ale învățării, iar psihologia, pedagogia, sociologia, epistemologia, care sunt preocupate de dimensiunea individuală și socială a învățării, de condițiile în care se produce învățarea, de optimizarea învățării școlare. Deși există o arie largă de

studiere a acestui proces, prioritatea istorică și științifică aparține psihologiei și ea a fost impusă de „pionierii” domeniului: Hermann Ebbinghaus (1885), Edward Thorndike (1898), John B. Watson (1919) [4].

Dintre notele definatorii ale învățării putem remarca că aceasta conduce la o modificare în cunoaștere, în conduită, în elaborarea unui nou comportament; este rezultat al unor experiențe individuale și al unui exercițiu; este finalizarea unei adaptări psihice și psihofiziologice; deși învățarea este condiționată de actele înnăscute, de maturizare, de motivație, nu se confundă cu nici una dintre acestea, respectiv se face distincție între psihismul senzorial, structura acestuia – reflexe, instincte, topisme – tendințe native, între tendințele de creștere și maturizare între obișnuință, între modificările conduitei ca efect al ingerării unor substanțe - drog, alcool, medicamente etc. și învățare [4].

De-a lungul timpului s-a observat că actul învățării atinge punctul maxim de dezvoltare, manifestare și organizare la om, întrucât în desfășurarea acesteia este implicat individul cu întregul sistem psihic: funcții, fenomene, capacități, precum și relațiile dintre acestea, atitudinile sale față de cunoaștere, față de viață, experiențele proprii, dar și cele imaginate, posibilitatea de a anticipa, de a inversa raportul între planurile gnoseologice. Achiziționarea prin învățare a unei experiențe noi permite individului rezolvarea unor situații problematice și optimizarea raporturilor sale cu lumea, iar conținutul psihologic al învățării vizează modificarea structurii cognitive, a stărilor emoționale, a structurii motivaționale, a modelelor comportamentale sub influența condițiilor exterioare și a propriilor acțiuni, de aici evidențierea rolului transformator, modelator al învățării [4].

Individul care învață nu reprezintă doar o entitate cognitivă. El manifestă stări afective sau emoționale în contextul motivațional, al atitudinilor, al personalității, care influențează învățarea atât în mod direct, cât și indirect. David Ausubel crede că variabilele afective acționează, în primul rând, în faza învățării inițiale, moment în care ele îndeplinesc o funcție de energizare ce poate facilita fixarea noțiunilor noi. Variabilele afective operează concomitent cu cele cognitive.

De asemenea, învățarea este influențată și de factorii sociali. Omul este o ființă socială și comportamentul său este influențat atât de cei aflați în imediata sa apropiere (grupul-clasă, familia), cât și de normele, tradițiile și atitudinile grupului social, etnic sau religios din care face parte. Climatul socioafectiv al clasei, interacțiunea elevilor, relațiile de competiție sau de cooperare din cadrul grupului școlar influențează procesul de învățare al fiecărui elev. Între factorii care determină rezultatele procesului de învățare, D. Ausubel menționează și trăsăturile de personalitate ale profesorului: capacitățile intelectuale, aptitudinile didactice, trăsăturile de caracter, capacitatea de a genera efervescență intelectuală și motivație intrinsecă la elevi. Pentru a deveni eficientă, învățarea presupune identificarea tuturor condițiilor care, într-un fel sau altul, influențează și contribuie la obținerea rezultatelor dorite. Organizarea și corelarea tuturor acestor condiții înainte ca elevul să fie introdus în situația de învățare constituie o sarcină de bază a profesorului [10]. Învățarea socială reprezintă o însușire a cunoștințelor și a deprinderilor prin observarea directă sau indirectă a comportamentelor unor modele și a consecințelor pe care le au aceste comportamente asupra modelelor.

Teoria învățării sociale explică procesele prin care: se achiziționează un comportament sau o secvență de comportament, se inițiază comportamentele și se mențin pattern-urile de comportament. Deoarece învățarea socială se manifestă prin capacitatea de a reproduce un comportament observat, se cuvine să o asimilăm imitației amânate, această învățare socială se diferențiază de celelalte forme de învățare prin faptul că un comportament poate fi învățat să fie efectuat și fără ca subiectul să fie supus nici unui fel de întărire [10].

Conținutul învățării sociale are în vedere, mai ales, achiziționarea de experiențe socio-umane cum ar fi: concepții, stiluri și moduri de viață, norme și tradiții socio-culturale, strategii de adaptare și organizare și, în al doilea rând, achiziționarea de cunoștințe științifice. De regulă prin învățare socială elevul achiziționează noțiuni empirice pe care școala urmează să le filtreze și decanteze pentru a înlătura rezidurile neștiințifice din conținutul lor. Prin învățarea socială învățăm cum să ne comportăm în grup, cum să interacționăm cu alții, cum să ne adaptăm situațiilor noi, cum să depășim situațiile conflictuale și tensionale, cum să cooperăm etc. De exemplu: pentru a fi capabil de cooperare, elevul trebuie să învețe o serie de comportamente cum ar fi: să stabilească ușor contacte interpersonale, să-și coordoneze eforturile cu ale celorlalți în vederea atingerii scopului fixat, să învețe să asculte pe ceilalți și să renunțe la un punct de vedere dacă acesta se dovedește a fi greșit etc. Însușirea acestor conținuturi, a acestor atitudini este posibilă, deoarece elevul este stimulat de o serie de nevoi spirituale fundamentale cum ar fi nevoia de afecțiune și acceptare de cei din jur, de securitate, de succes, prestigiu etc. Elevul nu-și va putea satisface acest sistem de nevoi spirituale fundamentale decât, recurgând la învățarea socială [7].

Psihologul american Albert Bandura atrage atenția asupra faptului că oamenii învață o multitudine de comportamente din mediul social, contribuția contextului social în învățarea umană este neglijată atât în cadrul teoriei învățării prin condiționare clasică, cât și în cadrul condiționării operante. A. Bandura a dezvoltat o teorie a învățării sociale, pornind de la premisa că procesul în cauză presupune o interacțiune continuă între individ și anumiți determinanți sau factori semnificativi. Acești determinanți se găsesc în mediu, cu preponderență în mediul social, însă capătă semnificație pentru învățare prin prisma individualității celui care învață. Persoana care învață, intervine activ, selectând mental, organizând și transformând stimulii din mediu. „Oamenii și mediul se determină reciproc”, apreciază A. Bandura. El a descris mai multe forme de învățare socială: învățarea prin imitație (concretă sau simbolică), învățarea observațională și învățarea vicariantă [10]. Conform lui A. Bandura, comportamentul social nu este înnăscut, ci învățat de la modele adecvate.

Teoria învățării sociale, așa-numitele modele comportamentale se învață în două moduri diferite:

1. prin experiența proprie (sau, de asemenea, numită învățare directă);
2. prin observarea comportamentului altor persoane (numită și învățare vicarială) [10].

A. Bandura atrage atenția asupra faptului că oamenii învață deseori numai privind-i pe ceilalți. Observându-i pe alții, individul codează informația despre comportamentul lor, iar în ocazii ulterioare folosește această informație codată drept ghid pentru acțiunile proprii. [17]

Raportarea la modele și imitarea comportamentului modelului constituie o formă de învățare prezentă în multe situații de viață cotidiană. Dacă ne referim la copiii până la vârsta preadolescenței, modelele sunt reprezentate de persoane adulte (părinți sau alți membri ai familiei, profesori). Începând cu preadolescența și, mai târziu, în adolescență, modelele familiale trec în plan secund, locul lor fiind luat de grupul de aceeași vârstă (colegi de clasă, prieteni), care le oferă norme, opinii, valori de referință. În unele cazuri, adolescenții își aleg modele dintre vedetele sportului, muzicii sau din mass-media. Aceste modele pot fi reale, dar și simbolice (cuvinte, idei care sunt valorizate social, imagini, evenimente) [15]. Originile concepției lui A. Bandura privind învățarea observațională se regăsesc în cercetările inițiate de N.E. Miller și J. Dollard asupra imitației ca tip de comportament învățat. Cei doi autori au analizat imitația în cadrul teoretic oferit de condiționarea instrumentală, arătând că, folosind forme adecvate de întărire, comportamentul de imitare poate căpăta o frecvență mai ridicată decât înainte.

Pentru A. Bandura imitația (sau modelarea) nu are ca rezultat doar producerea unor comportamente mimetice, ci și a unor comportamente inovatoare. Observatorul devine un individ activ, implicat cognitiv în această modalitate de transmitere a comportamentelor și atitudinilor [15]. În studiile sale, Bandura a urmărit modul în care copiii observă și reproduc un comportament agresiv. În unul din studii, copiii împărțiți în trei grupuri au vizionat un film în care un model adult se comporta agresiv. Apoi, primul grup a văzut că agresorul era pedepsit pentru comportamentul lui, al doilea grup a văzut că agresorul era recompensat, iar al treilea grup nu a văzut nici un fel de consecință a acțiunii agresorului. Observarea ulterioară a comportamentului copiilor a dezvăluit grade diferite de imitare. Grupul care a văzut că agresorul a fost răsplătit a dezvoltat un comportament mai agresiv, decât celelalte două grupuri. Când copiilor li s-a oferit ulterior o recompensă pentru imitarea comportamentului modelului, toate cele trei grupuri au declanșat un comportament agresiv, în egală măsură [17].

Rezultatele obținute l-au determinat pe Bandura să delimiteze două faze ale procesului de imitație: o fază de achiziție, în care subiectul învață comportamentul unui model, și o fază de performanță, în care subiectul manifestă un comportament ce reproduce comportamentul modelului. În experimentul descris, copiii au învățat comportamentul modelului, dar l-au reprodus doar atunci când situația a impus-o. Acest fenomen se apropie de ceea ce se numește învățare latentă. În viața de zi cu zi sunt nenumărate situațiile în care achiziționăm comportamente pe baza observării comportamentelor celorlalți, dar se poate scurge un timp relativ lung până să avem prilejul să reproducem ceea ce am observat [10]. Studiul efectuat de A. Bandura asupra imitării comportamentelor agresive l-a pus în situația de a recunoaște rolul întăririi în producerea performanței imitative. Acesta susține că întăririle administrate modelului influențează performanța observatorului, fără a influența și achiziția răspunsurilor imitative.

A. Bandura este preocupat tot mai mult de ideea că învățarea după un model nu este doar o simplă problemă de imitație, ci că ea implică procesări cognitive complexe, afirmând că în procesul de imitație observatorul achiziționează, în primul rând, reprezentări simbolice ale răspunsurilor modelului. În observarea modelului și în folosirea informației despre comportamentul modelului pentru producerea unui răspuns imitativ sunt implicate următoarele procese:

- procesele atenției, orientarea atenției și perceperea trăsăturilor relevante și distinctive ale modelului fiind necesare;
- procesele memoriei, importante pentru memorarea comportamentului modelului și stocarea lui într-o formă simbolică (enunț verbal, imagine etc.);
- procese de reproducere motorie, care presupun folosirea reprezentărilor simbolice în ghidarea performanței imitative; practic, acum are loc imitarea modelului și realizarea comportamentului vizat;
- procese motivaționale, care sunt condiția reproducerii comportamentului modelului; întărirea externă acordată sau doar anticipată a făcut ca achiziția comportamentului să fie urmată de performanța imitativă; în situații diverse de viață cotidiană, recompensele sociale (admirația celorlalți, aprobarea, atenția, lauda) pot contribui la efectuarea cu succes a comportamentelor imitative [10].

Noii teoreticieni ai învățării sociale insistă asupra faptului că oamenii procesează și sintetizează informațiile acumulate prin experiență, anticipează consecințele diferitelor acțiuni, decid care comportament este eficace, care este valorizat de societate și care nu, își autoevaluează performanțele și adoptă comportamentele ce le sunt favorabile. Din acest punct de vedere, teoria învățării sociale se situează la intersecția dintre teoria behavioristă și cea cognitivă.

Concluziile cercetărilor desfășurate de A. Bandura, precum și a altor autori preocupați de determinarea factorilor ce favorizează imitarea comportamentului unui model, au fost următoarele:

- sunt imitate îndeosebi acele comportamente ale modelului care au fost recompensate, și nu cele care au fost pedepsite;
- sunt imitate mai frecvent modelele cu un status superior decât cele cu un status inferior; o explicație este aceea că primele constituie autorități și sunt mai atractive, deoarece se presupune că vor fi mai curând urmate de o întărire pozitivă;
- sunt imitate mai frecvent comportamentele modelelor considerate competente decât cele considerate incompetente;
- interacțiunea afectuoasă dintre model și observator facilitează imitația; atracția față de model și competența modelului interacționează în impactul lor asupra comportamentului imitativ;
- sunt imitate, mai ales, acele modele pe care observatorul le crede asemănătoare în anumite privințe cu el însuși (similaritatea favorizează imitația);
- recompensa financiară poate stimula mai mult imitația decât o fac sancțiunile sociale (aprobarea sau dezaprobarea celorlalți);
- există tendința ca modelele masculine să fie mai frecvent imitate decât cele feminine [7].

Unii autori au arătat că profesorul poate servi în mod efectiv în clasă drept model pentru învățarea prin imitație. Anderson și Brewer au constatat că profesorii mai agresivi au, de obicei, elevi mai agresivi, iar Kounin și Gump au tras concluzia că, în comparație cu copiii care au profesori ce nu aplică pedepse, copiii cu profesori ce pedepsesc manifestă mai multă agresivitate în comportament. Profesorul care face în mod frecvent observații elevilor și ridică tonul dă astfel ocazia pentru însușirea prin observare a unui comportament impulsiv. El provoacă de fapt, în mod repetat, exact comportamentul pe care încearcă să-l interzică. Apare astfel cercul vicios al ridicării tonului de către profesor și al creșterii indisciplinei elevilor. Dacă luăm în considerare factorii ce favorizează imitarea comportamentului modelului, ne dăm seama că șansele imitării de către elevi a comportamentului profesorului care reprezintă o autoritate și care are puterea de a controla și acorda recompense sunt foarte mari [10].

Cercetările privind modelarea se pot folosi și pentru sporirea influenței pozitive a profesorului asupra comportamentului elevilor. În general, elevii se identifică pozitiv cu profesorii lor, copiind anumite comportamente ale acestora. Studiul condițiilor și mecanismelor învățării vicariante poate fi de un mare interes pedagogic, dar este insuficient exploatat. Conform exigențelor învățării vicariante, copiii vor reproduce mai frecvent un comportament care, în fața lor, a făcut obiectul unei întăriri sociale la un alt subiect. De aceea, profesorii care doresc să stimuleze anumite comportamente ale elevilor (comportamentul de lectură, de căutare a informațiilor) vor sublinia asemenea comportamente în clasă folosind povești, filme sau alte reprezentări simbolice ale comportamentului dorit, recompensând apoi elevii care reproduc asemenea comportamente, mărinind astfel prestigiul și autoritatea modelelor utilizate [15]. Utilizarea întăririlor sociale (atenția, lauda, aprobarea, recunoașterea valorii personale) de către profesor în mediul școlar, pentru mărirea frecvenței comportamentelor dezirabile, crește șansele ca acestea să devină stabile și în mediul extrașcolar, unde elevul întâlnește deseori întăriri sociale asemănătoare.

Învățarea socială în sala de clasă:

- Atenție și clasa inversată

Învățarea socială se bazează pe teoria modelării comportamentului în care oamenii învață lucruri noi observându-i pe alții. Primul pas al acestei învățări prin observație și procesul de modelare este că trebuie să fii atent, altfel nu observi nimic. Este important să le atribuim elevilor module de e-learning înainte de lucru, adesea online, care includ întrebări de verificare a cunoștințelor, pe care le putem folosi pentru a evalua nivelul de cunoștințe. Apoi, le putem adresa întrebări: „Ce conținut a fost cel mai provocator? Ce întrebări ai?”.

Adunând răspunsuri la întrebări din clasă sau chiar atribuind întrebări echipelor sau perechilor, încurajați colaborarea între colegi și rezolvarea problemelor în grup. Elevii de astăzi vin la clasă pentru o experiență – nu o prelegere sau o instrucție.

- Retenție

Pentru a modela comportamentul, elevii trebuie să rețină ceea ce au observat. Rolul profesorului este de a înlocui prelegerile de grup mare cu discuții în grupuri mici sau echipe. Astfel, elevii au

ocazia de a participa la diferite discuții în grupuri mari și se întorc în echipe „predându-le” subiectul colegilor de echipă.

- Imitație prin jocuri reale

Următorul în procesul de modelare a comportamentului învățării sociale este efectuarea și practicarea comportamentului pozitiv care este observat. O ajustare importantă pentru a aplica cu adevărat învățarea socială este transformarea jocului de rol într-un „joc real”. Nu le spunem elevilor care persoană va conduce jocul real decât cu câteva minute înainte. Cei care nu joacă vor fi observatori care completează o fișă de punctaj. Acest lucru permite observatorilor să se implice activ atunci când vine timpul dezbaterilor. Prin imitație, copilul adoptă roluri sociale, face „lucruri pentru oameni mari” și astfel învață comportamente deprinderi, abilități.

- Întărire și motivare prin simulare

Ultimul mod de a încorpora învățarea socială în sala de clasă este prin simulare. Există o probabilitate mai mare de a învăța și de a schimba comportamentul atunci când elevii văd o persoană care face o acțiune și este recompensată pentru acea acțiune (sau dimpotrivă, pedepsită pentru o acțiune sau inacțiune inadecvată). Aceasta este baza simulării și, mai precis, ceea ce este adesea numit „cele mai bune practici” simulare bazată pe computer [18]. Învățătorul poate să-l ajute pe elev în lungul și anevoiosul drum al formării identității personale din perspectiva învățării sociale propunându-și în conținutul activității didactice și activități care îl leagă pe copil de viața cotidiană și anume:

1. Să-l ajute pe copil să realizeze propria lor identitate prin:

- familiarizarea cu statusul de elev prezentându-i obligațiile, îndatoririle, comportamentele așteptate și stimularea copiilor de a exersa și analiza noua ipostază;
- cunoașterea de sine și conștiința apartenenței, prin formarea de bune deprinderi elementare și imprimarea necesității de a fi curat și ordonat;
- munca planificată și ordonată;
- formarea capacității de a fi prevăzător pentru propria securitate corporală și morală;
- înțelegerea raportului dintre decizie-libertate-responsabilitate, la vârsta copilăriei, conștientizarea raportului dintre aspirații și posibilități.

2. Să intervină în modelarea raporturilor interumane: relevând calitățile dialogului și formându-i respectul față de sine și față de alții, precum și tipuri de comportamente și acțiuni în grupurile de apartenență și de referință.

3. Să modeleze raportul dintre copil și mediul social și natural: prin manifestarea grijii față de avutul personal și față de cel public; familiarizându-l cu unele activități sociale: profesiuni; banii – utilizarea și economisirea lor; bugetul familiei; transmiterea tradițiilor și obiceiurilor comunității, pe care să le respecte [11].

Concluzii: Învățarea socială nu se confundă cu socializarea, ci reprezintă unul din mecanismele fundamentale ale acesteia alături de influența socială, controlul social, presiunea socială

și creativitatea socială. Prin învățarea socială, elevii dobândesc convingerea că pot gestiona și pune în aplicare comportamentul necesar pentru a reuși într-o varietate de situații. Autoeficacitatea și motivația sunt legate și lucrează împreună pentru a crea procese care au impact asupra modului în care elevii își stabilesc și își urmăresc obiectivele.

Bibliografie

1. Băban, A. Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigiență și consiliere. Cluj-Napoca: Imprimeria „Ardealul”, 257 p. ISBN 973-0-02400-6.
2. Boncu, ȘT. Manual de psihologie socială aplicată. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2007, 333 p. ISBN (10) 973-125-051-4.
3. Delors, J. Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași: Editura Polirom, 2000, ISBN 973-683-549-9.
4. Ilica, A., Herlo D., Binchiciu V (coordonatori). O pedagogie pentru învățământul primar. Arad: Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2005, 376 p. ISBN 973-8363-91-8.
5. Iucu, R. Managementul clasei de elevi. Iași: Editura Polirom, 2005.
6. Mecu, C. M. Eu, profesor?! Eu...profesor! Introducere în psihologia educației. București: Editura Arhiepiscopiei Romano-Catolice. 299 p. ISBN 973-9386-61-X.
7. Opre, A. Noi tendințe în psihologia personalității. Modele teoretice. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2002, 155 p. ISBN 973-86357-3-x.
8. Pantelimon, G. Învățare și dezvoltare. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1985, 300 p.
9. Popescu-Neveanu, P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978. 783 p.
10. Sălăvăstru, D., Psihologia educației. București: Editura Polirom, 2004, 284 p. ISBN 973-681-553-6.
11. Scârnci-Domnișoru, F. Introducere în sociologia identității. Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov, 2009. 177 p. ISBN 978-973-598-530-1.
12. Țuțu, M.C. Psihologia personalității. București: Editura Fundației România de Măine, 2007. 180 p. ISBN 978-973-725-932-5.
13. Zlate, M. Eul și personalitatea. București: Trei, 2002. 273 p. ISBN 973-8291-30-5
14. Zlate, M., Zlate, C. Cunoașterea și activarea grupurilor sociale, București: Editura Politică, 194 p.
15. <https://edict.ro/albert-bandura-teoria-sociala-a-Invatarii>
16. <https://teacherofsci-com>
17. <https://www-simplypsychology>

AVANTAJELE ÎNVĂȚĂRII PRIN COOPERARE

NOUR Alexandra, doctor în pedagogie, lector universitar,

Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar, UST

Rezumat. *Învățarea prin cooperare presupune utilizarea ca metodă instrucțională a grupurilor mici de elevi, astfel încât aceștia să poată lucra împreună, urmând ca fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membri ai grupului. Membrii grupului conștientizează că performanțele bune ale acestuia se datorează contribuțiilor lor individuale și invers, performanțele individuale pot fi evidențiate numai dacă performanțele grupului ca întreg sunt bune. Activitățile colaborative asigură creșterea rolului motivației învățării, al autocontrolului și al controlului reciproc, stimulând activismul elevului în interacțiunea sa cu materialul de studiu, cu ceilalți, prin procese de acțiune și transformare a informației.*

Cuvinte-cheie: *învățare, colaborare, cooperare, grupuri, performanțe, elevi, metodă, strategie, interacțiune.*

Summary: *Cooperative learning involves the use of small groups of students as instructional methods so that they can work together, with each group member improving their own performance and helping to increase the performance of other group members. The members of the group are aware that their good performances are due to their individual contributions and vice versa, the individual performances can be highlighted only if the performances of the group as a whole are good. Collaborative activities increase the role of motivation for learning, self-control and mutual control by stimulating the student's activism in his interaction with the study material, with others, through processes of action and transformation of information.*

Keywords: *learning, collaboration, cooperation, groups, performance, students, method, strategy, interaction.*

Învățarea din perspectiva pedagogică este acțiunea elevului, realizată inițial în mod dirijat, ca efect direct al instruirii proiectate de profesor la diferite niveluri de competență pedagogică. Calitatea învățării depinde, în mod evident, de calitatea instruirii. Învățarea școlară implică deci un cadru organizat de instruire, planuri de învățământ, curricula școlare, ghiduri metodologice din partea cadrelor didactice. Învățarea reprezintă acel tip de proces evolutiv de esență informativ-formativă, constând în dobândirea efectivă de către ființa vie – într-o anumită manieră activă, explorativă – a experienței proprii de viață și pe această bază, în modificarea selectivă și sistematică a conduitei, în ameliorarea și perfecționarea ei controlată și continuă sub influența acțiunilor variabile ale mediului ambiant [7].

Învățarea prin cooperare este o strategie, un plan de acțiune, un construct elaborat ce vizează anumite finalități pentru realizarea cărora recurge la tipuri de activități care operațional îmbină, organizează, articulează, programează diverse metode, procedee, mijloace didactice, forme de organizare etc. Strategia didactică a învățării prin cooperare este o modalitate de organizare a activității

prin care se realizează schimburile interrelaționale între participanții la activitate, prin procese interumane de cooperare și competiție constructivă (elev/elevi-elev/elevi, elev/elevi-profesor; elev/elevi-grup), stimulând activismul elevului în interacțiunea sa cu materialul de studiu, cu ceilalți, prin procese de acțiune și transformare a informației [10].

„Învățarea prin cooperare se referă la o varietate de metode de predare în care elevii lucrează în grupuri mici pentru a se ajuta unii pe alții în învățarea conținutului academic. În clasele cooperante se așteaptă ca elevii să se ajute unii pe alții, să discute unii cu alții, să-și verifice nivelul curent de cunoaștere și să umple lacunele în înțelegere unii cu alții ” [6, p. 29].

Pornind de la aceste definiții putem spune că învățarea prin cooperare este o strategie de instruire structurată și sistematizată, în cadrul căreia, grupe/echipe mici lucrează împreună pentru a atinge un scop comun, urmând ca fiecare membru al unui grup să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membri ai grupului.

Teoria învățării prin cooperare se inspiră din teoria privind interdependența socială, care apare atunci, când oamenii au obiective comune și când rezultatele fiecărui individ influențează acțiunile celorlalți. Interacțiunea dintre oameni este, practic, esențială pentru supraviețuire. Învățarea prin cooperare implică ipoteza că modul în care sunt planificate activitățile determină calitatea interacțiunii dintre elevi, rezultatele activităților fiind consecințe ale interacțiunii dintre elevi. Astfel, unul dintre elementele principale care trebuie creat în clasă este interdependența pozitivă sau cooperarea. În contextul unui învățământ orientat spre „modernitate“, școala și-a schimbat strategia și abordează ideea cooperării prin:

- simularea interacțiunii dintre elevi;
- depunerea unui efort sporit de către elevi în procesul de învățare;
- generarea sentimentelor de acceptare și simpatie;
- dezvoltarea abilităților de comunicare;
- încurajarea comportamentelor de facilitare a succesului celorlalți;
- dezvoltarea gândirii critice [9].

Până acum, profesorul era considerat principala sursă de informații pentru o anumită disciplină. Datorită democratizării accesului la cunoștințe, acest rol al profesorului se reduce dramatic, el devenind un organizator, o călăuză a învățării, oferind elevilor, în locul tradiționalei „transmiteri de cunoștințe“, veritabile „experiențe de învățare“ [2; 5].

Practica învățării prin cooperare creează premisele constituirii unei adevărate comunități de învățare/de cercetare educaționale, în care:

- ambianța este constructivă, de încredere și întrajutorare reciprocă;
- elevii se simt respectați, valorizați și utili, dobândind astfel încredere în forțele proprii pentru că toți participă la luarea deciziilor;

- membrii grupului conștientizează că performanțele bune ale acestuia se datorează contribuțiilor lor individuale și invers, performanțele individuale pot fi evidențiate numai dacă performanțele grupului ca întreg sunt bune.

- se impune depășirea restricției autoimpuse de a interacționa cu elevii cu fond cultural asemănător;

- apar idei mai multe și mai bune, elevii învață unul de la altul, nu doar de la cadrul didactic;

- încurajează contribuția personală, aprecierea diversității;

- dezvoltarea socială, dobândirea competențelor sociale: respectul de sine, simțul identității și capacitatea de a rezista în condiții de stres și în situații de adversitate [6;8].

Învățarea prin cooperare are și unele dezavantaje pe care cadrul didactic ar trebui să le ia în considerare și anume: lucrul în echipă nu va reuși întotdeauna să integreze elevii timizi și cu deficiențe majore de comunicare; productivitatea unor elevi poate scădea uneori, atunci când sunt obligați să colaboreze cu alți elevi; unii elevi pot domina grupul; se poate pierde din vedere obiectivul final, de învățare, acordând foarte mare atenție relațiilor intragrup [1].

Obiectivul major al cadrului didactic în realizarea învățării prin cooperare este să fundamenteze organizarea elevilor în grupuri mici pentru a putea lucra împreună, astfel încât fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii.

Pentru a realiza cu succes învățarea colaborativă e nevoie de selectat eficient strategiile didactice. În continuare se caracterizează unele dintre ele.

Predarea reciprocă este o strategie prin care elevii pot experimenta rolul învățătorului și al elevului, știut fiind faptul că, predând, înveți cel mai bine. Numărul elevilor din grupuri poate fi de la patru până la șapte, fiecare dintre ei având la îndemână același text, împărțit, dacă este cazul, în fragmente, de către învățător. Pentru ca fiecare elev să poată juca acest rol de mare responsabilitate, ar fi bine ca numărul fragmentelor textului să determine numărul membrilor grupului de lucru. Fiecare elev care joacă acest rol trebuie să realizeze următoarele demersuri: rezumă ceea ce a citit; pune o întrebare despre text, la care ceilalți trebuie să răspundă; întrebarea trebuie să se refere la problema esențială a celui fragment, prezentată în text explicit sau implicit; clarifică lucrurile neclare pentru ceilalți; fac predicții asupra fragmentului care urmează, vor urmări dacă ea se va adevăra pe parcursul fragmentului următor; cere celorlalți să citească fragmentul următor, precizând care este acesta.

Metoda piramidei stimulează învățarea prin cooperare și dezvoltă capacitatea de a produce soluții alternative și originale. Această metodă se poate utiliza după ce elevii au audiat un material, au văzut un film, au citit un număr de articole legate de o anumită problematică, sau poate marca introducerea într-o activitate sau lecție. Etapele realizării acestei metode sunt:

- Prezentarea problemei, individual, se elaborează soluții și se scriu întrebările care au apărut în acest timp;

- Elevii formează perechi, prezintă, reciproc, soluțiile elaborate, răspund la întrebări și notează noile întrebări care au apărut în cursul activității în perechi;
- Perechile formează două grupuri mari, în care se discută soluțiile existente și se răspunde la întrebările nesoluționate;
- Întreaga clasă analizează soluțiile și răspunde la întrebările nerezolvate până în această fază;
- Se optează pentru cea mai bună soluție;
- Analiza procesului (Ce dificultăți au apărut? De ce? Cum au fost soluționate? Ce au învățat din activitate?) [6].

Activitatea în grupuri pretinde nu doar momente de reflecție, gândire și elaborare colectivă, ci și momente de reflecție, gândire și elaborare individuală. Iar prin circulația reflecției și gândirii unui elev către altul, prin schimburile intelectuale și verbale realizate, se constituie o adevărată *comunitate de învățare/ de cercetare / de interese/ educațională* în care: elevii lucrează pentru atingerea unui scop comun, a cărui îndeplinire este dependența de învățarea și contribuția individuală a fiecărui elev; clasa de elevi este considerată un loc specific cu coduri și limbaje proprii (care pot diferi de cele utilizate în contexte informale) cu ajutorul lor, elevii co-elaborează noile achiziții și reguli de socializare [2].

Performanțele bune ale grupului se datorează contribuțiilor individuale ale tuturor membrilor săi și invers, performanțele individuale bune pot fi evidențiate numai dacă performanțele grupului ca întreg sunt bune. Rezultatul comun al activității întregului grup depinde nu numai de calitatea muncii fiecărui elev, ci și de capacitatea lor de a coopera și de a se autocontrola, astfel, prin activitățile colaborative se asigură creșterea rolului motivației învățării, al autocontrolului și al controlului reciproc [5].

Pedagogia grupului este o pedagogie activă și interactivă care favorizează participarea elevilor în activitatea didactică și concertarea lor, dar care nu desconsideră individualitatea elevului ci, mai mult, permite o pedagogie individualizată, într-o anumită măsură. Subiectul cunoașterii, elevul, este atât subiect particular, întrucât expune propriul mod de a gândi, se implică personal în activitate, încearcă o formulare rațională a experienței sale, confruntă reflecția și experiența sa cu a altora etc., cât și subiect universal, pentru că reflecția sa personală este plasată în centrul unei cercetări care nu e doar a sa, ci și a altora. De aceea, am putea spune că, practic, ajutorul individualizat oferit unui elev are o dimensiune cooperativă. De altfel, profesorul este perfect integrat în grup, practic, component al acestuia, întrucât el și elevii au funcții comune. Profesorul nu este singurul depozitar, singura sursă de informații care ordonează grupul, ci persoana care face posibil ca intervențiile fiecărui participant să contribuie la structurarea și susținerea grupului colaborativ pentru învățare, cu scopul de a rezolva prin eforturi concentrate o sarcină comprehensivă și stimulativă. Reflecția colectivă avansează și progresează grație confruntării ideilor și răspunderii în discuție a ideilor și opiniilor etc. Deci, într-o reflecție colectivă, nu numai că se poate construi gândirea personală, ci chiar se determină identitatea colectivă ce îi permite fiecărui elev să se poziționeze în grup și, în același timp, să își manifeste și exteriorizeze diferențele personale, păstrându-și autonomia [3;9].

Învățarea prin cooperare este o metodă didactică activă pentru că presupune interacțiuni verbale și socio-afective nemijlocite între elevi, grație cărora se dezvoltă competențe intelectuale și sociale transferabile în diverse contexte formale sau informale și se asigură progresul cognitiv: capacitatea de comunicare, de a construi un punct de vedere, de a asculta opinia celorlalți, de a lua în considerare punctul de vedere al interlocutorului, de a argumenta, de a reacționa, de a înțelege complexitatea situației s.a. Elevii învață nu unii alături de alții, ci unii în relație și împreună cu alții, se exersează în a reflecta împreună, aprofundând în mod colectiv o problemă dificil de rezolvat. În cadrul dezbaterilor colective, elevul gândește prin sine-însuși, își poate etala liber reflecțiile, interogațiile, criticile și propune, cu titlul de ipoteze, soluțiile sale provizorii, cărora urmează să le verifice pertinenta, rezultă ca avem de-a face cu o responsabilitate colectivă, dar și individuală, fiecare elev construindu-și autonomia necesară învățării [6].

Cooperarea presupune colaborarea, cu toate că cele două noțiuni sunt sinonime, putem face unele delimitări de sens, înțelegând prin colaborare o formă de relații între elevi, ce constă în soluționarea unor probleme de interes comun, în care fiecare contribuie activ și efectiv, iar prin cooperare o formă de învățare, de studiu, de acțiune reciprocă, interpersonală/intergrupală, cu durată variabilă care rezultă din influențările reciproce ale agenților implicați.

Munca în echipă dezvoltă capacitatea elevilor de a lucra împreună - o competență importantă pentru viață și activitatea viitorilor profesioniști și cetățeni. Învățarea prin cooperare determină dezvoltarea personală prin acțiuni de auto-conștientizare în cadrul grupurilor mici. Aceasta solicită toleranță față de modurile diferite de gândire și simțire, valorificând nevoia elevilor de a lucra împreună, într-un climat prietenos, de susținere reciprocă.

Bibliografie

1. Bocoș, M. Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice. Iași: Editura Polirom, 2013.
2. Callo, T., Paniș, A., Andrițchi, V., Afanas, A., Vrabii, V., Educația centrată pe elev. Ghid metodologic . Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 171 p.
3. Cerghit, I. Metode de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 155 p.
4. Cristea, S. Conținuturile și formele generale ale educației. București: Ed. Polirom, 2017. 186 p.
5. Dumitru, I.-Al. Consiliere psihopedagogică. Iași: Editura Polirom, 2010. 210 p.
6. Fluieraș, V. Teoria și practica învățării prin cooperare. Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca, 2007.
7. Neacșu, I. Instruire și învățare: Teorii. Modele. Strategii. București: Editura Științifică, 1999.
8. Negovan, V. Psihologia învățării. Ediția a II-a. București: Editura Universitară, 2010.
9. Panico, V. Teoria și metodologia educației: Suport de curs. Chișinău: UST, 2018. 122 p.
10. Sălăvăstru, D. Psihologia învățării. Iași: Editura Polirom, 2009. 228 p.

DECODIFICAREA TEXTULUI LITERAR VS ATITUDINI INTERPRETATIVE ÎN CONDIȚIILE ÎNVĂȚĂRII ON-LINE

OBOROCEANU Viorica, dr. în șt. ale educației, lector universitar,

Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *O lecție cu utilizarea TIC facilitează formarea atitudinilor interpretative, întrucât este vizuală, colorată, informativă, interactivă, economisește timpul elevului și al profesorului, permite elevului să lucreze în ritmul propriu, permite profesorului să lucreze cu elevii în mod diferit și individual, se autoanalizează, se identifică cu personajul, trăiește în universul cărții, structurându-și o idee proprie. LIVRESQ poate fi o soluție și pentru alte tipuri de materiale interactive. Manuale de utilizare pentru diferite produse, broșuri de prezentare, materiale de reclamă, reviste, toate având incluse elemente interactive, clipuri video sau audio, galerii de imagini, simulări, animații pot fi realizate cu LIVRESQ de orice persoană cu abilități medii de utilizare a calculatorului.*

Cuvinte cheie: *atitudine, atitudine interpretativă, text literar, TIC, LIVRESQ.*

Abstract. *An ICT lesson facilitates the formation of interpretive attitudes because it is visual, colorful, informative, interactive, saves student and teacher time, allows the student to work at their own pace, allows the teacher to work with students differently and individually, self-analyzes, he identifies with the character, he lives in the universe of the book, he structures his own idea. However, LIVRESQ can also be a solution for other types of interactive materials. User manuals for various products, presentation brochures, advertising materials, magazines, all including interactive elements, video or audio clips, image galleries, simulations, animations can be done with LIVRESQ by anyone with average computer skills.*

Key words: *attitude, interpretive attitude, literary text, ICT.*

În contextul societății actuale, în care noile tehnologii informaționale ocupă un loc tot mai important în viețile noastre, se încearcă înțelegerea modului în care utilizarea acestor instrumente ajută la dezvoltarea sistemului educațional, în detrimentul instrumentelor clasice (manual, tablă, explicațiile profesorului etc.). Necesitatea de a vedea TI ca un instrument de prelucrare a datelor a dispărut de mult. Dinamica accelerată, dar mai ales, profunzimea acestor schimbări, impun direcții de restructurare și a realității educaționale ce vizează alinierea obiectivelor educaționale la cerințele concrete ale societății supertehnologizate, iar trecerea la manualele digitale interactive înseamnă nu doar o schimbare importantă în zona educațională, dar și o provocare.

Studierea limbii și literaturii române devine indispensabilă în vederea formării personalității elevului, iar studiul *textului literar* propune un demers de valorificare a *reacției afective a cititorului, a sensului asimilat de cititor* în actul lecturii. Putem menționa că textele literare prezentate în

manualele de la treapta primară, sunt orientate spre faptul de a-i apropia pe elevi de realitate, extinde perspective către cunoașterea multitudinii de modelare a realității.

Competența de receptare a textelor literare și nonliterare reprezintă principala condiție a reușitei elevilor în școală și aduce o contribuție esențială în formarea abilităților de a învăța: direcționează elevul către sensul textului citit, îl ajută să citească și să înțeleagă diferite tipuri de texte. Așadar, școala are menirea de a-i ajuta pe elevi să-și formeze gustul și interesul pentru lectură, să stimuleze gândirea autonomă, reflexivă și critică a elevilor în raport cu textul. În fond, scopul final al studiului literaturii în școală este de a forma cititori activi pe tot parcursul vieții. În acest sens, prin studiul literaturii în școală, elevii ar putea să înțeleagă mai bine lumea și să se înțeleagă în altă lumină pe ei înșiși, ar putea să-și formeze repere culturale și estetice și să valorizeze arta ca pe o formă de comunicare și de cunoaștere care-i ajută să-și dezvolte propria personalitate.

Cercetătorul italian U. Eco menționa că „textul este întrețesut cu spații albe, cu teritorii ale nonspusului. Cine le-a lăsat albe a procedat așa din două motive: în primul rând, pentru că un text este un mecanism leneș care trăiește din plusvaloarea de sens introdusă în el de destinatar. În al doilea rând, pentru că, pe măsură ce trece de la funcția didactică la cea estetică, un text vrea să-i lase cititorului inițiativa interpretării, chiar dacă, de obicei, dorește să fie interpretat cu o garanție suficientă de univocitate” [1], astfel determinăm că valoarea textului constituie obiectul real sau ideal pe care conștiința autorului și a interpretului îl ridică, finalmente, la rangul de model prescriptibil pentru o parte din receptori sau pentru toți receptorii săi.

Textul literar direcționează formarea atitudinilor și dezvoltă activitățile de viață ale personalității, deoarece:

- are caracter ficțional (prezintă o lume virtuală, creată de autor, cu ajutorul imaginației);
- are scop estetic (produce emoție și stimulează fantezia cititorului);
- transmite valori general - umane prin varii teme și motive literare;
- are funcție tranzitivă (de transmitere de informații);
- are funcție reflexivă (de transmitere a propriilor convingeri, sentimente) a limbajului.

Atitudinile rămân a fi componenta cea mai puțin înțeleasă a competenței și mai puțin urmărite în acțiunea educațională, tocmai ele reprezintă principalele achiziții ale elevilor. Atitudinile pot fi formate, dezvoltate și evaluate dacă sunt cunoscute manifestările lor concrete.

Sistemul de atitudini realizat de către individ în cadrul activităților sale îl reprezintă pe acesta ca subiect social, ca personalitate. Prin intermediul atitudinilor se manifestă motivele, interesele, scopurile, idealurile și nevoile personalității. Opera literară este prin excelență generatoare de atitudini. Cercetătorul Vl. Pâslaru menționează că „atitudinea și interpretarea, ca acte generate de textul artistic, sunt evidențiate de către majoritatea cercetătorilor creației artistice drept trăsături definitorii ale operei de artă. Aceste caracteristici arată că materia de învățământ (obiectul de

cunoaștere) are capacitatea de a impune elevului cititor (subiectului) o activitate de autoformare” [3], iar Л.Н. Рожина menționează că „o percepție deplină a unei opere de artă nu se limitează la înțelegerea ei. Este un proces complex, care include cu siguranță apariția acestei relații sau a aceleiași relații, atât cu opera în sine, cât și cu realitatea care este descrisă în ea” [5].

Adresându-se unor destinatari potențiali (în cazul nostru elevilor), textul artistic își exercită și alte funcții ale sale:

- referențială: transmite o viziune a scriitorului despre realitate, despre lume);
- cognitivă / informativă: opera ne comunică informații artistice organizate într-un mesaj specific și transmise printr-un cod;
- educativă / formativă: opera literară își formează un subiect capabil să recepteze, care se lasă influențat de ea, contribuie la formarea conștiințelor, a convingerilor, la dezvoltarea sensibilității, a gustului estetic [2].

Abordarea, din perspectivă teoretică, a conceptului de atitudine a permis definirea conceptului de atitudini interpretative, prin care înțelegem exteriorizarea verbală, prin mimică și/sau gest a poziției/opinii individului, generată de teleportarea /deplasarea lui virtuală în lumea operei literare, de înțelegerea de către acesta a mesajului textului, de capacitatea de a descifra sensul figurat al mijloacelor de expresie literară, caracterul metaforic al limbajului, de a reinterpretă textul prin valori adăugate. În rezultatul influențelor educaționale pe care le au operele literare, *s-a confirmat presupoziția* că înțelegerea și interpretarea textelor provoacă atitudini pozitive față de comunicare și încrederea în propriile capacități de vorbitor și ascultător, dezvoltă interesul, cultivă atitudini pozitive pentru dezvoltarea personală, stimulează gândirea autonomă, reflexivă și critică [4].

Atitudinile interpretative direcționează gândirea elevului, dar este important să alegem un plan-ghid de lucru cu textul, căci învățătorul urmează să respecte cursul impus de discuția din clasă, modificând întrebările în funcție de răspunsurile elevilor. Atitudinea elevului față de muncă și față de învățatură este rezultatul influențelor educative exercitate de textele literare asupra lui. Este primordial ca elevii să considere învățarea drept un flux continuu de idei, de informații și experiențe. Instruirea încadrată într-o experiență de interpretare a unui text literar nu poate fi act izolat. Deci, atunci când prezentăm un conținut, trebuie să-i ajutăm pe elevi să pătrundă în el, să analizeze în profunzime, pentru a simți conexiuni de idei și concepte, să compare experiența din text cu cea din lumea reală. Treptat, textele însușite în baza unei analize critice bazate pe interogare, pe formularea de întrebări adecvate, stimulative, devin o valoare care conduc spre găsirea unor soluții în orice circumstanțe.

Tehnologiile informaționale și comunicaționale deschid perspective reale pentru îmbunătățirea sistemului educațional, și anume: introducerea pe scară largă a instrumentelor TIC pentru o prezentare vizuală și dinamică a informațiilor educaționale utilizând imagini video, sunet și acces la distanță la

resursele informaționale. Includerea tehnologiei informației în decodificarea textului literar îi permite profesorului să organizeze diferite forme de activități educaționale și cognitive în clasă, pentru a face munca independentă a elevilor activă și intenționată. Astfel, se fundamentează o serie de activități de învățare bazate pe interactivitate și interdisciplinaritate. O lecție cu utilizarea TIC facilitează formarea atitudinilor interpretative, întrucât este vizuală, colorată, informativă, interactivă, economisește timpul elevului și al profesorului, permite elevului să lucreze în ritmul propriu, permite profesorului să lucreze cu elevii în mod diferit și individual, se autoanalizează, se identifică cu personajul, trăiește în universul cărții, structurându-și o idee proprie. Folosirea TIC permite elevilor să devină din spectator – participant, iar apoi creator.

În prezent, există un număr mare de clasificări și tipologii diferite de instrumente software educaționale. În scop metodologic, instrumentele software pedagogice pot fi:

- Manuale de calculator (prelegeri);
- Programe de simulare (tutoriale);
- Controlul (testele);
- Informații și referințe (enciclopedii);
- Imitație;
- Modelare;
- Demonstrație (filme cu diapozitive sau video);
- Jocuri educative;
- Timp liber (jocuri pe computer: arcade, misiuni, strategii, jocuri de rol, logice, sportive și alte tipuri).

O posibilă soluție pentru toate aceste probleme este platforma LIVRESQ, deoarece nu necesită cunoștințe IT avansate, doar cu câteva click-uri putând adăuga elemente interactive unei cărți sau unui alt material digital. Cu LIVRESQ o carte clasică se transformă într-una interactivă foarte rapid și la costuri foarte mici. În plus, permite lucrul colaborativ, iar utilizatorul are control deplin asupra modului de partajare a resurselor. LIVRESQ este full responsabil și nu necesită instalarea de software, deci cu un cont de acces platforma poate fi folosită de pe orice terminal informatic cu acces internet, fără condiționarea utilizării unui anumit sistem de operare.

LIVRESQ poate însă să fie o soluție și pentru alte tipuri de materiale interactive. Manuale de utilizare pentru diferite produse, broșuri de prezentare, materiale de reclamă, reviste, toate având incluse elemente interactive, clipuri video sau audio, galerii de imagini, simulări, animații pot fi realizate cu LIVRESQ de orice persoană cu abilități medii de utilizare a calculatorului.

LIVRESQ este un stimul pentru elevii care experimentează trăirea unui eveniment, explorează cunoștințe, fapte, concepte abstracte și experimente sociale cărora altfel ar trebui să le facă față direct în realitate. Mintea umană își revaluează valoarea pe parcursul procesului de dobândire a

cunoștințelor prin experiență. LIVRESQ facilitează trăirile emoționale ale elevilor, care își regăsesc propriile situații personale, paralele și emoționale care se îmbină cu setările date de jocuri. Analiza atitudinilor și modalităților de rezolvare a conflictelor - din diferitele roluri - încurajează setul de valori și principii care îi vor ajuta pe elevi în viața socială. Astfel LIVRESQ:

- trezește interesul elevilor prin faptul că împletește știința cu arta;
- intervine în dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor;
- elevii se implică în procesul de învățare;
- împărtășesc cu ceilalți ideile proprii sau descoperirile, fac asta cu plăcere;
- dezvoltă abilitățile de comunicare;
- dezvoltă sentimentului de empatie;
- dezvoltă participanții din punct de vedere cognitiv;
- dezvoltă creativitatea și imaginația;
- fundamentează baza unui viitor adult ce deține capacități, deprinderi și soluții;
- formează „inovatori, educatori, lideri și cursanți ai secolului XXI.”

O lecție cu utilizarea LIVRESQ face posibilă *formarea atitudinilor interpretative*, întrucât este vizuală, colorată, informativă, interactivă, economisește timpul elevului și al profesorului, permite elevului să lucreze în ritmul propriu, permite profesorului să lucreze cu elevii în mod diferit și individual, se autoanalizează, se identifică cu personajul, trăiește în universul cărții, structurându-și o idee proprie. Folosirea TIC permite elevilor să devină din spectator – participant, iar apoi creator.

The screenshot shows two panels from the LIVRESQ application. The left panel, titled "1.1. CITIREA MODEL A TEXTULUI", features a cartoon character and a section for "POVESTEA ILUSTRATĂ" with an illustration of a boy and a dog. Below it is a "Citirea model a textului" audio player with a progress bar at 02:32. The right panel, titled "TEXTUL NARATIV 'SPERIETURA'", displays a scroll with the text of a story. The text includes the title "Sperietura" by Claudia V. Marinache and Adina V. Marinache, and a paragraph describing a boy named Ștefan who is afraid of the dark and has a dog named Lăbuș.

The screenshot shows a panel titled "1.3. SĂ NE AMINTIM!". It contains a table for identifying characters in a text:

PERSONAJELE TEXTULUI	TITLUL TEXTULUI	AUTORUL	TEXTUL N >
Participanții la întâmplările povestite: oameni, animale, obiecte.			

Below the table are sections for "2. VOCABULAR" and "2.1. GLOSAR_CUVINTE NOI", which includes the instruction "Descoperă semnificația cuvintelor necunoscute din text!".

The screenshot shows a panel titled "1.2. CITIREA ÎN PERECHE ȘI ÎN LANȚ". It features two illustrations: one of two children reading together and another of a group of children reading in a circle. Below the illustrations are instructions for the activities:

- Se exersează citirea *în pereche*. * În această activitate este antrenat profesorul logoped / părintele.
- Se exersează citirea *în lanț*. * În această activitate este antrenat profesorul logoped / părintele.

At the bottom of the panel is a section titled "1.3. SĂ NE AMINTIM!".

În concluzie, dincolo de construcția sa arhitectonică, atitudinea interpretativă succede ca răspuns al retrăirilor desprinse dintr-un text literar, iar înțelegerea rezultă din interpretarea lui prin utilizarea TIC. LIVRESQ a facilitat detectarea, distingerea și înțelegerea conținutului, a semnificației și valorilor fenomenelor lumii. Ideile științifice vor fi exprimate prin concepte precise, iar educația literar-artistică poate fi desprinsă din personajele literare, care nu se atribuie categoriilor abstracte, ci este rezultat al interpretării prin acuratețea comprehensiunii, prin strategiile implementate și importanța lor.

Bibliografie

1. Eco, U. Limitele interpretării. (traducere: Mincu, Ș., și Bucșă, D.) Iași: Polirom. 2016. 344 p.
2. Papadima, L. Hermeneutică literară. București: Ministerul Educației și Cercetării. Proiectul pentru Învățământul Rural. 2006. 145p. ISBN 10 973-0-04586-0, p.18.
3. Pâslaru, V. Introducere în teoria educației literar-artistice. București: Sigma. 2013. 311 p.
4. Оборочану, В., Голубицки С., *Интерпретационные отношения – усилитель критического мышления*. Вестник Международного научного центра” СОЦИУМ 2035” 2020. Т. 1. № 1. С. 98–105. ISSN 2687-0762.
5. Рожина, Л. Н. Психология восприятия литературного героя школьниками. Москва: Педагогика, 1977. - 176 с.
6. <https://livresq.com/>
7. <https://www.manuale.edu.ro>

RELAȚIILE DINTRE TREBUINȚELE INDIVIDUALE, DE GRUP ȘI SOCIALE

PANICO Vasile, profesor universitar, dr. în pedagogie,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *În lucrare se abordează sub aspect sistemic relațiile dintre trebuințele individuale, de grup și sociale. Trebuințele sunt analizate de pe pozițiile componentelor constitutive, structurale și funcționale. Trebuințele umane se clasifică sub diverse aspecte în dependență de criteriile care se iau la bază. Trebuințele reprezintă produsul interacțiunii personalității și societății sub toate aspectele sale structurale și produs autoformării/autoeducației.*

Cuvinte-cheie: *trebuințe, interacțiunea și clasificarea trebuințelor, analiza sistemică a trebuințelor.*

Abstract. *The paper addresses systemically the relationships between individual, group and social needs. Needs are analyzed from the positions of the constituent, structural and functional components. Human need are classified in various ways depending on the criteria on which they are based. Needs are the product of the interaction of personality and society in all its structural aspects and the product of self-education / self-education.*

Keywords: *needs, interaction and classification of needs, systemic analysis of needs.*

Abordarea sistemică a trebuințelor. Interacțiunea trebuințelor individuale, de grup și sociale presupune menținerea lor în permanentă dinamică/schimbare rezonabilă. Dinamica lor este condiționată de activarea/autoactivarea atitudinilor individuale, de grup și sociale: fiziologice, materiale, comunicare, învățare, formare și activitate profesională, morale, estetice, juridice, igienice ș. a. Triada trebuințelor individuale, de grup și sociale reprezintă un sistem dinamic, care permanent relaționează. Se cunosc două tipuri de relații caracteristice sistemului și subsistemelor de trebuințe: relații-interacțiuni obiective și relații-condiționate subiective. Echilibrul și dezechilibrul dintre trebuințele constitutive sistemului și subsistemelor o constituie baza funcționării lui. Rezultatul/produsul funcționării îl constituie satisfacerea, dezvoltarea și generarea a noi trebuințe (la baza funcționării se află echilibrul și dezechilibrul dintre trebuințele constitutive ale sistemului și subsistemelor). Funcția de bază a sistemului nominalizat constă în formarea/autoformarea și dezvoltarea/autodezvoltarea conștiinței și comportării atitudinale a personalității, grupelor de oameni și societății sub toate aspectele sale constitutive.

Abordarea sistemică a trebuințelor individuale, de grup și sociale presupune analiza/examinarea lor de pe pozițiile componentelor constitutive, structurale și funcționale. Trebuințele individuale, de grup și sociale reprezintă un sistem complex de componente/elemente care permanent relaționează. Sistemul

reprezintă un complex de elemente care se influențează reciproc și care sunt coordonate între ele în vederea îndeplinirii unei funcții comune [4]. Componentele îl reprezintă sistemul de trebuințe ale personalității, grupelor/echipelor de oameni și societății. La rândul său fiecare componentă nominalizată reprezintă un subsistem de trebuințe specifice.

Psihologul nord american A. Maslow a plasat trebuințe umane în două categorii: a) trebuințe de deficiență (care includ primele patru clase de trebuințe) și b) trebuințe de dezvoltare. El a demonstrat, că trebuințele superioare nu se exprimă direct până nu au fost satisfăcute cel puțin parțial trebuințele inferioare. La cel mai înalt nivel se află trebuințele de autorealizare și de valorificare a propriului potențial [1].

Trebuințele personalității pot fi clasificate/structurate sub diverse aspecte în dependență de criteriile care se iau la bază: activitatea fundamentală/de bază în dezvoltarea personalității; tipurile de activități socio-umane; componentele educației; componentele structurale ale societății ș. a. Dacă la bază se iau tipurile de activități socio-umane vom obține o astfel de configurație a trebuințelor:

Tabelul 1. Clasificarea trebuințelor în baza tipurilor de activități socio-umane

<i>Tipurile de activități socioumane</i>	<i>Grupele/tipurile de trebuințe</i>
1. Activitatea de comunicare	1. Trebuințe de comunicare
2. Activitatea de joc	2. Trebuințe de joc
3. Activitatea de învățare	3. Trebuințe de învățare
4. Activitatea de formare profesională	4. Trebuințe de formare profesională
5. Activitatea profesională	5. Trebuințe profesionale
6. Activitatea științifică	6. Trebuințe de cercetare științifică
7. Activitatea politică	7. Trebuințe politice
8. Activitatea economică	8. Trebuințe economice
9. Activitatea sportivă	9. Trebuințe către activitatea sportivă
10. Activitatea de cult	10. Trebuințe către activitatea de cult

Menționăm faptul, că toate tipurile de activități socio-umane se activează, se organizează, se realizează și conduc spre obținerea anumitor produse/rezultate nu în mod izolat, independent. Activitățile permanent relaționează, corespunzător și trebuințele de divers gen și conținut permanent se află în relații/raporturi dependente. Astfel, activitatea de învățare a elevului este activată nu numai de trebuințele directe (curiozitatea, tendința de a obține noi cunoștințe și capacități, interesul cognitiv), ci și de trebuințele indirecte (datoria și responsabilitatea, tendința de a obține calificative înalte, de a fi exemplu pentru alți elevi, de a obține apreciere înaltă din partea vârstnicilor ș. a.).

Reieșind din faptul, că fiecare activitate socio-umană este constituită din un sistem de acțiuni, iar multe acțiuni sunt comune/identice pentru diverse tipuri activități, corespunzător și o serie de obiective/trebuințe-obiective sunt identice/unice. Astfel, activitatea de învățare, de joc, morală, estetică includ în sine un set de acțiuni/acțiuni-obiective identice. Trebuințele pot fi clasificate și în corespundere cu componentele/laturile educației.

Tabelul 2. Clasificarea trebuințelor în baza componentelor/conținuturilor educației

<i>Componente/conținuturile educației</i>	<i>Tipurile/grupele de trebuințe</i>
1. Educația/activitatea intelectuală	1. Trebuințe intelectuale
2. Educația/activitatea morală	2. Trebuințe morale
3. Educația/activitatea estetică	3. Trebuințe estetice
4. Educația/activitatea alimentară	4. Trebuințe alimentare
5. Educația/activitatea igienică	5. Trebuințe igienice
6. Educația/activitatea pentru securitate	6. Trebuințe de securitate

Trebuințele se clasifică și-n raport cu formele educației: a) educația/activitatea formală – trebuințe către activitatea formală; b) educația/activitatea nonformală – trebuințe către activitatea nonformală; c) educația/activitatea informală – trebuințe către activitatea informală. Trebuințele/motivele pot fi clasificate și-n corespundere cu componentele structurale ale societății: familia; clasa de elevi; grupa studentescă; echipă/grupa de formare și activitate profesională, științifică, culturală ș. a.

În științele pedagogice și psihologice sunt mai multe teorii referitor la problema formării și dezvoltării trebuințelor: teoria bifactorială; teoria nevoilor; teoria echității; teoria consolidării a lui S. Kinner [6]; teoria obiectivelor; teoria autodeterminării ș. a. Teoriile nominalizate au la bază anumiți factori germinatorii inițiali care au servit în calitate de fundament în explicarea și analiza trebuințelor.

În analiza sistemică a trebuințelor este rezonabil să ne fundamentăm pe *teoria activităților*. Fiecare activitate socio-umană este generată, energizată și stimulată de anumite trebuințe. Pentru orice activitate există trebuințe centrale sau directe, care integrează în structura sa un set de alte trebuințe însoțitoare și care destul de frecvent posedă o putere energetică și stimulative destul de puternică sau chiar determinativă. De exemplu, elevul învață la un nivel sporit nu din interesul către disciplina școlară, ci din motivul/trebuința de a obține calificative înalte, a datoriei și responsabilității, a stimei și respectului față de părinți, pedagog, semeni etc. Fiecare tip de activitate socio-umană o posedă o anumită trebuință centrală/fundamentală. Trebuința/trebuințele în cadrul conștientizării se transformă/concresc în trebuință/trebuințe-obiectiv/obiective, care oferă activității orientare, direcționare. La rândul său trebuința/motivul-obiectiv se concretizează, concretește și se transformă în obiectiv-acțiune. Astfel se realizează personalizarea obiectivelor-acțiuni.

Obiectivele-acțiuni sunt de două tipuri: a) specifice – raportate direct la trebuința centrală/directă și generale caracteristice pentru mai multe tipuri de activități. De exemplu, în cadrul activității de învățare indiferent de conținutul obiectului de studiu, elevii recurg/apelează la un set de acțiuni unice: să perceapă și să înțeleagă; să analizeze și să evedențieze esențialul; să compare și să abstractizeze; să elaboreze un plan, un exercițiu, o problemă etc. Evident, că prin intermediul obiectivelor-acțiuni identice se realizează unitatea tuturor activităților socio-umane, care în ultima instanță favorizează/contribuie la satisfacerea trebuințelor, iar în continuare și spre obținerea rezultatului/produsului proiectat (produs-motiv). Produsul/rezultatul obținut se raportează și depinde de operațiile de ordin mintal și practic. Astfel, activitatea de educație intelectuală, morală, estetică,

igienică, profesională etc. includ în sine un set de acțiuni comune. Prin obiectivele-acțiuni comune se proiectează și se realizează unitatea tuturor activităților socio-umane. Acțiunile sunt subordonate obiectivelor. Această subordonare poate fi denumită obiectiv-acțiune. Obiectivele concrete se subordonează trebuințelor-obiective generale. Rolul/funcția de obiectiv general îl îndeplinește motivul conștientizat/motivul-scop [5].

Activitățile socio-umane, inclusiv și cea de învățare, se realizează în cadrul unor condiții de ordin intern și extern, care oferă personalității posibilități favorabile în realizarea sistemului de operații caracteristice acțiunii/acțiunilor concrete. Deci, obiectivele-acțiuni congresează în condiții-operații mintale și practice de ordin intelectual, moral, profesional ș. a. Din cele expuse mai sus concluzionăm următoarele: activitatea motivată se realizează prin obiective-acțiuni, iar ele prin condiții-operații și ca finalitate se obține rezultatul/produsul, care în ultima instanță satisface în mod deplin sau parțial trebuințele/motivele. Pentru desfășurarea permanentă/continuu a activității este necesar de modificat/schimbat unele componente ale sistemului existent: să modificăm trebuințele/motivele personalității; să actualizăm și reactualizăm obiectivele; să modificăm operațiile și condițiile pentru a produce alte rezultate/produse valorice personalității. Curricula disciplinelor de învățământ și procesul de organizare a instruirii permanent se axează pe această axiomă științifică. Dezechilibrul dintre componentele nominalizate generează noi contradicții și corespunzător generează formarea altor trebuințe sau le dezvoltă pe cele prezente la personalitate, grupul/clasa de elevi.

Abordarea sistemică a trebuințelor presupune analiza a patru momente: a) determinarea trebuințelor (personalității, grupelor de oameni și societății); b) stabilirea relațiilor dintre trebuințele identificate; c) elucidarea relațiilor dintre trebuințele dominante/directe și subordonate/indirecte; d) stabilirea relațiilor dintre trebuințele personalității concrete și cele de grup/echipă și societății, care permanent generează dezechilibrul în ficționarea sistemului și care contribuie la formarea contradicțiilor-trebuințelor de creștere. În unele condiții/situații nefavorabile se pot genera și contradicții de viață și de activitate de ordin negativ, numite contradicții-conflicte.

Apariția și dezvoltarea a noi trebuințe reprezintă o interacțiune dintre componentele sistemului de trebuințe prezente, dintre trebuințele personalității și mediul social sub toate componentele sale structurale. Noile trebuințe apar atunci, când sistemul de trebuințe prezente la personalitate se află în stare de lipsă a ceva pentru funcționarea și dezvoltarea la nivel de normă socio-umană, sau când sistemul de trebuințe este supradozat cu aceleași tipuri de obiective-acțiuni. Educatorilor le revine sarcina de a genera noi trebuințe prin înaintarea a noi obiective-acțiuni accesibile și acceptabile, să elimine, să nu permită și să ocolească supradozarea obiectivelor de învățare cu aceleași tipuri de acțiuni-obiective, să creeze contradicții soluționabile dintre nou și vechi, dintre cunoștințe și capacități, activități standarde și nestandarde și nu în ultima instanță să-i asigure elevului succes personal în cadrul învățării, să creeze condiții favorabile de viață și activitate, să nu permită/favorizeze apariția contradicțiilor-conflicte.

În generarea și formarea trebuințelor la personalitate este benefic ca agenții educaționali să respecte legitățile, principiile și regulile educației și instruirii, iar educația și instruirea să concrească în auto-educație și autoinstruire. Astfel, educatorul va avea posibilitatea de a se implica în proiectarea și realizarea unor corecții de funcționare și dezvoltare benefică a sistemului de trebuințe în limitele unor condiții favorabile. Trebuințele permanent se formează și se auto-formează. Treptat odată cu acumularea experienței de viață procesul de formare a trebuințelor concrește în activitate de autoformare. Conștientizarea rezonabilă a trebuințelor și transformarea lor în trebuințe-obiective reprezintă conceptul cheie în formarea și dezvoltarea pozitivă a personalității, a grupelor de oameni și societății sub toate aspectele sale structurale.

Formarea și dezvoltarea trebuințelor de activitate în grup/echipă presupune formarea la elevi a astfel de atitudini: de ajutor, stimă și responsabilitate reciprocă; formarea tendințelor de autoformare; formarea relațiilor de colaborare elev-elev, elev-pedagog, elev-părinți și alte comunități socio-umane; a atitudinilor apartenenței de grup/clasa de elevi, de acceptare și securitate ș. a. În lipsa atitudinilor nominalizate nu se vor forma și dezvolta relații pozitive între trebuințele personalității și cele de grup/echipă. Funcționalitatea și unitatea trebuințelor personalității și celor de grup/echipă este de neconceput în lipsa conștientizării și acceptării reciproce a trebuințelor. Astfel fiecare persoană acceptă valoric echipa/grupul și fiecare grup acceptă valoric fiecare membru constitutiv al echipei. În așa mod trebuințele/motivale grupului se acceptă, se personalizează de fiecare elev și invers. Activitatea grupului/echipei este orientată spre realizarea și soluționarea a două obiective majore: a) crearea condițiilor favorabile de satisfacere a trebuințelor pozitive a fiecărui elev și b) activitatea conștientă a fiecărui elev în satisfacerea trebuințelor comune a grupului/clasei de elevi.

Pentru fiecare grup/echipă este caracteristic un anumit tip specific de trebuințe în dependență de funcția sa de bază (a învăța, a activa profesional, a produce valori materiale și spirituale ș. a.). Apariția și dezvoltarea trebuințelor este generată de atitudinile de viață și activitate caracteristice fiecărui tip de comunitate, pe de o parte, și de interacțiunea grupei/echipei cu alte grupe și comunități sociale.

Totalitatea trebuințelor caracteristice grupului social nu reprezintă o sumă matematică, ci un sistem bine încheiat de motive permanent influențabile de activitatea fundamentală și activitățile secundare. Activitățile secundare permanent alimentează motivațional activitatea fundamentală. Trebuințele indirecte/secundare în unele condiții manifestă o valoare net superioară în raport cu cele directe. De exemplu, elevul învață la nivel înalt/foarte bine nu din cauza trebuinței/trebuințelor directe, ci din motivul responsabilității și datoriei, de a lua note sau calificative foarte bune.

Trebuințele grupului de elevi nu-s izolate de cele individuale și societății sub toate aspectele sale structurale. Ele permanent relaționează. Între ele există permanent relații de dependență și dezechilibru, care favorizează un set de contradicții (în unele situații apar contradicții-conflicte). Echilibrul și dezechilibrul între trebuințele de grup și personale servesc ca bază în apariția și formarea a noi trebuințe și modificarea pozitivă a celor prezente la elev/elevi. Funcționalitatea și dezvoltarea

sistemului individ-grup/echipă este generată de dezechilibrul trebuințelor dintre aceste două componente ale sistemului (trebuințele grupei și trebuințele personale). Între trebuințele personale, de grup și societății permanent apar și se formează un set de stări de dezechilibru. Dezechilibrul generează noi trebuințe care necesită să fie satisfăcute. Funcționalitatea sistemului personalitate-grup/grupuri socio-umane și societate este generată de apariția dezechilibrului pentru satisfacerea trebuințelor. Trebuințele personalității posedă caracter obiectiv. Kovaliov A. G. a demonstrat, că fiecare necesitate se poate transforma în forță a activismului uman atunci când ea se conștientizează. Trebuința conștientizată posedă caracter subiectiv și oferă personalității activism. Trebuințele reglează comportamentul omului, orientează/direcționează gândirea, sentimentele și voința obiectului/subiectului educației/autoeducației[3]. Trebuințele reprezintă sursa activismului uman. Unde nu există trebuințe/motive nu există nici activism.

Potențialitatea posibilă și imposibilă. Potențialitatea posibilă se raportează la nivelul de dezvoltare a percepției, atenției, memoriei, gândirii, a condițiilor de activitate de învățare, de muncă profesională, de viață cotidiană, de activitate științifică, estetică, economică etc. Potențialitatea imposibilă este generată de nivelul scăzut de dezvoltare a proceselor psihice, de prezența condițiilor de viață nefavorabile și a unor influențe negative de ordin socio-uman, de particularitățile specifice biogenetice ale personalității. Genotipul uman nu poate fi schimbat prin educație. Educația poate și trebuie să se adapteze/readapteze la potențialul biogenetic și să creeze condiții favorabile și optime de dezvoltare a personalității. În aceasta și constă respectul, stima și libertatea față de om – a crea condiții favorabile de viață și activitate.

Leontiev A. N. a evidențiat două etape în generarea/apariția și dezvoltarea trebuințelor umane[5]. Prima etapă caracterizează trebuința în calitate de condiție internă, ascunsă/nedeterminată a activității. La această etapă trebuința se află în stare de potențial posibil, de lipsă (de a comunica, de a cunoaște, de a se pregăti profesional etc.). La această etapă trebuința nu posedă capacitatea de activare și orientare a activității omului. La etapa a doua trebuința conștientizată se manifestă sub formă reală. Ea posedă capacitatea de a orienta și regla activitatea concretă a omului, a grupului de oameni. La această etapă se determină obiectul activității concrete prin care se satisface trebuința conștientizată. Deci, la această etapă trebuința reglează și activează activitatea omului, are loc obiectivarea trebuinței, care posedă un anumit conținut concret.

Trebuințele omului se formează și se dezvoltă în cadrul interacțiunii lui cu mediul de viață. Prin schimbarea mediului de viață omul/ființa umană își modifică trebuințele personale. Mediul de viață reprezintă factorul fundamental în generarea și dezvoltarea trebuințelor umane și servește ca mijloc de satisfacere a lor. Trebuințele reprezintă rezultatul/produsul interacțiunii personalității cu societatea sub toate aspectele sale structurale, pe de o parte, și produs al autoformării/autoeducației. Conștientizarea trebuințelor se exprimă prin dorințe, tendințe, curiozitate, interes. Prin conștientizarea trebuințelor se personalizează obiectivele-acțiune și se formează tendințele de autogenerare a auto-

obiectivelor-auto-acțiunilor, a auto-exigențelor. Obiectivele-acțiuni se transformă în auto-obiective-auto-acțiuni.

Esența trebuințelor. Trebuințele se formează în baza atitudinilor. La rândul său trebuințele se exprimă/manifestă prin atitudini. Atitudinile influențează pozitiv sau negativ asupra activităților. Activismul este generat de contradicțiile dintre trebuințele și condițiile de viață și activitate. Contradicțiile stimulează activitatea și servește în calitate de generator al schimbărilor/modificărilor condițiilor de viață și activitate. Între trebuințe și condițiile de satisfacere a lor permanent există un set de contradicții orientate/direcționate și spontane. Relațiile dintre trebuințele personale, de grup și cele ale societății reprezintă factorul fundamental în formarea și dezvoltarea personalității.

- Mediul de viață socio-uman determină conținutul și orientarea activității personalității. El stabilește limitele de activitate a personalității. Personalitatea posedă anumite limite în selectarea, organizarea și orientarea propriilor activități.

- Trebuințele reprezintă rezultatul interacțiunilor personalității, grupelor de oameni și societății, care în continuare se realizează în practica de viață. Mediul socio-uman și natural reprezintă factorii de satisfacere a trebuințelor.

- Subiecții și purtătorii trebuințelor sunt persoanele, grupele concrete de oameni și societatea sub toate aspectele sale constitutive. Trebuințele generează și se subordonează activităților. Educația și autoeducația are menirea de a forma condiții favorabile pentru dezvoltarea rezonabilă a trebuințelor de deficiență și de creștere [1].

- Unitatea trebuințelor individuale, de grup și ale societății neapărat presupune și specificul lor, care generează un sistem de contradicții (inclusiv și contradicții-conflicte), care reprezintă forța motrică în dezvoltării sistemului.

Bibliografie

1. Maslow, A. H. Motivație și personalitate. Trad. - Răuceanu A. București: Editura Trei, 2013.
2. Panico, V. Relațiile educație și autoeducație: Componentele, structura și funcțiile autoeducației. În: Acta et commentationes. Științe ale educației. Chișinău, 2021, nr. 2 (24) Editura UST, p. 21-29.
3. Ковалев, А. Г. Социально-психологический климат коллектива и личность, Москва: Изд. Мысль, 1983.
4. Краевский, В. В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2006.
5. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т., Т.2, Москва: Изд. Педагогика, 1983.
6. https://en.wikipedia.org/wiki/B._F._Skinner (Accesat 16.01.2022)
7. <https://www.scribd.com/document/408299722/WORK-AND-MOTIVATION-Victor-Vroom-pdf> (Accesat 16.01.2022)

FORMAREA COMPETENȚELOR DE LECTURĂ LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR

SÂRBU Svetlana, doctor în pedagogie, învățător, grad didactic superior,
Instituția Publică Liceul Teoretic „Gheorghe Asachi”, or. Chișinău

Rezumat. *Cartea reprezintă o sursă a inteligenței omenești, înglobând în filele ei cunoștințe, sensibilitate, fapte pe care le păstrează intacte un timp nedefinit. Cartea este învățătorul care te conduce la bine, te face să te bucuri, să râzi și să plângi. O carte te îndrumă spre alte cărți și toate împreună formează baza trainică a culturii noastre. Toate celelalte mijloace de răspândire a cunoștințelor rămân subordonate cărții și subordonate vor rămâne oricât de mult se vor perfecționa procedeele tehnice. Prin toate compartimentele ei, lectura își aduce contribuția la dezvoltarea gândirii și la modelarea sentimentelor, asigurând școlarului suportul evoluției sale intelectuale, precum și posibilitatea integrării în viața socială. Cu toată amploarea pe care au luat-o mijloacele tehnice în difuzarea culturii, cartea a rămas un mijloc important de autoinstruire. Ea angajează valori formativ-educative, care își pun amprenta pe întregul comportament al cititorului.*

Abstract. *The Book represents the storage of human knowledge, it contains the full range of information, tenderness, acts which it keeps intact for an undefined period of time. The book is the teacher who guides you on the right path, it can make you sad and sometimes bursts you into laughter or crying. The books links to other books which together form a durable base for our culture. Other types of means for spreading information are subordinated directly to the book and will remain by that during the improving of technology. Through its diversity lecture contributes to the evolution of thinking and slight change of emotions, which insures the pupil with full moral support of his ingenious evolution as well as the possibility of integrity in the social life.*

Cuvinte cheie: *lectură, competența, comunicare, învățare și abilități.*

Keywords: *reading, competences, communication, learning and abilities.*

Cartea reprezintă o sursă a inteligenței omenești, înglobând în filele ei cunoștințe, sensibilitate, fapte pe care le păstrează intacte un timp nedefinit. Cartea este învățătorul care te conduce la bine, te face să te bucuri, să râzi și să plângi. O carte te îndrumă spre alte cărți și toate împreună formează baza trainică a culturii noastre. Toate celelalte mijloace de răspândire a cunoștințelor rămân subordonate cărții și subordonate vor rămâne oricât de mult se vor perfecționa procedeele tehnice. Prin toate compartimentele ei, lectura își aduce contribuția la dezvoltarea gândirii și la modelarea sentimentelor, asigurând școlarului suportul evoluției sale intelectuale, precum și posibilitatea integrării în viața socială. Cu toată amploarea pe care au luat-o mijloacele tehnice în difuzarea culturii, cartea a rămas un mijloc important de autoinstruire. Ea angajează valori formativ-educative, care își pun amprenta pe întregul comportament al cititorului.

Astfel, cititul reprezintă unul dintre cele mai de preț instrumente ale activității intelectuale. Formarea și cultivarea gustului pentru lectură reprezintă unul dintre obiectivele fundamentale ale

orelor de limba și literatura română. A înțelege literatura înseamnă a avea puterea de a raporta impresiile, trăirile autorului la propria experiență de viață, a stabili legături cu simțămintele și emoțiile pe care le generează lectura cărții. Cartea citită în copilărie rămâne prezentă în amintire aproape toată viața și influențează asupra dezvoltării ulterioare a personalității. Succesul în lectura particulară a elevilor este asigurată în mod deosebit de capacitatea elevilor de a înțelege, prin efort propriu mesajul celor citite și anume:

- Lectura are ca scop să dezvolte gustul elevilor pentru citit, să-l facă să iubească cartea, să le satisfacă interesul pentru a cunoaște viața, oamenii și faptele lor.
- Lectura contribuie la îmbogățirea cunoștințelor, la formarea unui vocabular activ, bogat și nuanțat, la dezvoltarea gustului estetic.
- Lectura oferă copilului posibilitatea de a-și completa singur cunoștințele și de a le dezvolta.
- Lectura contribuie la formarea și modelarea caracterelor, la stimularea dorinței de cunoaștere, a aspirației spre a fi mai buni.

Rolul important deținut de lectură ca activitate intelectuală este determinat de contribuția sa la dezvoltarea personalității copilului din mai multe puncte de vedere:

- *Sub aspect cognitiv* îmbogățește orizontul de cultură al elevilor;
- *Sub aspect educativ* le oferă exemple de conduită morală superioară, le prezintă cazuri de comportamente care-l îndeamnă la reflecții, pentru a distinge binele de rău și a urma binele;
- *Sub aspect formativ* le dezvoltă gândirea, imaginația, capacitatea de comunicare.

Lectura cere muncă organizată de îndrumare, control și evaluare. Folosind caracterul divers al lecturii, învățătorul trebuie să dezvolte gusturile și înclinațiile, să direcționeze asupra operelor cu importanță deosebită și să coreleze lectura cu celelalte obiecte de învățământ și cu evenimente curente. Varietatea de texte literare reprezintă un suport material ce poate asigura dezvoltarea vocabularului și a limbajului literar, a activității, precum și dezvoltarea capacității intelectuale, imaginative și motivaționale.

Lecturile literare, prin accesibilitatea lor, îi apropie de realitate, le oferă o diversitate de informații și experiențe umane, modele morale, emoții și sentimente. Prin lectură elevul este condus să-și formeze capacitatea de a surprinde, de a descoperi conținuturi și forme ale realității, exprimate într-o multitudine de modalități de expresie, de a le asocia unele cu altele, ceea ce le permite să-și extindă astfel aria cunoașterii. Cititul, în sens larg, este cel mai bun drum spre cunoaștere. Lectura, înțelegerea și interpretarea textului, trebuie să devină practici și preocupări obligatorii ale învățătorilor, indiferent de disciplină. Lectura literară contribuie la lărgirea orizontului cultural al elevilor, mărește înțelegerea textelor literare, formează obișnuința de a citi, creează la elevi capacitatea de a se orienta singuri spre o lectură folositoare. În scopul formării capacităților și competențelor elevilor pentru lectură, învățătorii trebuie să organizeze diverse activități. Succes va avea lectura dacă va fi exersată atât în mod tradițional, cât și la fiecare disciplină de studiu. Activitatea de lectura este mai reușită atunci, când este utilizat un set de întrebări care contribuie la înțelegerea textului :

Întrebări care evaluează cunoștințele existente. Înainte de a citi pasajul, elevului îi pot fi propuse un set de întrebări despre subiectul pasajului, pentru a observa în ce măsură elevul are cunoștințe anterioare despre subiect.

Întrebări care verifică vocabularul, solicită cunoașterea vocabularului. Cunoștințele de vocabular sunt o parte importantă a înțelegerii.

Întrebări care verifică reținerea informațiilor din text. Unele întrebări cer elevului să-și amintească informațiile importante din text. Acestea se referă la ideile care au fost menționate explicit, la enunțuri cheie, precum și la detalii care vin în sprijinul construirii textului.

Întrebări care solicită formularea de deducții. Întrebări care se adresează elevului după ce acesta a citit textul. Solicită operarea unor deducții pentru a construi sensul acolo unde ideile nu au fost explicate în text. Important este și dialogul cu elevii, adresarea unor întrebări care să încurajeze exprimarea opiniilor. Întrebările pot sonda experiențele personale ale elevilor, creându-se o legătură emoțională față de textul citit.

Lectura este un proces complex care începe în clasa I cu formarea deprinderii de a citi corect, conștient, cursiv și expresiv, continuând apoi cu deprinderea de interpretare a textului citit. Pentru îmbunătățirea competențelor de lectură, învățătorul nu trebuie să angajeze elevii în învățarea mecanică și pasivă, ci va conștientiza citirea, a cărei tehnică o va consolida și stabiliza în scopul dobândirii unor instrumente de lucru cu cartea, prin exersarea, încurajarea și formarea dorinței de lectură, recurgerea la texte literare accesibile vârstei și ritmul de achiziție al fiecărui copil. Deși nu pot fi date rețete, scheme, șabloane având în vedere specificul disciplinei, ca formă de cunoaștere prin mijlocirea imaginii artistice, nu trebuie ignorate cerințele psiho-pedagogice care determină eficiența în dirijarea procesului de însușire a tehnicii lecturii. Trebuie avute în vedere următoarele cerințe psiho-pedagogice:

- asigurarea unei permanente interferențe între toate componentele studiului limbii române la cl. I-V;
- corelarea conținuturilor cu obiectivele psiho-pedagogice și cu cele specifice;
- selectarea și dezvoltarea volumului de informație;
- definirea clară a obiectivelor generale și operaționale;
- utilizarea celor mai potrivite metode și procedee în realizarea obiectivelor propuse;
- concordanța deplină dintre obiective, conținuturi, strategii didactice și posibilitățile de învățare proprii elevilor de această vârstă.

Pentru îmbunătățirea competențelor de lectură în ciclul primar, ca proces lingvistic, învățătorul trebuie să fie preocupat ca elevii să știe să comunice atât oral, cât și în scris. Spre succes se va ajunge dacă la orele de limbă și literatură română se va urmări:

- exersarea citirii și anume se va insista pe fluența, ritmul citirii și intonația adecvată;
- antrenarea elevilor pentru lectura textelor literare de scurtă întindere sau citirea selectivă a unor fragmente semnificative;
- citirea cu voce tare în ritm cerut de specificul de învățare;
- dirijarea și verificarea lecturii în permanență atât de învățător, cât și de părinți;

- evaluarea periodică a vitezei cititului urmărindu-se evoluția formării deprinderilor de citire rapidă și corectă;
- asimilarea activă și conștientă a celor comunicate în scris sau oral care să permită efectuarea unei lecturi funcționale;
- stimularea străduinței elevilor de a parcurge un text pentru a căuta răspunsuri la întrebări sau pentru a desprinde idei esențiale.

Motivarea elevilor pentru lectură depinde de efortul învățătorului. Rolul învățătorului este de a urmări nu numai „cât”, ci și „ce” și „cum” citesc elevii. Nu numărul mare de cărți citite contează, ci valoarea artistică și educativă a acestora. Obiectivul important este formarea gustului pentru lectură. Odată format, se poate transforma într-o adevărată pasiune, care se poate resimți toată viața. Îndrumarea lecturii elevilor este o acțiune dificilă și de durată. În ciclul primar se pot folosi diverse forme de îndrumare a lecturii, cum ar fi :

- | | |
|--------------------------------------|---|
| - expunerea prin povestire; | - conversația sau dezbateră; |
| - citirea expresivă a învățătorului; | - lecții de popularizare a cărți; |
| - întâlniri cu scriitorii; | - șezători și concursuri literare; |
| - expoziții de carte cu tematici; | - recenzia unor cărți; |
| - biblioteca clasei și a familiei; | - medalion literar consacrat aniversării unui scriitor. |

Aceste forme contribuie la formarea și dezvoltarea gustului pentru lectură, îmbogățirea și activizarea vocabularului precum și la dezvoltarea capacității de exprimare orală și scrisă a elevilor. Îndrumarea lecturii se realizează și prin organizarea unei biblioteci a clasei, a tabelului de consemnare a lecturilor citite și produsele elevilor adunate în *portofoliul de lectură*. Acesta poate conține:

- jurnalul de lectură, liste de întrebări și răspunsuri pe marginea unui text, citate din texte preferate;
- fișe de identitate a personajelor, scurte caracterizări ale acestora, interviuri imaginare cu personaje;
- fișe de lectură, fișe de lucru, repovestiri, eseuri, ilustrate la texte;
- recomandări pentru lectura suplimentară colectivă pentru un anumit timp.

Pentru realizarea cu succes a organizării și îndrumării lecturii elevilor este necesară o strânsă colaborare între școală și familie. Școala are menirea de a forma un lector competent, dar și un cititor activ pentru tot parcursul vieții. Limba română ca limbă maternă și ca disciplină de studiu, ocupă locul central în ansamblul general de pregătire a elevilor, fiind principalul mijloc de comunicare și de informare.

Bibliografie

1. Cornea, P. Introducere în teoria lecturii. Iași: Editura Polirom, 2002.
2. Stancu, A. Aspecte metodice ale predării literaturii în ciclul primar. București: Editura „Sfântul Ierarh Nicolae”, 2010.
3. Șincan, E., Alexandru Gh. Lecturi literare pentru ciclul primar. Îndrumător metodic pentru învățători, părinți și elevi. Craiova: Editura: Gheorghe Alexandru, 1993.
4. Șerdean, I. Didactica limbii române în școala primară. București: Editura Corint, 2002.

EVALUAREA COMPETENȚELOR ȘCOLARE PRIN PROBE INTEGRATIVE

STRATAN Victoria, dr., lector universitar, Universitatea de Stat din Tiraspol

Articol realizat în cadrul proiectului de stat „*Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor*” (20.80009.0807.32)

Rezumat. *Problemele lumii contemporane reclamă integrarea conținuturilor curriculare prin promovarea inter- și transdisciplinarității, menite să ofere educabililor o viziune integratoare asupra lumii. Articolul își propune configurarea cadrului teoretico-metodologic al evaluării competențelor școlare din perspectiva paradigmei integralității. Demersul se orientează pe elucidarea etapelor proiectării evaluării integrative a rezultatelor școlare, pe exigențele necesare de a fi respectate în selectarea temei generale. Este prezentată o probă de evaluare integrativă ce contribuie la comprehensiunea aspectelor noționale.*

Abstract. *The problems of the contemporary world require the integration of curricular contents by promoting inter- and transdisciplinarity, meant to offer educators an integrative view of the world. The article aims to configure the theoretical-methodological framework of the evaluation of school competencies from the perspective of the integrity paradigm. The approach is based on the elucidation of the design stages of the integrated evaluation of school results, on the requirements to be met in the selection of the general theme. An integrative evaluation test contributing to the comprehension of the notional aspects shall be provided.*

Cuvinte-cheie: *evaluare, competență școlară, interdisciplinaritate, transdisciplinaritate, evaluare integrativă, probe integrative.*

Keywords: *assessment, school competence, interdisciplinarity, transdisciplinarity, integrative assessment, integrative evidence.*

Caracterul complex și *integrat* al unor probleme cum ar fi globalizarea, interculturalitatea, protecția mediului, explozia informațională, migrația, conflictele etc. revendică o abordare educațională inter- și transdisciplinară inclusiv la nivelul evaluării competențelor școlare. Avem nevoie de strategii de evaluare care să capteze *complexitatea conceptelor*, a capacității de a raționa, de instrumente care să ne informeze despre nivelele gândirii și despre gradul de formare a competențelor. Este necesar de o evaluare care să surprindă în mod subtil demersul pe care îl adoptă elevul în îndeplinirea unei sarcini intelectuale și a operațiilor succesive pe care le execută în acest scop.

Sesizăm că problemele cu care ne confruntăm în viața profesională, socială sau personală impun judecăți și decizii care nu sunt, de regulă, cantonate în cadrele disciplinare. Aceste probleme au caracter *integrat*, iar rezolvarea lor impune corelații rapide și semnificative, sinergie și acțiune contextualizată [2]. Or, afirmă autorii I.T. Radu și L. Ezechil „nivelul de instruire al unei persoane nu este dat de multitudinea cunoștințelor pe care le posedă, considerate însă izolat unele de altele, ci este

în funcție de stăpânirea unor conținuturi (cunoștințe) integrate în sisteme, de înțelegerea legăturilor dintre ele, de capacitatea de a le sistematiza și ordona în jurul unor teme, unor categorii de fenomene” [5, p. 52]. Această normă prezintă o importanță covârșitoare în prezent, când omul este asaltat de un volum copleșitor de produse ale cunoașterii umane. Spiritul sintetic a devenit un imperativ, condiția principală care face posibilă asimilarea a ceea ce se cunoaște și trebuie cunoscut. Fenomenului caracteristic societății contemporane – creșterea exponențială a informației – nu i se poate răspunde prin acumularea unor cunoștințe disparate, ci presupune înțelegerea legăturilor dintre ele și, în consecință, integrarea lor în sisteme. Această exigență derivă și din faptul că individul, chiar și în perioada de școlaritate, asimilează cunoștințe nu numai în cadrul activității școlare, ci și pe numeroase alte filiere nonșcolare (educație informală, nonformală), precum și în viața cotidiană, prin contactul nemijlocit cu obiecte și fenomene ale naturii sau aparținând vieții sociale.

Un alt mod de abordare a procesului de predare-învățare-evaluare, care poate fi luat în considerare și îl putem implementa în cadrul sistemului educațional, este centrarea pe *paradigma holistică, integratoare*. În această ipostază, noțiunea de **concept integrator** valorifică ideea unei școli a sintezei, convinsă că misiunea sa este în mod esențial aceea de a structura achizițiile și nu de a acumula niște „cunoștințe disparate”. Cercetătorul M. Minder menționează, în această ordine de idei, „conceptul *integrator* este pivotul care, la un nivel dat de învățământ, organizează într-o structură coerentă ansamblul faptelor și al noțiunilor abordate” [4, p.338]. El construiește arhitectura disciplinei și asigură o coloană vertebrală conținuturilor curriculare. O temă centrală dă un sens și o coerență conceptelor de pe orbita din jurul ei.

Observăm, așadar, că punerea și rezolvarea unei probleme nu sunt văzute ca aspecte izolate, insulare, ci *integrate într-un proces amplu*. Individul gândește interacționând cu cunoștințele, iar construirea și modificarea schemelor cognitive pentru a da sens cunoașterii sale sunt sarcini individuale [1]. Sistematizarea cunoștințelor presupune învățarea acestora integrate în structuri cognitive, în sisteme de idei. Rezolvarea de probleme poate fi considerată dintr-un anumit punct de vedere cea mai importantă forță motrică a *integrării*, datorită relevanței sale practice. Concepția constructivistă cognitivă clasică, așadar, este cristalizată în jurul unei idei centrale: cunoașterea lumii se construiește individual, prin acțiuni cu caracter procesual.

Prin urmare, evaluarea competențelor școlare, similar procesului de *predare-învățare integrat*, trebuie să urmărească aprecierea capacității de mobilizare a cunoștințelor și tehnicilor de către elev. Evaluarea rezultatelor instruirii trece dincolo de condițiile rigide ale caracterului observabil și măsurabil al acestora și pune accent pe caracterul lor constatabil. *Integrarea* provine din caracterul dinamic și complex al competențelor necesare pentru a rezolva o problemă într-un context specific[2]. Acesta este modul în care elevii își vor utiliza cunoștințele și tehnicile pentru a rezolva o situație complexă care ne va ajuta să le identificăm competența.

În opinia autorilor B. Rey, A. Defrance, Șt. Pacearcă, V. Carette și S. Kahn, evaluarea nu are sens decât dacă oferă informații pertinente celui care învață pentru a-și regla procesul de învățare. Rolul cadrului didactic nu constă doar în transmiterea de cunoștințe și tehnici, adică niște enunțuri separate și niște proceduri. Este vorba că elevul trebuie să fie capabil să utilizeze aceste enunțuri și proceduri în *situații complexe* noi [6].

Aceste multiple fațete, prefigurează ***etapele proiectării evaluării rezultatelor școlare integrative***:

I. Identificarea unei probleme, unei teme care poate fi abordată cel mai bine în manieră *integrată*. Tema selectată joacă rolul de organizator pentru demersul de proiectare a evaluării rezultatelor școlare. Tema este recomandabil să fie apropiată de viața de zi cu zi a elevilor. Ea reprezintă o provocare cu implicații sociale și face trimitere directă la formarea unor *competențe transversale* sau a unor valori și atitudini.

Exigențe în selectarea temei:

- să corespundă conținuturilor curriculare;
- să corespundă particularităților de vârstă ale elevilor;
- să fie relevantă;
- să fie suficient de largă (complexă) pentru a permite crearea unor sarcini (itemi) de evaluare variați, în măsură să conducă la evaluarea integrală a competențelor formate elevilor (categorii tematice largi, precum: antreprenoriatul, diversitatea culturală, viața personală, natura etc.);
- să facă apel la competențele și experiențele anterioare ale elevului;
- să ne asigurăm că elevii îndeplinesc condițiile necesare abordării temei (achiziții anterioare).

II. Identificarea asociațiilor semnificative și realizarea unei imagine globale asupra temei. După identificarea temei relevante este cel al explorării sale din perspectiva diverselor ***câmpuri disciplinare***. Acum pot fi identificate legăturile pe care fiecare disciplină le poate avea cu tema selectată pentru *proba de evaluare integrativă*.

Schițăm în continuare ***harta disciplinară a unei teme integrative*** (Figura 1).

Fiecare câmp disciplinar sau *arie curriculară* implicată asociază conceptele sau competențele care pot fi evaluate în cadrul temei propuse [3].

Este important de precizat că *probele de evaluare integrative* nu se concentrează, în primul rând, pe evaluarea cunoștințelor. Accentul se pune, mai ales, pe aplicarea cunoștințelor și a deprinderilor dobândite în situații noi. Scopul *probei integrative de evaluare* trebuie să fie focalizat pe diagnosticarea în ce mod cunoștințele și priceperile pe care le dobândesc pot fi combinate pentru a realiza o sarcină (item), pentru a descoperi o soluție sau pentru a înțelege și explica o situație, a aborda o temă generală.

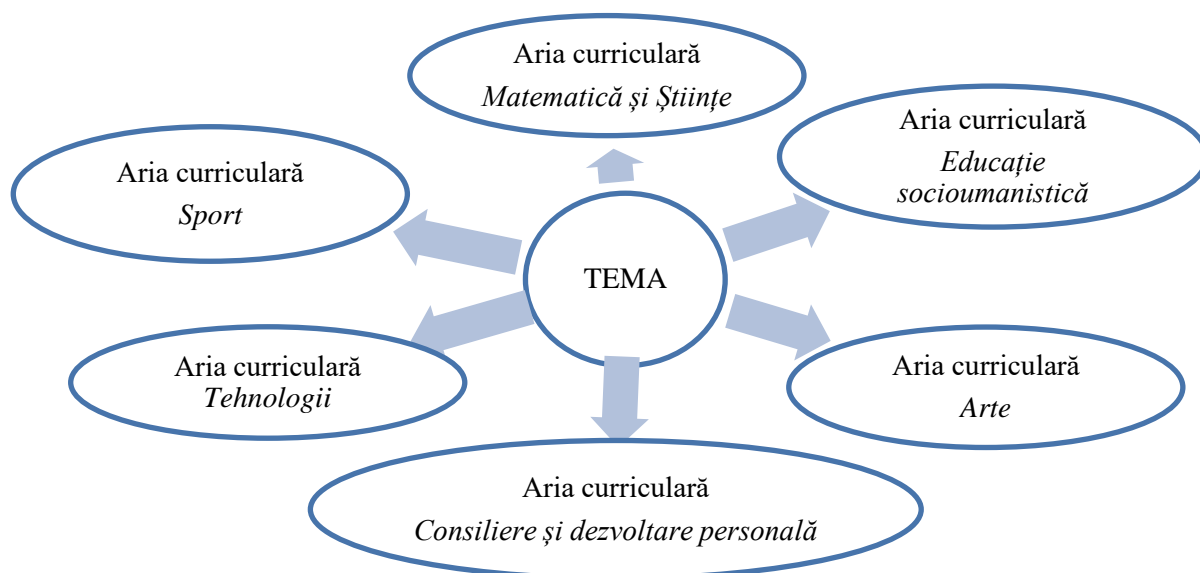


Figura 1. Harta disciplinară a unei teme integrative

Evidențiem că *etapele proiectării evaluării competențelor școlare prin probe integrative*, reflectate anterior, au la bază *modelul de proiectare a temelor cross-curriculare* propus de cercetătorul L. Ciolan [2].

În fond, importante sunt competențele transversale, valorile și atitudinile formate, care pot constitui premise ale succesului personal și social al elevilor. Cu siguranță, crearea unei *probe integrative de evaluare* este un proces dificil și complex (implică corelarea conținuturilor curriculare, competențelor școlare etc.). În pofida celor expuse, a dificultăților conceptuale și metodologice încercăm, în continuare, să prezentăm o posibilă **probă de evaluare integrativă**:

Clasa: IV

Tipul: evaluare sumativă (integrativă)

Subiectul: Viețuitoarele

1. Citește cu atenție textul, apoi rezolvă cerințele date.

Okapi este un mamifer rumegător care trăiește în pădurile din Africa.

El se înrudește cu girafa, fiind un animal erbivor. Se aseamănă cu zebrele în ceea ce privește aspectul picioarelor, având dungii albe orizontale pe partea din față și din spate a acestora. Forma corpului este asemănătoare cu a girafelor, având spatele acoperit cu păr de culoare roșu-închis, iar gâtul mai scurt. Capul masculilor prezintă două cornițe, iar limba are o lungime de până la 35 cm, permițându-le să-și curețe fața, ochii și chiar urechile.

Okapi adult poate atinge o lungime de 2,5 m, o înălțime de cca 2 m și poate cântări 200-350 kg. Este un animal singuratic.

2. Completează enunțul dat.

Cea mai interesantă informație pe care am aflat-o este _____

3. Scrie în tabelul de mai jos trei asemănări și trei deosebiri dintre girafă și okapi.

<i>Asemănări</i>	<i>Deosebiri</i>

4. Dacă un okapi adult poate atinge înălțimea de 2 m, iar o girafă poate fi de 3 ori mai înaltă, ce înălțime poate atinge girafa?

5. Alcătuieste o listă cu titluri din literatură în care sunt menționate animale.

6. Înlocuiește o singură literă din fiecare cuvânt de mai jos, pentru a-l transforma în acțiune

Lup _____ Pui _____ Greier _____

Cerb _____ Cal _____ Păstrăv _____

7. Alcătuieste propoziții în care să folosești câte două sensuri ale cuvântului *broască*.

8. Găsește explicația potrivită pentru expresiile de mai jos.

Cât ai zice pește _____

A se umfla în pene ca păunul _____

Pe la cântatul cocoșilor _____

9. Discutând despre animalele preferate, Ema, Rareș, Mihai, Nona și Vera au numit fiecare câte un animal îndrăgit. Găsește animalul preferat al fiecărui copil, știind că:

a) *Ema nu a ales câinele și nici hamsterul.*

b) *Rareș și Ema nu a ales leul și panda.*

c) *Mihai și Rareș nu au ales hamsterul și nici pisica.*

d) *Nona nu a ales panda și nici pisica.*

<i>Ema</i>	<i>Rareș</i>	<i>Mihai</i>	<i>Nona</i>	<i>Vera</i>

10. Calculând produsul numerelor 6 și 8, vei afla câți kilometri pe oră poate parcurge cea mai mică pasăre din lume.

11. În Republica Moldova există specii de animale pe cale de dispariție. Acestea sunt protejate prin lege. Scrie astfel de animale, menționând și mediul lor de viață.

<i>Animale</i>	<i>Mediul de viață</i>

12. Dacă anumite specii de animale s-ar afla doar în Republica Moldova și în țările vecine, care ar fi suprafața totală pe care ele ar viețui?

13. Care ar fi măsurile pe care le-ai lua tu, dacă ai putea, pentru a proteja animalele? Argumentează.

14. Confeționează un animal din hârtie colorată folosind tehnica origami.

În lumina celor reflectate, *conchidem* că evaluarea competențelor școlare prin *probe integrative* reprezintă un vector important. În pofida dificultăților conceptuale, metodologice, pledăm pentru o

evoluție sincronă a câmpurilor cunoașterii, societății și educației, iar abordarea *integrată a conținuturilor curriculare* și apelarea la probe de evaluare integrative o vedem ca pe una dintre formele posibile, dar și necesare ale sincronizării educației cu situațiile autentice de viață [7]. Problemele lumii contemporane implică integrarea conținuturilor prin promovarea inter- și transdisciplinarității, menite să ofere educabililor o viziune integratoare asupra lumii, precum și posibilitatea de a înțelege „unitatea metodologică și conceptuală” a științei contemporane, fără să se piardă din vedere specificul fiecărei științe.

Bibliografie

1. Bocoș, M. Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice. Iași: Polirom, 2013. 470 p. ISBN 978-973-46-3248-0.
2. Ciolan, L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008. 280 p. ISBN 978-973-46-1034-1.
3. *Curriculum național. Învățământul primar*. Chișinău: Lyceum, 2018. 212 p. ISBN 978-9975-3258-0-6.
4. Minder, M. Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Editura Cartier Educațional, 2003. 412 p. ISBN 9975-79-39-16.
5. Radu, I.T., Ezechil, L. Didactica: teoria instruirii. Pitești: Paralela 45, 2006. 312 p. ISBN 97 -697230-5.
6. Rey, B., Defrance, A., Pacearcă, Ș., V., Kahn, S., Competențele în școală. Formare și evaluare. București: Aramis Print, 2012. 176 p. ISBN 978-973-679-932-7.
7. Stratan, V., Andrițchi, V. Tehnologia evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor la finele învățământului primar prin valorificarea testului de tip integrat. În: Revistă științifică „Acta et commentationes. Științe ale educației”. 2019, nr. 3 (17), pp. 7-18. ISSN 1857-3592.

STRATEGII DE PRODUCERE A MESAJELOR ORALE ÎN CLASELE PRIMARE

ȚIGANU Evghenia, învățătoare la clasele primare, grad didactic doi,
Liceul Teoretic „Natalia Principesa Dadiani”

Rezumat. În articol se punctează aspectele generale ale comunicării orale în clasele primare. Comunicarea orală se caracterizează prin libertatea în exprimare, posibilitatea rectificărilor și reluărilor, folosirea codurilor nonverbale sau paraverbale, construcția spontană, subiectivismul evident al discursului. Modalitățile de realizare a comunicării orale sunt: povestirile elevilor, prezentarea imaginilor în neordine și reconstituirea acestora, autoprezentarea, dialog, prezentare de carte etc.

Cuvinte-cheie: comunicare, comunicare orală, dialog, joc dramatizare, interviu, lectura imaginii.

Summary. The article outlines the general aspects of oral communication in primary school. Oral communication is characterized by freedom of expression, the possibility of rectification and repetition, the use of nonverbal or paraverbal codes, spontaneous construction, obvious subjectivism of speech. The ways of making the oral communication are: students' stories, presentation of images in disorder and their reconstruction, self-presentation, dialogue, book presentation, etc.

Keywords: communication, oral communication, dialogue, dramatization game, interview, image reading.

Actualmente exigențele societății și a tehnologiilor informaționale și de comunicare reclamă perfecționarea oportunităților pentru comunicarea orală și oferă un context benefic. Formarea la elevi a capacităților de *comunicare* reprezintă un obiectiv de primă importanță pentru școală. *Comunicarea* contribuie atât la socializarea elevului, cât și la formarea unui comportament civilizată. Cel care știe să comunice poate relaționa cu persoanele cu care vine în contact.

Comunicarea orală se caracterizează prin libertatea în exprimare, posibilitatea rectificărilor și reluărilor, folosirea codurilor nonverbale sau paraverbale, construcția spontană, subiectivismul evident al discursului (prezența mărcii emoționale), posibilitatea abaterii de la vorbirea corectă (limbaj uzual) [2, p.56].

În ciclul achizițiilor fundamentale, clasele I și a II-a, conținuturile comunicării orale vizează, potrivit Curriculumului național: învățământul primar: formularea mesajului oral (cuvântul, enunțul, dialogul), aplicativ, fără teoretizări, preferându-se situații de comunicare concrete, actuale, pe baza unui suport vizual (se ține seama de gândirea concret-intuitivă a elevilor), construirea de dialoguri în situații concrete (în familie, la școală, în mijloacele de transport în comun etc.), intonarea propozițiilor.

Orice act comunicativ implică cel puțin doi subiecți. Fiecare subiect își asumă un anumit rol în funcție de anumite determinări exterioare. Fiecare subiect este o individualitate complexă dotată cu o conștiință și o structură care absoarbe toate cunoștințele anterioare și le schimbă în dependență de nivelul de inteligență și circumstanțele interacțiunii.

Comunicarea orală contribuie la:

- formarea unor capacități, deprinderi, abilități, atitudini la nivelul discursului elevului;
- formarea comportamentului comunicativ prin diverse strategii de interacțiune educațională;
- exprimarea propriei păreri în legătură cu un fapt/situație...

Atributele caracteristice comunicării orale:

- comunicarea orală presupune un mesaj. Mesajul trebuie să includă elemente de structură, elemente de actualitate, interes și motivație pentru ascultător, elemente de feedback, elemente de legătură între părțile sale principale, claritate și coerență internă etc.;
- comunicarea orală presupune oferirea unor suporturi multiple de înțelegere a acestui mesaj (materiale adiționale, concordanța între mesajul oral și cel nonverbal);
- comunicarea orală este circulară și permisivă, în sensul că permite reveniri asupra unor informații, detalieri care nu au fost prevăzute atunci când s-a conceput mesajul;
- comunicarea orală este puternic influențată de situație și ocazie (același mesaj poate fi receptat diferit de aceeași receptori în funcție de dispoziția motivațională, factorii de stres, oboseală etc.);
- comunicarea orală este puternic influențată de caracteristicile individuale ale emițătorului (un bun orator va fi receptat într-o mai mare măsură ca fiind bine pregătit de către auditoriu);
- comunicarea orală posedă și atributele necesității (nevoia omului de a comunica) etc. [2, p.63].

Dintre activitățile de comunicare orală se enumeră [4]:

a. *activități de comunicare* (ex.: identificarea unor elemente de comportament caracteristice salutului, autoprezentării etc.);

b. *activități de lectură* (ex.: identificarea personajelor dintr-o poveste și caracterizarea lor, identificarea locurilor în care se petrece acțiunea unei povestiri și desenarea/descrierea lor etc.);

c. *activități 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.) și

d. *activități consacrate dialogului* (ex.: dialogul cu colegul de bancă despre modul în care poate fi tratată tema unei compuneri).

Modalitățile de realizare a comunicării orale sunt: *povestirile elevilor, prezentarea imaginilor în neordine și reconstituirea (în activități pe grupe, a șirului de evenimente (lookbook), autoprezentarea, dialog, prezentare de carte etc.* [ibidem].

Pentru *didactica primarelor*, speciile dominante sunt *dialogul orientat, discuția liberă, dezbateră și dramatizarea*. Lor li se pot asocia activitățile ce urmăresc formarea deprinderilor de a deschide un dialog, de a-l întreține și de a-l încheia prin formulare de întrebări și răspunsuri mai mult sau mai puțin previzibile și ritualizate. *Dialogul* reprezintă forma fundamentală de manifestare a comportamentului comunicațional și este unul dintre cele mai vechi mijloace de comunicare, cercetările actuale situează dialogul în centrul educației, demonstrând valoarea educativă a acestuia, fapt care optează pentru o relație pedagogică bazată pe dialogul axat pe persoana elevului. Nu numai

în educație, dar și în viața cotidiană, toate informațiile sunt transmise prin intermediul limbajului, atât verbal, cât și cel nonverbal.

Familiarizarea cu dialogul poate începe cu exerciții de prezentare a elevilor. Alt tip de exercițiu este de reconstrucție. O astfel de secvență pretinde cunoașterea contextului în care apare dialogul: elevii restabilesc dialogul prin reșezarea replicilor decupate, în prealabil, de învățător; activitatea se poate desfășura pe grupe și poate avea ca finalitate nu numai înțelegerea mecanismului dialogului, ci și realizarea unei mai bune înțelegeri a textului.

O condiție primordială pentru realizarea unui dialog eficient este ascultarea reciprocă. Alte reguli ar fi:

- necesitatea menținerii sau schimbării temei dialogului;
- adaptarea permanentă;
- colaborarea comunicativ-interacțională;
- folosirea „structurilor fixe”;
- adaptarea permanentă a mesajului la contextul total;
- asigurarea distanței dintre parteneri în funcție de statutul și rolul lor psihosocial;
- acordul procesului de emisie și receptare cu legea referirii la organizarea contextuală [4, p. 40].

Pentru predarea și învățarea vorbirii dialogate prin modalități reproductive și productive active pot fi recomandate următoarele etape:

- reproducerea unui dialog-model;
- schimbarea sau includerea unor replici;
- alcătuirea unui dialog în baza unor replici sau a unor cuvinte-cheie;
- întrebări și răspunsuri;
- înscenarea dialogului;
- încheierea unui dialog;
- reconstituirea unui dialog în baza unor replici dispersate.

Dialogul este un mijloc de expunere foarte frecvent utilizat în cadrul operelor literare. El are rolul de a reproduce o discuție dintre două sau mai multe personaje. Dialogul este alcătuit dintr-o serie de replici. Replica este intervenția unei persoane în dialog.

Dar familiarizarea cu *dialogul* și înțelegerea, din interior, a dinamicii lui se realizează și prin dramatizare, care nu impune prezența costumelor și decorului, prezența unor simboluri – desenate și purtate de actori ca ecusoane sau repartizate pe „scenă” – fiind suficientă. Ceea ce se impune însă este prezența unor discuții preliminare, orientate spre înțelegerea personajelor și a situației de comunicare ce definește dialogul respectiv. Elevii exersează în cadrul *jocului-dramatizare* actul comunicării sub formă de dialog, care presupune:

- reproducerea replicilor simple din text;
- folosirea replicilor care corespund textului literar;
- comunicarea în grup, prin ascultarea atentă a replicilor emise de colegii de joacă;

- pronunțarea expresivă și corectă a replicilor;
- însoțirea replicilor cu acțiuni ce corespund personajului interpretat.

Cu privire la *distribuirea și interpretarea rolurilor*, se ține cont de: opțiunea elevilor în interpretarea rolurilor; vestimentația necesară pentru rolul respectiv; tonul și pauzele replicilor etc.

Dramatizarea le trezește interesul pentru comunicare și stimulează elevii de a se implica, exprimându-și idei, judecăți de valoare etc. Însă prin exersarea dialogului elevii sunt nevoiți să găsească raporturile dintre diferite puncte de vedere emise în grup, să-și contureze o concepție de ansamblu.

Interviul este un tip de dialog în care subiecții implicați dețin statusuri cunoscute și joacă roluri sociale bine definite. Acest gen de dialog se folosește într-o formă consacrată în domenii ca presa, mass-media etc. În domeniul relațiilor de ajutorare, arta de interviu implică patru grupe principale de abilități în întrebuintarea a patru tipuri de întrebări: 1. întrebări deschise ; 2. întrebări închise 3. întrebări „ce”; 4. întrebări de intervenție (terapeutice).

La lecție sub formă de interviu este metoda *microfonul magic*, care presupune deplasarea prin clasă și oferirea de întrebări și răspunsuri. *Lectura după imagini* pune un accent sporit pe analiza, descrierea și interpretarea datelor, a acțiunilor înfățișate în imagini. Activitatea dată are rolul de fixare și sistematizare a cunoștințelor elevilor, dobândite la alte activități didactice, fiind un mijloc eficient de a-i determina pe elevi să se exprime prin intermediul imaginilor dintr-un tablou sau dintr-un șir de tablouri. Această activitate are două componente de bază: observarea directă a imaginilor și dezvoltarea capacităților de receptare și de exprimare a mesajelor [2].

Prima componentă a activității se realizează prin perceperea organizată și dirijată de către învățătoare a imaginilor pe baza analizei, sintezei și a generalizării datelor din imagine. Perceperea se realizează prin metoda conversației, pornind de la elementele cunoscute de copii, de la experiența cognitivă. Componenta verbală a activității se realizează concomitent cu perceperea imaginilor: elevii trebuie să analizeze imaginile, să le descrie, să le interpreteze și să le compare, folosind un limbaj propriu.

Cercetările în domeniul dat demonstrează, de asemenea, că învățătorii posedă suficiente cunoștințe de proiectare, desfășurare și evaluare a procesului educațional la lecțiile de limba și literatura română în vederea dezvoltării comunicării orale a elevilor și a valorificării potențialului lor creativ în baza obiectivelor educaționale stabilite. La baza activității umane stă comunicarea verbală, iar însușirea ei, dezvoltarea limbajului au loc în procesul comunicării. Elevul trebuie să posede un limbaj corect din punct de vedere fonetic, lexical și gramatical.

Bibliografie

1. Curriculum național: învățământul primar. Chișinău, 2018.
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Ch., 2018.
3. Norel, M. Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar. București: ART, 2010.
4. Pamfil, A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. Pitești: Paralela 45, 2009, 278 p.

ABORDĂRI ALE DEZVOLTĂRII GÂNDIRII CRITICE LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE

VETRILĂ Sorina, master în psihologie, doctorandă UST

SILISTRARU Nicolae, profesor universitar, UST

Rezumat. *Gândirea critică este un mod de a gândi despre un anumit lucru la un anumit moment dat; nu este o acumulare de noțiuni și cunoștințe pentru totdeauna, cum ar fi tabla înmulțirii care o învățăm la școală. Gândirea critică constă în procesul mental de analiză sau evaluare a informației, mai ales, afirmații sau propoziții pretinse de unii oameni a fi adevărate. Ea duce la un proces de reflecție asupra înțelesului acestor afirmații, examinând dovezile și raționamentul oferit și judecând faptele. Declanșează procese cognitive complexe, care încep cu acumularea de informații și se termină cu luarea de decizii.*

Cuvinte cheie: dezvoltare, gândire critică, colaborare, cooperare.

Summary. *Critical thinking is a way of thinking about a certain thing at a certain time; it is not an accumulation of notions and knowledge forever, such as the multiplication table we learn in school. Critical thinking is the mental process of analyzing or evaluating information, especially statements or sentences that some people claim to be true. It leads to a process of reflection on the meaning of these statements, examining the evidence and reasoning provided and judging the facts. It triggers complex cognitive processes, which begin with the accumulation of information and end with decision-making.*

Keywords: development, critical thinking, collaboration, cooperation.

Conform idealului educațional al școlii din Republica Moldova, societatea cere formarea unei personalități cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, dar și independență de opinie și acțiune. Astfel, viitorul este al celor care examinează critic informația și își construiesc propria realitate. Pe măsură ce lumea devine mai complexă, iar democrația cucerește noi domenii, devine evident faptul că tinerii trebuie mai mult ca oricând, să fie capabili a rezolva probleme dificile, a examina critic condițiile, a cântări alternativele și a lua decizii judicioase și în cunoștință de cauză. A gândi critic este o capacitate care trebuie dezvoltată și încurajată într-un mediu propice învățării.

În mare parte, psihologia dezvoltării din secolul al XX-lea a fost dominată de către J. Piaget, care a explicat modul în care gândirea unui copil se dezvoltă și se maturizează în etape ca rezultat al unei curiozități firești de a explora mediul. Teoria lui L. Vîgotschi afirma că un copil găsește sensul prin intermediul experienței. Copiii, spune el, învață, în principiu, prin interacțiunea cu alți oameni.

În anii 1960 „revoluția cognitivă” câștigă teren: procesele mentale erau tot mai mult explicate prin analogia dintre creier și un „procesor de informație”. J. Bruner a fost un cercetător esențial în această abordare; el studiase anterior modul în care nevoile și motivațiile noastre influențează percepția, conchizând că vedem ceea ce avem nevoie să vedem. El a devenit interesat de modul în

care se dezvoltă cogniția, prin urmare a început să studieze procesele cognitive la copii. La fel ca și Jean Piaget, și el crede că dobândirea cunoașterii este un proces empiric, însă, asemenea lui L. Vîgotski, vede aceasta ca pe o îndeletnicire socială, nu una solitară. El susține că învățarea nu se poate realiza fără asistență: este nevoie de un soi de instruire pentru dezvoltarea unui copil, însă „a instrui pe cineva nu înseamnă să îl faci să memoreze ceva. Mai degrabă înseamnă să-l înveți să participe la proces”. Atunci când dobândim cunoștințe, trebuie să participăm activ și să raționăm, deoarece acesta conferă un sens cunoașterii. Raționarea este procesarea informației, prin urmare, dobândirea cunoștințelor ar trebui văzută ca un proces, nu ca un produs sau rezultat final. În procesul respectiv copilul are nevoie de încurajare și ghidare, iar pentru J. Bruner acesta este rolul profesorului [2, p.165]. E. Bonchiș subliniază că gândirea copilului de 6 – 10 ani se detașează de concretul imediat, devine mai analitică și mai critică. Afirmă că Gessel sublinia că această perioadă este vârsta lui „dar” și „totuși” explicațiile pe care le dă copilul, raționamentele pe care le formulează sunt din ce în ce mai complexe și mai exterioare, deci mai independente de propria persoană. Astfel, gândirea devine operativă, operațiile însă au un caracter concret, permit totuși instalarea reversibilității, copilul dându-și seama că o acțiune poate fi anulată printr-una inversă.

R. Gagne afirmă că formarea unei baze adecvate de deprinderi anterioare, incluzând nominalizarea experiențelor în care este implicat copilul, este o condiție care facilitează procesul de asimilare a conceptelor. De asemenea, U. Șchiopu subliniază că un concept nou este învățat numai atunci când copilul îl înțelege, poate face clasificări, îl include într-o categorie în care un concept de grad superior se sprijină pe concepte de grade inferioare. În învățarea conceptelor, mai ales la copii, trebuie respectate unele condiții, și anume:

- utilizarea unor variate situații specifice;
- utilizarea unor modele de învățare cât mai diverse;
- exemplele concrete care facilitează procesul învățării;
- respectarea unei ierarhii în învățarea conceptelor;
- aplicarea noțiunilor în rezolvarea unor probleme teoretice sau practice;
- formularea verbală a rezultatelor obținute cu precizarea în definiție a conținutului și sferei noțiunii;
- utilizarea contraexemplor;
- construirea operațiilor mintale care să permită abstractizările și generalizările;
- utilizarea algoritmilor de lucru, de control, de identificare.

Este precizat faptul că învățarea corectă a conceptelor poate servi drept „organizator” al progresului ușurând fixarea, păstrarea și actualizarea noilor cunoștințe [1, p. 112].

Amploarea schimbărilor din societatea contemporană constituie o provocare pentru cei ce au menirea să pregătească tânăra generație. Cadrele didactice și specialiștii în domeniu, de la autorii de

curriculum și de politici educaționale până la profesorii din școli, se confruntă cu problema instruirii optime a copiilor. Este imposibil să actualizăm ce vor face actualii elevi după absolvirea liceului, universității, când se vor încadra în câmpul muncii. Conform unor prognoze, 25% din meseriile viitorului nu există în prezent, deci pentru a acționa cu eficiență într-o societate sunt necesare cunoștințe mereu actualizate. Volumul informației crește într-un ritm fără precedent. Se estimează că în următoarele decenii vor fi necesare doar 10% din actualele cunoștințe ale umanității. Deși asimilarea de cunoștințe este importantă, aceasta nu este decisivă. *Esențial pentru elevi este a învăța să învețe eficient și a gândi critic.*

Cercetările recente în domeniu demonstrează că memorarea cunoștințelor și dobândirea deprinderilor în mod izolat nu dezvoltă gândirea critică. Formarea deprinderilor separat de scopurile și sarcinile lumii reale, le permite elevilor să obțină rezultate bune la un test, fără a-i face însă capabili să le aplice în situații noi.

Învățarea este orientată spre asimilarea de cunoștințe, creșterea repertoriului de aptitudini, extinderea structurilor cognitive deja fixate, toate aprofundează resursele disponibile într-un cadru de referință existent. Acest tip de învățare este literalmente informativ, căutând să aducă un conținut nou valoros în forma existentă a modelului nostru de cunoaștere [4, p. 81].

De ce este nevoie de o gândire critică?

Pentru că noi, învățătorii, urmărim să formăm oameni cu putere de decizie, oameni cu simțul răspunderii, oameni cu idei proprii, oameni în adevăratul sens al cuvântului. *Gândirea critică* îi învață pe elevi să emită și să susțină propriile idei. Satisfacția cadrelor didactice, nu constă în a vedea ca elevul a reprodus lecția citită, poezia, ci în a-i pune-n evidență *talentul de a-si manifesta propriul punct de vedere*. Avem obligația de a asigura atmosfera propice declanșării valului de idei personale, de a le da copiilor senzația că ei sunt adevărații descoperitori ai noului (deși este vorba de o redescoperire). Soluțiile problemelor supuse rezolvării presupun colaborare și cooperare. Toți elevii, indiferent de dezvoltarea intelectuală sau de vârstă, pot contribui la elucidarea situației necunoscute, spunându-și părerile. Numai astfel învățarea va fi eficientă, realizându-se obiectivele propuse.

Pentru cei ce gândesc critic, a înțelege informația înseamnă, mai degrabă, începutul, decât sfârșitul învățării. A gândi critic înseamnă a achiziționa idei, a le examina implicațiile, a le pune la îndoială, a le compara cu alte puncte de vedere.

Gândirea critică declanșează *proces cognitive complexe*, care încep cu acumularea de informații și se termină cu luare de decizii. De obicei, gândirea critică este orientată spre atingerea anumitor obiective, dar poate fi și un proces creator, în care finalitățile sunt mai puțin clare.

În centrul gândirii critice se află abilitatea de a veni cu idei pline de imaginație. Aceasta presupune: jocul cu posibilitățile, crearea de legături, folosirea intuiției [5, p. 27]. Un exemplu, în

clasele primare, ar fi să oprești o poveste la diferite stadii ale narării sale și să înveți elevii să se joace cu posibilități, gândind-o în diferite direcții.

Lectura este un mijloc esențial prin intermediul căruia elevii iau contact cu informațiile de care au nevoie. Elevul își dezvoltă prin lectură gândirea critică doar dacă aceasta este urmată de comentarea textului într-o manieră bine organizată. Citirea unui text urmată de reacțiile cititorului reprezintă modalitatea principală de analiză și reflecție critică.

Scrisul, la fel este un instrument foarte util pentru dezvoltarea gândirii critice. Însușirea procesului scrierii, la elevii din clasele primare presupune utilizarea unor tehnici specifice de predare – învățare care stimulează dezvoltarea gândirii critice. De exemplu, la lecțiile de limba și literatura română, pot fi utilizate, cu bune rezultate, tehnicile: *Cubul*, *Cvintetul*, *Jurnalul dublu*, *Eseul de cinci minute*, *Brainstormingul* etc. Gândirea eficientă se dezvoltă prin munca în colaborare, ceea ce înseamnă lucrul în perechi, pe grupe. Munca în colaborare este eficientă dacă are loc trecerea de la respectul față de ideile altora la încredere în sine, trecerea de la concret la abstract, de la gândirea intuitivă bazată pe exprimarea unor opinii fără a reflecta asupra lor, la gândirea logică care susține anumite concluzii bazate pe premise, abordarea lucrurilor din mai multe perspective. Este esențial să-i încredințăm pe elevi că opiniile lor sunt valoroase. Altfel elevii vor refuza să se implice activ, să contribuie critic și constructiv la rezolvarea problemelor.

Dezvoltarea gândirii critice cere și anumite circumstanțe (condiții):

1. *Timpul* - avem nevoie de timp pentru a forma noi opinii, a explora idei, convingeri și experiențe anterioare și pentru a exprima puncte de vedere. Comunicarea ne oferă ocazia de a prezenta ideile și de a realiza feedback-ul.
2. *Permisivitatea* - este o diferență între crearea oportunităților de exprimare și manifestarea indulgenței. Oferirea acestor condiții nu înseamnă a accepta o gândire superficială.
3. *Diversitatea* - odată ce elevii se simt liberi a-și expune propriul punct de vedere și renunță la convingerea că există un singur răspuns corect, apare diversitatea de opinii și idei.
4. *Implicarea activă* este esențială pentru dezvoltarea gândirii critice.
5. *Asumarea de riscuri cognitive* - ridiculizarea ideilor încătușează gândirea și nu va fi tolerată.
6. *Respectul*
7. *Valoarea* - când elevilor li se solicită, mai ales, să reproducă ceea ce li s-a explicat în ziua precedentă (oral/scris), ei conchid că învățarea pe de rost a ideilor altora este esențială. Dacă dorim să evităm acest lucru, atunci trebuie să le spunem elevilor ce anume așteptăm de la ei, ce apreciem mai mult, aplicând alte metode și cerându-le alt feedback [3, p.103].

Valențe ale gândirii critice sunt:

- stă la baza *citirii, scrierii, vorbirii și ascultării* – elemente de bază ale comunicării;
- joacă un rol important în schimbarea socială;

- ajută la descoperirea erorilor și prejudecăților;
- este o cale spre libertatea față de adevăruri trunchiate și minciuni;
- dorința de a schimba un punct de vedere pe măsură ce examinăm și reexaminăm idei ce par evidente.

În concluzie menționăm că gândirea critica presupune a achiziționa idei, a le examina implicațiile, a pune la îndoială, a le compara cu alte puncte de vedere, a constitui sisteme de organizare, a defini propria atitudine în baza acestor argumente. În afara strategiilor de ordin general ce vizează modificarea practicilor pedagogice, profesorul poate să-și pună problema cum să acționeze în mod direct asupra gândirii unui elev. Pentru aceasta este nevoie să realizeze un profil intelectual al elevului, printr-o evaluare a intereselor acestuia, a atracțiilor și respingerilor pentru o disciplină sau alta, a perspectivelor de viitor pe care și le-a conturat, a valorii pe care o acordă activității de învățare. Profilul intelectual al elevului trebuie să includă și percepțiile cu privire la competența și gradul de control pe care acesta estimează că le are în îndeplinirea diferitelor sarcini de învățare.

Să gândim critic pentru a conduce la formarea unor cetățeni veritabili pentru o societate deschisă [3, p.78].

Bibliografie

1. Bonchis, E. *Învățarea școlară. Teorii, modele, condiții, factori*. Oradea: Editura Universității Emanuel, 2002. 428 p.
2. Collin, C. *Psihologie – idei fundamentale*”, Litera, București, 2020. 352 p.
3. Dumitru, I. *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Timișoara: Editura de Vest, 2000. 142 p.
4. Knud, Il. (coordonator). *Teorii contemporane ale învățării*. București: Editura Trei, 2014. 423 p.
5. Marilyn, F. *Predarea și învățarea creative*. Chișinău: Editura Unirii Scriitorilor, 1996. 148 p.

RELAȚIONAREA ȘI COMUNICAREA PEDAGOGICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

VINNICENCO Elena, dr., conf. univ., catedra PMÎP, UST

Rezumat. *Educația se desfășoară în contextul relației pedagogice - o relație asimetrică de influență a educatorului asupra educatului. În procesul comunicării pedagogice se descriu diverse modalități de interacțiune a pedagogului și colectivului de elevi, conținutul căreia o constituie schimbul de informații, exercitarea influenței educative și organizarea înțelegerii reciproce, pedagogul fiind inițiatorul și moderatorul acestui proces.*

Cuvinte cheie: *comunicare pedagogică, relaționare interumană, stil comunicațional, blocaje de comunicare.*

Abstract. *Education takes place in the context of the pedagogical relationship - an asymmetrical relationship of influence of the educator on the educated. In the process of pedagogical communication, various ways of interaction of the pedagogue and the group of students are described, the content of which is the exchange of information, the exercise of instructive-educational influence and the organization of mutual understanding, the pedagogue being the initiator and moderator of this process.*

Keywords: *pedagogical communication, interpersonal relationships, communication style, communication blockages.*

Comunicarea pedagogică este o comunicare profesională a cadrului didactic cu elevii în procesul instruirii și educației. Analizată din perspectivă psihopedagogică, comunicarea didactică prin dialog euristic apare ca un model interactiv, profesorul și elevul fiind în același timp emițător și receptor, creându-se între ei o relație de schimb de idei, de corectări și completări.

În pedagogia contemporană putem evoca *conceptul de competență de relaționare* - element fundamental al relațiilor și interacțiunilor în mediul educațional. Acest înțeles este menționat de către Em. Durkheim care susține că pedagogul este privit ca reprezentant al generației adulte, ce relaționează cu copilul; în această situație el exercită o serie de atribute, acelea de autoritate și de control, față de care copilul trebuie să se supună [1].

„Problematika relaționării interumane - nevoia de a mă face ușor înțeles și, totodată, de a-i înțelege pe cei din jur - este studiată de știința *relaționologie*, menționează S. Negruți” [6, p.18-19].

În viziunea lui L. Ezechil *competența de comunicare* se afirmă în exercițiul curent al relaționării ca demers interacțional cu caracter psihosocial marcat de performanță care angajează, din această cauză, unele acțiuni bine conștientizate, raționalizate [2].

În acest context putem menționa că fluxurile comunicaționale acționează convergent sau divergent și scot în evidență efecte pozitive sau negative la nivelul interacțiunii. Chiar și în cazul

insuccesului obținut la nivelul interacțiunii cu caracter didactic, schimbul interpersonal poate continua până la rezolvarea problemelor care târăgănează obținerea succesului în învățare. Este vizibil faptul că profesorul este cea mai activă și mai autoritară persoană din clasă, dar succesul său în interacțiune depinde de performanțele elevilor în învățare.

Pentru obținerea schimbului interpersonal este necesară o comutare a poziției puse pe predare (activitatea profesorului) și învățare (activitatea elevului), către înțelegerea, anticiparea și programarea modului de desfășurare a relației care redă, în același timp, două coordonate:

- a) schimbul informațiilor;
- b) schimbul stărilor și al atitudinilor.

Astfel captarea atenției elevului în procesul comunicării nu depinde numai de voința și abilitatea cadrului didactic de a iniția un dialog. Se interpune o mulțime de bariere de ordin fizic, fiziologic, psihic, psihosocial, lingvistic, semantic, cultural, adică o multitudine de alte condiționări care dau specificitate oricărui tip de comunicare.

În acest context, caracteristica profesorului eficace, constă în abilitatea de a se face ușor înțeles în procesul transmiterii conținuturilor școlare, de a stimula interesele de cunoaștere, de a realiza un control adecvat asupra modului de receptare și de înțelegere a cunoștințelor transmise elevilor. Astfel se evidențiază atât latura didactică a relaționării de tip școlar, cât și de caracterul emoțional, interpersonal al interacțiunii.

În continuare propunem structura comunicării didactice, reprezentată în figura 1.

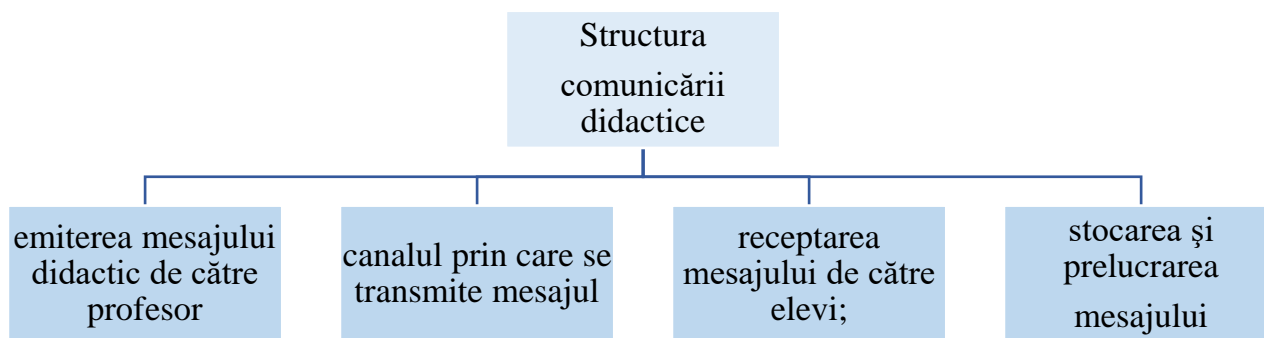


Figura 1. Structura comunicării didactice

Competența de comunicare se va manifesta și prin capacitatea de ascultare a elevilor. Cei mai apreciați profesori sunt cei care permit libertatea de exprimare a elevilor, cei care le oferă sentimentul de siguranță și libertatea comunicării. Competența comunicativă este abordată din cel puțin două perspective:

- lingvistică, care se axează pe capacitatea de a comunica eficient într-o anumită limbă;
- psihosocială, ce relevă capacitatea membrilor unei anumite comunități de a interacționa unii cu ceilalți, de a-și convinge interlocutorii în realizarea unor scopuri personale sau colective.

Din punct de vedere procesual, curriculumul pentru învățământul primar se axează pe următoarele aspecte:

- promovarea concepției constructiviste și interactive: centrarea pe cel ce învață, interacțiunea activă a elevului cu alți elevi/cadre didactice, dar și cu propriu-zis conținut curricular, prin construirea de noi cunoștințe, înțelegeri și interpretări proprii etc.;
- realizarea intra-, inter- și transdisciplinarității în contexte autentice de învățare, asigurând formarea eficientă a competențelor etc.[10].

În contextul comunicării didactice argumentul autorității cadrului didactic este un mecanism important pentru a atinge persuasiunea care îl determină pe profesor să-și realizeze obiectivele. Prin discursul persuasiv, cadrul didactic reușește să stabilească cu elevii o relație benefică, evitând excesul de autoritate sau de familiaritate, oricare dintre ele fiind dăunătoare. Discursul persuasiv se caracterizează prin:

- Reflectare clară, explicită a mesajului;
- Adecvare, prin îmbinarea aspectelor formale, nonformale și celor informale;
- Intensitatea vocii, care permite să fie aleasă o tonalitate prietenoasă;
- Adresabilitate, în care se utilizează pronumele personale;
- Reglabilitate, ceea ce permite, să se creeze pauze între părțile discursului pentru a lăsa elevilor timp de reflectare ori pentru formularea opiniilor proprii;
- Interactivitate, ceea ce permite stabilitatea unui contact fizic cu auditoriul etc.

În literatura de specialitate sunt menționate cele mai importante forme de comunicare cum ar fi : *comunicare nonverbală și comunicare verbală* [7].

Comunicare nonverbală se realizează prin intermediul mijloacelor nonverbale, printre acestea, cele mai mult cercetate, fiind corpul uman, spațiul sau teritoriul, imaginea.

Comunicarea prin imagini (afiș, fotografii, ilustrații, cinema, televiziune).

În cadrul comunicării verbale distingem:

- comunicarea orală;
- comunicarea scrisă.

Comunicarea orală prezintă următoarele caracteristici:

- comunicarea orală poate fi dialog sau monolog.

Comunicarea scrisă vizează cunoașterea unui cod specific de către cel care face apel la ea.

Comunicarea scrisă evidențiază raportul optim dintre informație și timp: - între necesar și redundant - între transinformațional și productiv informațional.


Pentru perfecționarea comunicării didactice, este necesară cunoașterea și respectarea unor reguli, între care menționăm:

- vorbirea concisă, clară, deschisă și directă;

- favorizarea feedback-ului;
- receptarea mesajelor primite și descifrarea corectă a acestora;
- utilizarea diferitor forme de comunicare;
- analiza și verificarea mesajelor.

Comunicarea paraverbală se descrie prin faptul că informația este codificată și transmisă prin elemente prozodice și vocale care însoțesc cuvântul și vorbirea, în general, și care au semnificații comunicative aparte.

P. Golu [4] propune un inventar al mijloacelor de comunicare paralingvistică (Figura 2):



<i>modalitățile de exprimare aparente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • maniera de a te face prezent, atitudinile observabile, remarcate uneori inconstient de dispoziția afectivă, starea
<i>paralimbajul gestual și motor</i>	<ul style="list-style-type: none"> • mișcările brațelor, ale umerilor, schimbările posturii, mișcările capului
<i>paralimbajul asociat cuvântului</i>	<ul style="list-style-type: none"> • aspecte verbo-motorii (ritm, debit, sublinierea unor cuvinte, caracteristici ale articulației, metrica și accentul limbajului oral
<i>elementele asociate mesajului scris:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ilustrațiile, fotografiile, hârtia

Figura 2. Mijloace de comunicare paralingvistică

Autorii B. M. Grant și D. Grant-Hennings au realizat un studiu în care au elaborat un model interacțional nonverbal, reprezentat în figura 3. În acest context se caracterizează modalitățile în care mișcările fizice se pot corela cu comportamentul verbal, contribuind astfel la sporirea semnificațiilor cu care se operează în context școlar. În conformitate cu anumite criterii, mișcările fizice ale cadrului didactic au fost împărțite în două mari categorii [5]:

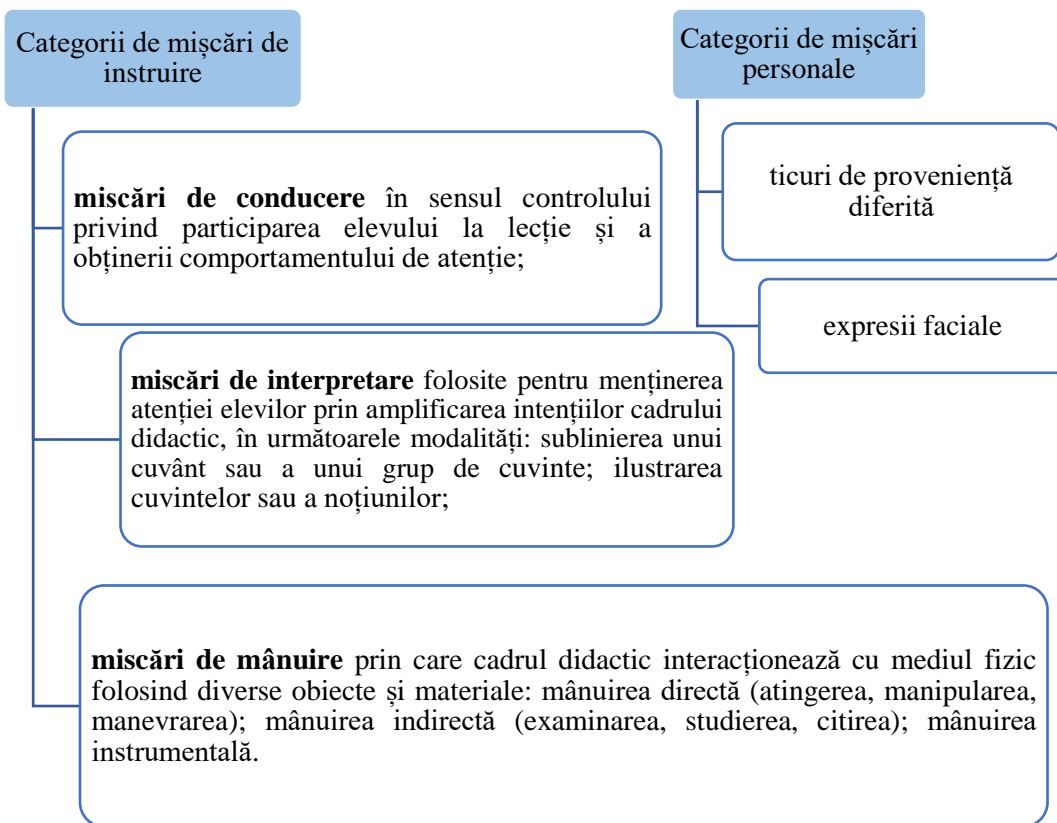


Figura 3. Model interațional nonverbal

K. Lewin a clasificat stilurile comunicării în trei categorii:

1. Stil democrat;
2. Stil autocrat;
3. Stil liberal.

Stilul autocrat se caracterizează prin:

- Conducere dură și control total. Multiple observații brutale, neîntemeiate, cu atac la persoană în adresa unora și lauda abundentă și nemeritată a altora;

În cazul când stilul de comunicare al profesorului *este democrat* elevii:

- participă activ la luarea deciziilor;
- determină modalitățile de organizare a muncii lor și de desfășurare pe parcursul întregii perioade de activitate.

Pedagogul democrat apreciază faptele și nu persoana în cauză.

Specific pentru *stilul liberal* (îngăduitor) este faptul că pedagogul se eschivează de la îndatorirea de a conduce procesul instructiv-educativ, își declină responsabilitatea pentru cele ce se întâmplă. El îndeplinește un volum mic de lucru, care este deseori inefficient și insuficient pentru a preda și a evalua calitativ.

Analizând procesul de comunicare putem evidenția o serie de factori care produc perturbări la nivelul componentelor (emițător, mesaj, canal, receptor), sau de interacțiunea lor. Factorii perturbatori ai comunicării pedagogice sunt reprezentați în figura 4:

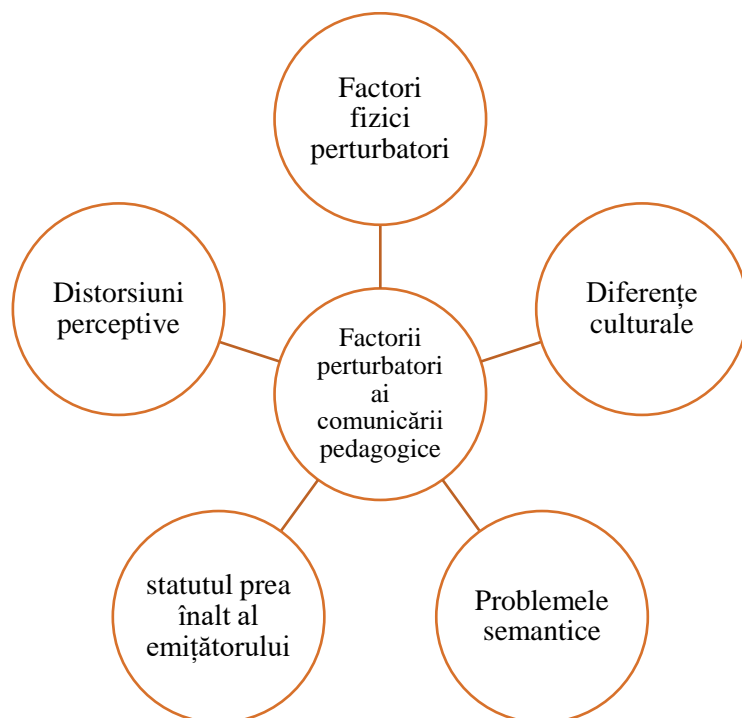


Figura 4. Factorii perturbatori ai comunicării pedagogice

Blocajele de comunicare se pot produce atunci când:

- ❖ emițătorul nu redă explicit mesajul;
- ❖ mesajul nu este redat clar, coerent, structurat;
- ❖ emițătorul folosește un tempou prea încet, prea tare sau prea rapid;
- ❖ mesajul nu este transmis în corelație cu solicitările existente;
- ❖ mesajul nu este accesibil vârstei elevilor;
- ❖ comunicarea este numai unilaterală, provoacă pasivitate; etc.

În acest context propunem soluții pozitive în procesul relaționării și comunicării eficiente în mediul școlar:

- deschiderea cadrului didactic față de comunicarea în clasă;
- promovarea unor strategii care să implice elevii în schimburi conversaționale, care se axează pe strategii de facilitare a comunicării;
- aplicarea unor modele lingvistice avansate, care presupun implementarea unor strategii de dezvoltare a limbajului;
- valorizarea ideilor elevilor, a efortului, spațiului și a muncii copiilor, susținerea lor în procesul de învățare;
- identificarea unor exigențe particulare care implică starea de bine a copiilor și de a-i angaja în dialoguri;

- manifestarea toleranței față de anumite manifestări ale stresului, ale agresiunii etc.;
- împărtășirea de sentimente și experiențe proprii de către cadrele etc.

Bibliografie

1. Durkheim, E. Educație și sociologie. București: EDP, 1980.
2. Ezechil, L. Comunicarea educațional în context școlar. București: EDP, 2002.
3. Goleman, D. Inteligența emoțională. București: Editura Alfa, 2004.
4. Golu, P. Fenomene și procese psihosociale, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1989.
5. Grant, B.M., Grant-Hennings D. Mișcările, gestică și mimica profesorului. O analiză a activității nonverbale. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
6. Negruți S. Relaționarea. O explorare multidimensională și interdisciplinară, București: Netkraft Impex SRL, 2000.
7. Pânișoară I. O. Comunicarea eficientă. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2006.
8. Silistraru N. Valori ale educației moderne. Chișinău: Combinatul Poligraf, 2006.
9. Davidescu E. Valorificarea competenței de relaționare în formarea pedagogilor sociali.
Disponibil:http://www.cnaa.md/files/theses/2018/54019/elena_davidescu_thesis.pdf.
10. https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf