

**UNIVERSITATEA DE STAT
„ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI**

**„ALECU RUSSO STATE UNIVERSITY”
FROM BALTI**



**FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE
EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE**

**FACULTY OF EDUCATIONAL
SCIENCES, PSYCHOLOGY AND ARTS**



55

**TRADIȚII ȘI VALORI ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE
ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR**

**Materialele conferinței științifice internaționale consacrată aniversării a 55-a
de la fondarea Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte
29 octombrie 2015**

**TRADITIONS AND VALUES IN TEACHER TRAINING
IN PRE-SCHOOL AND PRIMARY EDUCATION**

**Materials of International Scientific Conference dedicated to the 55th anniversary
of the Faculty of Educational Sciences, Psychology and Arts
29 octombrie, 2015**

BĂLȚI, 2015

**UNIVERSITATEA DE STAT
„ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI**

**FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE
EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE**

**„ALECU RUSSO STATE UNIVERSITY”
FROM BALTI**

**FACULTY OF EDUCATIONAL
SCIENCES, PSYCHOLOGY AND ARTS**



**TRADIȚII ȘI VALORI ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE
ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR**

**Materialele conferinței științifice internaționale consacrată aniversării a 55-a
de la fondarea Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte**

29 octombrie 2015

**TRADITIONS AND VALUES IN TEACHER TRAINING
IN PRE-SCHOOL AND PRIMARY EDUCATION**

**Materials of International Scientific Conference dedicated to the 55th anniversary of the
Faculty of Educational Sciences, Psychology and Arts**

Octombrie 29, 2015

BĂLȚI, 2015

CZU 373.2/.3(082)=135.1=111=161.1

T 80

**Recomandat spre publicare de Consiliul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte
din 14.10.2015**

COMITETUL DE ORGANIZARE A CONFERINȚEI

Președinte:

Lora CIOBANU, conferențiar universitar, doctor, șef catedră, Catedra de Științe ale Educației

Membri:

Larisa ZORILLO, conferențiar universitar, doctor

Tatiana ȘOVA, lector universitar, doctor

Veronica RUSOV, lector universitar

Eugenia FOCA, lector universitar

Tatiana PANCO, lector universitar, prodecan, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte

Autorii articolelor poartă responsabilitatea deplină pentru conținutul materialelor propuse pentru publicare

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

„Tradiții și valori în formarea profesională a cadrelor didactice în învățământul preșcolar și primar”, conferința științifică internațională (2015; Bălți). Tradiții și valori în formarea profesională a cadrelor didactice în învățământul preșcolar și primar = Traditions and Values in Teacher Training in Pre-school and Primary Education: Materialele conferinței științifice internaționale consacrată aniversării a 55-a de la fondarea Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, 29 oct. 2015 / com. org.: Lora Ciobanu (președinte) [et. al.]. – Bălți: S. n., 2015 (Tipografia din Bălți). – 320 p.

Antetit.: Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți, Fac. de Științe ale Educației, Psihologie și Arte.

- Tip. paral.: lb. rom., engl. – Texte: lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art.
– 100 ex.

ISBN 978-9975-132-45-9.

373.2/.3(082)=135.1=111=161.1

T 80

ISBN 978-9975-132-45-9.

CUPRINS

COMUNICĂRI ÎN PLEN

CIOBANU Lora. <i>Modernizarea procesului de evaluare a rezultatelor academice ale studenților la catedra de științe ale educației</i>	6
SAVA Panfil. <i>Formarea la elevii claselor primare a competențelor specifice educației fizice (aspect teoretico-metodologic)</i>	11
TETELEA Margareta. <i>Valorile perene ale muzicii în sistemul educațional-artistic modern</i>	16

Secțiunea I. POLITICI EDUCAȚIONALE

CIOBANU Lora, ȘOVA Tatiana, RUSOV Veronica. <i>„Curriculum vitae” al programului de studiu 142.03/142.02 Pedagogie în învățământul primar și Pedagogie preșcolară</i>	21
NASU Ilie. <i>Codul educației: de iure și de facto</i>	29
STANCIUC Zinaida. <i>Analiza politicilor educaționale curriculare internaționale privind procesul de educație timpurie</i>	35
ȘOVA Tatiana. <i>Educația pentru respectarea drepturilor copiilor – prioritate a școlii moderne</i>	41
VICOL Nelu, VOLOH Lilia. <i>Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice: perspective tradiționale și axiologice</i>	48
ВОРОНЕЦКАЯ Людмила. <i>Формирование национального самосознания детей дошкольного возраста в условиях информационного общества: доиндустриальная аграрная цивилизация</i>	57

Secțiunea II. DESIGN INSTRUCȚIONAL

ANDRIUȚĂ Liliana. <i>Strategiile activ-participative – demersuri acționale eficiente de formare a competențelor de comunicare elevilor</i>	64
BALANICI Olga. <i>Tehnologiile informaționale – între necesitate și utilitate în procesul instructiv-educativ</i>	70
BEJAN Angela. <i>Procesul de formare a elementelor de cultură teatrală: între semiotica semnificării și cea a comunicării</i>	74
BRIȚCHI Aliona. <i>Implementarea metodei proiectelor în condițiile învățământului simultan</i>	85
BUTNARU Roman. <i>Contribuția jocului de mișcare la creșterea eficienței orelor de educație fizică</i>	92

CIOBANU Lora. <i>Valoarea formativă a observărilor la lecțiile de științe în clasele primare</i>	96
CRÎȘCIUC Viorica. <i>Tehnologia valorificării strategiilor didactice la disciplina educația muzicală</i>	103
DARII Livia. <i>Natura – învățător înțelept</i>	108
DASCAL Angela. <i>Impactul organizării activității integrate în instituțiile preșcolare</i>	114
FOCȘA Ion. <i>Rolul formativ al șahului în învățământul primar și preșcolar</i>	118
GÎNJU Tatiana. <i>Specificul cunoașterii artistic-estetice – premisă de integrare a metodologiilor educației literar-artistice și educației muzicale</i>	121
GRANEȚKAIA Lilia. <i>Repere psihologice în arta cântatului la pian</i>	129
КАЛИГА Марина. <i>Слушание классической музыки как интегрирующий фактор в воспитании школьников</i>	134
MIHAILOVA Maria. <i>Strategia optimizării procesului de învățare motrică la vârsta preșcolară mare</i>	141
MORARI Alexandru. <i>Exerciții speciale pentru învățarea jocului de badminton de către elevii claselor primare</i>	147
NACAI Lilia, GUȚU Natalia. <i>Repere teoretico-aplicative privind formarea comunicării eficiente la elevul mic</i>	152
NEGRESCU Marina, GUȚALOV Lilia. <i>Dezvoltarea competențelor sociale la copii de vîrstă școlară mică în clase cu practici incluzive</i>	156
ПАНЬКО Татьяна. <i>Использование народной педагогики в умственном воспитании младших школьников с интеллектуальной недостаточностью</i> ...	163
PERETEATCU Maria. <i>Aspecte de aplicare a teoriei inteligențelor multiple în grădinițele incluzive</i>	169
POPA Viorica. <i>Corectitudinea lingvistică în mediul online (aspecte didactice)</i>	178
SECRIERU Luminița. <i>Strategiile alese de elevi în rezolvarea conflictelor</i>	187
Secțiunea III. PARTENERIAT GRĂDINIȚĂ-ȘCOALĂ-COMUNITATE	
BRICEAG Silvia, CORCEVOI Maria. <i>Modelul familiei în tranziție: strategii psihologice de menținere a sistemului familial</i>	198
BUGA Oleg, MELNIC Natalia. <i>Capacități și performanțe în viziunea școlii și familiei</i>	208
ДОРОЖНЯК Елена, ПАНЬКО Татьяна. <i>Конфликты в семье и их влияние на ребенка</i>	213

КУБЯК Наталия. <i>Особенности формирования здорового образа жизни детей из дистантных семей</i>	217
РАВЛЮК Татьяна. <i>Социальное партнерство общеобразовательной школы и вуза: методические вопросы организации социально-педагогической практики</i>	224
ЗОРИЛО Лариса. <i>Сотрудничество учащихся в процессе обучения в инклюзивном классе</i>	230

Secțiunea IV. DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

СЕБАН Ion. <i>Rolul exercițiilor fizice în dezvoltarea fizică și fortificarea aparatului locomotor al studenților</i>	238
ФОСА Eugenia. <i>Dimensiunea etimologică și semnificația termenului „art-pedagogie”</i>	241
ПАНЬКО Татьяна. <i>Формирование этнопедагогической компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки</i>	250
PRODAN Vladislav. <i>Motivația studenților-pîrghie imortantă în practicarea exercițiilor fizice</i>	255
STRATAN Victoria. <i>Deontologia evaluării</i>	258
ȘOVA Tatiana. <i>Profilul cadrului didactic rezistent la stres</i>	264
VASIAN Tatiana. <i>Motivarea cadrelor didactice pentru o educație timpurie incluzivă</i>	269
ЗОРИЛО Лариса. <i>Сущность и содержание профессиональной компетентности учителя инклюзивной школы</i>	274

Secțiunea V. MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

СЮБАНУ-АНДРЕСЕН Lia. <i>The employee's loyalty in multicultural organizations</i>	280
СОТОС Ludmila, СОЖОКАРУ Victoria. <i>Cultura managerială – componentă a culturii organizaționale în instituțiile preșcolare</i>	287
КАЛУЦКАЯ Диана. <i>Использование нетрадиционных форм проведения педсоветов как одно из средств активизации педагогов ДОУ</i>	292
КОТЫЛЕВСКАЯ Татьяна, КУЗНЕЦОВА Инна. <i>Артклуб – активная форма приобщения студентов к культуре родного края</i>	297
SACALIUC Nina. <i>Modalități de formare a comunicării manageriale la managerii școlari</i>	306
RUSOV Veronica. <i>Organizarea mediului incluziv în unitatea de învățămînt</i>	315

COMUNICĂRI ÎN PLEN

MODERNIZAREA PROCESULUI DE EVALUARE A REZULTATELOR ACADEMICE ALE STUDENȚILOR LA CATEDRA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Lora CIOBANU, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: In this article it highlights the specific assessment of students' academic results in mono / dual specialties specialty Pedagogy and Education in primary and pre-primary Education & Pedagogy in primary education and English Language.

În accepțiunea comună a membrilor catedrei de Științe ale Educației, procesul de evaluare reprezintă o activitate complexă orientată spre determinarea nivelului de pregătire profesională inițială al studenților la mono/specialitatea *Pedagogie și specialitățile duble Pedagogie în învățământul primar și Pedagogie preșcolară & Pedagogie în învățământul primar și Limba engleză*.

Evaluarea pregătirii inițiale a studenților se înscrie în succesiunea coerentă și interdependentă a acțiunilor principale ce alcătuiesc procesul de învățământ. Ansamblul metodelor, formelor, tipurilor de evaluare și notare formează sistemul de evaluare al performanțelor profesional-științifice ale studenților la specialitățile nominalizate.

Metoda de evaluare este o cale concretă prin care evaluatorul oferă studenților posibilitatea de a demonstra nivelul de stăpânire al cunoștințelor și capacităților. *Forma de evaluare* constituie cadrul în care se realizează relația „profesor-student” în vederea realizării obiectivelor. *Tipul de evaluare* arată varianta temporală (momentul când se aplică) și obiectivele specifice ale unui segment de evaluare.

În procesul de evaluare al studenților se aplică *Regulamentul cu privire la evaluarea rezultatelor academice ale studenților în Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*, aprobat prin Hotărârea Senatului, procesul-verbal nr. 9 din 16.03.2011. Regulamentul vizat este publicat pe site-ul Universității și este prezent în catalogul grupelor academice.

Volumul de lucru al studenților se măsoară în credite [1]. Creditul se cuantifică în două tipuri de ore: ore de auditori și ore de lucru individual dirijat.

- Ora de auditoriu sau de contact direct este petrecută de către student în aula de studii, el beneficiind de asistența profesorului sub formă de: prelegeri, seminare, laboratoare, practică.
- Ora de lucru individual dirijat este evaluată în materie de volum concret de muncă a studentului în afara orelor de auditoriu, volum menit să asigure atingerea finalităților de studii la disciplinele din planul de învățământ.

Raportul pentru ciclul I (studii superioare de licență) este următorul: învățământ cu frecvență la zi – 15 ore de contact direct (CD) +15 ore de lucru individual dirijat (LID); învățământ cu frecvență redusă – 6 ore CD+24 ore LID.

Tipurile de evaluare (inițială, curentă și finală) se definesc de membrii catedrei în dependență de obiectivele curriculare urmărite și de funcțiile pe care le îndeplinesc în procesul didactic.

Evaluarea inițială se aplică cu scopul diagnosticării situației „la moment”:

- evidențierea nivelului cunoștințelor și capacităților de care dispun studenții la începutul unui nou proces de învățare care constituie baza necesară pentru accesul real la achiziționarea de noi cunoștințe și capacități;
- „culegerea” informațiilor pentru proiectarea noului proces de învățământ, inclusiv pentru intercalarea unor secvențe de recuperare sau reactualizare a conținuturilor de studii;
- stabilirea punctelor inițiale de reper prin compararea rezultatelor finale cu rezultatele prezentate la admitere;
- divizarea studenților după nivelul de pregătire pentru o implicație individualizată ulterioară mai activă a cadrului didactic.

Evaluarea curentă este organizată pe parcursul perioadei de studiu a disciplinei de învățământ, respectiv în cursul semestrelor sau al perioadelor compacte de practică, prin examinări periodice scrise sau orale, lucrări practice și de laborator, referate, proiecte colective, individuale și de grup etc.

Conform *Regulamentului cu privire la evaluarea rezultatelor academice ale studenților în USARB*, orice student trebuie să acumuleze cel puțin numărul de note egal cu numărul de credite la obiect, adică 4-6 note la evaluarea curentă și lucrul individual dirijat.

Prezența la curs este obligatorie în proporție de minim 75% și ea condiționează prezentarea studentului la examen. Studenții devin responsabili de studierea conținutului, realizarea sarcinilor și lucrărilor de control în cazul absențelor motivate și nemotivate.

Competențele evaluate sînt următoarele: gnoseologice, praxiologice, de cercetare.

Exigențele respectate de cadrele didactice în procesul evaluării curente sînt:

- Corespunderea itemilor de evaluare cu obiectivele curriculare la obiect;
- Divizarea/gruparea/distribuirea sarcinilor de evaluare conform competențelor de evaluare;
- Complexitatea sarcinilor de evaluare;
- Eșalonarea corectă a sarcinilor de evaluare în timp la evaluările scrise (dinamice).

Lucrul individual dirijat (LID) este organizat astfel încât să asigure studenților:

- Independența de studiu – studentului i se oferă posibilitatea de a studia în *ritmul propriu*, în funcție de *stilul propriu de învățare*;
- Schimbarea statutului profesorului: el nu mai este un mijloc de transmitere a informațiilor, dar un organizator al instruirii;
- Raționalizarea timpului de acces la informație: studentul poate accesa informația mult mai repede, inclusiv prin intermediul TIC;
- Creșterea motivării și interesului studenților prin eliminarea restricțiilor de timp și spațiu și adaptarea la nevoile fiecăruia;
- Dezvoltarea capacității de colaborare și de lucru în echipă;
- Parteneriatul „student-profesor”, „student-student”.

În procesul evaluării curente și-au demonstrat eficiența următoarele forme ale lucrului individual-dirijat: studiul cu cartea, lucrul cu calculatorul, rezolvarea de probleme/studii de caz, proiectele de grup, elaborarea materialelor didactice/ modelelor didactice, lucrările practice / de laborator etc.

Studiul cu cartea presupune valorificarea frecventă a următoarelor forme de lucru independent: elaborarea listei bibliografice, adnotarea, însemnările, extrasul, harta conceptuală, conspectul, rezumatul, referatul, sinteza, teza.

Lucrul cu calculatorul presupune valorificarea frecventă a următoarelor forme de lucru independent: prezentări PowerPoint, selectarea materialelor didactice, selectarea înregistrărilor audio și video.

Lucrului individual dirijat se monitorizează de decanat, catedra de specialitate, titularul unității de curs și student.

Obligațiunile decanatului:

- Asigurarea ergonomică (săli de consultații, mobilier, săli pentru păstrarea mostrelor didactice);
- Asigurarea logistică: mijloace tehnice (calculatoare, ecrane, proiectoare etc.);
- Monitorizarea generală a lucrului individual dirijat.

Obligațiunile catedrei de specialitate:

- Aprobarea Curriculumurilor universitare care conțin compartimentul respectiv, după cum urmează:

Conținutul tematic	Formele LID	Perioada prezentării LID	Forme de evaluare a LID

- Asigurarea suportului informațional și metodic;
- Elaborarea graficului consultațiilor;
- Monitorizarea punctuală a lucrului individual dirijat.

Obligațiunile titularului unității de curs:

- În prima săptămână a semestrului studenții sînt informați despre conținutul, tematica, volumul și ponderea lucrului individual pentru nota finală;
- Asigură consultații studenților;
- Elaborează un grafic semestrial al îndeplinirii lucrului individual dirijat de către studenți;
- Aduce la cunoștința studenților lista literaturii, materialele didactico-ilustrative, suporturile de curs pentru studiu individual;
- Evaluează și informează studenții despre rezultatele evaluării.

Notă: Volumul lucrului individual este evaluat și apreciat în materie de **finalități**: dacă studentul a îndeplinit toate cerințele de program și competențele sale evaluate corespund finalităților disciplinei în scala de apreciere națională de la 5 la 10, studentului i se acordă X credite ECTS.

Obligațiunile studentului:

- Sistematizează lucrul efectuat într-un portofoliu/„pușculiță metodică”. Structura portofoliului este în concordanță cu obiectivele studiului individual.
- Prezintă în termenul stabilit rezultatele lucrului individual dirijat la control.

Evaluarea finală

Formele frecvente de realizare a evaluării finale sînt: examenul de curs (oral, scris, combinat, public), examenul de licență (susținerea publică a tezei de licență).

Evaluările finale se organizează în cadrul sesiunilor programate conform Calendarului universitar/graficului activităților didactice, aprobat de Senat.

Evaluarea este monitorizată de prorectorul pentru activitatea didactică și Consiliul de asigurare a calității a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți.

Nota finală la disciplină (de regulă numărul întreg, fără zecimale) însumează rezultatul evaluării curente (activitatea în cadrul cursului, seminarelor, lucrărilor de laborator, rezultatul lucrului individual dirijat) și nota obținută la examen. Rezultatul evaluării curente în cadrul studiilor de licență constituie 60 % din nota finală, iar nota de la examen – 40 %.

Nu este admis la evaluarea finală studentul care:

- nu a obținut o notă medie de promovare în cadrul evaluării curente;
- a absentat nemotivat la mai mult de 25% din activitățile auditoriale;
- nu a susținut teza anuală la unitatea de curs respectivă;
- nu a realizat sarcinile ce presupun activitatea de învățare individuală (pentru studenții care au absentat motivat).

Numărul de examene eșuate sunt analizate de Decanat. În această bază Decanatele organizează sesiuni repetate și suplimentare.

Concluzie: Rezultatele evaluării studenților reprezintă o sursă relevantă de informații pentru evaluarea curriculumului, a prestației pedagogice a cadrelor didactice, a eficienței procesului de învățământ și funcționalității catedrei. Or, rezultatele evaluării performanțelor studenților reprezintă un indicator sintetic al rezultatelor învățării.

În loc de PS: în perioada anilor 2009-2015 la facultatea de *Științe ale Educației, Psihologie și Arte* se manifestă constant tendința de creștere treptată a reușitei la studii.

Referințe bibliografice:

1. *Ordinul nr. 455 din 03.06.2011 Cu privire la Planul-cadru pentru studii superioare.*
2. *Ordinul ME nr. 726 din 20.09.2010 cu privire la Regulamentul de organizare a studiilor din învățământul superior în baza Sistemului Național de Credite de Studiu.*
3. PĂSLARU, V.; CABAC, V. *Evaluarea în învățământ: orientări conceptuale: ghid metodologic.* Chișinău, 2002. 151 p. ISBN 9975-9685-1-1
4. *Regulamentul cu privire la evaluarea rezultatelor academice ale studenților în Universitatea de Stat „Alecă Russo” din Bălți,* aprobat prin Hotărârea Senatului, procesul-verbal nr. 9 din 16.03.2011.

FORMAREA LA ELEVII CLASELOR PRIMARE
A COMPETENȚELOR SPECIFICE EDUCAȚIEI FIZICE
(aspect teoretico-metodologic)

Panfil SAVA, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport din Chișinău, R. Moldova
Silvia ILESCU, profesoară de educație fizică,
Colegiul Național de Medicină și Farmacie „Raisa Pacalo” din Chișinău, R. Moldova

Abstract. Physical education from primary school is an important component of the educational system being focused on the formation and development of pupils' skills. School physical education curriculum for primary school, through scheduled educational content ensure formation and development of pupils' cognitive, psychomotor and attitudinal (behavioural) competences. The effectiveness of the educational process for training and development of transversal and specific skills for physical education depend on a variety of factors: deliberate didactic designing (adequate on pupils particularities of ages, taking into account of the positive transfer of qualities and motric skills.); rational selection of educational resources; using nontraditional forms and methods of training and assessment; disciplinarity teaching, etc.

Disciplina de studii *Educație fizică* din cadrul ciclului primar de învățământ urmărește diverse și multiple obiective cu caracter cognitiv, asanativ, dezvoltativ, educativ, psihomotric. Obiectivele generale prioritare ale educației fizice școlare sunt specificate în actul strategic conceptual [1] după cum urmează:

- fortificarea sănătății, călirea organismului, sporirea capacității de muncă fizică și intelectuală;
- formarea unui sistem de cunoștințe, motivații de practicare sistematică și independentă a exercițiilor fizice și sportului;
- formarea și perfecționarea continuă a priceperilor, deprinderilor și calităților motrice de bază și aplicative la nivelul potențialului elevului;
- formarea continuă a culturii sănătății, a deprinderilor de a duce un mod de viață sănătos;
- educarea calităților intelectuale, morale, volitive și estetice;
- stimularea performanței sportive la elevii cu aptitudini individuale deosebite.

Materializarea, prin conținuturile educaționale curriculare, ansamblului de obiective menționate contribuie la formarea și dezvoltarea competențelor elevilor în domeniul educației fizice. Competențele elevului formate și, ulterior, dezvoltate în cadrul lecțiilor de educație fizică constituie finalitățile de bază ale procesului educațional.

În programa curriculară de educație fizică pentru ciclul primar este stipulat că „Competența școlară este un ansamblu/sistem integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi motrice și atitudini dobândite de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei și nivelului cognitiv al elevului, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală” [4].

Sintetizând conținutul definiției, conform opiniilor unor specialiști, **competența constituie un ansamblu de cunoștințe funcționale și experiențe comportamentale formate la elev în procesul educațional în scopul rezolvării unor situații de probleme cu caracter personal / sau educațional, social cu care acesta se confruntă** [5].

Analiza constructivă a conținutului definiției de competență indică că cunoștințelor, în contextul componentelor acesteia le revin primatul. Prin urmare rezultă, că baza praxiologică de formare/și dezvoltare a competenței o constituie cunoștințele, care la disciplina de studii *Educație fizică* sunt clasificate în două grupuri: a) cunoștințe conceptuale (generale) și b) cunoștințe speciale, ambelor revenindu-le o pondere cognitivă semnificativă în educația fizică a elevilor.

Cunoștințele conceptuale (generale) achiziționate de elev în urma predării de către pedagog a anumitor subiecte teoretice concrete (pentru ciclul primar sunt programate 11 teme) contribuie la formarea viziunilor, ideilor, conceptelor, convingerilor și motivației a practica activ și sistematic exercițiile fizice în diverse scopuri (asanative, formative, dezvoltative etc.).

Cunoștințele speciale sunt acele informații teoretice, expuse de cadrul didactic în timpul lecțiilor practice, care îl ajută pe elev să înțeleagă cum (tehnic, corect) să execute exercițiul fizic, procedeul, acțiunea sau combinația motrice. Astfel spus, aceste cunoștințe au un caracter practic și se referă la învățarea și perfecționarea acțiunilor motrice ce fac parte din atletism, gimnastică, jocuri dinamice etc.

De menționat că diversitatea menționată a cunoștințelor a stat la baza clasificării competențelor cognitive, acestea fiind denumite astfel:

- a) competențe cognitive conceptuale (generale);
- b) competențe cognitive speciale.

Evident, că ansamblul de cunoștințe (teoretice și practice) asigură formarea și altor tipuri de competențe specifice educației fizice, și anume:

- competențe psihomotrice;
- competențe comportamentale (atitudinale).

Competența psihomotrică trebuie înțeleasă ca finalitate educațională care indică gradul dezvoltării capacităților motrice ale elevului de a executa tehnic corect exercițiul fizic (executare expresivă, economă, rezultativă etc.).

Competența comportamentală (atitudinală) indică gradul cunoașterii și respectării de către elev a anumitor principii, cerințe, reguli, norme etc. de executare a exercițiilor fizice, de comportare în timpul jocurilor dinamice și ștafetelor. Acest tip de competență mai indică și atitudinea elevului față de dezvoltarea propriului corp, sănătate, dacă el este adeptul modului de viață sănătos etc.

Conform programei curriculare pentru ciclul primar [4], competențele specifice educației fizice sunt specificate pe domenii educaționale care schematic pot fi reprezentate în modul următor:

Tabel 1. Competențele specifice educației fizice specificate pe domenii educaționale

Nr. crt.	Domeniul educațional	Tipul de competențe	Esența competențelor
1.	Cognitiv	<ul style="list-style-type: none"> • Competențe cognitive generale • Competențe cognitive speciale 	Cunoașterea noțiunilor, cerințelor și legităților referitoare la educația fizică și aplicarea acestora în practica educațională.
2.	Psihomotor	<ul style="list-style-type: none"> • Competențe psihomotorice 	Dezvoltarea competențelor psihomotrice de bază prin intermediul exercițiilor fizice.
3.	Afectiv	<ul style="list-style-type: none"> • Competențe atitudinale (comportamentale) 	Formarea calităților de personalitate, comportamentului civilizat al deprinderilor comunicative și de interacțiune socială.

Practic, totalitatea competențelor prezentate în programa curriculară de educație fizică constituie un sistem de cunoștințe, calități, atitudini, priceperi, deprinderi și capacități motrice bine corelat, care devenind însușiri ale elevului caracterizează personalitatea acestuia.

În plan metodologic, în scopul formării la elevi a competențelor pedagogul va persevera ca aceștia:

- să stăpânească un ansamblu de cunoștințe conceptuale / și speciale în dependență de problema ce urmează a fi rezolvată;

- să-și dezvolte deprinderi de a utiliza cunoștințele în situații simple pentru a le înțelege, realizând astfel funcționalitatea cunoștințelor însușite;
- să rezolve diverse situații – probleme, conștientizând în așa mod cunoștințele funcționale în viziunea proprie;
- să rezolve situații semnificative în diverse contexte care prezintă anumite probleme din activitatea didactică / viața cotidiană, manifestând comportamente / atitudini conform achizițiilor finale, adică demonstrând competențe [5].

Formarea și dezvoltarea competențelor elevilor din clasele I-IV solicită pedagogului utilizarea diverselor forme eficiente de instruire teoretică și practică a acestora. Practica pedagogică de predare a educației fizice demonstrează că problemei formării la elevi a competențelor cognitive în cadrul lecțiilor nu se acordă atenția cuvenită. Analiza lecțiilor de educație fizică asistate indică la faptul că majoritatea cadrelor didactice nu predau subiectele teoretice incluse în programa de educație fizică, iar puținii pedagogici care realizează acest aspect o fac în timpul lecțiilor practice, în timpul activităților motrice. Este imposibil în cadrul lecțiilor de atletism sau de jocuri dinamice ca elevii să însușească temeinic anumite noțiuni sau definiții, particularități sau legități, spre exemplu, de călire și dezvoltare fizică a organismului uman etc. Dificultatea rezidă în activitatea motrică intensă a elevilor ce decurge în timpul lecțiilor practice care obosesc elevul fizic și mintal, fapt ce reduce capacitatea acestuia de a recepționa și medita asupra informației comunicate. Activitatea motrice conduce la apariția oboselii care, la rândul său, reduce atenția elevului dar și capacitatea acestuia de a memoriza informația teoretică. În plus mai menționăm un alt aspect: elevii n-au posibilitate, în cadrul lecției practice, să lucreze cu caietul, înregistrând sub egida pedagogului unele repere teoretice de bază din subiectele predate.

Experiența avansată a unor pedagogi din republică în problema vizată arată că pentru formarea și dezvoltarea la elevi a competențelor cognitive, în deosebi, a celor cu caracter conceptual (general) trebuie utilizată lecția (pură) teoretică, care oferă vaste condiții și posibilități pentru predarea/învățarea/evaluarea cunoștințelor conceptuale în baza cărora se formează competențele respective.

Despre faptul că lecția teoretică este varianta optimă pentru formarea și dezvoltarea competențelor cognitive generale se menționează și în lucrările de specialitate [2], [3], care indică la posibilitățile acesteia pentru:

- a) pedagog:
 - să capteze ușor atenția elevilor;

- să supravegheze și să dirijeze activitatea colectivului de elevi;
- să folosească posterul sau tabla (clasei) de scris pentru schițarea momentelor importante ale temei predate;
- să folosească materiale ilustrative;
- să utilizeze mijloace tehnice de instruire;
- să evalueze calitativ cunoștințele elevilor, îndeosebi prin aplicarea testului (în scris) de cunoștințe.

b) elev:

- de învățare favorabilă;
- de a conspecta unele repere la tema predată;
- de a audia (în liniște), pe înțelese profesorul și colegii;
- de a adresa învățătorului întrebări, imediat primind răspunsuri complete la ele.

Referitor la competențele psihomotrice ale elevilor trebuie menționat că și aici sunt mari rezerve nevalorificate de către pedagogii care predau educația fizică în ciclul primar. În general, lecțiile practice desfășurate în sala de sport sau în aer liber sunt orientate, dominant, spre dezvoltarea calităților motrice de bază (forța, viteza, rezistența, îndemânarea, suplețea) și nu spre formarea/ și dezvoltarea competențelor psihomotrice. Pentru a înlătura acest neajuns este necesar de o proiectare didactică chibzuită, care ar fi axată pe anumite criterii conceptuale și metodologice (selectarea rațională a exercițiilor fizice și acțiunilor motrice în concordanță cu subcompetențele psihomotrice planificate pentru lecție; dozarea optimă a efortului fizic în dependență de vârsta, dezvoltarea, pregătirea fizică, motrice și funcțională a elevului; implementarea noilor tehnologii educaționale; luarea în considerare transferul pozitiv în formarea deprinderilor motrice etc.).

În acest context, remarcăm necesitatea asigurării învățătorilor care predau educația fizică cu suportul metodologic corespunzător. În problemele mai dificile referitoare la formarea/și dezvoltarea la elevi a competențelor psihomotrice este nevoie de organizarea instruirii și consilierii metodologice a pedagogilor. Dezvoltarea competențelor profesionale ale învățătorilor referitoare la educația fizică a elevilor solicită organizarea diverselor întruniri, seminare metodice, diverse alte activități practico-metodice etc.

Prin urmare, competențele elevilor în domeniul educației fizice constituie finalitățile educaționale de bază, dezvoltarea căror ține de profesionalismul pedagogului de a utiliza diverse forme de instruire, acestea fiind realizate în baza cunoașterii anumitor criterii, legități și cerințe metodologice.

Referințe bibliografice:

1. BOIAN, I.; BICHERSCHI, Șt.; SAVA, P. *Concepția educației fizice și sportului în învățământul preuniversitar*. Ministerul Învățământului al Republicii Moldova. Chișinău, 1998. 24 p.
2. DIACONU, M. Instruirea teoretică a elevilor la lecțiile de educație fizică. În: *Teoria și Arta educației fizice în școală*. Chișinău, 2013, nr.4, p. 33-35.
3. FILIPOV, V.; SAVA, P. *Educația fizică. Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal*. Chișinău: Știința, 2007, p. 33. ISBN 978-9975-67-055-5.
4. GRIMALSCHI, T. ș.a. *Educația fizică. Curriculum școlar. Clasele I-IV*. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Chișinău, 2010.
5. SAVA, P. *Educație fizică. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală*. Chișinău: Cartier, 2010. 100 p. ISBN 978-9975-79-659-0.

VALORILE PERENE ALE MUZICII ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL-ARTISTIC MODERN

Margarita TETELEA, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: The research concerns the problems of selection the curricular content focusing on the values of national and universal musical culture, involving not only the transmission of knowledge but also skills training, behavior and attitudes. These problems include an integralist view students' skills and training process which is based on the values of folk, religious, academic and entertainment.

Integrarea sistemului de educație autohton în spațiul european obligă cercetătorii din domeniul educației, în special al educației artistice, să revizue unele poziții legate de structura sistemului de educație și, în special, a conținuturilor de realizare a lui. În acest sens, pedagogia muzicală își formulează în ultimele decenii un sistem propriu de fundamente științifice, care vizează un șir de probleme de investigare, proiectare și dezvoltare a educației muzicale și țin de alegerea unei strategii adecvate specificului artistic al domeniului.

Educația muzicală, ca fenomen specific centrat pe demersul educațional modern și pe materia muzicii, produce rezultate edificatoare, însă adecvarea ei la principiile didacticii științifice conduce la finalități opuse naturii muzicii și educației muzicale. Această idee este

promovată, în ultimul timp, de mai multe cercetări în domeniul educației artistice (C.Parfene, Vl.Pîslaru, W.Kusaev, I.Gagim). Actualmente în Republica Moldova domeniile cele mai elaborate sunt educația literar-artistică (Vl.Pîslaru) și educația muzicală (I.Gagim), în acest mod ele revindându-și statutul de disciplină științifică autonomă, având la bază ideea că „predarea-învățarea disciplinelor artistic-estetice nu se poate conforma decât principiilor didactice ale cunoașterii științifice” [5].

Conceptualizarea educației muzicale ca disciplină științifică autonomă a fost stipulată de pedagogul-muzician rus Dmitri Kabalevsky în a doua jumătate a secolului al XX-lea, prin remarcarea faptului că „lipsa unei metodologii de educație muzicală specifică nu poate fi înlocuită cu principiile general-didactice. În studierea muzicii aceste principii sunt, desigur, necesare, dar vor rămâne reguli moarte dacă nu vor fi pătrunse de suflul viu al muzicii” [6].

Prin cercetările savantului muzician Ion Gagim, pedagogia muzicală actuală își formulează consecvent un sistem propriu de fundamente științifice, care, la rândul său, vizează mai multe domenii constitutive ale educației muzicale: pedagogia, muzicologia și psihologia muzicii, contopirea lor fiind fundamentată teoretico-praxiologic, astfel că, „în practica educațională ele nu ar trebui doar să colaboreze, ci să facă corp comun – să se manifeste ca entitate artistică-epistemologică-psihopedagogică” [5].

În acest mod, elementele nominalizate au constituit factori definitorii pentru elaborarea fundamentală a concepției de educație muzicală în Moldova, în vârful căreia se află scopul ei: „formarea culturii muzicale a elevilor ca parte componentă a culturii spirituale” [4]. Scopul Educației muzicale, formularea căreia a fost preluată de la Dm.Kabalevsky, este tratat de Ion Gagim ca unul „integralist” și care presupune formula „Eu și muzica”. Componentele lui – „muzicală” (formarea culturii muzicale) și „filozofică” (cultura muzicală ca parte componentă a culturii spirituale) – presupun nu numai formarea unor competențe generale ale elevului (emotivitatea, imaginația, gândirea creativă, trăirile morale), dar și devenirea lor spirituală – nivelul suprem al oricărei educații. Astfel, interpretarea integralistă a culturii muzicale presupune „înglobarea rolului, funcțiilor și finalităților culturii în general, în procesul căreia omul, cunoscând, valorificând lumea, se cunoaște/se construiește pe sine ca ființă spirituală” [5].

Viziunea integralistă asupra conceptului Educației muzicale moderne impune o metodologie științifică de dezvoltare a procesului educațional, care pornește de la formarea culturii muzicale și transfigurarea ei în cultură spirituală a elevilor. Această viziune impune și o abordare adecvată, specifică pregătirii specialistului din domeniul educației muzicale.

Potrivit unei asemenea viziuni, facultatea de științe ale Educației, Psihologie și Arte a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți este unica în Republica Moldova profilată în

domeniul pedagogiei muzicale și strict direcționată în pregătirea cadrelor universitare pentru sfera educațional-artistică. Conform standardelor educaționale actuale Facultatea pregătește studenți – viitori specialiști pentru realizarea procesului de educație/instruire muzicală în școala de cultură generală, centrele de creație a copiilor, școlile de muzică și de artă pentru copii, colegiile pedagogice și muzical-pedagogice. Anume în aceste tipuri de instituții educaționale activează, de obicei, absolvenții facultății noastre.

În acest context, facultatea abordează într-o viziune integralistă problema educației artistice, dimensiune specifică domeniului și care necesită și permite colaborarea diferitor arte (muzică, coregrafie, teatru) și științe (muzicologie, estetică, filozofie, psihologia și filozofia artei, pedagogie ș.a.) în realizarea unui act educațional integrat.

Conturarea unui sistem integralist (enciclopedic) de pregătire a profesorului de muzică a fost marcată de contribuția conceptuală a marelui pedagog-muzicolog român George Breazu. Sistemul educațional realizat de George Breazu cu peste jumătate de secol în urmă servește drept elemente de referință importante în procesul de racordare a pregătirii actualului profesor de muzică la standardele internaționale. Concepția sa, bazată pe integrarea educației muzicale în viața socială prin formarea culturii muzicale a copilului în baza folclorului, constituie un real model educațional, cu valori de paradigmă. Valoarea sistemului fundamentat de G.Breazu o constatăm în programul ce-l propune muzicologul în creația sa pedagogică. Printre dezideratele cele mai importante ale programului său, expuse în studiul „Arta muzicală în cultura românească”, remarcăm „naționalizarea Conservatoarelor de muzică și înființarea Seminarelor pedagogice, care să asigure pregătirea viitorilor profesori de muzică la înălțimea cerințelor” [1].

Realizarea acestor coordonate George Breazu o începe cu lansarea ideii în articolul „O catedră de pedagogie muzicală la Conservatorul din București” (1925), în care fixează reperele pregătirii profesorului de muzică: noțiuni de pedagogie și psihologie generală, estetică și folclor muzical, metodică predării muzicii, istoria pedagogiei muzicale românești. Diversitatea acestor discipline s-a integrat în cursul „Enciclopedia și pedagogia muzicii”, ce-și propune formarea competențelor viitorului profesor de muzică în vederea realizării unei educații muzicale „care urmează să fie elementul esențial pentru promovarea culturii în popor”. Un alt obiectiv al acestui program a fost acela al formării metodologice a viitorului profesor, stabilindu-se, astfel, legătura între studiul muzical propriu-zis și ambianța psihică și socială” [Ibidem]. În acest mod, caracterul integralist și enciclopedist al acestei catedre realizează obiectivele formării „culturii estetice, muzicale, de pătrundere în orizontul marii literaturi muzicale și de integrare a conținutului ei în viața socială și morală” [2].

Ideile pedagogice ale lui G.Breazul au servit drept bază în formularea conceptului actual de pregătire a specialistului pentru realizarea procesului de educație muzicală în Moldova, ce ar însemna că viziunea pregătirii viitorului profesor de muzică pornește de la aspectul enciclopedic și integralist în formarea competențelor sale.

Pe lângă aceste exigențe, acest concept se mai fondează și pe realizările moderne ale Pedagogiei muzicale (artistice), ale Filozofiei educației în epoca contemporană, ale Psihologiei pedagogice, ale Psihologiei artei (muzicii), ale Filozofiei muzicii, ale Teoriei artei, ale Esteticii muzicale, ale Muzicologiei și ale altor științe menite să fundamenteze și să propună o viziune modernă, integră, adecvată cerințelor timpului asupra învățământului în general, precum și asupra învățământului muzical-artistic în particular; pe experiența înaintată a altor facultăți (instituții) similare din alte țări; pe experiența vastă acumulată de Facultate pe parcursul a circa cincizeci de ani. Prin urmare, viitorul profesor de muzică este capabil să îmbine aspectul științific-fundamental și enciclopedic al competenței muzicologice, artistice și pedagogice cu cel aplicativ.

În ansamblu această viziune se axează pe principii ce prevăd „predarea-însușirea muzicii ca artă, ca fenomen artistic-viu, emoțional-psihologic, cu destinația sa funciară de a contribui la edificarea omului, de a cultiva, modela și spiritualiza ființa umană” [7]. În acest mod, specialistul este pregătit pentru desfășurarea activității instructiv-educative, metodice, științifice și manageriale în sistemul național al învățământului muzical general, învățământul artistic special, precum și pentru continuarea studiilor postuniversitare.

Nivelul de pregătire al specialistului la ciclul I, Licență și ciclul II, Masterat permite continuarea studiilor postuniversitare specializate la doctorat și postdoctorat, încadrarea în activitățile de investigație în domeniul pedagogiei muzicale (artistice) sub aspect fundamental-științific, metodic-aplicativ și creativ-artistic, precum și în activitatea managerială în instituțiile de învățământ și de cercetare științifică. Pentru aceasta, viitorii profesori, în timpul studiilor universitare, trebuie să achiziționeze un șir de cunoștințe, abilități și valori necesare pentru realizarea celor mai înalte standarde academice la specialitate, ca:

- bazele disciplinelor teoretice muzicale în volumul necesar pentru realizarea obiectivelor muzical-educative și științifico-metodice în sfera învățământului muzical-artistic;
- bazele metodologice și psiho-pedagogice ale cercetărilor științifice în domeniul învățământului artistic;
- fundamentele conceptuale ale metodicii educației muzicale (artistice) generale și ale metodicilor particulare (coregrafie, instrument, dirijat, teatru);
- conceptul și conținutul curriculum-ului la Educația muzicală;

- metodică activității educative (inclusiv a dirigintei de clasă în școală și în instituțiile aferente);
- direcțiile principale și perspectivele de dezvoltare ale învățământului național artistic și muzical;
- metodologia cercetărilor științifice în domeniul pedagogiei, psihologiei, filozofiei, esteticii și teoriei muzicale.

În urma realizării integrale a acestor competențe, specialistul va fi capabil să îmbine aspectul științific-fundamental al competenței muzicologice, artistice și pedagogice cu cel aplicativ, să posedă bazele fundamentale ale profesiei sale, să-și completeze continuu cunoștințele de specialitate, să poată aplica în practică principiile organizării științifice a muncii, să posedă tehnologii noi de cercetare și predare-învățare.

Așadar, în conformitate cu conceptul modern al Educației/instruirii, prevederile Legislației în domeniul învățământului, exigențele Curriculumului național, realizările actuale ale Pedagogiei muzicale, profesorul de muzică trebuie să reprezinte un model de specialist, care va corespunde standardelor educaționale, apt de a realiza în școlile Republicii un învățământ formativ, centrat pe elev, orientat spre furnizarea de competențe în domeniul muzical, cultural și spiritual, necesare adaptării la condițiile vieții actuale.

Referințe bibliografice:

1. BREAZUL, G. Arta muzicală în cultura românească. În: *Gândirea*, An VII, nr. 6-7, București, 1928.
2. BREAZUL, G. *Observații relative la învățământul muzical în școala secundară*. Câmpina, 1920.
3. Cadrul Național al calificărilor pentru Învățământul Superior. Bălți, 2010.
4. CHIRIAC, T.; RUSNAC, C.; GAGIM, I. *Conceptia Educației muzicale în învățământul preuniversitar*. Chișinău: Ministerul învățământului al R. Moldova, 1995.
5. GAGIM, I. *Fundamente psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale*. Referat științific al tezei de doctor habilitat. Chișinău, 2004.
6. KABALEVSKY, Dm. *Музыка, 1-3 класс. Программа для средних общеобразовательных школ*. Москва: Просвещение, 1981. В 81-55/258.
7. TETEALEA, M.; GAGIM, I.; MORARI, M. *Conceptia formării universitare a specialistului în domeniul educației-instruirii muzicale*. Bălți: USARB, 2007.

Secțiunea I
POLITICI EDUCAȚIONALE

**„CURRICULUM VITAE” AL PROGRAMULUI DE STUDIU 142.03/142.02
PEDAGOGIE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ȘI PEDAGOGIE PREȘCOLARĂ**

Lora CIOBANU, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar,

Tatiana ȘOVA, doctor în științe pedagogice, lector universitar,

Veronica RUSOV, lector universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: In the present study is presented „curriculum vitae” of the study program 142.03/142.02 „Primary education pedagogy and Pre-school pedagogy” by the following algorithm: general description of curricular structure of the program of study, key elements and their function, typical organization of the study program, objectives, content, course paper, finalities, profile, access and enrolment, career fields, employment opportunities and professional development opportunities, support offered to students in organizing and conducting internships, support given to students in the organization and realization of teaching practice, quality assurance measures, course evaluation by students, occupying academic and non-academic positions.

Generalități

Planul de învățământ pentru Programului de studiu 142.03/142.02 Pedagogie în învățământul primar și Pedagogie preșcolară a fost elaborat în conformitate cu următoarele **acte normative în vigoare**:

- Ordinul nr. 4430 din 29.06.2009 privind utilizarea Cadrului național al calificărilor din învățământul superior (publicat în Monitorul Oficial nr. 545 din 05.08.2009).
- Ordinul nr. 455 din 03.06.2011 Cu privire la Planul-cadru pentru studii superioare.
- Legea nr. 142-XVI privind aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională și al specialiștilor pentru pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ superior, ciclul I (Monitorul Oficial nr. 101-103 din 29 iulie 2005).
- Ordinul nr. 125 din 07 martie 2012 cu privire la cursul Educație incluzivă.
- Ordinul ME nr. 726 din 20.09.2010 cu privire la Regulamentul de organizare a studiilor de învățământ superior în baza Sistemului Național de Credite de Studiu.

- Circulara METS nr. 07-13-468 din 17.08.2005 cu privire la modul de formare a profesorilor.

Descrierea programului de studii

Titlul: Plan de învățământ ciclul I (studii superioare de licență).

Tipul în funcție de Diplomă: Program de formare profesională: Studii superioare de licență, nivelul 6 EQF/NQF

Diploma finală: Licențiat în științe ale educației

Demararea programului: 01 septembrie 2012

Forma studiilor: învățământ cu frecvență la zi, învățământ cu frecvență redusă.

Taxe de școlarizare: studii la bugetul de stat și studii cu taxă.

Termenul de studii: 4 ani (240 de credite ECTS) pentru studenții cu frecvență la zi;
5 ani (240 de credite ECTS) pentru studenții cu frecvență redusă.

Structura anilor de studii

Studii cu frecvență la zi: Anul de studii este divizat în două semestre a câte 15 săptămâni. Numărul de zile de studii în săptămână este 5. Numărul de ore săptămânale în toate semestrele este 36. Numărul de examene în fiecare sesiune este 7, cu excepția sesiunii de examinare din semestrul VIII, unde numărul examenelor este respectiv de 1 (în acest semestru este programată practica pedagogică A și practica pedagogică B).

Studii cu frecvență redusă: Anul de studii este divizat în două semestre: anul I (semestrul unu – 4 săptămâni, semestrul doi – 5 săptămâni); anul II, III, IV (semestrul unu – 2 săptămâni, semestrul doi – 5 săptămâni); anul V (semestrul unu – 2 săptămâni, semestrul doi – 3 săptămâni). Numărul de zile de studii în săptămână este 5. Numărul de ore săptămânale în toate semestrele este 36. Numărul de examene în fiecare sesiune este de la 4 la 6, cu excepția sesiunii de examinare din semestrul 10, unde numărul examenelor este respectiv de 3 (în acest semestru este programată practica pedagogică A și practica pedagogică B).

Obiective

Programul oferă oportunități de dezvoltare la absolvenți a unui sistem de competențe în domeniul învățământului primar și preșcolar, precum și în domeniul științelor educației, necesare practicării profesiei de învățător la clasele primare și educator în instituțiile preșcolare.

Formarea competențelor studenților se va realiza prin asigurarea unei pregătiri psihopedagogice teoretice și aplicative în domeniul pedagogiei generale, psihologiei generale și a dezvoltării, teoriei curriculumului și a noilor orientări în metodologia didactică, teoriei educației, teoriei și practicii evaluării – pregătire menită să constituie fundamentul pentru predarea de calitate a disciplinelor școlare cuprinse în Curriculumul Național pentru

învățământul obligatoriu, segmentul învățământ primar și preșcolar. În plus, studenților li se vor dezvolta și competențele de transfer, absolut necesare pentru practicarea eficientă a profesiei didactice, precum abilitățile de comunicare și relaționare interpersonală, abilitățile de utilizare a noilor tehnologii și de aplicare a acestora în context didactic, abilitățile de cercetare pedagogică.

Programul de formare a cadrelor didactice pentru învățământul primar și preșcolar este astfel conceput, încât să asigure absolvenților contactul cu problematica de strictă noutate a profesiei pentru care se pregătesc și contextele profesionale pentru experimentarea unor practici didactice eficiente.

Conținut

Numărul total de ore de studiu prevăzute în plan – 7200 care se divizează în ore de contact direct și ore de lucru individual dirijat. Numărul orelor de contact direct – 3600 (studii cu frecvență la zi), 1440 (studii cu frecvență redusă); numărul orelor de lucru independent – 3600 (studii cu frecvență la zi), 5760 (studii cu frecvență redusă).

Pentru componenta de discipline *fundamentale (F)* planul prevede 1560 ore (21,6% din numărul total de ore) sau 52 de credite ECTS (planul-cadru prevede 50-65 de credite).

Pentru componenta de *formare a abilităților și competențelor generale (G)* planul prevede 360 ore (5,0% din numărul total de ore) sau 12 credite ECTS (planul-cadru prevede până la 10 credite).

Pentru componenta de *orientare socio-umanistă (U)* planul prevede 690 ore (9,58% din numărul total de ore) sau 23 credite ECTS (planul-cadru prevede 23-25 de credite).

Pentru componenta de *orientare spre specialitatea de bază (S1)* planul prevede 1770 ore (24,58% din numărul total de ore) sau 59 de credite ECTS (planul-cadru prevede 50-65 de credite).

Pentru componenta de *orientare spre specialitatea secundară (S2)* planul prevede 1350 ore (18,75% din numărul total de ore) sau 45 de credite ECTS (planul-cadru prevede 40-50 de credite).

Pentru componenta de *orientare către alt domeniu de formare în ciclul II* (masterat – M) planul prevede 630 ore (8,75% din numărul total de ore) sau 21 credite ECTS (planul cadru prevede 25 de credite).

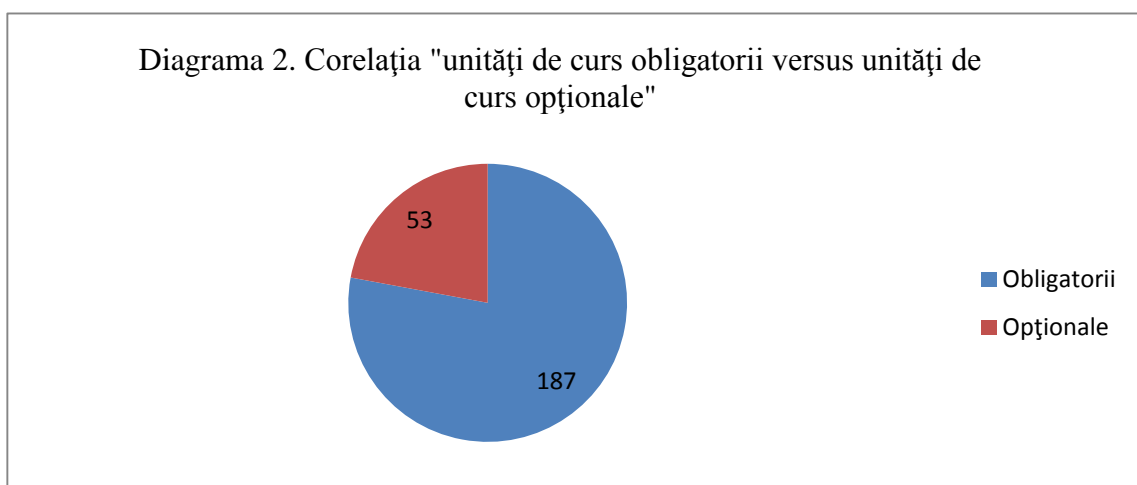
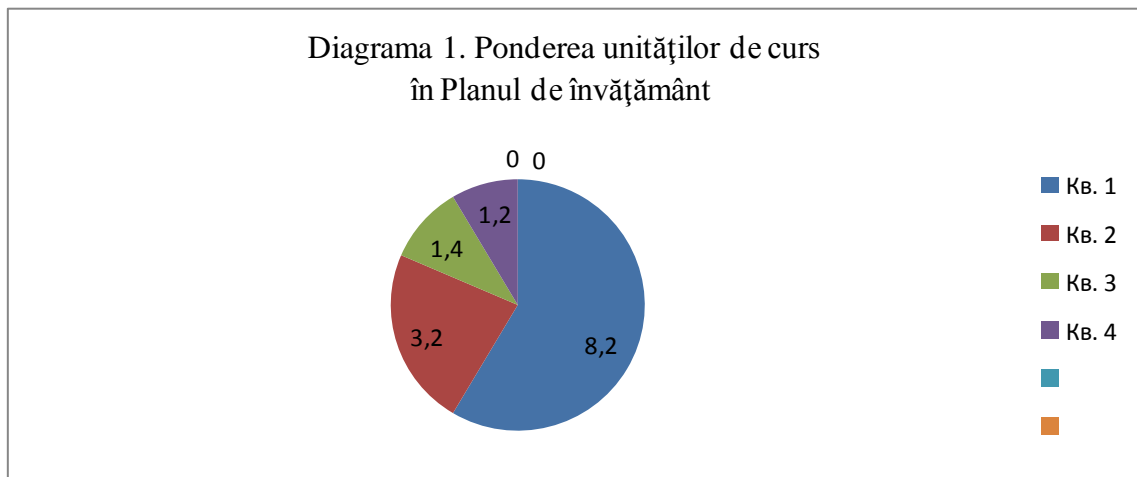
Disciplinele opționale și pachetele de discipline opționale constituie 1590 ore (22,1% din numărul total de ore) sau 53 de credite ECTS (planul cadru prevede pentru disciplinele opționale 45-58 credite).

O particularitate importantă a prezentului Plan de învățământ o constituie faptul că s-a reușit includerea în el a disciplinelor de studiu ce țin de pregătirea de specialitate a studenților

până la desfășurarea practicilor pedagogice A și B. Această reorganizare esențială a consecutivității predării – învățării – evaluării din actualul Plan de învățământ va avea un impact pozitiv și va spori calitatea pregătirii specialiștilor pentru ciclul primar și preșcolar de învățământ. (Vezi Diagrama 1 și Diagrama 2).

Unitățile de curs opționale sunt alese de studenți după principul „din două unități de curs se alege una” care ulterior se documentează printr-un contract făcut de comun acord cu studentul și decanul adjunct al facultății.

Legendă: Codurile disciplinelor se descifrează după funcția lor în formarea profesională inițială după cum urmează: Cod **F** – componenta fundamentală, Cod **G** – componenta de formare a abilităților și competențelor generale, Cod **U** – componenta de orientare socio-umanistică, Cod **S1** – componenta de specialitate (specialitatea de bază), Cod **S2** – componenta de specialitate (specialitatea secundară), Cod **M** – componenta de orientare către un alt domeniu de formare la ciclul II, masterat.



Teze de an

Studentii realizează două teze de an: în semestrul III și IV – prima teză în cadrul disciplinelor de specialitate pentru specialitatea secundară *Pedagogie preșcolară*; în semestrul V și VI – a doua teză în cadrul disciplinelor de specialitate pentru specialitatea de bază *Învățământ primar*. Teza de an prevede formarea la studenți a capacităților de căutare și analiză critică a informației, expunerii succinte (adnotării) articolelor științifice de specialitate, analizei stării de lucruri în practica educațională, perfectarea bibliografiei la temă.

Finalități

La finele perioadei de studii absolvenții vor deține competențe generice și competențe specifice, după cum urmează:

Competențe generice:

- elaborarea proiectelor educaționale;
- învățarea autonomă și permanentă;
- selectarea resurselor educaționale;
- comunicarea didactică;
- realizarea parteneriatului educațional.

Competențe specifice:

- dezvoltarea de cunoștințe în diverse domenii specifice învățământului primar (limbă și comunicare, matematică și științe, istorie, artă, sport, educație tehnologică) și preșcolar (familie și societate, dezvoltarea comunicării orale, științe, cunoașterea cu mediul ambiant, educație fizică și pentru sănătate, arte);
- înțelegerea și aplicarea creativă a cunoștințelor teoriei specifice învățământului primar și preșcolar în diverse contexte;
- proiectarea și predarea într-o manieră profesională creativă în școala primară și instituția preșcolară;
- aplicarea strategiilor pedagogice pentru promovarea predării/învățării evaluării eficiente în clasa de elevi în învățământul primar și grupa de copii în instituțiile preșcolare;
- evaluarea critică și autoevaluarea resurselor curriculare specifice învățământului primar și educației preșcolare;
- comunicarea cu actorii educaționali în diverse contexte prin aplicarea diversității tehnologiilor și formelor de comunicare (familie – comunitate);
- realizarea activităților extracurriculare.

Finalitățile nominalizate sunt exprimate prin termeni de competențe conform ***Ghidului Utilizatorului ECTS (varianta 2004)*** din Cadrul național al calificărilor.

Profil

Programul de studii nominalizat pregătește cadre didactice pentru specialitatea dublă *Pedagogie în Învățământul Primar și Pedagogie Preșcolară* cu scopul inserției mai ușoare a absolvenților pe piața muncii (în RM ia amploare procesul de unificare a instituțiilor preșcolare cu școlile primare).

Formele de predare valorificate în practica didactică sunt următoarele: învățare centrată pe student; învățare bazată pe probleme, proiecte; învățare mixtă, comunități de învățare în rețea; prelegeri interactive, lucrări de laborator, seminare, consultații, stagii de practică, elaborarea tezei de an și de licență.

Acces și Admitere

Admiterea la programul de studiu se realizează în baza *Regulamentului de organizare și desfășurare a admiterii la studii superioare de licență (ciclul I) în instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova Nr. 369 din 06 mai 2014* și a *Regulamentului de organizare și desfășurare a admiterii la studii superioare de licență (ciclul I) în Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*, aprobat prin Hotărârea Senatului Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți, proces-verbal nr. 15 din 19 iunie 2013, Rectorul Universității, Gheorghe Popa.

Posibilități de angajare în câmpul muncii și dezvoltare profesională

Posibilitățile de angajare în câmpul muncii: învățător la clasele primare, educator în instituțiile preșcolare, director adjunct la clasele primare, metodist în instituțiile preșcolare.

Anual de la Ministerul Educației sînt acordate locuri de plasare în câmpul muncii pentru studenții absolvenți. De asemenea, unele instituții preuniversitare solicită tineri-specialiști pentru ocuparea posturilor vacante, în baza Demersului vizat de către Directorul instituției și Directorul General al Direcției Învățământ, Tineret și Sport din municipiu/raion.

Absolvenții angajați în câmpul muncii, după doi ani de activitate didactică, se înscriu la cursurile de formare profesională continuă pentru a susține gradele didactice. La finele cursurilor ei completează Ancheta de evaluare a cursurilor de formare profesională continuă.

Servicii utilizate pentru a informa studenții despre programul respectiv de studii

Pentru a informa studenții despre programul respectiv de studiu este utilizat site-ul USARB, orarul, pliantele, avizierul, panoul „Practica pedagogică”.

Susținerea acordată studenților în procesul de organizare și realizare a stagiilor de practică

Practica pedagogică A (specialitatea de bază) și practica pedagogică B (specialitatea secundară) este organizată și realizată în baza Regulamentului-cadru privind stagiile de practică în învățământul superior, Regulamentului provizoriu de organizare și desfășurare a practicii

pedagogice, Programei practicii de specialitate, Programei practicii de licență. Între Universitate și Direcția de Învățământ, Tineret și Sport din Bălți sînt încheiate acorduri de parteneriat. Studenții sînt repartizați la practică conform ordinului și demersului respectiv. În scopul realizării cu succes a obiectivelor practicii sunt promovate un șir de activități:

- Organizarea și desfășurarea conferinței de inițiere în scopul familiarizării studenților cu Regulamentul provizoriu de organizare și desfășurare a practicii pedagogice, obiectivele și conținutul ei;
- Elaborarea și repartizarea pentru fiecare student-stagiatar a Ghidului studentului practicant;
- Cunoașterea cu graficul consultațiilor fiecărui profesor-metodist;
- Prezentarea expoziției cu modele ale documentației din conținutul portofoliului studentului practicant;
- Micro-consilii de inițiere și de totalizare a practicii pedagogice în instituțiile de aplicație cu participarea coordonatorului practicii pedagogice, membrilor administrației instituției de aplicație, învățătorilor la clasele primare, educatorilor instituțiilor preșcolare, studenților-practicanți;
- Consilieri metodice, asistențe și analize ale orelor asistate de către conducătorul practicii pedagogice și de către profesorii-metodiști.
- Conferințe de totalizare a practicii pedagogice însoțite de expoziții cu produse ale studenților-stagiari.

Măsuri de asigurare a calității pentru programul de studiu

Decanul promovează strategia, politica, obiectivele și prioritățile universității în domeniul calității; monitorizează realizarea la facultate a obiectivelor generale și specifice.

Prodecanul facultății este reprezentantul Decanului și este responsabil de elaborarea orarului, verificarea frecvenței la ore, proiectarea evaluărilor curente și finale.

Șeful catedrei de specialitate (în cazul nostru Catedra de Științe ale Educației), coordonează realizarea planului de studii; calitatea tuturor proceselor derulate în cadrul catedrei (formare, cercetare, prestare de servicii educaționale). Șeful de catedră numește un cadru didactic *responsabil pentru calitate*. Acesta urmărește la nivelul catedrei atingerea obiectivelor generale și specifice privind calitatea, instruirea personalului, planificarea și desfășurarea evaluărilor/auditurilor interne și a evaluărilor individuale.

Titularul unității de curs este responsabil de planificarea, realizarea și evaluarea procesului de învățământ la disciplinele predate.

Evaluarea cursurilor de către studenți

Opinia studenților se identifică prin interviu/ chestionări/ alegerea unor cursuri opționale care au un rating mai mare în rândul studenților.

Ocuparea posturilor academice și non-academice

Toate posturile academice și non-academice sunt ocupate cu personal calificat în predarea materiilor respective (diplome de studii superioare, diplome de master, diplome de doctorat, diplome de post/doctorat).

Tabel sintetic: ponderea componentelor în planul de învățământ

Nr. d/o	Denumirea componentei	Nr. total de credite	Nr. de credite plan-cadru
1.	Componenta fundamentală - F	52	40-60
2	Componenta de formare a abilităților și competențelor generale (G)	12	până la 10
3.	Componenta de orientare socio-umanistă - U	23	18-25
4.	Componenta de orientare spre specialitatea de bază (I) – S1	59	40-70
5.	Componenta de orientare spre specialitatea secundară (II) – S2	45	40-50
6.	Componenta de orientare spre alt domeniu de formare în ciclul II - M	21	20
7.	Discipline opționale	53	45-58
8.	Stagiile de practică	30	30

Referințe bibliografice:

- Circulara METS nr. 07-13-468 din 17.08.2005 cu privire la modul de formare a profesorilor.
- Legea nr. 142-XVI privind aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională și al specialiștilor pentru pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ superior, ciclul I. În: *Monitorul Oficial* nr. 101-103 din 29 iulie 2005).
- Ordinul nr. 4430 din 29.06.2009 privind utilizarea Cadrului național al calificărilor din învățământul superior. În: *Monitorul Oficial* nr. 545 din 05.08.2009).
- Ordinul nr. 455 din 03.06.2011 Cu privire la Planul-cadru pentru studii superioare.
- Ordinul nr. 125 din 07 martie 2012 cu privire la cursul Educație incluzivă.
- Ordinul ME nr. 726 din 20.09.2010 cu privire la Regulamentul de organizare a studiilor din învățământul superior în baza Sistemului Național de Credite de Studiu.

CODUL EDUCAȚIEI: DE IURE ȘI DE FACTO

Ilie NASU, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: In this article, the author, based on the democratic component guaranteed by the Constitution of the R. M. – THE SUPREME LAW OF THE SOCIETY AND THE STATE (Article 1, p. 3 and Article 7), brings up for discussion some gaps of the Education Code, which infiltrated inadvertently or through the „rush” of adopting this Code and can be understood differently by the actors of the Education Code implementation, and in some confusing cases may mislead those, who are responsible for the proper implementation of the Education Code in the society life. Also, it is suggested that the content of the Education Code should be modified according to the requirements of the legislation in force to overcome these shortcomings.

Adoptat în 17.07.2014, de către Parlamentul Republicii Moldova, promulgat la 23.11.2014 de către Președintele RM, Codul Educației a devenit călăuză pentru dezvoltarea de mai departe a sistemului educațional din Republica Moldova și, în același timp, a devenit obiect de discuții controversate pe marginea unor articole, compartimente, care denotă o legătură strânsă între situația social-economică a țării, criza perioadei de tranziție, care se prelungește la nesfârșit de către conducerea oligarhică a statului și nu corespund cerințelor dezvoltării de perspectivă a educației. Adoptarea unei noi legi pentru sistemul educațional a devenit o necesitate vitală deoarece în perioada de la Legea Învățământului adoptată în 1995 nu numai că a trecut o bună perioadă de timp, dar au și fost efectuate schimbări cardinale atât în sistemul de învățământ: reforma sistemului de învățământ, introducerea învățământul liceal, schimbarea învățământului rezidențial, introducerea educației incluzive etc., cât și în structura societății: schimbarea politicii interne și externe a statului, plecarea masivă a părinților peste hotarele țării pentru a-și vinde mai eficient brațele de muncă, schimbarea mentalității societății, priorităților de viață a generației tinere etc.

Din start este necesar de subliniat că proiectul noii Legi, care la sfârșit a fost nominalizat ca Codul Educației, a fost propus pentru discuții publice de câteva ori, devenind obiect de discuții serioase în întreaga societate. Mii de propuneri, sugestii, păreri au fost înaintate din partea diferitor savanți din domeniul educației, cadre didactice, instituții de învățământ, persoane, structuri ale societății, ce au contribuit la perfecționarea proiectului, care în varianta finală a devenit Codul Educației. În același timp, este necesar de precizat că situația social politică din țară și, în primul rând, apropierea alegerilor parlamentare din 30 noiembrie 2014 au impulsionat conducerea Ministerului Educației să urgenteze adoptarea Codului Educației în varianta propusă

de către conducerea ministerului, care a fost acceptată în grabă de către Guvern și apoi votat, tot în grabă, de Parlament. Graba strică treaba, spune un proverb popular, ceea ce s-a și întâmplat cu Codul Educației – mai multe propuneri din partea specialiștilor din domeniu, a cadrelor didactice au rămas în afara vizorului celor care au hotărât soarta Codului Educației.

Bineînțeles, că Legea este Lege! și toți cei care sunt vizați de Codul Educației în activitatea sa sunt obligați s-o execute în conformitate cu buchia Legii, dar în același timp, bazându-ne pe componentul democratic garantat de către Constituția Republicii Moldova - LEGEA SUPREMĂ A SOCIETĂȚII ȘI A STATULUI (Articolul 1, p. 3: Republica Moldova este un stat de drept, democratic, în care demnitatea omului, drepturile și libertățile lui, libera dezvoltare a personalității umane, dreptatea și pluralismul politic reprezintă valori supreme și sunt garantate.) (Articolul 1, p. 4) ne socotim în drept și necesar, în limitele legislației în vigoare, de continuat discuțiile, căutările celor mai bune soluții și de insistat, în conformitate cu legislația în vigoare, de modificat Codul Educației pentru prosperarea educației în Republica Moldova.

Codul Educației în întregime reflectă starea de lucruri în sistemul educațional al RM și-l orientează către o dezvoltare accidentată, cum, de exemplu este stipulat în: **Articolul 6.** Idealul educațional „Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și în dependență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate.” **Articolul 7.** Principiile fundamentale ale educației „Educația se întemeiază pe următoarele principii fundamentale: (a) principiul echității – în baza căruia accesul la învățare se realizează fără discriminare; (b) principiul calității – în baza căruia activitățile de învățământ se raportează la standardele naționale de referință și la bunele practici naționale și internaționale; (c) principiul relevanței – în baza căruia educația răspunde nevoilor de dezvoltare personală și social-economice; (d) principiul centrării educației pe beneficiarii acesteia; (e) principiul libertății de gândire și al independenței față de ideologii, dogme religioase și doctrine politice; (f) principiul respectării dreptului la opinie al elevului/studentului ca beneficiar direct al sistemului de învățământ; (g) principiul incluziunii sociale; (h) principiul asigurării egalității; **Articolul 9, Articolul 19** ș. a. m. d.

Bineînțeles, atât exemplele aduse, cât și tot conținutul Codului Educației, asigură cadrul legal de dezvoltare a sistemului educațional și este orientat spre beneficiul social. Din păcate, mai multe articole ale Codului Educației pot avea multiple interpretări, au un conținut neclar, confuz, ambiguu, uneori, la părerea noastră, vin în contradicție directă cu legislația în vigoare.

Exemplul 1 de contradicție: Codul Educației stipulează: **Articolul 80.** Condiții de acces (1) Cetățenilor Republicii Moldova li se asigură accesul în învățământul superior: (a) pe locuri cu finanțare de la bugetul de stat, în limitele stabilite anual de Guvern; (b) pe locuri cu taxă de studii achitată de persoane fizice sau juridice; (c) pe locuri cu finanțare mixtă.

Comentariu: Constituția Republicii Moldova: Articolul 35, p. 4: Constituția Republicii Moldova garantează – **Învățământul de stat este gratuit.** Oare juriștii din Ministerul Educației, Guvern, Parlament nu cunosc acest lucru sau nu au citit măcar o singură dată proiectul Codului Educației?! – este doar o obligație de lucru a acestor persoane care primesc salarii frumoase din bugetul de stat. Codul Educației, înainte de a fi înaintat de către Guvern în Parlament pentru a fi adoptat, în mod obligatoriu, a fost studiat și avizat de către toate ministerele responsabile de aceste activități: Ministerul Justiției, Ministerul Finanțelor, Ministerul Economiei etc. Fără să dorești, apar mai multe întrebări, una fiind predominantă – Care este nivelul de profesionalism al juriștilor din aceste ministere și responsabilitatea deputaților din Parlament, care au votat Codul Educației sau ei știu numai să se semneze și aici se termină tot profesionalismul lor?!?

Exemplul 2 de situație ambiguă: Codul Educației stipulează: **Articolul 9.** Condițiile de acces. (7) Statul garantează formarea și dezvoltarea competenței de comunicare eficientă în limba română, în limbile minorităților naționale, după caz, și în cel puțin două limbi de circulație internațională. (8) Statul asigură condiții de formare și dezvoltare a competențelor de comunicare în limbile engleză, franceză și rusă în toate instituțiile publice de învățământ general.

Comentariu. Se poate înțelege că statul asigură condiții de formare și dezvoltare a competențelor de comunicare în toate trei limbi: engleză, franceză și rusă **în toate instituțiile publice de învățământ general pentru fiecare elev!** Cunoaștem foarte bine că în realitate fiecare elev studiază doar o limbă de circulație internațională în școală. Situația de ambiguitate nu numai că este prezentă, dar și produce un prejudiciu moral grav statului, care conform Codului Educației promite/garantează studierea a 3 limbi, avind în realitate doar una.

Exemplul 3. Articolul 13. Învățământul obligatoriu (1) Învățământul obligatoriu începe cu grupa pregătitoare din învățământul preșcolar și se finalizează cu învățământul liceal sau învățământul profesional tehnic secundar și postsecundar. (2) Obligativitatea frecventării învățământului obligatoriu încetează la vârsta de 18 ani. (3) Responsabilitatea școlarizării obligatorii a copiilor cu vârsta de până la 16 ani revine părinților sau altor reprezentanți legali și autorităților administrației publice locale de nivelurile întâi și al doilea.

Comentariu-Întrebare: În condițiile rurale, ceea ce constituie majoritatea populației Republicii Moldova, în satele unde au rămas doar școli primare, gimnaziile doar o parte din absolvenți pleacă la studii liceale în centrele raionale sau satele vecine unde mai activează licee.

Care este soarta celorlalți absolvenți, care nu sunt cuprinși cu învățământul liceal și profesional tehnic? Calculul neautorizat ne indică asupra faptului că acest torent constituie mai mult de 30% din numărul total de absolvenți ai ciclului gimnazial. Care este suportul statului în dezvoltarea de mai departe a acestor viitori cetățeni? Despre ce școlarizare obligatorie ne vorbește Codul Educației pentru acești copii? Cum pot fi școlarizați acești copii pentru a asigura dezvoltarea lor de perspectivă? Codul Educației trece cu tăcerea soarta acestor absolvenți, lăsându-i în voia sorții, încălcând flagrant o serie din principii fundamentale ale educației proclamate în articolul 7 al Codului Educației: egalității, echității sociale, demonstrând întregii societăți indiferența statului de soarta acestor copii.

Codul Educației trebuie să conțină toată informația necesară pentru a fi implementată în societate fără posibilitatea de a fi interpretată la dorința celui ce o realizează. Din păcate, Codul Educației prevede elaborarea a zeci de regulamente, care rămân în umbră și vor fi elaborate de funcționarul dependent de un partid politic și care va promova schimbări în politica educațională a statului în mod voluntar și nestingherit de nimeni – moment stipulat de Codul Educației!

Exemple: Articolul 16. Evaluarea și scara de notare .Procesul de evaluare și de notare se desfășoară în conformitate cu regulamentul aprobat de Ministerul Educației. **Articolul 18.** Managementul sistemului de învățământ. Inspectoratul Școlar Național este instituția responsabilă de evaluarea învățământului general, de acreditarea instituțiilor și de asigurarea calității în învățământul general. Modul de organizare și de funcționare a Inspectoratului Școlar Național este stabilit de Guvern. Agenția Națională de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional activează în baza regulamentului aprobat de Guvern, în condițiile prezentului cod. **Articolul 19.** Sprijinirea elevilor și studenților capabili de performanțe înalte. Resursele umane, curriculare, informaționale, materiale și financiare pentru susținerea elevilor și studenților capabili de performanțe înalte se asigură de instituțiile de învățământ și de alte entități, conform metodologiei aprobate de Ministerul Educației. **Articolul 20.** Organizarea învățământului general. Activitatea instituțiilor de învățământ general este reglementată printr-un regulament-tip aprobat de Ministerul Educației. **Articolul 44.** Evaluarea rezultatelor școlare. (4) Evaluarea finală de certificare a performanței educaționale în învățământul general se realizează de către entitatea națională cu funcții de evaluare și examinare, care activează în baza unui regulament de organizare și funcționare aprobat de Guvern.

Comentariu: Legea trebuie să fie stabilă, unică pentru toată perioada funcționării! Limitele funcționării – în anexe și nicidecum la voia funcționarului din nomenclatura politică – de altfel după fiecare dintre alegerile parlamentare vom avea o nouă lege dictată de regulamente corespunzătoare elaborate de coloratura politică a funcționarului ajuns în fotoliul ministerial și al

APL. Unele articole ale Codului Educației merită să fie revăzute din cauza acordării sistemului educațional din RM la tendințele pozitive de dezvoltare a învățământului în diferite țări ale lumii.

Exemplu. Codul Educației stipulează: **Articolul 27.** Organizarea învățământului primar . Școlarizarea devine obligatorie după împlinirea vârstei de 7 ani.

Comentariu. Tendința mondială de organizare a învățământului primar este de a micșorarea vîrsta de școlarizare! În multe țări, inclusiv și în Trinidad și Tobago, școlarizarea se efectuează de la vîrsta de 5 ani, iar Republica Moldova pretinde să „țină” copiii în sistemul educațional „pînă la bătrînețe”, începînd școlarizarea cu 2 ani mai tîrziu și finalizînd studiile liceale la vîrsta de 19-20 ani. Aceasta duce la: reținere în dezvoltarea copiilor, pierdere interesului față de studii, cheltuieli în plus susținute inutil de către societate, cauza fiind banală – lipsa locurilor de muncă și parazitismul celor de la conducere, care nu asigură dezvoltarea economiei, sfera de producție a bunurilor materiale ale țării.

Ne permitem să reamintim că majoritatea țărilor se mîndresc cu copiii – studenți la vîrsta de 13-14 ani, ceia ce este posibil și pentru copiii din Republica Moldova! Participarea elevilor din Republica Moldova la cercetările internaționale ale **IEA (Asociația Internațională de Evaluare a Randamentului Școlar, Amsterdam, Olanda)** în perioada 1999-2007 a demonstrat convingător că țara noastră dispune de un potențial uman performant, care poate și trebuie de dezvoltat corespunzător. Încercările demnitarilor din Ministerul Educației de a limita potențialul uman al tinerilor trebuie calificate ca încălcare a Drepturilor copiilor și cetățenilor R. M.

Este normal să ne întrebăm **Cît ne costă această lege?**, deoarece în **Articolul 18.** Managementul sistemului de învățămînt se indică: Ministerul Educației poate avea organe desconcentrate în teritoriu cu funcții de gestionare administrativă a învățămîntului.

Comentariu. Din păcate, răspuns la această întrebare n-au încercat să găsească nici cei care au elaborat acest Cod, nici membrii Guvernului RM, cu atît mai mult, este regretabil că nici membrii Parlamentului, care au votat această lege și nici experții de la Președinție n-au considerat necesară calcularea costurilor acestui Cod, introducînd noi structuri: Inspectoratul Școlar, Agenția Națională de Asigurare a Calității în Învățămîntul Profesional, Agenția de Examen și Evaluare, **structurile de decentralizare**, care prezintă o dublare evidentă a Direcțiilor de Învățămînt, Tineret și Sport. Evident, că Codul Educației, fiind propus pentru adoptare în Parlament, corespunzător procedurii, a avut avizele tuturor ministerelor: de finanțe, de economie, de justiție, al educației, care au fost obligați să efectueze expertiza și calculele de rigoare pentru a cunoaște costurile necesare pentru implementarea acestei legi. De ce aceste calcule n-au fost prezentate societății? De ce aspectul financiar al Codului Educației a fost ascuns de societate de către Guvern, Parlament, Președinție? Se creează impresia, că specialiștii

acestor structuri statale habar nu au despre folosirea rațională, economă și eficientă a bugetului statului. Calculul neautorizat stabilește, că pentru asigurarea acestor schimbări, prevăzute de Codul Educației, este necesară aproape o dublare a bugetului ministerului, cheltuielile adăugătoare revenind în cea mai mare parte finanțării aparatului administrativ, astfel devine clară activitatea impunătoare a ministerului de a închide cât mai multe școli pentru a finanța noi structuri de birocrați.

Dacă revenim la **Articolul 9**. Condițiile de acces, p. 3. „, Finanțarea de bază a învățământului general se face după principiul „banul urmează elevul”, conform căruia resursele alocate pentru un elev sau un copil se transferă la instituția de învățământ în care acesta învață.”, ne dăm seama că formula propusă este convenabilă instituțiilor cu un număr mare de elevi, cum ar fi școlile din orașe, centre raionale, sate mari. Apare întrebarea: Ce facem cu satele mici, cu școlile cu număr mic de copii? Școlile de circumscripție, propuse de ministerul educației, este o variantă vremelnică, costisitoare și dăunătoare societății. Suntem ferm convinși, că dacă colaboratorii Ministerului Educației, a Guvernului ar face măcar o săptămână cei 3-7 kilometri de drum până la școala de circumscripție alături de elevii claselor primare și gimnaziale prin ploaie, viscol, vînt, ceia ce se întîmplă foarte des în realitatea acestor copii (anul de studii 2014-2015 ne-a demonstrat evident acest lucru), ar renunța rapid la salariul său ministerial, numai să scape de aceste plimbări la aer liber. Atunci de ce supun copiii oamenilor la aceste torturi? Încercarea de a ne liniști cu autobusele școlare poate fi neglijată, deoarece societatea știe foarte bine cît „de bine” sunt acordate aceste servicii, mai ales cînd este viscol și temperaturi scăzute sub 25-30 grade. Evident, apare întrebarea de ce nu s-au aplicat strategii militare, care au dovedit nu odată în calea dezvoltării omenirii a fi cele mai performante? De ce nu se aplică variante de alternativă, ca învățământul la distanță, care, expres, este propus pentru elevii cu dezabilități? Închidem școli ca să finanțăm noi structuri de birocrați!?

Acestea sunt doar numai unele lacune ale Codului Educației, care, în opinia noastră, trebuie să fie modificate cît mai repede posibil în favoarea societății. Parlamentarii, Guvernul, conducerea Ministerului Educației vin și se duc odată cu noile alegeri, iar Codul Educației, ca și oricare altă lege adoptată, trebuie să servească fidel societății, indiferent de schimbările conducerii de orice nivel și coloratură politică. **Ne întrebăm:** Cine va răspunde de continuitatea dezvoltării sistemului educațional, de implementarea prevederilor Codului Educației, de disfuncționalitatea acestor schimbări nehibzuite pentru sistemul educațional și pentru societate?

Referințe bibliografice:

1. *Codul Educației al Republicii Moldova*. Nr. 152 din 17.07.2014. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156> (vizitat 20.09.2015)

ANALIZA POLITICILOR EDUCAȚIONALE CURRICULARE INTERNAȚIONALE PRIVIND PROCESUL DE EDUCAȚIE TIMPURIE

Zinaida STANCIUC, doctor,

Institutul de Științe ale Educației, R. Moldova

Abstract: In this article is made an analysis of the pre-school education curriculum of the Russian Federation, Ukraine and Norway. The issued aspects are enumeration of the normative acts that served as base for the elaboration of each country's curriculum, defined by the principles of each country's education and the characteristics and particularities of early children's education.

Analiza curriculumului din învățământului preșcolar al Federației Ruse

Legile ce vizează domeniul educației preșcolare în Federația Rusă sunt: "Cu privire la dezvoltarea programului de educație de bază – educație preșcolară.", scrisoarea Ministerului Educației al Federației Ruse № 236 / 23-16 din 04 august 2000 "privind organizarea controlului asupra activității instituțiilor de învățământ preșcolar.", Legea Federației Ruse „Despre învățământ” (alineatul (5) din articolul 14), Regulamentul Federației Ruse din 12 septembrie 2008 cu privire la educație preșcolară, punctul 21.

Curriculum numit Programa de educație preșcolară este un document normativ privind managementul, conținutul specific și caracteristicile organizării și realizării procesului educațional la treapta educației preșcolare. Acesta furnizează un proces pedagogic holistic pentru a finaliza dezvoltarea deplină a copilului în aspect fizic, social, personal, cognitiv-verbal, artistico-estetic și relațional [9].

Abordările care stau la baza curriculumului preșcolar rus presupun respectarea *principiului dezvoltativ, al umanizării, diferențierii și individualizării*. Ministerul Educației și Științei al Federației Ruse a înaintat orientări, recomandări privind elaborarea curriculum-ului național de educație preșcolară, luând în considerare condițiile specifice și caracteristicile de dezvoltare a copiilor. Instituțiile de învățământ preșcolar au posibilitatea de a crea propriul model de educație a copiilor preșcolari. Recomandările înaintate direcționează schimbarea modului de lucru cu copiii, utilizând variate tehnologii educaționale și respectând caracteristicile individuale, interesele și posibilitățile copiilor, inclusiv ale celor cu cerințe educaționale speciale. Iată de ce programul de învățământ trebuie să fie strict individual pentru fiecare instituție concretă, reieșind din necesitățile copiilor, solicitările părinților lor, a comunității și a societății.

Astfel, în Federația Rusă se cunosc mai multe programe educaționale pentru învățământul preșcolar, precum: Programul „Succes” (Успех), „Curcubeu” (Радуга), „De la copilărie la adolescență” (Из детства в отрочество), „Grădinița de copii – casa bucuriilor” (Детский сад – дом радости), „Copilărie” (Детство).

Conținutul programei cuprinde ansamblul de domenii de învățare care asigură dezvoltarea multilaterală a copiilor din perspectiva respectării particularităților de vârstă și individuale îndreptate spre dezvoltarea fizică, socială și personală, cognitiv-verbală și artistico-estetică.

Programa este alcătuită din două părți: cea de bază și componentele procesului de învățământ. Partea de bază a programei se realizează în toate instituțiile de învățământ preșcolar, asigurând pregătirea copilului către școală. În scrisoarea Departamentului învățământului Ministerului învățământului și științei Federației Ruse nr.03-13 din 22.07.2010, „Despre modelul de bază a programei învățământului preșcolar” sunt stipulate două modele de programă: complexe (комплексные) și parțiale (парциальные) [8, p. 2-3]. Partea de bază a programei pentru grupele generale de copii prezintă direcțiile principale de dezvoltare a copilului, specificul educației copilului la anumite vârste și include diverse activități de învățare.

Învățământul preșcolar rus asigură educația, instruirea, dezvoltarea și îngrijirea copiilor de la 2 luni de la naștere până la 7 ani. Există două tipuri de instituții: creșa – pentru copiii de la 2 luni și până la 3 ani - aceasta asigură condiții pentru o adaptare reușită și o socializare cât mai timpurie; și grădinițele pentru copiii de la 3 la 7 ani. Totodată frecventarea grădiniței de către copiii ce au atins vârsta de 5-7 ani este prioritară. Repartizarea copiilor se face în diverse grupe: cu dezvoltare generală, compensatorii, combinate și sanatoriale [9].

Prezintă interes componenta programei ce se referă la educația *copiilor cu dizabilități*, care se realizează în grupe compensatorii sau combinate/incluzive. Activitatea de învățare se desfășoară în cadrul diverselor activități de joc, comunicare, de muncă, cunoaștere, cercetare, muzicală, literară, artistică, combinate cu activități de recuperare specializată pe diverse tipuri de dizabilități. Este specificat ca fiind valoros parteneriatul cu familia în realizarea obiectivelor înaintate de programă, inclusiv pentru copiii cu cerințe educaționale speciale.

Conchidem că curriculumul de învățământ preșcolar din Federația Rusă este un document de politică educațională care elucidează direcțiile, tendințele moderne ale educației. Unul dintre aspectele importante este elaborarea și aprobarea programei la decizia instituției în corespundere cu programele de bază, care oferă un sporit grad de libertate în realizarea obiectivelor educaționale, oferind posibilitatea de a răspunde adecvat nevoilor individuale ale fiecărui copil ce frecventează această instituție. Un alt aspect este valorificarea unor practici

educaționale tradiționale, care nu își pierd valoarea în timp, aceasta fiind păstrarea și valorificarea folclorului, a tradițiilor și obiceiurilor populare. Impresionează prezența domeniului „Securitatea” care are o importanță mare la etapa actuală, când zicem că învățăm pentru a cunoaște lumea și a fi fericiți în această lume.

Analiza curriculumului de educație preșcolară din Ucraina

Curriculumul învățământului preșcolar din Ucraina denumit "Eu sunt în lume" include componentele de bază ale educației preșcolare din Ucraina, fiind elaborat în 2008. Actele legislative care au stat la baza elaborării lui au fost: Legea Ucrainei "Cu privire la învățământul preșcolar", "Constituția Ucrainei", "Convenția cu privire la Drepturile Copilului" și alte documente de politici. Curriculum recunoaște educația drept prioritate, se concentrează pe individualitatea copilului, pe un echilibru în procesele de dezvoltare și formare a abilităților practice de viață a copiilor, iar instituția preșcolară este considerată drept o importantă instituție de socializare [6].

Noul program, spre deosebire de cele anterioare (în care atenția a fost axată pe pregătirea copiilor pentru școală) este orientat spre dezvoltarea normală și armonioasă a individului. Acest program prezintă noi abordări privind educația copilului, utilizarea de noi tehnologii educaționale. Procesul educațional de la treapta învățământului preșcolar este îndreptat spre următoarele direcții de dezvoltare: fizică, socială și morală, emoțională, cognitivă, a limbajului și vorbirii, artistică, estetică și creativă. Astfel, curriculum conține aspecte importante ale dezvoltării preșcolarelor în plan personal, social, emoțional și creativ, inclusiv și de gen [6]. Caracteristicile de vârstă ale copiilor de 2-3; 3-4; 4-5; 5-6; și 6-7ani cuprind următoarele aspecte: dezvoltarea socio-emoțională, dezvoltarea psihologică, înțelegerea limbii, competențe generale motorii, abilități motorii fine, coordonare vizual-motorie, dezvoltarea limbajului, percepția și activitatea cu obiecte, memoria, atenția, limba, matematica, cunoștințe grafice, reprezentări matematice, caracteristici mentale, raționament, lumea exterioară. În acest context adultului i se propune să schimbe accentul, acesta devenind un creator de situații de cunoaștere a mediului.

Grădinița este calificată nu ca o "mică școală", dar ca "instituția de educație socială a copilului", care este responsabilă de asigurarea unui mediu explorativ, adaptat la cerințele actuale de a intra în lumea largă armonioasă, de a se adapta la cererile sociale și personale.

Curriculum preșcolar oferă educatorilor idei pentru câteva secțiuni specifice: „Preșcolar și calculator”, „Învățarea limbilor străine de către preșcolari”, „Copilul supradotat”. La final este prezentat și portretul ideal al absolventului grădiniței, cu enumerarea realizărilor acestuia. Un rol deosebit îi revine în acest proces educatorului, nu doar în calitatea sa de cadru didactic, ci și ca

mentor, responsabil de mediul de dezvoltare al copilului, ca persoană care oferă sentimentul de echilibru, siguranță și confort. O altă funcție importantă a educatorului este de a menține și fortifica sănătatea copilului; de a susține procesul de socializare a preșcolarilor.

Curriculumul este format din două părți, în una fiind stipulate obiectivele și principiile educației preșcolare; cerințele de bază în procesul dezvoltării copilului; caracteristica trăsăturilor de personalitate; condițiile rezonabile de optimizare a activităților educaționale și crearea mediului educațional. A doua parte include metodologia de aplicare propriu-zisă a Programului-cadru; instrucțiuni despre impactul specific asupra preșcolarilor în diferite instituții sociale; sistemul de experiențe de viață a copilului la fiecare etapă de vârstă; repertoriul muzical; lista de referințe de gen; activități pentru diverse nivele de vârstă; strategii pentru utilizarea calculatorului și învățarea limbilor străine. Programul are patru secțiuni, fiecare secțiune se concentrează pe o vârstă care relevă caracteristicile și prioritățile specifice de lucru în învățământul preșcolar [6].

Secțiunile programului "Eu sunt în lume" au o structură uniformă pentru toate perioadele de vârstă și includ: caracteristici de vârstă generale (cu diferențe, realizări, puncte tari și vulnerabile) și psihologice (interacțiunea copilului cu adultul, formațiuni vârstei, în special conștiința și identitatea, dezvoltarea în perioadele de criză), obiective educaționale, indicatori de competență, conținut optimizat, condiții de realizare a activității educaționale.

Secțiunea "Impactul specific al diferitelor instituții sociale", poate fi utilizată și valorificată nu numai de către educatori, dar și de către părinți, îngrijitori rezidențiali și alte persoane ce au atribuție în domeniul dat. Materialul din această secțiune redă particularitățile copilului, dar și a fiecărei instituții de socializare, pentru ca adulții să ia în considerație date expuse, să facă ajustările necesare, să utilizeze sfaturile propuse.

Sarcina principală a educatorilor este de a crea condiții pentru formarea unei persoane creative, competente, capabile să-și realizeze pe deplin potențialul, printr-o abordare a educației centrate pe copil.

Analizând curriculumul ucrainean putem concluziona că educația timpurie se concentrează pe individualitatea copilului, pe un echilibru dintre procesele de dezvoltare și formare a abilităților practice de viață în instituția preșcolară, considerată instituție de socializare. Acesta conține aspecte valoroase ale dezvoltării personale a preșcolarilor, sociale, emoționale, creative, subliniind totodată și necesitatea educației de gen la vârsta preșcolară. Copilul este un subiect activ în traseul de formare a personalității sale.

Putem specifica și careva aspecte importante ce țin de organizarea curriculumului: obiectivele educaționale sunt formulate separat și specificate pentru fiecare vârstă, facilitând

munca cadrelor didactice pentru realizarea procesului educațional. Idei interesante sunt stabilite pentru secțiunea: „Preșcolar și calculator”, „Învățarea limbilor străine de către preșcolari”, „Copilul supradotat”, „Educația copilului frustrat”.

Analiza curriculumului preșcolar din Norvegia

În Norvegia, sistemul preșcolar cuprinde vârsta de la 1-5 ani. Grădinița are program pentru copiii de vârstă preșcolară („*barnehage*”) bazat pe joc, în special, în aer liber, și are drept prioritate dezvoltarea abilităților sociale și învățarea distractivă a copiilor. La vârsta de 6 ani copiii intră în ciclul primar, procesul educațional din acel moment racordându-se la curriculumul școlii (KUF, 1996).

Legislația norvegiană menționează că grădinițele trebuie să țină seama de originea socială, etnică și culturală a tuturor copiilor, inclusiv limba și cultura copiilor Sami [3].

În 1987 Guvernul a elaborat un ghid pentru a ajuta personalul în elaborarea planului anual [2]. Acest document a stabilit direcțiile de elaborare a planului, dar nu stipulează nimic cu privire la conținutul activităților grădiniței.

Valorile care stau la baza promovării educației în instituția preșcolară sunt cele etice, care sunt înrădăcinate în creștinism și care sunt acceptate pe scară largă de către norvegieni [6]. Sistemul preșcolar norvegian a fost influențat de sistemul suedez „*Barnstugeutredningen*”. În 1982, pentru învățământul preșcolar norvegian s-a fost elaborat un manual numit *Lucrul cu preșcolarii*, „*Gooooool Regizat*” (FAD, 1982). Acest manual a fost primul document publicat pentru segmentul educație preșcolară și pentru personalul care lucrează cu copii mici. În acest document a fost specificată clar funcția grădiniței în raport cu familia și societatea [4].

În Norvegia documentul de bază după care se realizează procesul educațional preșcolar este programul-cadru. Acesta oferă un cadru detaliat pentru desfășurarea procesului de educație, fiind însoțit de sugestii privind conținutul, metodele de lucru cu preșcolarii și rezultatele/finalitățile așteptate. Planul elucidează structura activităților de învățământ desfășurat în toate instituțiile preșcolare, atât în sectorul public, cât și în cel privat. Conform Legii despre educație fiecare instituție trebuie să-și elaboreze planul anual de lucru al instituției.

Curricula norvegiană este alcătuită din câteva compartimente. Prima parte este o secțiune generală care atestă obiective și principii fundamentale. Partea a doua reflectă conținutul și zonele de experiență și de învățare, iar ultima include capitole privind planificarea, implementarea și evaluarea procesului, formele de funcționare și colaborare a grădiniței, precum și strategiile de dezvoltare a instituției.

Planul prevede ca toți copiii preșcolari să achiziționeze experiență în cinci domenii: societate, religie, și etică; discipline estetice; natură, tehnologie, și mediu; limbaj, alfabetizare și

comunicare; activitate fizică și sănătate. Fiecare dintre cele cinci domenii acoperă o arie largă de învățare, oferind copiilor oportunități de a dobândi experiență și cunoștințe, de a dezvolta abilități și atitudini de învățare. Planul prezintă conținutul și metodele de lucru cu preșcolarii și pledează pentru o învățare prin joc și interacțiuni sociale. Acesta subliniază importanța jocului și a creativității [2, p. 30].

Conținutul și obiectivele de religie și etică sunt prezentate într-o secțiune specială. Se pune accent pe continuitate și pe progresul copilului în cele cinci zone de acțiune, iar activitatea profesorului și experiențele copilului sunt interconectate. Fiind un instrument în proiectarea activităților, profesorul în planificarea lucrului trebuie să țină cont de părerea copiilor [5, p. 18].

Conținutul planului orientează grădinița să nu concureze cu școala, adică să predea cititul, scrisul și matematica (Johansson, 1998, Balke, 1995). Accentul se pune pe învățarea tematică și pe dezvoltarea limbii, iar profesorul poate face alegerea în selectarea obiectivelor și a conținutului.

Totodată, planul norvegian subliniază responsabilitatea familiei pentru îngrijirea și educarea copiilor, dar și dreptul părinților de a alege educația pentru copiii lor. Aceștia trebuie să coopereze cu grădinița, să-și asume responsabilitatea pentru creșterea copiilor lor, să-i ghideze în formarea unui stil de viață bun și sănătos.

Analiza curriculumului norvegian pune în evidență ideea educației realizate prin joc, în aer liber, dezvoltării abilităților sociale a copiilor. Fiind un plan axat pe valori și tradiții orale, acesta totodată pledează pentru achiziționarea experienței pe cinci domenii care pune accentul pe continuitatea și progresul copilului. Cele două paradigme - jocul și învățarea - sunt abordate într-o nouă lumină. În cadrul programului este stipulată și responsabilitatea familiei pentru îngrijirea și educarea copilului.

De remarcă faptul că, planul este concentrat pe proces, cadrele didactice au la dispoziție o gamă variată de sugestii cu privire la utilizarea metodelor de lucru cu copiii, dar totuși învățarea trebuie să fie realizată, atât prin joc, interacțiune socială, cât și print-o integrare între diferite activități de zi cu zi.

Referințe bibliografice:

1. *Convenția cu privire la Drepturile Copilului*. UNICEF, România, 2003. Disponibil: <https://ro.scribd.com>
2. *Ghid în elaborarea planului anual*. P - 0742. Norvegia, 1987. Disponibil: www.kindereducation.com
3. *Legea învățământului, nr. 84*. România, 2006. Disponibil: www.edu.ro

4. *Lucrul cu preșcolarii. „Gooooool Regizat”*, FAD, 1982. Disponibil: www.kindereducation.com
5. *Planul-cadru pentru instituții preșcolare*. Norvegia, 1996. Disponibil: www.ourkids.ru
6. *Programul de bază a copilului preșcolar „Eu sunt în lume”*. Ucraina, 2008. Disponibil: www.scritube.com
7. ЛОГИНОВА В. И., БАБАЕВА Т. И., НОТКИНА Н. А. *Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду*. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2000. ISBN 978-5-699-4111-7
8. ДЕПОРТАМЕНТ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. *О разработке основной общеобразовательной программы дошкольного образования*. Дошкольное воспитание, Москва, № 12/2010. стр. 5-11. ISSN 0012-561X
9. МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ. *Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования*. Дошкольное воспитание, Москва, № 4/2010. стр. 5-11. ISSN 0012-561X

EDUCAȚIA PENTRU RESPECTAREA DREPTURILOR COPIILOR – PRIORITATE A ȘCOLII MODERNE

Tatiana ȘOVA, lector universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: This article is treated the issue of child rights, which in our opinion is one of the priorities of the modern school - child-friendly school, which focuses on a student-centered education. In the school environment, education for children's rights must be seen as the instrument of defense of human personality in the making, since it is this it acknowledges the existence of child rights, but also responsibilities upon the exercise of these rights.

Problema drepturilor copilului este foarte complexă în lumea contemporană. În sistemul educațional o atenție destul de mare este acordată sistemului național de protecție a drepturilor copiilor, care, în opinia noastră, reflectă atitudinea societății față de copii, ca agenți activi, cu anumită independență, dar și cu responsabilități față de propria formare și devenire.

Respectarea drepturilor copiilor este inseparabilă de educație și nu poate fi definită doar sub aspect formal. Educația privind respectarea drepturilor copiilor presupune și o cultură specifică, și atitudini democratice; își propune să formeze personalitatea pentru a gestiona corect și adevărat mesajele mediatice. Pedagogii apreciază că educația privind respectare drepturilor copiilor este procesuală și gradată [7, p. 168]. Or, respectarea drepturilor copiilor nu este numai o manieră de a fi a instituțiilor, nu este numai o formă de guvernământ, ci este mult mai mult.

Drept finalitate la nivel macrostructural, școala, prin realizarea educației pentru respectarea drepturilor omului, va conduce la realizarea idealului educațional, stipulat în art. 6 al Capitolului II al Codului Educației, și anume: „Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate [4].

Interesul extrem de mare pentru drepturile copilului a luat amploare în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, odată cu adoptarea în 1989 de către Organizația Națiunilor Unite a Convenției cu privire la Drepturile Copilului, care a intrat în vigoare în septembrie 1991 și a fost ratificată de majoritatea țărilor din lume, cu excepția SUA și a Somaliei. Scopul de bază al Convenției cu privire la Drepturile Copilului este definirea principiilor dezvoltării armonioase a copiilor și oferirea standardelor minime, necesare pentru asigurarea unei vieți decente pentru toți copiii. Convenția are caracter internațional și integru, deoarece include diverse tipuri de drepturi: civile, politice, economice, culturale și sociale, iar ca rezultat convenția oferă un cadru complet de standarde și principii interdependente care acoperă toate aspectele vieții copiilor [5].

Cînd un stat ratifică Convenția, acesta își asumă o răspundere în fața propriului popor și a comunității internaționale și devine principalul responsabil de asigurarea drepturilor copiilor. Statul are obligația să creeze condițiile necesare și să întreprindă toate acțiunile pentru a asigura realizarea drepturilor stabilite în Convenție, adică a atinge standardele stabilite de aceasta. În acest scop, statul trebuie să revizuiască și să adopte/ modifice legile, politicile și practicile privind protecția și participarea copiilor. Aceasta implică, de asemenea, evaluarea serviciilor sociale pentru copii și familie și a volumului de fonduri alocate pentru aceste servicii. Totodată, statul are obligația să urmărească aplicarea în practică a acestor măsuri, așa încît ele să vină în sprijinul dezvoltării copilului [12].

În opinia noastră, Convenția privind Drepturile Copilului este un document normativ reglator al conduitei umane, prevederile ei fiind, în același timp, una dintre prioritățile de bază ale școlii moderne. Drept argumentare a celor enunțate, menționăm că Convenția:

- oferă copiilor siguranță în ziua de azi și de mâine, aceștia avînd posibilitate să-și realizeze visurile și să participe activ în viața socială;
- asigură protecție copiilor cu cerințe educaționale speciale;
- previne abuzul, exploatarea, unele dificultăți cotidiene;
- creează condiții de participare a copiilor la luarea deciziilor etc.

Analizând Convenția privind Drepturile Copilului observăm că ea conține 54 de articole, dintre care: primele 41 de articole se referă la copiii minori, care nu depășesc vârsta de 18 ani; articolele 42-45 se referă la modalitățile de respectare a Convenției adresate statului; articolele 46-54 descriu posibilitățile statelor de aderare la ea, evidențiază în ce limbi oficiale a fost scrisă Convenția. Toate articolele respectă următoarele principii: (1) *principiul supraviețuirii și dezvoltării copilului*, (2) *principiul nediscriminării*; (3) *principiul interesului superior al copilului*, (4) *principiul dreptului la exprimarea liberă a opiniilor*.

În Convenție, drepturile copilului sînt grupate după 4 categorii:

1. *Drepturile copilului la supraviețuire* (articolele 6, 24, 27) permit satisfacerea nevoilor de bază ale copilului, și anume: alimentație sănătoasă, locuință, îmbrăcăminte, asistență medicală gratuită și de calitate.

2. *Drepturile copilului la dezvoltare* (articolele 7, 8, 14, 23, 28, 29, 31) se axează pe asigurarea condițiilor de dezvoltare fizică, mintală, spirituală și socială. Pentru aceasta lor li se asigură dreptul la familie, dragoste, biblioteci, locuri de odihnă și de joacă, distracție, religie.

3. *Drepturile copilului la protecție* (articolele 9, 10, 11, 16, 19, 20, 21, 22, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40) oferă garanția protejării copilului de abuz, discriminare, neglijare, exploatare, vânzare, trafic etc.

4. *Drepturile copilului la participare* (articolele 12, 13, 15, 17) permite exprimarea opiniilor proprii în aspectele de viață ce-i privesc pe ei, să primească și să ofere informații asigurînd prin aceasta socializarea copilului [5].

Deosebit de important, în viziunea noastră, este faptul atenționării elevilor de către diriginții de clasă sau chiar de către managerii școlari asupra responsabilităților, de rînd cu drepturile pe care le au copii. De exemplu, le vom spune elevilor, că toți au drepturi, inclusiv adulții, și fiecare dintre noi este obligat să-i respecte drepturile celuilalt. Sau dacă ai dreptul să fii crescut de părinți într-o familie, ai responsabilitatea de a respecta părinții și de a-i ajuta. Șirul poate fi continuat, dar mai apare întrebarea: Cine este responsabil de respectarea/nerespectarea drepturilor copilului? Răspunsul este simplu: fiecare dintre noi este responsabil de respectarea propriilor drepturi, iar Guvernul trebuie să asigure condiții optime pentru respectarea drepturilor copilului. În caz de încălcare a drepturilor copilului, aceștia se pot adresa la persoane de încredere (părinți, profesori, educatori, psihologi, asistenți sociali etc.), pot realiza o plîngere scrisă/orală la Sectorul de Poliție sau la Primăria din localitate, se pot adresa Direcției de Asistență Socială, Ministerului Educației, altor Ministere de resort, ONG-urilor, Centrelor pentru Drepturile Omului etc.

În timpul realizării **educației pentru respectarea drepturilor copilului** se va ține cont de faptul că calitățile și aptitudinile acestuia trebuie descoperite și valorificate pentru ca acesta să-și contureze o personalitate puternică, demnă. Copiii sînt viitorului omenirii, deaceea orice problemă a copiilor trebuie atenționată de către instituțiile abilitate ale statului, pentru a preveni/diminua/exclude eventualele situații sociale sau probleme. Rezultatele copilăriei sînt instinctele adultului, deaceea, primordial în perioada copilăriei („omului mic”) este crearea unui cadru familial favorabil, armonios pentru formarea lui psihică, afectivă, morală și fizică. Spre regret, uneori, acest cadru familial lipsește, iar dacă persistă – nu sînt create condițiile pentru bună dezvoltare a copilului [1, p. 121]. În asemenea situații intervine educația pentru respectarea drepturilor copilului, de rînd cu societatea și instituțiile abilitate ale statului pentru a-i oferi copilului aflat în dificultate condiții cît mai apropiate de cele familiale. Astfel, au apărut instituții de tip rezidențial și de tip familial, însă acestor copii, pentru a fi pe deplin fericiți, le lipsește dragostea părinților. Deaceea se încearcă cu preponderență plasarea lor în familii extinse, sau adopția pentru ca aceștia să nu simtă lipsa părinților [10], [11].

Trebuie de remarcat faptul că prin realizarea **educației pentru respectarea drepturilor copilului**, este indusă o nouă viziune asupra copilului, în general și a elevului, în particular, în care procesul educațional este centrat pe copil, fiind recunoscut potențialul de autoedificare a elevului, importanța experienței subiective a fiecărui copil în procesul de formare a noilor competențe, impactul respectării demnității umane a oricărui individ în procesul educațional pentru formarea unei personalități sănătoase fizic, moral, psihic. Această perspectivă solicită valorificarea integrală a tuturor resurselor de care dispune elevul în realizarea educației pentru respectarea drepturilor copilului, precum și deschiderea timpului pedagogic al educației a cărui resurse de (auto)perfecționare trebuie distribuite din perspectiva valorificării lor integrale nu numai în cadrul școlii, ci pe tot parcursul existenței umane [3, p. 23-25].

Prin conținuturile **educației pentru respectarea drepturilor copilului**, *elevul*, fiind figura centrală a procesului educațional, obține un nou statut – *subiect* al propriei sale formări/dezvoltări, respectiv autoformări/autodezvoltări. Copilul *poate și trebuie* însuși *calitatea de subiect* și responsabilitatea pentru procesul de autoedificare. Elevul-*subiect* poate realiza mai multe roluri sociale și pedagogice în scenariile complexe ale vieții privind respectarea/nerespectarea propriilor drepturi, poate realiza managementul devenirii ființei umane. În literatura de specialitate *subiectul* se descrie ca observîndu-se pe el însuși, ca întrebîndu-se asupra lui însuși, ca evaluîndu-se pe sine. Înțelegerea și însușirea gîndirii reflexive conduc elevul spre a se afirma și a se concepe clar ca subiect al reflecției și acțiunii sale, a se afirma ca **agent autonom și responsabil al propriei sale dezvoltări**. În această dublă mișcare,

care privește gândirea și acțiunea, elevul își afirmă libertatea, respectând normele și valorile comunității în care trăiește [Ibidem].

Recomandarea împărțirii responsabilității privin însușirea drepturilor și obligațiilor elevului între adulți și copii este răspîndită în pedagogia contemporană. Ca rezultat al acestor acțiuni, elevii au scopuri clare privitor la (auto)formare, dispun de o gamă largă de strategii de acțiune și știu cînd să le utilizeze, folosesc resursele disponibile în mod eficace, știu care le sînt punctele forte și punctele slabe, își controlează sentimentele în manieră adecvată, își asumă responsabilitatea pentru procesul lor de formare, își planifică, își monitorizează, își evaluează și își adaptează procesul de (auto)formare.

Necesitatea transformării copilului din obiect în subiect al educației dictată de tendințele de dezvoltare ale societății, tehnicii și tehnologiilor solicită asumarea de noi roluri de către școală și profesor. „Înțelegem cu ușurință, scria Macdonald la sfîrșitul secolului XX, că școala nu există doar pentru a transmite moștenirea noastră culturală și nici doar pentru a forma jucători de roluri pentru societate, ba nici chiar pentru a satisface trebuințele și interesele celor care învață. Școala există pentru a-i aduce pe copii în contact cu realitatea din care facem parte noi înșine, societatea noastră și moștenirea noastră culturală” [Apu 3, p. 26]. Dacă un copil privilegiază de respectarea majorității drepturilor lui, el se poate manifesta ca individualitate, dă dovadă de proactivitate, libertate în selectarea și luarea deciziilor, își asumă responsabilități pentru propriile decizii, dar și poate suporta cu demnitate consecințele deciziilor luate. Acestor copii li se va forma o viziune aparte despre sine și lumea înconjurătoare, care îi va determina perceperea rostului, rolului și locului său în viață.

Asigurarea respectării drepturilor copilului este garantată de prevederile Constituției Republicii Moldova, de Legea cu privire la Drepturile Copilului nr. 338-XIII din 15.12.94, de Convenția ONU cu privire la drepturile copilului și de alte tratate la care Republica Moldova a aderat. Dintre factorii interesați, menționăm existența organizațiilor naționale care promovează ideea respectării drepturilor copilului și monitorizează situația respectivă în Republica Moldova, dar și organizațiile internaționale cointeresate. În acest scop, a fost adoptată, prin Hotărîrea nr. 434 din 10.06.2014 a Guvernului Republicii Moldova, **Strategia națională pentru protecția copilului pe anii 2014-2015**. Motivele de bază ale elaborării Strategiei s-au axat probleme de implementare a politicilor de stat privind protejarea drepturilor copilului:

1. Creșterea și educația copiilor în familiile defavorizate, inclusiv reintegrarea în mediul familial încă nu este asigurată de un sistem de protecție socială comprehensiv și integrat.

2. Complexitatea fenomenului de violență, neglijare și exploatare nu este abordat de un sistem integrat de prevenire și combatere, bazat pe un cadru legal și instituțional coerent și eficient.

3. Rolul femeii și bărbatului în creșterea și educația copiilor, în special în primii ani de viață ai copiilor încă nu este adecvat îndeplinit, în societate persistă prejudecăți privind implicația părinților în educația copiilor [9].

Referindu-ne la organele de conducere din instituțiile de învățământ preuniversitar (licee, gimnazii), respectarea drepturilor copiilor este realizată prin intermediul prevederilor actelor normative respective. De exemplu, drepturile liceenilor sînt reglementate în *REGULAMENTUL-TIP de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ de tip liceal*, capitolul VI Elevii; secțiunea a 4-a Drepturile elevilor (art. 77, 78, 79), secțiune a 5-a Obligațiunile elevilor (art. 80, 81, 82) [8]. Similar, este monitorizat procesul de respectare a drepturilor copiilor în alte instituții de învățământ preuniversitar, dar și vocațional, mediu de specialitate etc.

Necătfînd la faptul că în țara noastră problema respectării/nerespectării drepturilor copilului se află în atenția majorității organelor naționale și internaționale din aria respectivă, dar și a societății civile, destul de des sînt înregistrate multiple cazuri de încălcare a drepturilor copilului, nemaivorbind de cazurile ce rămîn a fi neînregistrate. De cele mai dese ori, se observă nerespectarea dreptului la opinie, la asociere, la siguranță, discriminarea romilor, problema abuzului asupra copiilor etc. [2, p. 256].

Din cele afirmate anterior, conchidem că copilul are nevoie de protejare atît în mediul familial, cît și cel social, inclusiv școlar. Important este procesul de asigurare a continuității și complementarității între acțiunile realizate de agenții educaționali, respectiv, acțiunile trebuie să fie direcționate spre asigurarea autonomiei și spre satisfacerea necesităților copilului. Or, caracterul acestor acțiuni educaționale trebuie să fie unul permanent, continuu și prospectiv.

Cele relatate ne conduc la confirmarea necesității de **monitorizare a respectării drepturilor copilului** prin observarea modalităților de realizare a prevederilor legislației în vigoare. Acest fapt ne va da posibilitate să analizăm situația actuală cu privire la respectarea/nerespectarea drepturilor copiilor; să identificăm problemele tipice și individuale cu care se confruntă copiii; să depistăm (micro)grupurile din care aceștia fac parte; să coordonăm procesul de respectare a drepturilor copilului realizat de alți agenți educaționali; să verificăm gestionarea resurselor materiale și financiare destinate copiilor; să elaborăm soluții realiste și optime pentru problemele de nerespectare a drepturilor copilului.

Nu trebuie ratată șansa de implicare a copiilor în monitorizarea propriilor drepturi din mai multe considerente:

- copiii au dreptul lor de vorbi și de a se implica în procesul de ghidare a respectării propriilor drepturi;
- copiii conștientizează mai bine problemele și experiența proprie;
- informația despre respectarea/nerespectarea drepturilor copiilor este colectată din surse primare;
- copiii sînt cei care beneficiază de mai multă energie, tinerețe, optimism, idei noi, creativitate cu viziuni prospective privind propria formare;
- prin aceste acțiuni dezvoltăm încrederea în sine și noi competențe sociale, emoționale, de relaționare etc. [6]:

Ca rezultat al procesului de monitorizare a respectării/nerespectării drepturilor copiilor se creează condiții pentru reflectarea asupra multiplelor acțiuni educaționale întreprinse de noi, dar și de alți factori de decizie, în vederea respectării drepturilor copiilor, pentru evaluarea eficienței acțiunilor realizate, dar și pentru propunerea noilor modalități de eficientizare a situației la capitolul respectiv.

În concluzie, drepturile copilului la noi în țară sînt recunoscute, aceasta fiind confirmat prin faptul că Republica Moldova a ratificat Convenția cu privire la Drepturile Copilului. Urmează ca acestea să fie respectate în orice circumstanțe ale vieții, copilul fiind considerat nu obiect, ci subiect ale educației și al propriei sale formări ca personalitate, responsabil și cu drepturi depline în diverse contexte educaționale, sociale, politice, religioase etc. Cele spuse fiind nu doar scrise pe hîrtie, ci fapte concrete. Deaceea **educația pentru respectarea drepturilor copilului** trebuie privită ca instrument de apărare al personalității omului în devenire, deoarece tocmai aceasta îl conștientizează pe copil de existența drepturilor sale, dar și de responsabilitățile pe care le incumbă exercitarea acestor drepturi. Copilul nu este singur în societate, el trebuie permanent orientat să-și rializeze interesele la nevoile societății, astfel se pun bazele priorității intereselor macro ale societății față de interesele individului.

Referințe bibliografice:

1. BANCIU, M. *Dreptul familiei*. vol. 1. București: Argonaut, 1995.
2. BANCIU, M. *Dreptul familiei*. vol. 2. București: Argonaut, 1997.
3. CHICU, V. ș.a. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: CEP USM, 2008. 175 p. ISBN 978-9975-70-810-4.
4. *Codul Educației al Republicii Moldova*. Nr. 152 din 17.07.2014. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156> (vizitat 21.04.2015)

5. *Convenția cu privire la drepturile copilului.* Disponibil: http://www.unicef.org/moldova/CRC_RO.pdf (vizitat 13.03.2015)
6. *Drepturile copiilor monitorizate de copii. Raportul copiilor despre cunoașterea și respectarea Convenției ONU privind Drepturile Copilului.* Chișinău: UNICEF, 2013. Disponibil: http://www.childrights.md/files/nr_4_drepturile_copilului.pdf]
7. MARINESCU, M. *Noile educații în societatea cunoașterii.* București: PRO Universitaria, 2013. 270 p. ISBN 978-606-647-618-8
8. *Regulamentul-Tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ de tip liceal.* Disponibil: http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_1593_ProiectRegulamenttipliceu.pdf. (vizitat 26.03.2015)].
9. *Strategia pentru protecția copilului pe anii 2014-2020.* Disponibil: <http://lex.justice.md/md/353459/> (vizitat 15.02.2014)
10. ZORILO, L., CIOBANU, L., FOCA, E., RUSOV, V., ȘOVA, T. *Sunt părinte de succes. Suport pentru cadrele didactice în activitatea cu părinții copiilor ce opun rezistență la educație.* Bălți: SRL „Tipografia din Bălți”, 2013. 66 p. ISBN 978-9975-4252-4-7
11. ZORILO, L., CIOBANU, L., FOCA, E., RUSOV, V., ȘOVA, T. *Rezistența la educație. Note de curs pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice.* Bălți: SRL „Tipografia din Bălți”, 2015. 204 p. ISBN 978-9975-132-27-5
12. https://ro.wikipedia.org/wiki/Drepturile_copilului

DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE: PERSPECTIVE TRADIȚIONALE ȘI AXIOLOGICE

Nelu VICOL, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației, R. Moldova
Lilia VOLOH, profesor, grad didactic întâi,
Colegiul de Ecologie, Chișinău, R. Moldova

Résumé: Le texte relève l'idée que le professeur doit être aidé par la société, ainsi que par le système éducationnel afin que celui développe une meilleure compréhension de la responsabilité et de la liberté professionnelle qu'il a pour engager chaque élève dans le processus d'apprentissage avec une signification personnelle. Ces réflexions convergent dans les aspects de la paradigme de la psychologie humaine et des principes d'éducation humaine et axiologique. Ici, le côté affectif de l'éducation joue un rôle essentiel, qui est aussi important que celui-ci du côté cognitif.

După cum se afirmă, educația caută omul din om, dat fiind că omul este măsura tuturor valorilor și că ea, educația, nu poate avea alt conținut și un alt ideal decât unul axiologic și umanistic. Când evidențiem noțiunea de *educație*, înțelegem și prefigurăm *personalitatea cadrului didactic*. Și tocmai de aceea nu riscăm să afirmăm că sunt puține studii (recente) situate în marginea relației dintre educație/cadru didactic și valori și ce ar putea să însemne și cum am putea concepe – să ipotecăm – valorile exterioare educației și educația exterioară valorilor? Să recunoaștem, însă, că analiza unor lucruri, aspecte, fenomene, procese luate tacit ca evidente și non-problematică duce – în foarte multe cazuri – la rezultate cel puțin interesante.

În consecință s-ar putea ca în problema relației dintre educație/cadru didactic și valori să constatăm, la o privire mai atentă și auto-exigentă, că lucrurile nu stau pe cât de clar, tot atât de evident.

Educație nu poate fi confiscată de imperativele culturii tehnologice. Ea are nevoie și de *dimensiunea axiologică*, prin aceasta educația este preocupată de *creșterea și dezvoltarea omului interior*. De aceea, rolul ultim al educației, al cadrului didactic, este să reveleze copilului lumea dreptății, lumea frumosului, lumea binelui, lumea curajului și a celorlalte valori cardinale stabilite și implicate să îl conducă în viață, să îi formeze un stil și să îl ajute să stăpânească forțele neomenescului și ale non-bunulsimțismului ce amenință să îl distrugă.

În acest context demersul și mesajul nostru sunt axate pe această dimensiune axiologică a educației și sunt elaborate pe coordonatele valorice care identifică ideea că prin educație trebuie să formăm un om stăpân pe sine, conștient de sine, de umanitatea sa, de valorile sale, un om inteligent, sensibil la frumos, la adevăr și la bine, rațional, imaginativ, care caută continuu să se descifreze pe sine și lumea din jurul lui, să aleagă și să transforme, deci un om care se face pe sine și face ceva și în lumea și istoria în care trăiește.

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice sintetizează două dimensiuni: tradiția și axiologia. Din retrospectivă tradițională, statutul și rolul cadrelor didactice sunt relevate de *identificarea competențelor pentru profesia de cadru didactic și a celor pentru îndeplinirea eficientă a unei meniri sociale*. Atare tipuri de competențe sunt vizate în *planurile teoretic, operațional și creator*.

Distincțiile între aceste categorii de competențe nu sunt tranșante, ele interacționând în comportamentul profesorului, manifestându-se unitar în stilul de învățământ. De asemenea, între planurile teoretic, operațional și creator delimitările sunt relative, ele manifestându-se în conexiuni diverse, în varii momente ale formării inițiale și continue, în diferite situații educaționale.

Competențele identificate nu sunt ierarhizate și nu epuizează sfera domeniului, ele fiind expresia unei opțiuni în raport cu caracterul învățământului actual, fiind prezentate într-un spirit sintetic. Aceste competențe pot fi specificate în funcție de anumite variabile (nivele de învățământ, trepte de învățământ, obiectul/disciplina/materia de învățământ, stadiile dezvoltării psihice etc.), necesitând asimilarea, în acest caz, a unui *curriculum specific*. În expresie simbolică atare proces se identifică astfel:

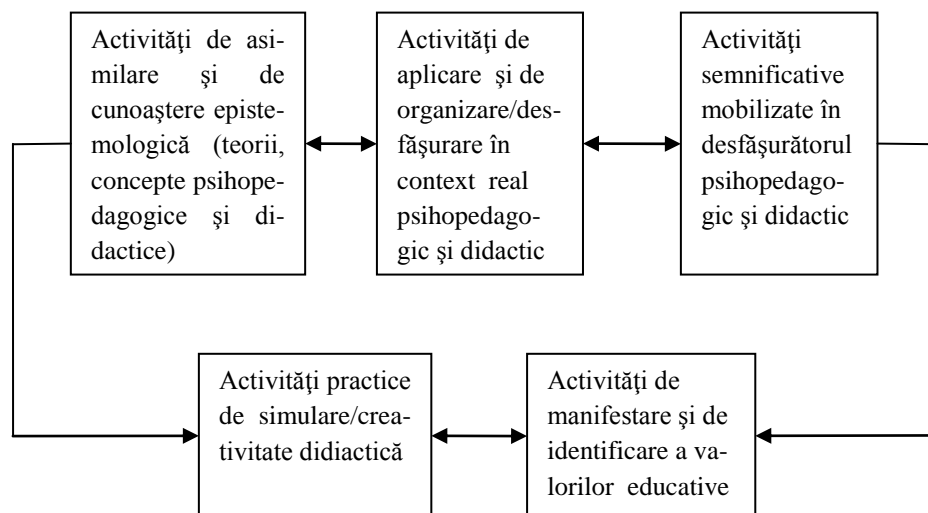


Fig. 1. Ancorajul competențelor

În context este relevantă ideea că omul există în configurația anumitor valori care îl determină spre a aborda și anumite atitudini, manifestate ca formă și conținut prin competență. De aceea *competența caracterizează ființa umană în unitatea activității sale*, relevându-se personalitatea integrală a ei, deoarece spiritul face parte din natura umană care are un caracter holistic, deoarece este știut ca atunci când viața este plină de succese, organismul poate face mai multe lucruri în același timp și poate reacționa în mai multe direcții [1].

Conform concepției activității acționale [2], care se fundează pe interrelația expusă de Henri Bergson că trebuie să acționăm ca un om de gândire și să gândim ca un om de acțiune, atitudinea omului, care este interacțiunea dintre noi și mediu, expresia valorilor și convingerilor pe care le avem [3], semnifică o *activitate complexă a forțelor interioare și a modelelor de comportament*, evidențiindu-se prin anumite formațiuni psihologice – relații emoționale, deprinderi, activism.

De aici derivă competența ființei umane care asigură performanța și eficiența activității [6] identificată analitic în taxonomia lui Bloom astfel:

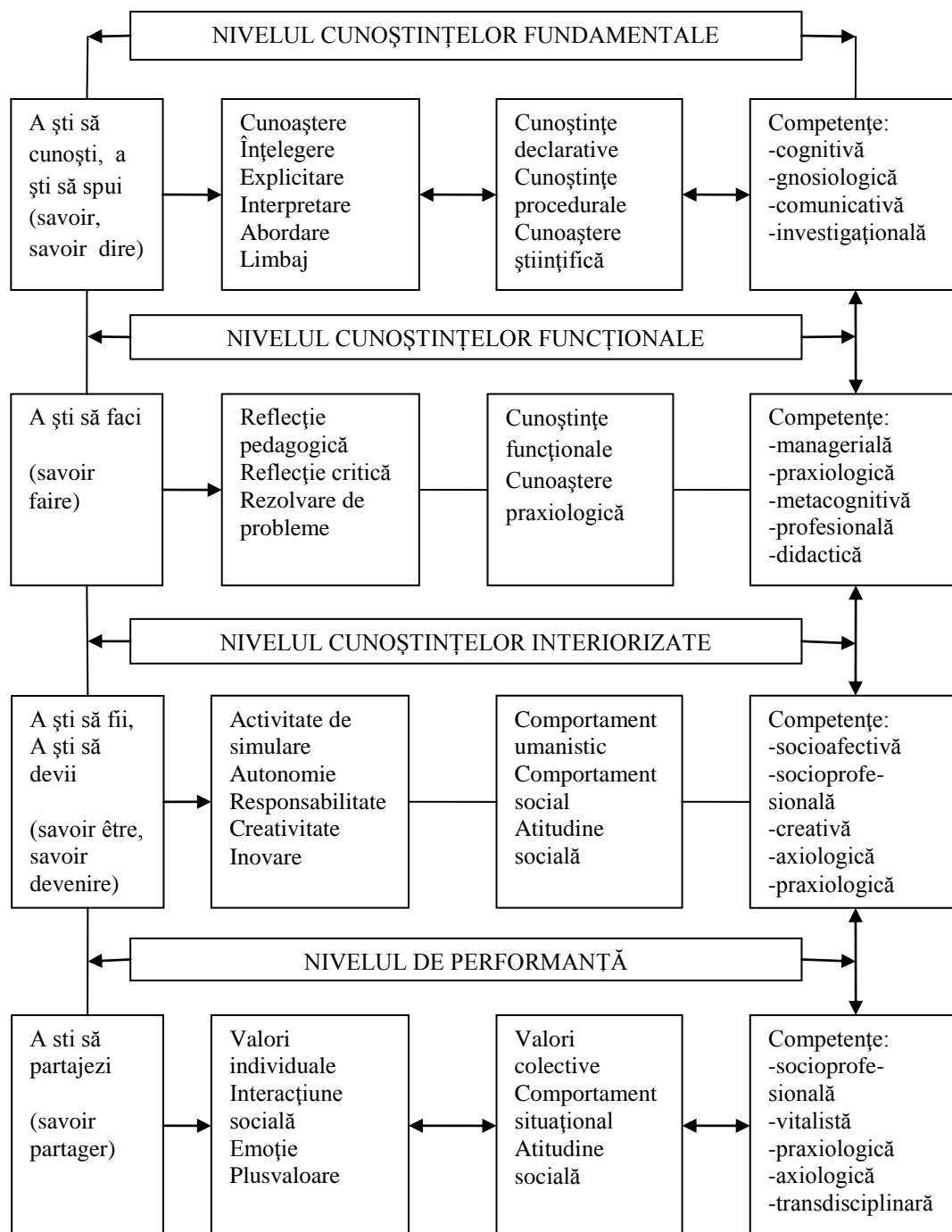


Fig. 2. Configurația competențelor

Axiologia sau educația prin și pentru valori aduce în comunitatea pedagogică din țară ideea că este important ca pedagogii să ajute subiectul educației, deci elevul, să vadă ce *a spus* și ce *a pus* el *în plus* în demersul educativ al libertății și autenticității (se ne amintim de expresia socratică: „Vorbește ca să te vad!”). Acest „joc” este cheia succesului în educație: subiectului trebuie să i se acorde încredere, să i se îngăduie să cerceteze ceea ce vrea, ceea ce îl interesează, aceasta fiind condiția învățării autentice și prin valori [6], o învățare care conexează la situații expresive și afective în raport cu nevoile și problemele personale.

Credem că atât profesorul, cât și societatea, trebuie să mizeze pe *construirea mediului școlar liber* [4] în centrul căruia se află elevul, văzând în el un real și valoros partener în comunicarea didactică și socială. Astfel, profesorul se va manifesta în „stare de revărsare”, în „stare de flux”, devenind mai bine pregătit psihopedagogic, mai inteligent emoțional și cultural pentru dezvoltarea proximală a fiecărui elev, printr-o tratare diferențiată [5]. În acest context, atât societatea, dar și sistemul educațional, trebuie să-l ajute pe profesor să dezvolte o înțelegere a responsabilității și libertății profesionale pe care o are pentru a angaja fiecare elev într-un proces de învățare cu semnificație personală. Aceste gânduri și reflecții converg în aspectele paradigmei psihologiei umanistice și a principiilor educației umanistice și axiologice. Aici un rol esențial îl are și *partea afectivă a educației* care este tot atât de importantă ca și *partea cognitivă*.

În contextul formării profesionale inițiale și continue, profesorul trebuie să parcurgă așa-numitele *proces de conștientizare și proces de învățare cum să conștientizezi*. Însă, înainte de conștientizare, *profesorul trebuie să definească educația față de dânsul, trebuie să găsească și cuvintele, argumentările și explicitările potrivite pentru a reda ce semnifică valorile pentru el, ca să poată descrie valorile și axiologia educației*. Anume o atare ordine de idei reprezintă esența formării profesionale *ad valorem*. Aceasta presupune că trebuie să ai parte de *conștientizare*, pentru ca acei educați de tine să poată vorbi despre realitățile educaționale și despre realitățile de viață pe care le trăiesc. Acest demers este important la examinarea propriei situații în grup, împreună cu educații; dar cel mai important este ca educații să fie alături de profesor, acesta ajutându-i să-și examineze situația și să-și promoveze *propriul eu*, ca să descopere conceptul „așa ceva este valoros și corect”. Astăzi:

- în multe școli, în colectivele didactice, s-a pierdut capacitatea profesorilor de a fi și de a dialoga unii cu alții, profesorii cu elevii, elevii cu elevii, iar
- în familii – mamele cu fiicele, tații cu feciorii;
- în societate – tinerii cu tinerii.

Credem că în realitățile socio-economice și socio-culturale din Republica Moldova oamenii și-au pierdut în general capacitatea de a purta discuții profunde, aceasta fiind o caracteristică ce afectează capacitatea de a fi un profesor bun, un coleg bun, un părinte bun, un prieten bun, un om bun. Trebuie să ținem cont și de faptul că actualmente unele abilități pedagogice sau părintești s-au pierdut din cauza emigrării în masă a populației cu vârsta aptă de muncă. Astfel, de îndată ce profesorului i se propune să-și examineze *setul de valori*, nu poate să identifice *valorile de care dispune elevul, școala sau comunitatea*, nu poate explica ce reprezintă aceste valori în activitatea sa profesională și cum se extind valorile și asupra unor elemente mai practice din viață. Or, *personalitatea elevului se formează în baza setului axiologic, în baza valorilor*

umanității și acest demers are impact asupra formării profesionale axiologice sau per valorem a pedagogului, oferindu-i mediul adecvat de stimulare a valorilor prin combinarea cunoștințelor cu practica; atare adecvare semnifică șansa de a genera și a administra atât propriul set de valori, cât și al școlii și al comunității în cadrul activității sale profesionale. În contextul acesta există necesitatea unui proces integral de conștientizare din partea profesorului - școlii - comunității. Problema respectivă cere o rezolvare din punct de vedere moral, deoarece este important ca fiecare elev să conștientizeze ce este valoros și adecvat și ce nu este valoros și adecvat în procesul de educație și de socializare. De aceea este cât se poate de importantă, în primul rând, formarea profesională inițială ad valorem a profesorilor, aceștia fiind, în primul planul demersului respectiv, tinerii profesori, care sunt cei mai receptivi și cei mai apți de a schimba populația și conștiința acesteia. Avansăm atare idee deoarece, pentru a produce anumite schimbări reale, trebuie să mergi / să vezi mai departe de politicile, mesajele, demersurile și ideile de educație. Aici intervine întrebarea: stau oare toate acestea la baza schimbărilor în educație? Este posibil să fie așa, însă nici un plan sau proiect de anvergură nu funcționează fără acțiuni concrete, unificate și în derulare și de aceea formarea profesorului este posibilă doar în baza aceluiași valori, configurații de valori sau contexte axiologice pe care le avansează umanitatea, societatea, comunitatea, individul și mediul (educațional). Valoarea constituie un atribut, o achiziție spirituală, materială etc. de relații funcționale ce se stabilesc între subiect (ființa umană) și obiect (lucrul). Valorile reprezintă bunuri materiale și spirituale, producând satisfacție estetică și asigurând eficiența culturii și educației ființei umane.

Lumea nu este fixată sub forma unui obiect aprioric, pe care subiectul să și-l apropie prin raționamente explicative. Atât obiectul, cât și subiectul se află într-o relație de construcție reciprocă. Din punctul de vedere al subiectului, obiectul nu există ca un fundament definitiv, pe care să-și înalțe un edificiu teoretic durabil. Obiectul este o lume în continuă mișcare, în funcție de reprezentările și evoluția subiectului. La rândul său, pe măsură ce își ameliorează cunoașterea, prin reglarea imaginilor sale mintale și apropierea de starea reală a obiectului, subiectul cunoscător devine tot mai competent, mai conștient și mai capabil să raționalizeze obiectul analizat.

În sistemul de învățământ, formarea profesională inițială și continuă ar trebui să fie fundamentată pe dimensiunea axiologiei educației, care semnifică un context valoric, iar cercetările psihologice ale valorilor [6] – concepțiile personalistă, materialistă și cea a simțirii intenționate – relevă relațiile între subiect și obiect ca fiind simțire și rațiune dat fiind că ființa umană stabilește valorile conforme scopului spre care aspiră, circumstanțelor exterioare, dispozițiilor sale sufletești.

Este necesar ca formarea profesională axiologică inițială și continuă sau *ad valorem* să se desfășoare prin „proba timpului” - valorile eterne / perene (adevărul, dragostea, toleranța, mila, compătimirea, puritatea, desăvârșirea...), prin „proba socială” – valorile comunității naționale sau general-umane (patriotismul, devotamentul, prietenia, munca, libertatea, bunul simț, bunăvoința, omenia...) și prin „proba contemporaneității” – valorile epocii (egalitatea, fraternitatea, pacea, democrația, interculturalitatea...).

Ilustrul savant și pedagog Virgil Mândâcanu, profesor al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, menționează [7] că dacă nu vom stabili asupra căror valori e necesar să-și concentreze eforturile un sistem educativ performant, nu vom izbuti să creăm un *ideal educativ modern. Idealurile tuturor societăților, comunităților și tuturor timpurilor au fost adecvate valorilor acceptate de cetățeni, de comunitate, de națiune. De aceea, idealul educației îl reprezintă tipul de personalitate pe care dorește să-l formeze, să-l aibă comunitatea respectivă ca viitor cetățean dotat și înzestrat cu un anumit set și statut axiologic.*

Discutând teoretic și acționând practic, idealul educativ se edifică prin scopuri educative, ele fiind obiective și finalități educaționale. În contextul acesta este necesar a fi determinată și acceptată riguros o anumită configurație de valori, ce ar semnifica o „reunire de valori în ideal educativ” (V. Mândâcanu), ea desemnând perspectiva axiologică, filosofică, pedagogică, psihologică, teologică, culturală, estetică, sociologică, etnologică și comunicativă a formării profesionale inițiale și continue.

Analizând obiectivele formării profesionale inițiale și continue, este necesar să punctăm că în sistemul educațional din Republica Moldova se impune solicitarea unei negocieri corecte privind elaborarea, crearea și promovarea unei atare configurații de valori. Planurile și programele respective aprobate de senatele universităților și de consiliile instituțiilor și coordonate de Ministerul Educației încă și astăzi mai sunt elaborate preponderent pe dimensiunea academică, informativă, dar mai puțin și pe cea formativă / axiologică. Cu atât mai mult, în domeniul formării profesionale continue din sistemul educațional nu este elaborat nici curriculumul național respectiv, și de aceea aproape toate universitățile și unele instituții de formare continuă elaborează programele în dependență de specialitatea cadrelor didactice universitare angajate. Această realitate se identifică în context național în domeniul de formare profesională inițială și continuă, însă în context european, aspectul axiologic al formării profesionale a semnat subiectul dezbaterilor în cadrul Declarației de la Bologna (1999), semnată de către miniștrii educației din 29 de țări europene, în care se menționează că procesul european a devenit o realitate concretă și relevantă pentru Europa și pentru cetățenii ei și că o Europă a cunoașterii este unanim recunoscută drept un factor incontestabil pentru consolidarea și

îmbogățirea calității de a fi cetățean al Europei, capabilă de a oferi cetățenilor săi competențe necesare pentru a face față provocărilor noului mileniu, împreună cu *conștientizarea ideii de a împărți valorile și de a aparține unui spațiu social și cultural comun* [8]. Or, educația este văzută și conștientizată ca *proces de cunoaștere și de sensibilizare a omului la valori preexistente și ca proces de asimilare creativă a valorilor*, dată fiind importanța educației în procesul și datorită căreia sunt re-create valori socioumanistice. Așadar, funcția educației rezidă în *formarea orientărilor axiologice* nu numai a celor educați [9], dar și a celor care educă, deoarece aceștia din urmă, la rândul lor, educă *personalități valorizatoare* [10]. Aici se identifică interogarea descriptivă și prescriptivă (normativă) de *fundamentare axiologică a finalităților educației, a conținutului învățământului, a metodologiei instruirii, a formelor de realizare a activităților educative* [11].

Un lapsus evident în sensul enunțat îl semnifică și anumite *articulații interne* [12] existente între *învățământul pre-universitar (secundar) și învățământul universitar (superior)*. Pregătirea profesorilor tinde spre realizarea scopului final al școlii: formarea elevilor care să se dezvolte plenar într-o societate dinamică și formarea profesorului care să poată a-i ajuta să-și constuiască un *set structurat de competențe funcționale*. Însă acest set de competențe relevă *setul de valori* pe care studenții, ca viitori profesori ai școlilor, le asimilează și le conștientizează.

Din punctul nostru de vedere, configurația de valori în contextul formării profesionale inițiale și continue ar trebui să fie fundamentată de un *algoritm axiologic*, în baza căruia *se vor explora și se vor modela valorile socio-umane și profesionale* din perspectivă inter- / trans-disciplinară și se va operaționaliza:

a) *sensul de posibilitate, de însușire, de valoare, de semnificație* a dezvoltării, pe care îl edifică *valențele mediului educațional*;

b) *sensul de selectare* din valorile antrenate ale culturii pe acelea ce răspund noilor solicitări ale educației; acest sens *valorifică valențele mediului educațional*;

c) *sensul de însușire, de însemnătate, de merit, de eficacitate, de putere și de sumă a calităților* ce dau preț unor fapte, ființe, fenomene, idei, pe care îl *avansează cuvântul "valoare" în contextul sistemului educațional*.

În concluzie, pentru a face față provocărilor și demersurilor noului mileniu, formarea profesională inițială și continuă trebuie conștientizată ideii de a potențializa valorile naționale și de a dimensiona valorile în postmodernitate pentru a aparține unui spațiu social și cultural comun. Atare abordare și vizualizare a procesului de formare profesională avansează cooperarea pentru *educația și formarea profesională axiologică transnațională*.

Referințe bibliografice:

1. Vezi mai detaliat: Maslow A.H., Motivație și personalitate. București: Editura Trei, 2007.
2. Vezi mai detaliat: Moreau A., Autocunoaștere și autoterapie asistată. București: Editura Trei, 2007.
3. Vezi: **1.** Green Andy, Comunicarea eficientă în relațiile publice. Crearea mesajelor în relațiile sociale: Iași, Polirom, 2009, p. 34-37; **2.** Moreau André, Autocunoaștere și autoterapie asistată. București: Ed. Trei, 2007, p. 64-79.
4. Albu Gabriel, Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului. Iași: Polirom, 1998.
5. Popa Carmen Maria, O școală orientată spre elev. București: Aramis Point, 2009, p. 4-5, 28-34.
6. Vezi: **1.** Petre Andrei, Filozofia valorilor. București, 1995; **2.** Silistraru N., Valori ale educației moderne. Chișinău: PC, 2006, p. 82-86.
7. Mândăcanu Virgil, Etica pedagogică. Chișinău: Liceum, 2001.
8. Declarația Bologna. Realizarea spațiului european al învățământului superior. Berlin, 2003 (traducere); **2.** Iucu R., Formarea cadrelor didactice. București: Humanitas Educațional, 2004; **3.** Bolboceanu A., Reprezentările studenților și profesorilor din universitățile Republicii Moldova despre Declarația de la Bologna, în: Modernizarea învățământului superior în contextul integrării europene. Chișinău: Evrica, 2007.
9. Vezi: **1.** Cerbușcă P., Formarea orientărilor axiologice la adolescenți. Chișinău, DEX, 1998; **2.** Iluț P., Structurile axiologice. București: EDP, 1996; **3.** Cara A., Modelizarea pedagogică a formării atitudinilor și valorilor fundamentale la elevii de liceu. Disertație. Chișinău, 1999.
10. Aiftinică M., Valoare și valorizare. Contribuții moderne la filosofia valorilor. București: EAR, 1994.
11. Vezi: **1.** Cucuș C., Pedagogie. Iași: Polirom, 2002; **2.** Cristea S., Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, 1998; **3.** Sălăvăstru D., Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004; **4.** Jinga I., Manual de pedagogie. București: ALL Educational S.A., 2001.
12. Vicol Nelu, Articulații interne ale formării profesionale inițiale, în: Modernizarea învățământului superior în contextul integrării europene. Chișinău: Evrica, 2007

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА: ДОИНДУСТРИАЛЬНАЯ АГРАРНАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ

Людмила ВОРОНЕЦКАЯ, доцент, кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой психологии и предметных методик,
Учреждение образования «Минский городской
институт развития образования», г. Минск, Республика Беларусь

Abstract: Formation of national consciousness of preschool children in the historical and pedagogical concepts considered as a process of socialization and personality development result of traditions, culture and history of their homeland. Awareness itself as a representative of a particular nation's definition of knowledge and respect for the traditions, national values kulturnym and participation in the life of their country.

Особенность современных психолого-педагогических концепций состоит в том, что идея формирования национального самосознания как отдельного индивида, так и национального сознания представителей различных национальностей в целом рассматривается: в условиях многонационального региона; принадлежности к определенной социально-этнической общности и ее положения в системе общественных отношений; специфический национальный менталитет индивида. Многомерность подхода позволяет проследить этапы формирования национального самосознания (Л. С. Рубан, 1997): 1) национальную самоидентификацию (осознание индивидом своей национальной принадлежности); 2) развитие национального и интернационального компонентов; 3) формирование политической культуры [15]. Данный подход подтверждает факт необходимости формирования национального самосознания детей старшего дошкольного возраста в информационном обществе.

Национальное самосознание как основа целостного процесса формирования личности начало зарождаться одновременно с предусловиями возникновения белорусской нации, а также элементами белорусского языка и традиционной культуры. Форма национального самосознания белорусов воплощалась в самом происхождении названия государства, которое менялось в зависимости от политических, исторических, культурных факторов [6].

Основываясь на исследованиях историков, лингвистов, географов, этнографов, отправной ступенью в поступательном развитии и формировании национального

самосознания является первобытное общество. В древности национальное самосознание жителей Беларуси было связано с общностью происхождения от одного реального или мифического предка, с единством территории проживания, образа жизни, народных обычаев и обрядов и др. [1]. Что касается самой ранней стадии развития человеческого общества, в период первобытнообщинного строя, чтобы выжить в трудных суровых условиях жизни, люди объединялись в **раннеродовые общины** и вместе занимались рыболовством, охотой. Постепенно у них сформировался звуковой язык - средство общения, позволяющий передавать традиции, технические достижения, а также определенный уклад экономической жизни, первобытную культуру [7, с. 22-30, с. 50].

Постепенно несколько общин объединялись в **род**, в который входили все родственники по материнской линии. Род был собственником конкретной территории, вел общее хозяйство. В этот период зарождается ценность семейных отношений, традиций рода, которая отразилась в принятии экзогамии, обычая, который строго запрещал брачные связи внутри рода [9, с. 216-314], [14]. В материнско-родовой общине были общими средства труда и ведения хозяйства [3, с.7].

На рубеже среднего и позднего палеолита появились начальные формы племен, состоявших из нескольких родов. **Племена** управлялись коллективно - старейшинами родов, из которых избирались племенные вожди. Ученые полагают, что в позднем палеолите стали появляться духовные начала в жизни людей: искусство (скульптурные изображения женщин, животных, птиц, рыб), зародился танец, появились музыкальные инструменты.

Наблюдается постепенное образование пяти культур, относящихся к рубежу мезолита и неолита (4-3 тыс. лет до н.э. - до нашей эры): днепро-донецкая, верхнеднепровская, неманская, нарвенская и типовой гребенчато-ямочной керамики. Носителей этих культур можно считать **культурными сообществами** [2, С.22; 13, С.11]. Определение этнической принадлежности древнего населения на территории Беларуси можно доказать на основании археологии и исторического языкознания, гидронимии - древних названий рек, озер. Однако названия этнических сообществ не сохранились. В эпоху неолита население древней Белоруссии значительно увеличилось за счет новых поселений с характерными культурными, генетическими и языковыми особенностями.

Примерно 3-2 тыс. лет до н.э. произошел демографический взрыв на территории Белоруссии. В 3 тысячелетии до н.э. образовались уральские, фино-угорские и индоевропейские этнические сообщества. Индоевропейцы находились на более высокой ступени социально-экономического развития (животноводство и земледелие,

использовали металл, в то время как местное население занималось охотой, рыболовством, собирательством), и постепенно их знания распространились и ассимилировались на территории Белоруссии - человек стал более независимым от явлений природы. Земледелие и животноводство появилось сначала на юге. На севере в большей мере распространилось собирательство, изготовление орудий труда из рога и кости, дерева, кинжалы, гарпуны и др. В это время распространились такие виды ремесла, как литье из бронзы, прядение и ткачество. Одновременно менялась материальная и духовная культура. Культ зверей и птиц, образы которых запечатлелись в костяных статуэтках, сохранился у белорусов по настоящее время в природных символах страны - аист, зубр, олень и др. Поклонение огню и солнцу отразилось в ассоциациях с красным цветом, орнаменте, народных праздниках. Орнаментальность – это необычайно редкий элемент, несмотря на то, что орнамент с древних пор (до герба и флага) был характерным знаком или отличительной чертой всех культурных народов, украшал и помечал жилище, утварь, одежду, оружие, товары, культовые вещи и сооружения и т.д. Мастерство орнамента, независимо от сферы его применения, материала и тематики, было и остается важнейшей чертой белорусской национальной культуры. Например, орнаментный ромб с крестом – самый древний, солярный знак, т.е. символ Солнца. У белорусских вышивальщиц орнамент такого типа назывался «сонейка» и символизировал восходящее красное солнце.

Существовал и культ предков, которые трансформировались в духовных-хранителей, а затем - в божества. Их скульптурные изображения вырезались из дерева и кости. Новым явлением стали захоронения в курганах, которые носили магический характер и были трансформированы в белорусский народный фольклор: песни, сказки, легенды; народную музыку и этикет. Начался период разложения первобытных отношения. Единый язык-основа (проязык) индоевропейского языкового сообщества начал распадаться на разные, относительно самостоятельные группы языков, в том числе славянскую и балтийскую. До начала эры в фонематическом, грамматическом и лексическом составе языков еаблюдалось много общих характеристик, которые были характерны для населения на территории Белоруссии и не было отмечено в других индоевропейских языках [5, с. 6].

В результате ассимиляции племенных культурных объединений местного населения на территории Белоруссии сформировалась новая социальная общность людей, складывающаяся на основе кровнородственных отношений между людьми, где решающее значение имеют территориальные связи - славянский народ. Материальная и духовная

культура славянского **народа** - предков белорусов мало отличались друг от друга. В «Словаре синонимов русского языка» понятие «народ» рассматривается как синоним слов «нация, национальность, язык, племя» и объясняется как «устойчивое, объединение людей, исторически сложившееся в период становления капитализма и позднее на базе общности языка, территории и психического склада, проявляющегося в общности культуры» [11, с. 622]. Синонимическая связь определена исторической сущностью понятия «нация». Взаимосвязь происхождения понятия «нация» от понятия «народ» рассматривается многими учеными, но генезис слов трактуется из разных языков - латинского и французского. Это можно объяснить тем, что к началу I тысячелетия н.э. латинский язык распространился на все группы языков индоевропейской семьи. В.И. Даль раскрывает понятие «нация» как производное «от французского nation - народ, в обширном значении, язык, племя, колено» [4, с. 410]. В других словарях, происхождение «нация» указано «от латинского nātīō - происхождение, род, племя, **народ**, народность, класс, сословие, каста, порода» [10, с. 1160], [12, с. 562]. Генезис самого понятия «народ» и формирование социальной общности «народ» обусловлены историческими событиями до нашей эры.

В период древности население на территории Белоруссии увеличилось в численности и расширило границы жизнедеятельности для занятий охотой, рыбалкой, собирательством, животноводством и земледелием. Изменение природных и демографических явлений, процесс разложения первобытных отношений способствовало созданию предусловий для формирования национального самосознания белорусов. Как отмечает А.Г. Митрофанов, уже в первой половине I тыс. н.э. наметились особые пути развития племен, заселявших среднюю Белоруссию и восточную Литву. С этого времени наметились различные пути развития культуры племен [8, с. 33-34].

В период античности (I тыс. до н.э. - 476 г. н.э.) движение готов (II-III вв.), нашествия гуннов (III-IV вв.) и аваров (середина VI в.) сыграло определяющую роль в формировании этногенеза славянских народов, способствовало переселению их на территорию Беларуси начиная с VI в. Культура белорусских земель развивалась под влиянием культурных традиций племен, заселявших ее территорию, культуры соседних государств, крестьянских и языческих традиций. Средствами устного народного творчества передавали подрастающему поколению знания о природе, жизни и смерти, добре и зле, историческом прошлом и мечты о будущем. Широко использовались календарно-обрядовые песенные циклы, в основе которых лежали языческие праздники, например, Деды, Радовница, Купалье и др. В воспитании использовались: семейно-

обрядовая поэзия, сказки, легенды, былины, загадки, пословицы, поговорки, заговоры. Отмечались события, определяющие значимые события в жизни человека: крещение, свадьба, похороны. Содержание произведений устного народного творчества проникнуто чувством патриотизма, заботой о судьбе своих земель.

Массовое расселение славян по всей территории Беларуси происходило, по мнению некоторых ученых, в VIII-X вв. [13, с. 16]. По мнению археологов, этнографов, лингвистов одновременно осуществлялась ассимиляция, абсорбция той части восточных или днепровских балтов, которая не отходила на север, ближе к берегам моря. В западной части территории Беларуси в результате межэтнических контактов возникли смешанные балто-славянские группы. Безусловно, на формирование белорусской нации повлияли традиции балтийского населения и славян. Об этом свидетельствуют памятники архитектурной и материальной культуры на южной, центральной и северной ее части: погребения, расположение поселений, архитектура жилищ, орудия труда, технология обработка и техника украшения материала и др. [8, с. 85-99].

Материальная и духовная культура славянских племен мало отличались друг от друга. Основу славянства составили дреговичи, радимичи и кривичи. Дреговичи заселили южную и значительную часть средней Беларуси. Радимичи поселились на востоке. Кривичи заняли земли на севере от дреговичей и радимичей. Дреговичи, радимичи и кривичи характеризуются как территориально-политические образования. Это способствовало прочному объединению, консолидации уже исторически сложившихся устойчивых групп людей, характеризующихся единым происхождением, общностью языка, культуры, быта, социально-психологического склада, традиций, обычаев и нравов.

Проведенный анализ теорий и концепций формирования национального самосознания в доиндустриальной аграрной цивилизации позволил выделить источники формирования национального самосознания в:

- **умении жить в социальной общности себе подобных** - роде, племени, этносе и др. принимать и выполнять традиции народа, к которому принадлежат. У человека развивается общественное представление «Я - МЫ - ОНИ», социальное представление о земельно-территориальной и государственной собственности, религии, культуре, традициях, семейных ценностях;

- **накоплении многолетнего опыта поколений**, который выделился в знаниях о природе, выживании в ней, изготовлении орудий труда, ткачестве, гончарстве и мн. др. Ценность этого опыта проявлялась в высоком уровне экономического и культурного

развития общества; в условиях пересечения этнически разнообразного населения сформировалась новая оригинальная культура; основы белорусской народности проявились в литературе, архитектуре, народной педагогике, создании школ, лицеев, гимназий библиотек и книгопечатанье на родном языке – именно той информации, которая была актуальна только для населения территории Белоруссии;

– **переходе статического состояния культуры в динамическое развитие** человеческого общества от рода до союза племен постепенно сформировалась единая культура белорусского народа, который отличался обрядами, музыкой, танцами, произведениями устного и декоративного народного творчества. Основой этнопреобразующих процессов стали: дальнейшее развитие сельского хозяйства (замена двухполья - предварительной зерновой системой трехполья), усовершенствование ремесла (распространился новый вид ремесленничества - изготовление бумаги, стеклоделения, книгопечатанье и др.), расширение наземной и водной торговли, укрепление территориально-экономических связей, создание единой денежной системы;

– **перемещении культурных и лингвистических границ древнего народа**, которое не было результатом переселения народов или миграции. История народов Белоруссии «иммобильна», основана на культурной и лингвистической диффузии, которая исторически унаследована по настоящее время. Формировался разговорный язык как средство общения между людьми. В лексику этого языка попали слова из русского, польского, балтийского, западноевропейского и других языков, которые формировали его в национальную принадлежность. На формирование разных форм национального самосознания населения повлиял конфессионный фактор, борьба за веру стала частью борьбы за самобытность. Основными средствами передачи знаний являлись народный фольклор, легенды, поверья, пословицы, поговорки, сказки, обычаи, обряды, и появилась возможность их распространения благодаря книгопечатанью - через юридическую, религиозную, художественную литературу на белорусском языке;

– **образовании системы воспитания личности на народной педагогике** белорусов повлияло на формирование белорусской народности, осознание своего происхождения, своей Родины, семейных ценностей, национальных и религиозных традиций, необходимости создания школ для передачи накопленной системы нравственных ценностей, в основе которых патриотизм и стремление защищать и прославлять свой народ на характерном для этой территории языке. Именно в это время появляются новые (андарак, фартух) и закрепляются характерные для Беларуси виды народной одежды.

Создается духовная культура белорусского этноса – выработаны основные виды и жанры белорусского фольклора с богатым содержанием и характерной формой толкования, воспитывающие оптимизм, веру победы добра и справедливости.

Список использованной литературы:

1. *Беларуская энцыклапедыя: У 18т. /Рэдкал.: Г.П.Пашкоў і інш.- Т.11: Мугір-Паліклініка. - Мн.: БелЭн, 2000. - 560с.*
2. *Гісторыя Беларусі: У 2 ч.: вучэб.дапам./ пад рэд. Я.К.Новіка, Г.С.Марцуля. - Ч.1. Ад старажытных часоў - па люты 1917г. - Мн.: Універсітэцкая, 1998. - 416с.*
3. *Гісторыя Беларусі: У 3-х частках: навучальны дапаможнік / І.І. Коўкель, І.П.Крэнь, С.В. Палуцкая, С.Я.Сяльверстава, І.А.Фёдароваў. - Ч.І. - са старажытных часоў да пачатку XIX стагоддзя. - Гродна: ГрДУ імя Я.Купалы, 1994. - 264с.;*
4. *ДАЛЬ, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4т. / под ред. И. А. Бодуэна де Куртенэ. - Т.2 : И-О. - М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004.-672с.*
5. *ДУБЯНЕЦКІ, Э.С. Таямніцы народнай душы: кніга для вучняў / Э.С Дубянецкі. - Мн.: Народная асвета, 1995.- 47с.*
6. *Імя тваё Белая Русь/ уклад. Г.М. Сагановіч. - Мн.: Польша, 1991. - 319с.*
7. *КАЛЕЧЫЦ, А.Г. Першыя людзі на зямлі Беларусі / А.Г.Калечыц. - Мн.: Беларусь, 1997. - 70с.*
8. *МИТРОФАНОВ, А.Г. Железный век средней Белоруссии (VII-VI вв. До н.э. – VIII в.н.э.). – Минск: Наука и техника, 1978. -160с.*
9. *МОРГАН, Л. Г. Древнее общество или исследование линий человеческого прогресса от дикости через варварство к цивилизации [Электронный ресурс] / Л.Г. Могран. — Л.: Изд-во Инст-та народов Севера ЦИК СССР, 1935. - 373 с. - Режим доступа: http://www.pseudology.org/Sex/MorganLG_DrevneeObshestvo2.pdf. - Дата доступа: 03.02.2013.*
10. *Первый толковый БЭС / научн. ред.: Н.А. Баженов [и др.]. - СПб.: «Норинт»; М.: ИД «РИПОЛ классик», 2006. - 2144 с.*
11. *Словарь синонимов русского языка: в 2 т. / под ред. А.П.Евгеньевой. - М. : ООО"Издательство Астрель":ООО "Издательство АСТ". -Т.1 : А-Н. - 2003.--680с.*
12. *ЧЕРНЫХ, П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т./ П.Я. Черных. – 7-е изд., стереотип. - М.: Рус.яз. – Медиа, 2006. – Т.1: А-Пантомима. – 621с.*
13. *ЧИГРИНОВ, П.Г. История Беларуси с древности до наших дней: учеб.пособие / П.Г.Чигринов. - Мн.: Книжный Дом, 2004.-672с.*
14. *ЭНГЕЛЬС, Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства /Ф.Энгельс// Избранные произведения: в 3 т. - Т.3. - М.: Политиздат, 1986. - 639 с. - Режим доступа: http://www.rummuseum.ru/lib_e/engels_sem02.php. - Дата доступа: 03.02.2013.*
15. *Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. - 2013. - Режим доступа: http://psychology_pedagogy.academic.ru. – Дата доступа: 30.01.2015.*

Secțiunea II
DESIGN INSTRUȚIONAL

**STRATEGIILE ACTIV-PARTICIPATIVE – DEMERSURI ACȚIONALE
EFICIENTE DE FORMARE A COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ELEVILOR**

Liliana ANDRIUȚĂ, învățătoare, grad didactic superior,
Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Bălți, R. Moldova

Abstract: The exploration of a literary text through active-participative strategies is the main condition for an effective building of communicative skills for the primary class' pupils.

Conform literaturii de specialitate, strategiile didactice sunt demersuri acționale și operaționale flexibile (ce se pot modifica, reforma, schimba), coordonate și racordate la obiective și situații prin care se creează condițiile predării și generarea învățării, ale schimbărilor de atitudini și de conduite în contextele didactice diverse, particulare [3, 6, 8].

În mod asemănător, prin strategie se înțelege:

- un ansamblu de forme, metode, mijloace tehnice și principiile de utilizare a lor, cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturile, în vederea atingerii obiectivelor [11];
- ansamblul mijloacelor puse în lucru pentru a atinge scopul fixat, începînd de la organizarea materială și alegerea suporturilor, pînă la determinarea sarcinii de învățare [9];
- un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățămînt și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora învățătorul elaborează un plan de lucru, în vederea realizării cu eficiență a învățării [10].

Analiza diferitelor abordări și definiții ale „strategiilor didactice” ne permite să deducem că **metodele constituie nucleul / componenta de bază a acestui concept**. Metoda are un caracter multifuncțional, în sensul că poate fi aplicată ca instrument didactic de sine stătător și poate fi aplicată în combinație cu alte metode construind o **strategie didactică**. Totodată, poate participa simultan sau succesiv la realizarea unui sau mai multor obiective educaționale. Metoda se aplică printr-un ansamblu de operații concrete, numite procedee/tehnici. Procedeeul/tehnica reprezintă o secvență a metodei, un simplu detaliu, o tehnică mai limitată de acțiune, o componentă sau chiar o particularizare a metodei [4].

Abordarea **strategiilor activ-participative** se încadrează în problematica generală a reformei paradigmei educaționale cu referire la dimensiunea de predare-învățare-evaluare, evidențiind caracter interactiv din partea celor ce învață și posibilitatea de cooperare și de comunicare eficientă. Interactivitatea are la bază relațiile reciproce și se referă la procesul de învățare activă, în cadrul căreia cel care învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală și interiorizată [7].

În sens constructivist, cel ce învață reconstruiește sensuri prin explorarea conținutului educațional, rezolvând probleme și / sau aplicând cunoștințele dobândite în situații noi [1]. Deci, strategiile didactice interactive au în vedere provocarea și susținerea învățării active în cadrul căreia, cel ce învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală, proprie.

Principiile care stau la baza construirii strategiilor activ-participative sunt:

1. Construirea propriilor înțelesuri și interpretări ale conținuturilor instruirii.
2. Discutarea și negocierea, nu impunerea obiectivelor.
3. Promovarea alternativelor metodologice de predare – învățare – evaluare.
4. Solicitarea informațiilor transdisciplinare și analizele multidimensionale ale realității.
5. Evaluarea mai puțin criterială și mai mult reflexivă, prin metode alternative de evaluare.
6. Promovarea învățării prin descoperire și rezolvare de probleme [10].

Învățarea interactiv-creativă este un proces de creare de semnificații vizavi de noua informare și de cunoștințele anterioare, de transformare a structurilor cognitive ale elevului, consecință a încorporării noilor achiziții (cunoștințe, capacități), prin angajarea eforturilor intelectuale și psihomotorii de construire a cunoașterii [2].

În această ordine de idei, strategiile didactice interactive sunt, în primul rând, cele de învățare prin cooperare și colaborare. C.L.Oprea evidențiază părțile tari ale strategiilor didactice interactive bazate pe cooperare și colaborare:

- interrelațiile dezvoltă capacitățile sociale de comunicare și de adaptare la regulile grupului;
- succesele înregistrate în soluționarea colectivă a problemelor sunt mai mari;
- sunt stimulate gândirea critică, creativă și laterală;
- dezvoltă încrederea în propriile puteri;
- promovează o atitudine pozitivă, respectul reciproc și toleranța;
- motivează participarea activă și implicarea în sarcina colectivă [10].

Atât învățarea prin colaborare cât și cea prin cooperare accentuează importanța implicării elevului în propriul proces de învățare. Atunci când se folosesc aceste strategii, importante sunt

modalitățile de grupare a elevilor pentru a asigura o interdependență pozitivă, menținând responsabilitatea individuală, rezolvând conflictele de grup, stimulând implicarea în sarcină și conducând către un proces interactiv de învățare [5].

Învățarea prin cooperare solicită efort intelectual și practic atât din partea elevilor cât și din partea învățătorului care coordonează bunul mers al activității. Utilizând strategia învățării prin cooperare, învățătorul trebuie să dețină următoarele competențe:

- **competența energizantă:** are în vedere capacitatea învățătorului de a-i face pe elevi să dorească să se implice în activitate, în rezolvarea problemei date. Elevii trebuie încurajați și stimulați să nu se oprească la prima soluție descoperită, ci să se antreneze în căutarea de soluții alternative;

- **competența empatică:** presupune abilitate de a lucra cu elevii reușind să se transpună în situațiile pe care aceștia le parcurg. În acest mod, învățătorul își va cunoaște mai bine discipolii și va îmbunătăți comunicarea cu ei;

- **competența ludică:** se referă la capacitatea învățătorului de a răspunde mesajului elevilor săi prin măiestrie, favorizând integrarea elementelor ludice în activitatea de învățare pentru a o face mai atractivă și pentru a întreține efortul intelectual și fizic al elevilor;

- **competența organizatorică:** are în vedere abilitatea cadrului didactic de a organiza colectivul în echipe de lucru, de a monitoriza respectarea regulilor care privesc învățarea prin cooperare, în grup. Totodată, învățătorul este cel care poate interveni în situații limită, în situații de criză, aplanând conflictele și favorizând continuarea activității pe direcția dorită. El menține legătura dintre intervențiile participanților și subiectul discuției, evitând devierile;

- **competența interrelațională:** ce presupune disponibilități de comunicare cu elevii săi, menită să dezvolte și la aceștia abilitățile sociale necesare integrării optime în colectiv. Toleranța și deschiderea față de nou, precum și încurajarea originalității răspunsurilor elevilor, va avea ca efect crearea de disponibilități asemănătoare elevilor săi în relațiile cu ceilalți [12].

Activitatea practică la clasă demonstrează că strategiile activ-participative contribuie în mare măsură la realizarea Curriculumului național și la formarea competențelor.

În continuare vom evidenția câteva metode/tehnici eficiente în contextul valorificării textului literar care au fost acceptate cu entuziasm de către discipoli, respectând cadrul ERRE:

1. Pentru *Evocare*:

Din experiența proprie am observat că tehnicile eficiente pentru evocare sunt:

a. Cascada de cuvinte

Este o tehnică de îmbogățire și activizare a vocabularului. Elevilor li se propune individual să alcătuiască un câmp lexical pentru un cuvânt propus, scriind fiecare cuvânt pe fișe aparte. Apoi

formează grupuri mici, unde fiecare își citește cele obținute și se selectează doar cuvintele potrivite fără a se repeta. Aceste fișe elevii le aplică pe un poster într-o formă aleasă de elevi. La prezentare ei motivează forma aleasă și ordinea aranjărilor fișelor cu cuvinte.

b. Explozia stelară

Această tehnică oferă posibilitate învățătorului de a evalua cunoștințele și elevilor de a exercita în rol de receptor și emițător. Pe un poster se propune o stea cu 5,6,7 colțuri, la mijlocul căreia este scris un cuvânt țintă ce ar indica tema de discuție ori titlu unui text, având fiecare colț câte un cuvânt interogativ: (*ce?, cine?, unde?, când?, cum?, de ce?, cu ce scop? etc.*). Elevii alcătuiesc întrebări pornind de la acele cuvinte și le propun colegilor pentru a le răspunde. Această tehnică poate fi desfășurată frontal sau în grupuri mai mici.

c. Gîndește/Perechi/Prezintă GPP

La început elevilor li se propune individual să-și reamintească un moment din viață ce ține de o temă indicată de învățător, care este mai apoi împărtășită colegului din perechea formată. Acest mesaj aflat reciproc unul de la altul este spus tuturor colegilor, doar că de partenerul de grup ce l-a aflat. Aici copiii sunt puși în situația de a transmite mesajul ca și conținut, dar și emoțiile trăite de acea persoană, adică este important ce tehnici folosește la prezentare din comunicarea verbală, nonverbală și paraverbală.

2. Pentru Realizarea sensului:

a. Ghemul cu idei

În fața elevilor este propus un poster mare pe care fiecare elev scrie câte o propoziție pe rînd în desfășurarea textului ce apare, respectînd personajele, ideile și fiind pus în situație de a desfășura pînă la ultimul elev. Textul este început de învățător care le și propune titlul. Această tehnică oferă posibilitatea de a dezvolta competența de a alcătui enunțuri, de a respecta coerența.

b. Piatra în gîrlă

Această tehnică oferă spațiu pentru creativitate, deoarece elevilor li se propune să desfășoare conținutul unui text cunoscut. Startul activității fiind imaginea personajului principal din lucrare. Pe parcursul relatării conținutului de către elevi, învățătorul le mai adaugă în anumite situații, cum ar apărea pe neprins de veste o piatră în gîrlă, imaginea unor personaje din alte texte. Elevii sunt obligați să includă în desfășurare noul personaj, astfel fiind pus în situația de a modifica evenimentele.

c. Interviu

Aceasta este o tehnică de învățare prin colaborare, în cadrul căreia partenerii se interviuează reciproc în legătură cu un anumit subiect. Fiecare elev citește independent textul și formulează în baza lui șase întrebări. Ei se grupează în grupuri mici câte trei elevi, avînd rolurile:

reporter, interviuat, secretar. Reporterul are sarcina de a adresa întrebările create din timp, interviuatul le răspunde, iar secretarul notează ideile. Elevii se schimbă circular cu rolurile, astfel fiecare participă în calitate de fiecare funcție. La sfârșit fiecare face o concluzie, ea fiind prezentată de fiecare grup.

d. Emisiunea TV

Această tehnică o desfășor ca prezentare de conținuturi noi la oră. În rol de conducătorul emisiunii este la început învățătorul, iar mai apoi pot fi și elevii. Subiectul emisiunii este tema nouă, iar activitățile propuse sunt secvențele emisiunii. Elevii formulează laconic, clar mesajele propuse, deoarece sunt puși în situația de simulare ce duce la ameliorarea abilităților de exprimare orală, precum și la formarea culturii emoționale.

e. Pălăriile gânditoare

Pentru a explora textul elevii formează șase echipe. Fiecare echipă conform culorii are un rol în activitate.

- *Albastră – moderatorul* activității pune întrebări , controlează întreaga activitate;
- *Albă – povestitorul* redă pe scurt conținutul textului cu obiectivitate;
- *Roșie – psihologul* răspunde la- adresează întrebări de tipul: Ce sentimente, emoții nutrești față de personajele din text?
- *Neagră – criticul* tot timpul vede partea neagră a faptelor, poate adresa întrebări de felul:Cu ce nu ești de acord? Ce dezaprobi în comportamentul...?
- *Verde – gânditorul* poate formula întrebări de tipul: Cum ai fi procedat tu?
- *Galbenă – creatorul*, simbolul gândirii pozitive, constructive; acceptă/adresează propunerea de a găsi un alt final întâmplării.

3. Pentru Reflecție:

a. Joc de rol. Deoarece formarea competențelor cere mobilizarea resurselor: cunoștințele, aptitudinile, capacitățile, atitudinile pentru rezolvarea unor probleme în situații concrete, consider că această tehnică este oportună. La rezolvarea situațiilor create în baza textului lecturat sau chiar a situațiilor descoperite în text, elevul trebuie să utilizeze adecvat rolului și situației tehnici din comunicarea verbală, nonverbală și paraverbală.

b. Carusela gândirii.

Elevii sunt grupați în echipe câte 5-6 elevi. În baza unui subiect ce se discută, ori a unui text ce se studiază se propun sarcini diferite de cercetare. Clasa de elevi este împărțită în cinci grupuri. După lectura și explorarea textului se propun sarcini de lucru pentru fiecare grup: (a) Prezentați ideea textului utilizând un proverb corespunzător; (b) Prezentați ideea textului printr-

un desen; (c) Prezențați prin desen personajul principal personificat; (d) Caracterizați personajele; (e) Propuneți sfaturi utile desprinse din text.

Posterele cu lucrările elevilor se acroșează pe panoul de prezentare și îi ajută să formuleze o comunicare în baza textului studiat.

c. Agenda cu notițe paralele

Prin această tehnică am reușit să dezvolt competența de citire conștientă, deoarece se cere elevilor să ilustreze evenimentele textului ori se propune să transcrie fragmentul ce este ilustrat.

d. Cuvântul interzis

În acest exercițiu elevii se învață să-și exprime ideea în mai multe moduri, având un bagaj de cunoștințe, cuvinte cu referire la o anumită temă. Li se propun mai multe întrebări, răspunsul cărora solicită folosirea cuvântului interzis, însă ei trebuie să răspundă fără să-l folosească. De exemplu cuvântul interzis este *iarna*. Copiii primesc întrebările: (1) *În ce anotimp vine Moș Crăciun?* (2) *În ce anotimp ne dăm cu săniuța?* (3) *Cînd afară ninge?* (4) *Ce anotimp aduce urătorii, colindătorii, semănătorii?etc.*

e. Pentru *generalizare* e oportun de a folosi tehnica *Scaunul fierbinte*. O tehnică ce cere o exprimare a ideii generale într-o formă laconică cu o rostire clară, deoarece altfel se frig de scaun și nu reușesc să-și expună opinia.

În final, credem că valorificarea textului literar prin intermediul strategiilor activ-participative constituie condiția esențială de formare efectivă a competențelor de comunicare a elevilor din clasele primare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BOCOȘ, M. *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002. ISBN: 973-610-091-X
2. CARTALEANU, T.; GHICOV, A. *Predarea interactivă centrată pe elev*. Chișinău: Știința, 2007. ISBN 978-9975-67-272-6
3. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. București: EDP, 1997. ISBN 978-973-649-519-9
4. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2006. ISBN 973-681-063-1
5. HANDRABURA, L. *Învățarea prin cooperare: ipoteze de lucru*. În: *Didactica Pro Nr.1 (17)*, Chișinău, 2003.
6. LACOMBE, F. *Rezolvarea dificultăților de comunicare*. Iași: Polirom, 2005. ISBN: 973-681-971-X
7. MINDER, M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Cartier, 2003. 360 p. ISBN 9975-79-39-16
8. MUREȘAN, P. *Învățarea eficientă*. București: Ceres, 1990. 276 p. ISBN 973-40-0023-3

9. NEACSU, I. *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București: Militara, 1990. ISBN 973–98684–3–6
10. OPREA, C. *Strategii didactice interactive*. București: EDP, 2006. ISBN 978-9975-48-060-4.
11. ȘOITU, L.; GHERCIU, R. *Strategii educaționale centrate pe elev*. București: Alpha, 2006. ISBN (10) 973-7871-55-3; ISBN (13) 978-973-7871-55-8
12. VICOL, M. Competența de comunicare prin tehnologii moderne de predare. În: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale*, UPSC, Chișinău, 2011.

TEHNOLOGIILE INFORMAȚIONALE – ÎNTRE NECESITATE ȘI UTILITATE ÎN PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV

Olga BALANICI, profesor, grad didactic întâi,
Colegiul Politehnic din mun. Bălți, R. Moldova

Abstract: The contemporary world represents a permanent and unique challenge for education. The developing of digital competence in educational process nowadays requires an active involvement and becomes more marked the need of field ITC. This pleads inevitably to increasing the volume of information that must be analyzed at necessity of storage and processing, so the need to use ITC both in everyday life as well as in educational process. Digital technologies should not be a simple addition in the curriculum they need to be fully integrated in the service's school education at all levels of school system. Educational actors must be trained to face the uncertainty of change and innovation. The increasing complexity of schools and learning environments today suggests the need to achieve a new manner of educational activities.

Schimbările incontestabile aduse în societate de dezvoltarea TIC și impuse educației prin comutări de paradigme – dobândirea competențelor necesare secolului XXI și practica didactică zilnică, demonstrează faptul că elevii de azi, față de cei de ieri, au așteptări diferite de la școală în ce privește învățarea și educația. Abordarea învățării pe simbioza tradițional – instrumente TIC are în plus avantajul că asigură continuitatea instruirii între școală și facultate, între școală și formarea pe întreg parcursul vieții.

Este de valorificat ideea că eficientizarea demersului didactic prin inserarea în scenariile didactice a unor secvențe de instruire cu ajutorul uneltelor digitale adecvat alese conduce la creșterea motivației elevilor pentru educația oferită sub „umbrela” școlii. Or, vastitatea și complexitatea domeniului, anume domeniul tehnologiilor informaționale în procesul educațional, pe care îl considerăm, totuși, încă într-o fază inițială a dezvoltării sale, ar necesita deja o

abordare experimentală concertată (la nivel internațional), întrucât numărul mare de variabile ce se impun a fi puse sub control depășește posibilitățile logistice și materiale ale unei singure instituții, cu atât mai mult ale unui singur cercetător [5].

Realizând o incursiune istorică privind evoluția TIC, am constata următoarele etape, denumite revoluții, și anume:

- *prima revoluție* s-a produs odată cu diferențierea educatorilor și a părinților, când sarcinile de instruire ale tinerilor au fost preluate, într-o pondere semnificativă, de la nivelul familiei la cel al școlii;
- *a doua revoluție* a fost dată de utilizarea cuvântului scris, ca instrument de educație;
- *a treia revoluție* corespunde cu epoca „*galaxiei Gutenberg*”, în care invenția tiparului a produs schimbări importante în organizarea activităților școlare;
- *a patra revoluție în educație* este produsă de dezvoltarea tehnologiilor electronice și se speră ca efectele induse de noile tehnologii să nu fie doar de tip corectiv și / sau multiplicativ, ci mult mai radicale, implicând schimbări ale modului de organizare a instituțiilor școlare și ale modului de transmitere și asimilare a cunoștințelor [1].

Efectele dezvoltării TIC au generat noi experimente didactice motivate de necesitatea adaptării mecanismelor de control ale procesului de instruire. O provocare și o necesitate reală a educației a fost și este găsirea unui „limbaj comun”, a unor noi metode didactice, pedagogice de captare a atenției, de motivare pentru studiu, de menținere a contactului și colaborării creative cu noua generație. În ultimul deceniu, IT a oferit numeroase soluții la cele mai importante întrebări ale educației, susținând și încurajând constant experimentele didactice. Realizarea a numeroase softuri, platforme e-learning, blogurile și spații virtuale destinate educației au vizat direct instruirea și formarea tinerelor generații. Oportunitățile educaționale și pedagogice oferite de TIC procesului de învățare și exersare au fost create atât pentru a satisface nevoile și așteptările elevilor, cât și pentru a facilita dobândirea competențelor solicitate lor de societatea actuală și cea viitoare. Pedagogia secolului XXI este considerată o pedagogie a competențelor și ea solicită profesorului modern să-și însușească arta de a preda cu TIC [5; 6].

TIC vine în sprijinul cadrului didactic pentru a proiecta și realiza un astfel de demers, facilitând înțelegerea noțiunilor printr-o varietate de metode definite de interactivitate, participare, cooperare, comunicare. Gradul de asimilare și înțelegere a noțiunilor este superior celui dintr-un demers pedagogic clasic, elevul fiind inclus într-un proces în care acesta învață să învețe, accentul fiind pus pe dezvoltarea gândirii critice.

Predarea-învățarea cu ajutorul tehnologiilor informaționale, precum și evaluarea rezultatelor procesului didactic sunt metode relativ noi în țara noastră și ca orice demers care urmărește progresul sau optimizarea activităților pedagogice este important și reprezintă un salt calitativ în domeniu având un caracter creator și inovator.

Internet, e-mail, multimedia, tehnologii informaționale, biblioteci virtuale, educație electronică (*e-education sau e-learning*), sistem inteligent de învățare (*Intelligent Tutoring System*), mediu inteligent de învățare (*Intelligent Learning Environment*), învățământ la distanță, învățământ în timp real (*IDD*), E-Business, E-Commerce, Self Management – au devenit termeni elementari în limbajul universal al pedagogilor mileniului trei. În această ordine de idei, subliniem faptul că odată cu implementarea metodelor didactice interactive, utilizarea pe larg a calculatorului, aducerea mediului virtual în spațiul clasei, practicarea video-conferințelor a sporit interesul cognitiv al elevilor, ca urmare fiind dezvoltată memoria de lungă durată și fiind modelate abilități și comportamente [7].

O documentare simplă dovedește decalajul existent între dezvoltarea ca diversitate și eficiență a mijloacelor TIC destinate educației și formarea cadrelor didactice, dar mai ales, decalajul între cursurile de formare urmate de cadrul didactic și aplicarea rezultatelor formării în procesul didactic. Aici sunt destul de binevenite spusesele autorului R. Niculescu: „Schimbările în domeniul educației depind de ceea ce fac și de cum gândesc profesorii. E așa de simplu și totodată atât de complex.” [3]. Pentru reușita schimbării importantă este colaborarea între partenerii actului educațional, schimbul de informații și idei, preluarea experiențelor de succes, formarea/dezvoltarea competențelor privind realizarea materialelor digitale etc. Practic, sugerăm ideea substituirii orgoliului și individualismului profesional cu deschiderea spre colaborare și cu spiritul muncii în echipă.

Utilizarea TIC în demersul didactic constituie o formă adecvată și firească în care elevii sunt pregătiți pentru a se integra într-o societate informatizată, asigurând un avantaj major, atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevi. Formarea continuă a profesorilor școlari pentru dezvoltarea didacticii digitale este primordială pentru a exercita astăzi rolul de îndrumător și consilier al elevilor, deoarece „societatea contemporană își duce existența într-o lume a deschiderii, când mâine este necesar să știm mai mult și altfel decât astăzi, să fim capabili a face ceva ce nu am făcut niciodată, în perioada în care am învățat să facem ceva.” [2].

Colaborările în cadrul parteneriatelor educaționale, cât și stagiile de formare continuă, oferă cadrul optim pentru însușirea și / sau dezvoltarea competențelor digitale de explorare și valorificare a instrumentelor TIC destinate instruirii școlare, informarea cu privire la apariția

unor noi „unelte” informatice destinate educației și la rezultatele experiențelor didactice de bună practică ale utilizării lor.

Cu toate că avantajele utilizării TIC în educație sunt numeroase, apare uneori riscul transformării elevului într-un „robot”, care știe doar să folosească calculatorul. Nu vom neglija experimentele reale, deoarece acestea îi dezvoltă spiritul de observație, capacitatea de concentrare, răbdarea, atenția, abilitățile practice. Este de menționat faptul că nu este posibilă înlocuirea profesorului cu calculatorul. Acesta trebuie utilizat doar pentru optimizarea procesului instructiv educativ, în anumite etape. Deoarece softul educațional nu poate răspunde tuturor întrebărilor neprevăzute ale elevilor, cadrul didactic va deține întotdeauna cel mai important rol în educație și este necesar ca elevii să fie pregătiți pentru o societate în care cunoașterea și „integrarea tehnologiei contribuie la asigurarea succesului lor” [6].

Experiența didactică în domeniul predării Informaticii a stat la baza formulării unor recomandări pentru integrarea cu succes a TIC în activitatea didactică:

- Fii sigur și deține controlul asupra materialului electronic, atât din punct de vedere al conținutului, cât și al formei, chiar dacă ești monitorizat de un specialist în TIC;
- Fă-ți un plan de activitate stipulat pe hârtie, separat de materialul aflat pe suportul digital;
- Formulează scopuri și selectează forme de prezentare foarte clare;
- Nu fii sedus de stilul atractiv al tehnologiilor moderne(video sau audio) și nu face din aceasta un scop în sine. Concentrează-te asupra mesajului/ ideii principale și a limbajului adecvat vârstei/gradului de înțelegere al elevului;
- Fii atractiv prin idee, mod de structurare și grad de interactivitate. De exemplu, o prezentare trebuie să-l facă pe elev să gândească, nu trebuie să fie doar o înșiruire rapidă și amănunțite de slide-uri;
- Concentrează-te asupra necesităților elevului.

Este de menționat faptul că pentru înțelegerea și implementarea TIC în procesul clasic de învățare e nevoie de entuziasm, energie și dedicare pentru a transforma teoria în soluții reale bazate pe nevoile individuale ale elevilor.

Alte dificultăți decurg din ***lipsa informației cu conotații practice*** imediate referitoare la TIC sau a unui ***ghid care să-i informeze pe profesori cum pot ajunge la ea***. Deaceia, este nevoie stringență de:

- *instrumente pedagogice pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice care să implice utilizarea TIC;*
- *crearea și promovarea unei noi metodologii pentru disciplinele școlare, bazată pe utilizarea TIC.*

În concluzie, pentru ca procesul educațional să fie unul de calitate, e nevoie de o schimbare, iar schimbarea începe de la fiecare dintre noi. Elevii nu pot fi schimbați, ei s-au născut și trăiesc în societatea digitală. Noi, cadrele didactice, trebuie să ne asumăm rolul de coordonatori și prieteni ai elevilor, să-i ajutăm să-și identifice propriile strategii de învățare potrivit intereselor, or, instrumentele TIC sunt obiecte omniprezente în viața cotidiană utilizate în mod curent pentru a satisface o varietate de nevoi. Adulții de mâine – elevii de azi – trebuie să fie capabili să creeze, să inventeze și să facă descoperiri utile societății secolului XXI.

Referințe bibliografice:

1. ANGHEL, C. *Eficiența utilizării competențelor TIC în educație*. Capitol din cartea „A învăța împreună”, (coord. Drobot L.), vol.1, Ediția a XIX-a. Timișoara: Mirton, 2010.
2. CARTALEANU, T. ș. a. *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2010. 204 p. ISBN 978-9975-9763-4-3.
3. NICULESCU, R. *Dramă și metaforă în educație*. Brașov, 2006.
4. PÂNIȘOARĂ, G.; PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Managementul resurselor umane*. Iași: Polirom, 2005.
5. ANGHEL, C. et. al. Aspects about Information Technology Education in University Environment, *ISI Proceedings, vol.1, Balkan Region Conference of Engineering and Business Education*. Lucian Blaga University of Sibiu 15-17 october, 2009. pg.186-189. ISBN 978-973-739-848-2, ISSN 1843-6730.
6. www.intel.com/cd/corporate/education;
7. <http://www.elearning.ro/a-fi-profesor-in-era-digitala>

PROCESUL DE FORMARE A ELEMENTELOR DE CULTURĂ TEATRALĂ: ÎNTRE SEMIOTICA SEMNIFICĂRII ȘI CEA A COMUNICĂRII

Angela BEJAN, lector universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: The present article deals with the possibility and the advantages of the semiotic approach of the formation of the elements of theatrical culture given by the very essence of the theatrical culture phenomenon. Understood as the realization of certain possibilities of culture manifestation, stored in nature or in human condition, in form of certain cultural virtualities, the element of theatrical culture already contains latently the premises of its methodological improvement in the educational process. On the one hand, the theatrical art is approached as a semiotic act in a paradigm of semiotics of signification, but, on the other hand, the educational process is performed in the key of a semiotics of communication.

Conceptul de cultură, înțeles ca sistem de elemente ale realității triate de om (deci și materiale și spirituale) cu o existență în afara somaticului uman, a căror culturalitate (starea de a fi cultură) este rezultată din realizarea, de fiecare dată contextuală (în situații concrete), a unor posibilități de manifestare stocate în natura umană sub forma unor virtualități înnăscute.

Această abordare a conceptului de cultură și a elementului cultural (teatral) creează unele deschideri metodologice în interpretare, motivate și de însăși natura fenomenului vizat. Și anume, condiția unei situații concrete în care se poate vorbi despre o manifestare culturală de orice tip, ca existență latentă și potențială în ființa umană, presupune existența unui proces de semnificare (se dă realității un anumit conținut, pe care îl considerăm cultural), cu toate mecanismele (psihologice, lingvistice, biologice), variabilele și legitățile pe care le implică. Și tocmai acest proces poate răspunde condițiilor unei perspective semiotice, hermeneutice sau altor domenii în care se vizează un conținut și un cadru și context de interpretare și transmitere a lui.

Mai mult, această stare de lucruri caracterizează orice obiect al realității, de unde și adecvarea la concepția noastră asupra culturii. Adică orice realitate există cu un conținut (cultural), pe care i-l prescrie sau dă omul în dependență de o anumită situație (cadru și context). Astfel se răspunde și la teoriile devenite uzuale în științele umaniste, care demonstrează că omul trăiește într-o lume de semne sau simboluri.

Etimologia cuvântului *simbol* (Etimonul grecesc înseamnă *a uni, a lega, a reuni cele despărțite, a simboliza; sau, varianta verbală, a te întâlni cu cineva, a duce tratative cu cineva, a căuta să ghicești sensul unei enigme.*) [4, p. 15] demonstrează o funcție de reprezentare a acestuia, care presupune o legătură non arbitrară între imaginea simbolică și ceea ce simbolizează (realitatea simbolizantă). Între aceste două a existat o preunitate până a fi rupte. Reiese că a da semnificație înseamnă a reface uniunea, a reconstitui întregul, și doar în condițiile unei semnificări adecvate va avea loc acest lucru. Astfel, simbolul nu e doar un substitut al unui absent, e o prezentificare, actualizare a acestui absent, satisfăcând astfel și condiția indispensabilă a unității în diversitate, adică a reconstituirii întregului (prin recunoașterea uniunii expresie-conținut).

Cu alte cuvinte, se valorifică și în acest caz raportul simbolicului cu existențialul sau onticul, care vine în atenția unei antropologii ispitite de această dată de semiotică și hermeneutică. Astfel, pentru Lucian Blaga, de exemplu, eficacitatea riturilor inițiatice nu reprezintă o schimbare de statut social sau religios, ci sunt adevărate mutații ontologice [2, p. 322] Iar într-un act de întemeiere ontologică se operează simbolul ca echivalent fidel al autenticității, esenței realității, acesta devenind astfel un semn ce face parte dintr-un sistem de transmitere a acestor autenticități. În acest sens putem pune semnul egal între simbol și semn, cu

atât mai mult cu cât Levi-Strauss consideră cultura ca fiind compusă din astfel de sisteme semiotice, cel lingvistic fiind și cel de bază.

O atare interpretare a simbolului poate fi aplicată asupra fenomenului cultură în general și a culturii teatrale în special. Considerând orice realitate (inclusiv elementul teatral) ca simbol pentru ființa umană, procesul de semnificare a ei, ca act de prezentificare sau actualizare a conținutului sau valorii lui esențiale, este același lucru cu procesul de actualizare sau concretizare a potențialităților culturale legate de această realitate, văzut doar dintr-o altă perspectivă, cea a teoriei simbolului sau, mai îngust, a semnului. Cu atât mai mult cu cât simbolul, înțeles astfel, nu se prezintă ca invariabil decât în stratul său de profunzime, care este esențial și universal. Modificările (în actul de semnificare) intervin în perimetrul culturii (ca potențialitate individuală și a comunității) în care acesta se manifestă, „fără ca prin aceasta înțelesul său profund să fie alterat sau abandonat” [4, p. 17].

În acest sens, putem fără rezerve considera elementul teatral ca simbol, al cărui conținut nu e altceva decât acea dimensiune culturală în înțelegerea noastră, care e un produs al raportului elementului teatral cu ființa umană într-o situație concretă. Iar din perspectiva expresiei acestuia putem considera că există o motivație internă (culturală) a propriului conținut. Chiar dacă unii consideră factorul cultură ca generând convenționalul și variabilul, în sensul în care abordăm conceptul de cultură, acesta încorporează și invariabilul sau universalul ca mecanism (universal, dar cu realizare particulară: individuală sau colectivă) de manifestare externă a conținutului. Pe o axă diacronică, acest lucru (actul de semnificare) reprezintă un dublu proces: actualizarea, prezentificare sau concretizarea unui conținut existent latent în însăși relația *realitatea simbolizantă - realitatea simbolizată*, deci actualizarea unei culturi legată de acea realitate, pe de o parte și fixarea, totodată, a acestui conținut latent sau formarea culturii acestei realități, pe de altă parte, în interiorul unei comunități oarecare. În explicarea universalității simbolului se adoptă o abordare îngustă a culturii, în sensul de specific al comunității. Astfel, simbolul în acest sens este purtător de convenții umane ce indică sau trimit la o colectivitate anume, la un areal cultural concret, la un specific local. [8, p. 256]

Din acest motiv pedagogul va trebui să investigheze, printr-o testare individuală, întreaga cultură teatrală pe care o au elevii. Acest lucru înseamnă că pedagogul va ține cont de faptul că elementele sau grupul de elemente teatrale (înțeles ca orice realitate legată de teatru în sens larg) vizate concret de pedagog sunt purtătoare de o cultură oarecare în raport cu elevul și comunitatea din care face acesta parte (familie, școală, oraș care implică și luarea în considerație a unui eventualul transfer dintr-o altă școală sau chiar din alt oraș, țară etc.). Rolul lui se va reduce doar

la crearea de situații și monitorizarea lor în procesul cărora elevul va fi ca subiect al unui act de formare a propriei culturi teatrale, ale cărui mecanisme funcționează la nivel de natura sa umană.

Ținând cont că simbolul este mai mult decât semn, el fiind legat și cu realitatea pe care o simbolizează, operăm totuși identitatea simbol-semn, acoperind ceea ce are în plus simbolul prin acceptarea dimensiunii culturale (în sensul abordat în lucrarea de față) a semnului și a specificului său de produs al semiotizării, care implică și actul al cărui rezultat este. Astfel că dacă a da sens unui simbol înseamnă un act de descoperire a adevăratei realități, prin recunoașterea unei dimensiuni culturale a semnului se recunoaște de fapt un conținut al realității legate de acest semn și care e latent (ca potențialitate) în relația lui cu ființa umană. Cu alte cuvinte, și simbolul și semnul nu sânt un simplu produs al unei simbolizări sau semiotizări. E un produs specific, ce implică și actul al cărui rezultat sunt. Iar acest act, din perspectiva invers-vectorială, poate fi descris ca proces de cunoaștere și raportare la realitate. În primul caz acest act este desemnat ca actualizare sau prezentificare și astfel cunoaștere a realității esențiale, purtătorul căreia este realitatea însăși, iar în cazul al doilea - ca actualizare sau prezentificare a esenței realității, în care ființa umană (sau, mai exact, dimensiunea sa culturală) are rol de intermediar între realitatea esențială și cea cunoscută. Nici în primul caz factorul uman nu e sfidat totalmente.

El ea forma unei angajări conștiente sau subconștiente a interpretantului, adică a omului, față de realitatea cunoscută. Adică el din start acceptă niște precondiții (că există divinitatea sau că avem anumite valori și nu altele etc.).

Pentru o aplicare metodologică, în care simbolul este văzut într-o ipostază instrumentală în procesul educativ, credem că această identitate chiar e binevenită întrucât permite accesul la sistemul de metode și la metalimbajul unei discipline consacrate: semiotica sau semiologia.

O atare abordare a semnului teatral cere și un mod specific de interpretare a lui, care poate fi găsit în teoriile hermeneutice existente.

Am menționat mai sus că semnul, în accepția noastră, sinonim cu simbolul, nu este pur și simplu un produs al cunoașterii sau semiotizării. E un produs care implică și propriul act din care rezultă. Acest act este unul care nu trimite pur și simplu la realitatea de cunoscut, ca o copie fidelă, adică nu reflectă pur și simplu datul, ci îl întemeiază în baza unor mecanisme absolutizate în artă. Toate diferențele dintre diversele forme de cunoaștere, sau am putea spune, de întemeiere de lumi, de realitate, de creare, cu alte cuvinte, a realității, nu depind una de alta și nici nu reies una din alta. Sunt diverse unghiuri de vedere, umane, asupra acestei realități. În acest punct se pășește pe domeniul unei alte științe, hermeneutica, strâns legată de semiotică. În acest mod, pe lângă un statut special de semn, purtător a unei dimensiuni culturale în raport cu omul, semnului teatral i se recunoaște și un specific al receptării lui, în contextul unei cunoașteri a realității ca act

de întemeiere, constituire, creare a ei. Și în acest sens se mizează mult pe independența elevului receptor, de astă dată, al cărui misiune va fi să descopere acele legi ale codificării în însăși construcția semnului, ce îi vor servi drept indici de interpretare.

Arta teatrală, abordată din perspectiva unei **semiotici a semnificării** [5, p. 14], tratată de teoria codurilor, insistă pe ideea că toate elementele teatrale sunt ipostaziate drept semne cărora li se atribuie un conținut și grație acestui fapt pot fi valorificate în integritatea lor multiaspectuală în contextul educativ. Astfel, arta teatrală poate găsi teren de manifestare în domeniul semioticii în virtutea unei funcții pe care o realizează în special: funcția estetică, ce are drept scop producerea valorilor estetice, ca elemente de cultură, teatrală în cazul cercetării noastre. Procesul de formare a acestor elemente va da rezultate optime dacă se vor crea astfel de condiții, în care funcția estetică să prevaleze. Cu alte cuvinte, să se mizeze pe specificul culturii teatrale ca rezultată a unor mecanisme de existență și manifestare a artei teatrale (sau a artei, în general), și a unui raport dintre om și domeniul artei teatrale, raport care e mai mult decât un contact cu arta teatrală, ci o creare a ei: decodarea semnului teatral constă într-un proces de semnificare a lui într-un mod individual. Un semn estetic produce alt semn estetic se amintește în domeniul psihopedagogiei artei. [conf. 1] Iar acest lucru poate fi asigurat doar în condiții educative, în care se asigură contactul cu semnul respectiv.

Aceste condiții pot fi create atât la ora de clasă, cât și în cadrul unor activități extraclasă. Ca să rămânem în terminologia semioticii, le putem numi contexte educative în care elevul relaționează cu arta teatrală. Iar dacă acest context, precum și arta teatrală, sau opera teatrală, e abordat semiotic, acest lucru înseamnă că se asigură libertatea necesară optimizării formării elementelor de cultură teatrală. Or, toate demersurile făcute în scopul formării culturii teatrale vor fi constrânse dacă se va face abstracție de statutul de semn al faptelor teatrale, precum și de specificul de relaționare a lor cu elevul-subiect.

Ce ar presupune acest context educativ? În primul rând, acesta determină o stabilitate, sau o constantă în realizarea funcției estetice. Or, văzut ca „aventură”, în termenii lui Eco, de decodare-semnificare, semnul teatral poate produce o diversitate enormă de valori. Pentru aceasta, e nevoie a se crea condiții identice: aceleași norme estetice, același grup de subiecți și, derivat din acesta, aceleași frontiere a domeniului estetic, ce e condiționat de experiență, vârstă, gust estetic, capacitate de judecată estetică și de identificare a valorii estetice etc. Acesta ar presupune implicit o incompatibilitate a naturii semiotice a artei cu subiectivismul estetic, întrucât contextul educativ condiționează valoarea estetică, atitudinea față de aceasta, dar și tot ceea ce numim cultură în domeniul artei, ca ultimă rezultată al procesului educațional.

Prin urmare, definiția semnului devenită clasică, poate fi parafrazată astfel: semnul este ceva ce stă pentru altceva și indică (comunică) despre acel altceva (valoarea estetică). Anume acel altceva e ceea ce diferențiază lumea creată în artă de lumea reală. Și anume din această cauză contextul educativ va fi acela ce îl va determina pe elev să nu caute legile oceanului de semne din realitate în semnele artistice, care doar par a fi copii ale realității, fiind de fapt alt tip de semne (cu funcție și valori estetice) întemeiate pe verosimil și nu veridic.

Văzut ca act semiotic, procesul de formare a elementelor de cultură teatrală la elevi creează posibilitatea de a activa și unele mecanisme antropologice, de receptare și/sau creare a artei și culturii în ultimă instanță. Or, pe lângă premisele sociale de formare a elementelor de cultură teatrală (normele estetice, gustul, valorile etc. sunt condiționate social și educabile), mai există și niște premise antropologice, care țin de natura omului ca ființă culturală. Plasați în domeniul artei, acești factori constituie „judecata reflexivă” și judecata de gust din teoria lui

Kant, sau, am spune noi reduționist, „intuiția” artistică sau „simțirea” artistică. Iar o educare-formare a culturii teatrale ce ar neglija-o sau ar sfida-o, va garanta neînțelegerea și astfel dezinteresul, dezechilibrul, confuzia, stresul. Prin urmare, semnul teatral va primi o semnificare și valoare ca rezultat al unui demers de actualizare, în contexte concrete (organizate instituțional), a unor potențialități conținutale și valorice, ce sălășluiesc în relația *semn teatral-om*.

Ilustrăm cu o situație posibilă în activitatea de formare a culturii teatrale: dacă un copil va trebui să interpreteze un semn teatral - personajul lup cu toate elementele sale: acțiunile acestuia, comportamentul, înfățișarea, atitudinea față de el etc. etc., pedagogul nu-i va impune nimic din propria semnificare a acestui semn. Copilul va căuta să atribuie acest semn particular la ceva general, și în acest demers al căutării va fi doar ghidat de educator, sub forma unor experiențe anterioare: că există personaje negative-pozitive și acesta va trebui clasat adecvat, reprezentarea lui ca animal din realitate dar pe care nu l-a văzut poate niciodată etc., – toate împreună constituind acea judecată reflexivă când copilul știe că e așa, dar nu găsește legile raționale, sau explicația, am spune noi. Educatorul va trebui să accepte *a priori* această semnificare, și dacă va fi nevoie, atunci doar să-l ghideze în procesul lui, individual, de semnificare și valorizare, și nu să-i impună un anumit conținut. Chiar dacă rezultatul poate duce la îndrăgirea vreunui personaj negativ, cazuri des întâlnite în activitățile cu copiii. Or, structura antropologică a copilului ar putea fi diferită de cea a maturului, dacă ținem cont mai ales că în copilărie copiii vor să nu existe personaje negative și vor ca binele să prevaleze și să învingă.

Avantajele abordării semiotice a artei teatrale poate fi motivată și prin mai multe aspecte:

În primul rând, prin natura specifică a acestui domeniu artistic, care, alături de cinematografie, combină mai multe tipuri de coduri artistice, și astfel, mai multe tipuri de semne:

lingvistice, iconice, cu variantele acestora – muzicale, chinesteze (mimica, gestul, pantomimica, dansul), din pictură (machiaj, decor), retorice (dicția, intonație, accent, melodică, ton, tempou etc.) etc. – toate contribuind la ceea ce vom numi *semn teatral*.

În al doilea rând, această abordare nu presupune doar posibilitatea utilizării unui instrumentariu modern și niște tehnici, metode adecvate naturii artei teatrale, care, după cum am demonstrat mai sus, este un fapt semiotic. Aceasta evidențiază și creează condiții de manifestare a dimensiunii intuitive, nu doar raționale, în procesul cunoașterii și exprimării elementelor de artă teatrală: „Symbolismul, afirmă G. G. Počepcov (Г.Г.Почепцов) nu a introdus doar simbolul în instrumentariul contemporanității, ci a atras atenția, mai ales, la posibilitatea adoptării unor căi intuitive, și nu raționale.” Însă nici aici nu prevalează această dimensiune intuitivă. Ea funcționează prin semnificare sau atribuirea unui conținut semnului teatral, sau chiar actului teatral ca act semiotic, însă va fi succedată de un demers rațional, mai exact, de metode și tehnici, ca urmare a contextului educativ. „Însă, mai adaugă la cele spuse mai sus același autor rus, fiecare bucată din cele cunoscute [la nivel intuitiv], de regulă, se raționalizează, or, despre ea se povestește, se invocă, se face apel către acesta.” [6; p. 46] Desigur, toată activitatea teatrală cu copii nu se rezumă la un consum, sau receptare, a acestui tip de artă. Prin tehnicile și metodele aplicate, elevul este pus în situația să-și concentreze atenția asupra elementelor teatrale, atât în mod separat, cât și în mod integrat. El triază aceste elemente, le analizează, le înțelege și le atribuie un anumit conținut. Or, după receptarea artistică, să zicem, a operei teatrale, elevul, împreună cu educatorul, va lucra la elemente separate (ce țin de regizor, actor, designer, receptor), astfel formându-și niște aptitudini, competențe, atitudini, care conturează cultura teatrală.

În al treilea rând, teatrul comunică. Acesta se constituie dintr-un arhisistem de sisteme și elemente care stabilesc niște rețele de comunicare: autor-regizor, regizor-actor și astfel, regizor-public, actor-public etc. Specificul acestor acte de comunicare constă în implicarea mult mai activă a subiecților (decât în comunicarea prin intermediul unui text literar sau desen, muzică etc.), or, aceștia trăiesc „pe viu” evenimentele nu doar la nivel de receptare pasivă, cadrul este creat prin înlăturarea altor stimuli perturbatori (e înlăturată lumina, decorul, muzica și toate elementele suplimentare fac parte de rețea, nu sunt străine actului comunicativ). În acest mod, copilul are posibilitate să se regăsească în vreunul dintre modurile de comunicare (exprimare) așa încât să se implice activ.

În al patrulea rând, acel conținut dat elementului teatral este mult mai complet dacă acel element e văzut ca fapt semiotic. De exemplu, actorul ca element important al artei teatrale, este foarte complex și multiaspectual. El primește o conturare mult mai completă dacă este plasat

într-o tipologie de semene, fiecare cu specific individual. Iar conținutul pe care îl va atribui prin prezența și interpretarea sa, va fi eficient și va duce la formarea unei culturi teatrale dacă se va ține cont (atât elevul, dar mai ales educatorul și, desigur, receptorul) de toate fațetele acestui element. Dacă e să adoptăm clasificarea semnelor lui Pierce, atunci actorul se ipostaziază ca două tipuri de semne: iconic și indexal sau indice. De exemplu, ca semn iconic iconic - semn bazat pe o anumită asemănare cu un obiect real sau fictiv: fotografie, schemă, diagramă), actorul (elev de această dată) conturează o imagine prin trăsăturile sale native – forma feții, statura, culoarea ochilor, tenul etc., precum și timbrul vocii, tempoul etc. Astfel că la selectarea personajului se ține cont de acest aspect (prin valorificare sau evitare) pentru a comunica un conținut adecvat normelor și valorilor estetice, artistice. Ca semn indexial sau ca indice, actorul va juca un anumit rol, care reprezintă, de fapt, un ansamblu de indici, sau simptome (cum mai sânt numite în limbajul semiotic) al aceluia personaj, sau al aceluia conținut, pe care îl conturează în actul teatral. Un gest, un semn de mimică, o poziție determinată a corpului, un element lingvistic, sau un element verbal etc. etc. – toate sunt elementele ce sugerează, indică personajul.

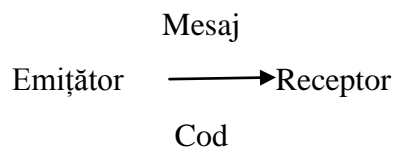
De asemenea, trebuie să se țină cont că, pe lângă ipostaza de semn ca econ sau indice, elevul-actor se manifestă și ca interpretant individual (parte din conceptul *receptor*), despre specificul căruia am vorbit mai sus cu referire la funcția și valoarea estetică a faptelor de artă. Prin urmare, acesta poate constitui ceea ce în modelul triadic al lui Ch. S. Peirce se numește interpretantul, care oferă ceva în plus la cunoscut, la ceea ce înțeleg eu și aș da conținut diferit de acela al elevului-actor.

În al cincilea rând, în teatru primesc semnificație și elementele *in absentia*, cum ar fi, absența gestului, absența mimicii, absența cuvântului, notei muzicale etc. E ceea ce teoretizează Wittgenstein prin funcția semnificativă a tăcerii [3; p. 9], care într-o semiotică a tăcerii ar da conținut inexprimabil, sau ar desemna inexprimabilul, precum și ar semnala limita exprimabilului, gândirii și libertatea simțirii. [idem, ibidem] Ca absență a cuvântului, semnul tăcerii are conținut ca și orice semn material. Mai mult, mânuirea acestuia e legată de diverse tehnici teatrale, care trebuie însușite.

În al șaselea rând, și nu ultimul, teatrul e o un teren unde omul poate să-și manifeste natura sa umană, întrucât prin mimarea realității și crearea unor lumi verosimile (a unei ambianțe, cadru real), acesta nu se simte rupt din condiția sa firească. Cu atât mai mult că orice element teatral văzut ca semn presupune implicit că are și o semnificație, fapt ce îl apropie de un statut primar (antropologic) în relația sa cu ființa umană, în care elementele ce constituiau cadrul și contextul actului de comunicare erau înzestrate cu semnificație, înlocuită cu timpul prin utilitarism.

Procesul de formare a elementelor de cultură teatrală poate găsi repere teoretico-metodologice și pe terenul celeilalte discipline semiotice, numită de Umberto Eco, **semiotica comunicării**, ca teorie a producerii de semne și vede procesul educativ ca act semiotic.

În condițiile în care semiotica tinde spre un statut de transdisciplină [7; p. 29], e și firesc să nu ocolească pedagogia, care, alături de retorică, are drept material funcțional comunicarea sau actul comunicării (a unui conținut oarecare elevilor). Astfel că se cunosc studii numeroase în care s-a adoptat modelul comunicării lingvare la situația pedagogică, unde emițătorul este pedagogul și receptorul este elevul.



Acest model, prin simplitatea schematizării actului de comunicare, are dezavantajul de a face abstracție de o serie de aspecte ce țin de context și mai ales de receptare a mesajului, pe care tocmai că încercăm să le valorificăm în procesul de instruire a elevilor și mai ales în procesul de formare a elementelor de cultură teatrală. Or, după cum am menționat mai sus, actul de receptare a mesajului/semnului nu e altceva decât un procedeu de decodificare-încifrare (codificare), adică de producerea altor semne. Cu atât mai mult că specificul artei ca fapt semiotic tocmai în acest dinamism continuu și constă: semnele produc semne. Prin urmare, această schemă poate fi completată cu elementul *cadru și context pedagogic*, ce joacă un rol important în procesul de comunicare pedagogice.

Avantajele abordării pedagogice a procesului educativ pot fi conturate în linii mari astfel: în primul rând se înlătură factorii ce constrâng comunicarea pedagogică. Elevul nu mai are doar rolul de receptor, ascultător și consumator a unui volum strict, restrâns de o anumită disciplină școlară. Acesta este situat cu drepturi egale pe axa comunicațională, este pus în situația să emită singur conținuturi (să creeze semne), rolul lui extinzându-se până la acumularea de experiență și nu doar de informație. Acest lucru e cu atât mai mult aplicabil în procesul pedagogic de formare a elementelor de cultură teatrală, întrucât un astfel de demers e posibil doar prin participare activă. Elevul va fi subiect al diferitor situații din care va însuși la nivel de experiență tot ceea ce constituie cultura teatrală. Iar pedagogul, și el ca subiect activ de rând cu elevul, nu mai reprezintă instanța exclusiv emițătoare (E).

În al doilea rând, este evidențiat principiul centrării pe elev: cunoștințele, competențele și atitudinile acestuia i se valorifică la nivel de experiență acumulată. În studiul lui L. Deborah și Smith Shank, *Semiotic Pedagogy and Art Education (Semiotica pedagogică și arta educației)*, publicat în *Art Education*, Volume 36, numărul 4, anul 1995 [10] se demonstrează importanța

fenomenului numit „garanția experienței” (acumulate de copil până la actul comunicării (pedagogice) la care este supus).

Ilustrăm cu o situație posibilă în activitatea de formare a culturii teatrale: dacă un copil va trebui să interpreteze un semn teatral - personajul lup cu toate elementele sale: acțiunile acestuia, comportamentul, înfățișarea, atitudinea față de el etc. etc., pedagogul nu-i va impune nimic din propria semnificare a acestui semn. Copilul va căuta să atribuie acest semn particular la ceva general, și în acest demers al căutării va fi doar ghidat de educator, sub forma unor experiențe anterioare: că există personaje negative-pozitive și acesta va trebui clasat adecvat, reprezentarea lui ca animal din realitate dar pe care nu l-a văzut poate niciodată etc., – toate împreună constituind acea judecată reflexivă când copilul știe că e așa, dar nu găsește legile raționale, sau explicația, am spune noi. Educatorul va trebui să accepte *a priori* această semnificare, și dacă va fi nevoie, atunci doar să-l ghideze în procesul lui, individual, de semnificare și valorizare, și nu să-i impună un anumit conținut, chiar dacă rezultatul poate duce la îndrăgirea vreunui personaj negativ, cazuri des întâlnite în activitățile cu copiii. Or, structura antropologică a copilului ar putea fi diferită de cea a maturului, dacă ținem cont mai ales că în copilărie copiii vor să nu existe personaje negative și vor ca binele să prevaleze și să învingă.

Semnul teatral va primi o semnificare și valoare ca rezultat al unui demers de actualizare, în contexte concrete (organizate instituțional), a unor potențialități conținutale și valorice, ce sălășluiesc în relația *semn teatral-om*. Ținându-se cont de principiul garanției experienței, și valorificând, sau, dacă e să rămânem în terminologia semioticii, punând în funcțiune elementul numit experiență, procesul de decodificare-încifrare al semnului teatral lup se poate deosebi tranșant la un matur (cum este pedagogul) și copil. Din această cauză pedagogul va trebui să accepte *a priori* această semnificare, și dacă va fi nevoie, atunci doar să-l ghideze în procesul lui, individual, de semnificare și valorizare, și nu să-i impună un anumit conținut.

Trebuie să mai remarcăm că această experiență este acumulată extrașcolar, din povești, desene animate etc., dar mai ales și în cadrul instituțional. Astfel că rolul pedagogului este esențial în acest proces, doar că acesta (procesul) nu mai este considerat punctual, ci continuu.

În al treilea rând, se modifică perspectiva asupra cadrului sau contextului în care are loc actul educativ. Spațiul fizic unde are loc activitatea (sala de clasă, sala festivă etc.) nu mai este considerat un element static, ce reprezintă mediul înconjurător al elevului. Toate elementele ce-l compun sunt de fapt niște semne care, în egală măsură ca și elevul, împarte spațiul fizic existent și au o anumită funcție și conținut în acest spațiu. Cu atât mai mult este importantă această perspectivă asupra contextului în procesul de cultură teatrală, unde scena (decor, lumini etc.) este parte din actul teatral, din opera teatrală. Astfel interpretat, acest context este numit de aceeași

cercetători englezi printr-un termen german Umwelt by von Uexkull (împrumutat de la John Deely (1993) din Societatea Americană a Semioticienilor), ce ar însemna mediul înconjurător plus valoarea și funcția pe care o exercită într-o situație comunicativă concretă.

Acest context, pe care l-am numit mai sus educativ, creează de fapt elevului o ambianță firească, unde se poate manifesta activ, fără a fi constrâns de influența a ceea ce considerăm tradițional cadrul orei de clasă. Iar informația nouă cu care se va ciocni, va fi plasată într-un sistem de cunoștințe pe care le posedă deja, transformându-le într-o nouă experiență, asemenea procesului de cunoaștere de zi cu zi. Astfel, se poate evidenția un alt avantaj al pedagogiei semiotice – absența rupturii dintre procesul educativ formal și cel non-formal. Relația ierarhică dintre pedagog și elev nu este anulată, ea luând doar o altă formă, cu alte implicații – bazate pe încredere (elevul va considera pedagogul ca expert, ghid, dar nicidecum autoritate dictatorială).

Pedagogul devine mentor în perioada școlii asemenea părinților din perioada de familie. Mai mult, o astfel de înțelegere a ierarhiei, implică și aspectul de parteneriat. Elevul se manifestă activ întrucât el este convins că ajunge la o anumită cunoaștere împreună cu pedagogul, adică și el însuși are un aport important în această cunoaștere.

Referințe bibliografice:

1. BÎRLOGEANU, L. *Psihopedagogia artei: educație estetică*. Iași: Polirom, 2001. 211 p. ISBN 973-683-713-0
2. BLAGA, L. *Trilogia culturii. Orizont și stil*. București: Editura pentru Literatură Universală, 1969. 224 p. ISBN 973-28-0532-3
3. BOBOC, Al. *Semiotică și filosofie, texte de referință. Selecția, studiul introductiv, notele și comentariile de Alexandru Boboc*. București: Didactică și Pedagogică R. A., 1998. 135 p. ISBN 973-30-5034-2
4. COJOCARU, D. *Ipostaze ale simbolului în lumea tradițională*. Iași: Lumen, 2009. 200 p. ISBN 978-973-166-173-5
5. ECO, U. *Tratat de semiotică generală*. Traducere de Ana Giurescu și Cezar Radu, postfață și note de Cezar Radu. București: Științifică și Enciclopedică, 1982. 448 p.
6. GILBERT, K.; KUHN, H. *Istoria esteticii*. București: Meridiane, 1972. 526 p.
7. ROVENȚA-FRUMUȘANI, D. *Semiotică, societate, cultură*. Iași: Institutul European; 1999. 312 p. ISBN 973-611-031-1
8. WUNENBURGER, J. *Filosofia imaginilor*. trad. de Muguraș Constantinescu. Iași: Polirom, 2004. 416 p. ISBN 973-681-256-1
9. ПОЧЕПЦОВ, Г. *История русской семиотики до и после 1917 года*. Учебно-справочное издание. Москва: Лабиринт, 1998. 333 p. ISBN 5-87604-126-2
10. http://www.uic.edu/classes/ad/ad382/sites/AEA/AEA_06/AEA_06b.html

IMPLEMENTAREA METODEI PROIECTELOR ÎN CONDIȚIILE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SIMULTAN

Aliona BRITCHI, doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, R. Moldova

Abstract: In this article the problem is investigated as a method of organizing learning through project development core competencies for effective assimilation of knowledge of pupils in simultaneous teaching.

În conformitate cu Codul educației al Republicii Moldova obiectivul strategic al politicii de stat este de a spori accesul la educație de calitate corespunzător cerințelor inovatorii pentru dezvoltarea economiei, necesităților contemporane a societății și a fiecărui cetățean.

Implementarea Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” care este orientată spre asigurarea dezvoltării durabile a educației în vederea formării unei personalități integre, active, sociale și creative – factori principali ai dezvoltării umane și ai progresului social-economic al țării conduce sistemul educațional din Republica Moldova spre spațiul educațional mondial ce implică schimbări semnificative în teoria și practica procesului de învățământ.

În acest context mediul educațional trebuie să formeze un sistem de cunoștințe și abilități, precum și experiență de activitate independentă și responsabilitate personală a educabililor în sensul formării competențelor-cheie transversale care, la rândul lor, reprezintă idealul educațional [3].

În această ordine de idei, ne vom referi la *metoda proiectului*, nefiind o metodă nouă dar efectivă în activitatea independentă a elevilor în condițiile învățământului simultan, în cadrul cărei ținem cont de scopul și interesele elevilor.

Organizarea activității de învățare prin proiect, fiind o formă productivă a activității elevilor din învățământul simultan, devine din ce în ce mai populară în practica educațională modernă. Învățarea prin proiect este folosită destul de activ pentru elevii din clasele simultane atât în cadrul lecțiilor, cât și în cadrul activităților extracurriculare.

Actualmente cadrul didactic se confruntă cu mai multe probleme, dintre care și *dezvoltarea personalității elevului* care există la toate etapele ale educației, în special în ciclul primar, mai ales dacă educația se realizează în condițiile învățământului simultan.

Putem menționa că însăși organizarea activității de proiect în rândul elevilor din clasele cu regim simultan, unde activează elevi de diferite vârste, devine dificilă. În acest context în fața

profesorului apar o mulțime de întrebări cu privire la validitatea teoretică și organizarea practică a activităților în proiect, și anume:

- care sunt obiectivele pedagogice ale activității de proiect a elevilor;
- în ce constă specificul activității la proiect în cadrul lecțiilor și în cadrul activităților extrașcolare în clasele simultane;
- în ce măsura capacitățile de vârstă și individuale ale elevilor din clasa simultană le permite să participe pe deplin la acest proiect, sau, mai bine zis, în ce măsură încrederea în sine îi permite copilului de a activa independent în cadrul proiectului;
- există recomandări sau suport metodologic pentru gestionarea activității elevilor din clasa simultană în cadrul proiectului.

Practica ne demonstrează că copilul din mediul învățământului simultan care nu are deprinderi de a stăpâni tehnici de activitate intelectuală încă din clasele primare, în clasele mai mari se plasează în rândul celor cu însușire insuficientă. În paradigma educațională modernă elevul din cadrul învățământului simultan devine subiectul activității cognitive, și nu obiectul influenței pedagogice, care reflectă cele mai importante **obiective** ale *Strategiei de modernizare a educației*:

- dezvoltarea încrederii în sine și capacitatea de auto-organizare a elevilor;
- dezvoltarea capacității de a activa constructiv, prin cooperare;
- educarea toleranței, respectului pentru opiniile altora;
- formarea capacității de a susține un dialog, de a căuta și găsi compromisuri semnificative.

Orientându-ne pe obiectivele sistemului educațional și, având în vedere specificul învățământului simultan, profesorul are ca scop *pregătirea elevilor pentru implementarea tehnologiilor didactice moderne în contextul adaptării acestor la schimbările continue ale mediului educațional*, și anume:

- a ajuta elevii să asimileze tehnici de lucru care vor extinde cunoștințele dobândite în mod independent, și anume:
 1. să caute informația operativ,
 2. să o structureze,
 3. să identifice algoritmul optim de procesare cu informația.
- a promova dezvoltarea potențialului creativ al elevilor;
- a crea condiții elevilor pentru auto-formare și auto-evaluare;
- a contribui la formarea competențelor comunicative, abilitatea de a lucra în echipă.

Obiectivele enumerate mai sus sunt puse în aplicare de către profesor în cadrul programelor educaționale constructiviste, care definesc scopul, obiectivele, suportul metodologic, principiile de utilizare a programului și criteriile de evaluare a eficienței acestora.

Însă, implementarea acestor programe nu pot fi eficiente fără utilizarea tehnologiilor educaționale. Una dintre aceste tehnologii este – ***metoda proiectelor care, în cadrul învățământului simultan, permite formarea la elevi a competențelor de bază pentru asimilarea eficientă a cunoștințelor*** printre care se enumeră:

- *competențe informaționale* – capacitatea de a realiza activități în baza unei informații;
- *competențe comunicative* – capacitatea de a dialoga cu scopul de a fi înțeles;
- *competențe de ordin social* – capacitatea de a acționa în societate, ținând cont de pozițiile altor persoane;
- *competențe pe domenii* – capacitatea de a aplica cunoștințele în practică.

Având în vedere că profesorul cooperează cu elevii de diferite vârste, trebuie să ținem minte că:

- activitatea elevilor în proiect nu poate trece „hotarul” cunoștințelor deja asimilate, iar dacă nu le au, atunci, până a începe acțiunea, trebuie să le primească. *Metoda proiectelor* activează abilitățile cognitive, relevă posibilitățile creative și ia în considerare interesele elevilor.
- nu trebuie să depășim numărul de ore dedicate proiectului, pentru a ține cont numai de interesele elevilor, deoarece privează sistemul procesului educațional și reduce nivelul de învățare.

De la bun început trebuie să remarcăm că „a potrivi” *metoda proiectelor* în sistemul de lecție este o sarcină dificilă pentru profesor, însă o modalitate este: a promova lecția, ca fiind formă de organizare principală a activității didactice, comasând sistemul de învățământ tradițional cu cel centrat pe elev prin elemente de acțiune de proiect.

Această formă de lucru permite a duce evidența particularităților individuale ale elevilor, oferă posibilități elevilor din clasele simultane de a organiza activități cognitive în grupuri cu posibilități și interese comune. Cu toate acestea, considerent crește și necesitatea de ajutor individual elevilor, fie din grupul de clasă mai mare sau mai mică, atât din partea profesorului, cât și din partea colegilor de clasă.

Activitatea realizată prin metoda proiectelor în clasa cu regim de învățământ simultan trezește curiozitatea elevilor de acumulare a cunoștințelor noi care, la rândul lor, își vor găsi utilitatea în viața cotidiană. Pentru implementarea acestui principiu, este necesar să fie puse în

discuție probleme reale, situații cunoscute și importante pentru elevi, rezolvarea căror impune aplicarea atât a cunoștințelor dobândite anterior, cât și a cunoștințelor noi căpătate în timpul realizării proiectului.

În acest caz învățătorul poate sugera elevilor noi surse de informare sau, pur și simplu direcționează gândirea lor pentru cercetarea independentă. Ca urmare, elevii trebuie să soluționeze problema independent prin aplicarea cunoștințelor teoretice și practice necesare din diferite domenii.

Ioan Cerghit [1] susține că învățarea bazată pe proiecte este întotdeauna orientată pe activitatea independentă a elevilor, fie activitate individuală, în grup sau în perechi, efectuată într-o anumită perioadă de timp. Această metodă este asociată cu *învățarea prin cooperare*, care presupune rezolvarea anumitor sarcini prin acțiuni independente, utilizând în ansamblu de tehnici educaționale și cognitive cu prezentarea obligatorie a rezultatelor acestor acțiuni.

Cele mai frecvente teme de proiecte sunt acelea care relevă viața cotidiană și, în același timp, care necesită utilizarea cunoștințelor elevilor nu numai dintr-un domeniu, dar din cadrul diferitor discipline. Prin intermediul metodei proiectelor se realizează integrarea cunoștințelor.

Realizarea *metodei proiectelor* ca metodă de cercetare în practică duce la schimbarea rolului și funcției profesorului. Proiectele sunt bazate pe relații subiect-subiect între toți participanții din procesul educativ.

Deci, putem spune că *profesorul are rolul de consultant, partener. El, învățătorul, nu-l conduce pe elev către învățare, dar numai îl însoțește.*

Din *reprezentant de cunoștințe* învățătorul se transformă într-un *organizator de activități cognitive* pentru elevi. Se schimbă și climatul psiho-pedagogic în sala de clasă, deoarece profesorul trebuie să-și reorienteze activitatea sa educativă și activitatea elevilor din cele două, trei sau patru clase simultane în diferitele tipuri de activități independente a elevilor, prioritate având activitățile de cercetare, de descoperire cu caracter creativ.

Analiza literaturii de specialitate și propria noastră experiență de implementare a metodei proiectelor în condițiile învățământului simultan ne permit să prezentăm următorul *algoritm de organizare a activităților în proiect*, care include patru etape principale.

Prima etapă. La etapa dată elevilor din clasa cu regim simultan li se propune o situație de problemă. Elevii au ca sarcină să descopere tema proiectului și să elaboreze planul de acțiuni. Profesorul împarte elevii în grupuri, iar fiecare grup trebuie să elaboreze propriul proiect.

Etapa a doua. Este etapa de prelucrare a proiectului. La această etapă elevii rezolvă sarcinile individual sau colectiv, analizează experiența proprie, identifică scopul și resursele. Totodată sunt puse în discuție rezultatele și informațiile intermediare.

A treia etapă. Din momentul ce vorbim despre proiectele desfășurate în clasele cu regim simultan, a treia etapă își propune să „ofere” elevilor competențe comunicative. La această etapă se perfecționează aptitudinile de comunicare specifice disciplinei și tematicii propuse. Tot aici, la această etapă, sarcina profesorului este de a lua în considerare situațiile de comunicare adecvate, care ar motiva elevii să comunice informația clar, succint, independent. Paralel cu activitățile de formare a limbajului și comunicării, în cadrul acestui proiect, este necesar să formăm elevilor și abilități de comunicare în grup, care i-ar învăța să se expună logic, clar și productiv.

A patra etapă. La această etapă se realizează evaluarea proiectelor. Fiecare echipă își prezintă proiectul după un plan stabilit mai devreme printr-un feedback. Profesorul prealabil trebuie să studieze proiectele, în baza căror pregătește și o discuție. Rezultatele finale sunt însumate după prezentare.

Circumstanțele actuale din societate și educație fac ca profesorii din cadrul învățământului simultan să caute noi strategii pentru activitatea educativă. În activitatea de învățare e necesar să ținem cont de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor.

Obiectivul prioritar al școlii simultane este formarea la elevi și părinții acestora competențe de auto-dezvoltare necesare pentru adaptarea la realitățile mediului ambiant. Prin toate acestea, *metoda proiectelor* se constituie drept cel mai prețios instrument de auto-educație.

Profesorul, indiferent cu care cuplu de clasă organizează învățarea prin proiect, trebuie să fie productiv cu idei, să fie capabil să ofere discipolilor săi cunoștințe noi și bogate, cu învățăminte practice, utile pentru viață. În acest context propunem pentru învățătorii claselor primare simultane ca model proiectul „Să facem cunoștință!” (Tabelul 1) care poate fi organizat cu elevii claselor I – III la început de an școlar.

Scopul proiectului:

- stimularea dezvoltării personalităților elevilor și particularităților individuale;
- cunoașterea fiecărui elev în parte și caracteristicile grupurilor de clasă;
- corelarea programului educativ cu particularitățile individuale și de clasă ale elevilor.

Obiectivele proiectului:

- dezvoltarea abilităților de comunicare ale elevilor;
- stabilirea relațiilor de colaborare a elevilor din clasa superioară cu elevii din clasa mai mică;
- constituirea relațiilor de prietenie dintre elevii clasei simultane;
- stabilirea domeniilor de interes ale elevilor în vederea precizării temelor de cercetare.

Perioada de desfășurare: 1 – 5 septembrie.

Discipline ce pot fi implicate în proiect: Limba și literatura română; Educația moral-spirituală; Educația plastică; Educația tehnologică; Educația muzicală.

Tabel 1

Nr. d/o	Activități de învățare și evaluare
1.	Subiectul: <i>Clopoțelul sună și la școală ne adună ...</i>
	<ol style="list-style-type: none"> 1) Excursie prin sala de clasă și școală organizată de elevii clasei a III-a pentru elevii clasei I; 2) Comentarea faptelor observate în timpul excursiei; 3) Exerciții de comunicare dialogată în baza imaginilor; 4) Joc de rol: „Vreau să-ți spun despre mine ...”; 5) „Tradițiile clasei noastre” (sărbători și preferințe). Stabilirea, împreună cu elevii mai mici, a regulilor de comortare în clasă și în școală.
2.	Subiectul: <i>Jocurile și jucăriile preferate</i>
	<ol style="list-style-type: none"> 1) Activitatea „Jucăria mea cea dragă”. Fiecare elev aduce jucăria sa preferată și povestește despre ea conform planului: <ol style="list-style-type: none"> a) Cum se numește jucăria? b) De unde a apărut? c) Descrierea jucăriei; d) Cum te joci cu ea? <p>Elevii clasei a III-a (cei din clasa I la solicitare) mai au ca sarcină să declame o poezie, să cânte un cântec sau să spună o ghicitoare despre jucăria / jocul preferat.</p> 2) Expoziția jucăriilor. Concursul pentru cea mai bună inscripție la jucăria de la expoziție. 3) Alcătuirea unei povești cu includerea în rol a jucăriilor aduse de elevi. 4) Confecționarea decorului pentru dramatizarea poveștii alcătuite de elevi. 5) Expoziție de lucrări artistico-plastice cu subiectul „În țara copilăriei”.
3.	Activitate de evaluare/ totalizare a proiectului
	<ol style="list-style-type: none"> 1) Tehnica „Cercul de idei”. <ul style="list-style-type: none"> • Elevii cei mici se aranjează lângă cei mai mari sub formă de cerc; • Fiecare spune câte o părere despre proiectul promovat cu ajutorul „expresiilor de buzunar”; • Expunerea are loc în direcția acelor de ceasornic. 2) Tehnica „Scrisoare didactică” (oral pentru clasa I și în scris pentru clasa a III-a)

	<p>Dragi colegi,</p> <p>Prima săptămână a anului școlar a început _____, întrucât _____</p> <p>Am învățat să _____.</p> <p>Mi-ar plăcea, dacă colegii mai mari / mici _____</p> <p>Pentru acest an școlar am așteptări _____</p> <p>Promit că o să _____</p>
--	--

Este necesar să subliniem încă o dată, că *învățarea prin proiect în condițiile învățământului simultan nu va aduce rezultate așteptate dacă va fi separată de restul proces de învățământ*. Acest fapt ne conduce la ideea că este important nu atât includerea activităților de proiect în procesul de învățământ, cât proiectarea interdependenței a activității în proiect cu alte activități din mediul educațional.

Implementarea metodei proiectelor în învățământul simultan conduce la următoarele **concluzii**:

- activitatea de învățare prin proiect rezolvă problema educației elevilor în contextul învățământului simultan (toți elevii activează în propriul ritm de muncă, după posibilități);
- se evaluează competența elevilor de a realiza un proiect în baza materialului studiat și nu cunoștințele elevilor; abilitatea de a lucra în echipă;
- se iscă condiții pentru o pedagogie fără „conflicte”, de auto-educație;
- metoda proiectelor permite organizarea activităților practice după intersul elevilor, să-și concentreze eforturile pentru obținerea rezultatelor semnificative.

Referințe bibliografice:

1. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. 315 p. ISBN: 973-46-0175-X.
2. *Curriculum școlar clasele I – IV*. Chișinău, 2010. Aprobata prin ordinul Ministerului Educației nr. 331 din 12.05.2010. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/39253666/Curriculum-Scolar-Clasele-I-IV>. vizitat (14.07.15)
3. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*. Aprobata prin Hot. Guv. nr.944 din 14.11.2014. Disponibil: <http://edu.gov.md/ro/strategia-educa-ie-2020/> vizitat (26.05.15)

CONTRIBUȚIA JOCULUI DE MIȘCARE LA CREȘTEREA EFICIENȚEI ORELOR DE EDUCAȚIE FIZICĂ

Roman BUTNARU, lector universitar,

Universitatea de Stat Alecu Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: Physical education is primarily the work to systematically exploit all forms of practicing physical exercise mainly to enhance the potential of human biological consistent with its requirements and demands of society. Engage students in a dynamic process of capacity building action, a process that contributes to the formation of self-awareness, self affirmation and expression of physical education personalității. În important is the gain which accrues to the student in terms of his personality, of his balance. Modern man understands the need for training driving skills to solve various situations at his workplace or in everyday life. Motion games are an important means through which the an important part of the tasks of physical education. They develop in students besides large motor skills luggage elementary sense of community, especially the inventiveness and knowledge. By judicious application of game it is possible to greatly contribute to the achievement of the tasks of education namely the form of a being that child to live in harmony with his colleagues to behave properly and civilized.

„Copiii sunt mugurii țării. Să-i învățăm de mici să iubească mișcarea în aer liber, să fie iuți, puternici și căliți, sub soarele fierbinte al țării noastre.” (Aurelia Stoicescu)

Pornind de la maxima enunțată, educația fizică este în primul rând activitatea care valorifică sistematic ansamblul formelor de practicare a exercițiilor fizice în scopul măririi în principal a potențialului biologic al omului în concordanță cu cerințele sale și exigențele societății. Angajează elevii într-un proces dinamic de dezvoltare a capacităților de acțiune, proces care contribuie la formarea conștiinței de sine, la afirmarea eului și exprimarea personalității. În educația fizică important este câștigul pe care îl are elevul în planul personalității sale, al echilibrului acestuia. Omul modern înțelege necesitatea formării deprinderilor motrice pentru rezolvarea diverselor situații la locul său de muncă sau în viața cotidiană. Viața demonstrează că prin practicarea educației fizice organizate rațional ,începând cu cea mai fragedă vârstă se cristalizează calitățile de suplețe, agerime, abilitate, rapiditate, spontaneitate, iscusință. Educația fizică educă curajul, ambiția, emulația, atenția distributivă, hotărârea, fermitatea, disciplina, calmul, sentimentul de ocrotire al individului de către colectiv, precum și multiple trăsături de voință și de caracter.

Jocurile de mișcare constituie un mijloc important prin care se realizează o parte importantă din sarcinile ce revin educației fizice. Ele dezvoltă la elevi pe lângă bagajul mare de deprinderi motrice elementare, simțul colectivității, al inventivității și mai ales al cunoașterii. Prin aplicarea judicioasă a jocurilor există posibilitatea de a contribui în mare măsură la

realizarea uneia din sarcinile educației și anume: de a forma din copil o ființă care să conviețuiască în armonie cu colegii săi, care să se comporte corect și civilizată. În cadrul jocurilor de mișcare, pe lângă însușirea și perfecționarea nenumăratelor deprinderi motrice de bază, elevul este nevoit să le aplice în situațiile mereu schimbătoare din teren, iar prezența elementului de întrecere în majoritatea cazurilor presupune eforturi pentru realizarea cu succes a acțiunilor, ceea ce permite atât dezvoltarea calităților motrice cât și a calităților morale și a voinței. Educația fizică fiind un proces pedagogic, învățătorului i se creează posibilitatea de a rezolva această problemă complexă, angajând deopotrivă, experiența, tactul, măiestria proprie cât și inițiativa, independența și responsabilitatea elevilor. Este cunoscut că noțiunile, trăsăturile caracteriale, deprinderile și atitudinile morale se formează într-un lung proces educativ. Învățătorului îi revine sarcina să urmărească atent comportamentul elevilor, manifestările acestora în cadrul activității și să intervină cu tact pentru soluționarea unor conflicte sau manifestări necorespunzătoare.

Datorită influenței multilaterale asupra întregii personalități a copilului jocurile de mișcare constituie unul dintre mijloacele de bază ale educației fizice. În cadrul activității de educație fizică, jocul de mișcare își aduce contribuția la realizarea următoarelor sarcini:

- formarea și consolidarea deprinderilor motrice de bază;
- dezvoltarea calităților motrice necesare în viață;
- formarea unor cunoștințe utile, prin lărgirea sferei reprezentărilor despre lume;
- dezvoltarea spiritului de colectivitate și a calităților morale și de viață.

Prin particularitățile sale specifice, jocul de mișcare se deosebește de celelalte mijloace ale educației fizice datorită faptului că favorizează formarea și consolidarea simultană a deprinderilor motrice de bază (mers, alergare, săritură, aruncare și prindere), dezvoltarea calităților motrice (viteză, rezistență, forță și îndemânare), precum și a însușirilor și deprinderilor moral-volitiv. Caracteristic jocurilor de mișcare este întrecerea, element ce sporește interesul elevilor pentru activitate, le mobilizează forțele și îi stimulează.

Jocul de mișcare poate fi folosit în toate momentele lecției, contribuind la realizarea obiectivului propus. Mai poate fi folosit și în celelalte forme prin care educația fizică este realizată în școală, în pauzele organizate, în excursii sau plimbări. Pentru ca jocul de mișcare să contribuie la îndeplinirea sarcinilor educației fizice este necesar să fie ales cu discernământ. Alegerea jocului se va face în funcție de:

- a) sarcinile de realizat;
- b) locul jocului în lecție;
- c) particularitățile morfo-funcționale și psihice ale copiilor;

- d) nivelul dezvoltării și pregătirii fizice precum și starea de sănătate;
- e) condițiile materiale privind locul de desfășurare și inventarul de materiale;
- f) condițiile atmosferice [1].

În cadrul organizării jocurilor trebuie avut permanent în vedere faptul că interesul pentru joc există în sarcina noastră , a educatorilor, de a-l menține și de a da satisfacție copiilor. Interesul va fi menținut sau dezvoltat prin crearea noului în joc , prin stabilirea unor cerințe mereu crescânde , fiindcă un joc care nu prezintă interes și nu-l solicită suplimentar pe elev este lipsit atât de valoarea educativă cât și de efectele biomotrice scontate.

În partea pregătitoare a lecției se folosesc jocuri pentru captarea atenției, ridicarea stării emoționale și jocuri pentru orientarea în spațiu.

Indicații metodice:

- să nu necesite organizare care să ducă la cheltuială mare de timp;
- să fie simple, cu reguli puține, să nu necesite multe explicații;
- execuția să fie vioaie , să nu dureze mai mult de 2-3 minute

Aceste jocuri au ca urmare o mai ușoară și gradată angajare a organismului în efort.

În partea fundamentală jocurile alese vor ajuta la îndeplinirea sarcinilor lecției care se rezolvă în această parte a lecției.

Indicații metodice:

- se aleg jocuri care să formeze sau să întărească deprinderile motrice de bază, jocuri care să contribuie la educarea sensibilității (ritm, echilibru) și a calităților motrice de bază (viteză, îndemânare, forță);
- sarcinile se pot realiza numai prin joc sau parțial prin joc;
- timpul afectat jocului este variabil, 10-30 minute

În partea de încheiere se folosesc jocuri cu caracter liniștitor care să restabilească marile funcțiuni și să capteze atenția.

Indicații metodice:

- nu trebuie să dureze mai mult de 1-2 minute;
- să fie simple și ușor de realizat de către elevi.

Durata jocului este determinată de următorii factori:

- locul jocului – jocurile din partea pregătitoare și de încheiere vor dura mai puțin decât în partea fundamentală;
- numărul participanților – cu cât numărul participanților este mai mic cu atât durata jocului va fi mai mică;

- vârsta jucătorilor – elevii de vârstă școlară mică să nu fie prea multă vreme ținuți încordați;
- ritmul de joc – cu cât este mai rapid cu atât durata este mai mică (întrecere în torent).

Practica a dovedit cât de mult înseamnă pentru un elev de 7-8 ani ora de educație fizică. Dacă după o oră de matematică presărată cu exerciții, probleme diverse și chiar probleme distractive elevii pășeau pragul clasei discutând până la ieșirea în curte și apoi uitând de acestea, nu același lucru se poate spune despre o oră de educație fizică. Jocurile și ștafetele folosite în oră, au fost discutate până acasă, iar în grupurile mai mari de copii chiar practicate în timpul liber. După oră li se putea citi pe față entuziasmul, mulțumirea pentru reușită, legăturile de prietenie și preferențiale.

Creșterea eficienței educației fizice se poate realiza prin folosirea jocurilor de mișcare și a ștafetelor dacă acestea sunt bine selecționate, organizate și conduse cu tact de către învățător. Produc o nivelare a diferențelor între elevii dotați fizic și motric și cei mai puțin dotați și toți elevii pot contribui în egală măsură la succesul echipei, potențându-și încrederea în forțele proprii. La clasa unde s-au folosit jocurile de mișcare în toate momentele lecției, pe tot parcursul anului școlar, s-a observat un real progres în ceea ce privește creșterea și dezvoltarea fizică a elevilor. Deși rolul determinant al acestei creșteri se pune de obicei pe seama factorilor interni, a condițiilor de viață și de mediu, acestea asociate cu practicarea jocurilor de mișcare și a ștafetelor duc la întărirea sănătății și la dezvoltarea corectă și armonioasă a organismului [2].

Prin joc se realizează mai ușor sarcinile lecției, se asigură densitatea ei, creând bună dispoziție. Activitățile în care se folosesc jocurile de mișcare sunt atractive și îndrăgite de copii, datorită caracterului emoțional pe care îl dă întrecerea.

Jocurile de mișcare își aduc contribuția la formarea capacităților organizatorice, de control și autocontrol prin angrenarea elevilor la amenajarea traseelor, pentru a scurta momentul organizatoric, iar prin folosirea unor ajutoare în desfășurarea întrecerilor sau chiar prin prezentarea celor necesare jocului li se lasă libertatea de a crea jocul. Desfășurarea sub formă de concurs, cu împărțirea pe echipe îi determină să se gândească atunci când acționează nu numai la propria persoană ci și la ceilalți, la victoria propriei echipe dezvoltându-le astfel spiritul de colaborare.

În joc se formează o serie de trăsături de caracter: respectul față de coechipieri și adversari, exigența, atitudinea corectă față de joc, combativitatea, inițiativa, sinceritatea, cinstea și modestia. Ele înlătură stări de apatie, momente de rutină, oboseală fizică sau nervoasă, supraefort fizic sau intelectual. În aceste situații, folosirea lor a dus la reechilibrarea stărilor

emoționale, la relaxare, optimizare, revitalizare și refacere a forțelor fizice, intelectuale și morale.

Greutățile întâmpinate de elevi în jocurile ce au în componența lor sărituri de pe aparate sau peste aparate le dezvoltă voința, perseverența și atunci când aceste greutăți sunt învinse, încrederea în forțele proprii. Multor elevi, care nu sunt agreeți de colegi în jocurile desfășurate în pauze, jocurile de mișcare le redau încrederea în forțele proprii, îi mobilizează, obligându-i în același timp la o participare activă. Mai mult, pe unii elevi care la venirea la școală sunt total izolați, jocurile de mișcare îi ajută să stabilească relații de prietenie.

Referințe bibliografice:

1. EPURAN, V. Jocuri de mișcare. București: I.E.F.S, 1973
2. ZAPLETAL, M. Mica enciclopedie a jocurilor. București: Sport –Turism, 1980.

VALOAREA FORMATIVĂ A OBSERVĂRILOR LA LECȚIILE DE ȘTIINȚE ÎN CLASELE PRIMARE

Lora CIOBANU, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: In the present article highlights the value of Formative Observation science lessons in primary school. For this purpose highlight the lessons of science observations types and methods of organizing them.

În limbajul curent, conceptul de *observare* indică atât acțiunea ca atare cât și rezultatul ei, respectiv, acumularea de impresii. În gnoseologie, observarea este un procedeu al cunoașterii științifice, constând în contemplarea metodică și intenționată a unui obiect sau proces. Diverse discipline științifice definesc observarea ca cercetare, examinare atentă a realității în vederea obținerii unor date exacte despre un obiect sau fenomen. Teoria și practica pedagogică au lărgit semnificația termenului menționat. În școala primară activitatea de observare devine o metodă specifică pentru lecțiile de științe. În pedagogia și psihologia modernă observarea este examinată sub diferite aspecte: ca unul dintre procesele psihice [11], ca gen de activitate cognitivă [6], ca una din metodele importante de instruire [8], ca percepție meditativă [3].

În cadrul articolului de față, vom utiliza termenul de *observare* pentru a desemna activitatea de *cercetare (urmărire cu ochiul) a obiectelor și fenomenelor lumii înconjurătoare*

cu scopul de a evidenția locul în lumea înconjurătoare și corelația lor cu alte obiecte și fenomene; importanța lor pentru viața omului, animalelor și plantelor [2].

Curriculum școlar la obiectul științe pentru clasele primare formulează subcompetențe care pot fi realizate calitativ doar prin intermediul observărilor. Or, K.Ușinskii [12], unul din fondatorii sistemului metodic de predare a științelor naturii menționa că toate cunoștințele reale au fost obținute pe calea observărilor, comparațiilor și experiențelor – argument care califică observarea drept metodă specifică de descoperire a lumii înconjurătoare.

În favoarea observărilor ca metoda de studiere a științelor, în general, și de studiere a naturii, în particular, sau pronunțat autorii curriculumului la obiectul științe Z.Galben-Panciuc, I.Botgros, S.Diaconu, S.Galben [5]. Analiza publicațiilor de specialitate cu referință la valoarea formativă a observărilor la lecțiile de științe ne-a scos în evidență următoarele momente:

- Observările permit de a forma ***în primul rând***, reprezentări și noțiuni concrete despre realitatea înconjurătoare și pe această bază de a dezvolta gândirea logică, vorbirea orală și scrisă;
- ***În al doilea rând***, ele favorizează formarea concepției științifice despre lume, îi conving pe elevi de faptul că fenomenele din natură se schimbă și se dezvoltă neîntrerupt, sînt legate reciproc și se produc după anumite legi;
- ***În al treilea rând***, permit de a forma una din calitățile importante ale personalității - spiritul de observare, care este legat de educarea atenției voluntare, dezvoltarea memoriei, curiozității, priceperii de a stabili legăturile dintre diferite fenomene ale naturii;
- ***În al patrulea rând***, observările organizate corect ajută la educarea unor asemenea calități de personalitate, ca dragostea de muncă, acuratețea, disciplina, omenia, comportarea atentă cu aparatele care se folosesc, în special, la efectuarea experiențelor elementare, dezvoltă inițiativa și independența elevilor.

Cercetările efectuate de C.Andon [1], L.Ciascai [4], N.F.Vinogradova [9], Z.A.Klepinina și G.N.Akvileva [10] indică următoarele direcții de dezvoltare și extindere a observărilor:

- Pe măsura dezvoltării spiritului de observare crește gradul de implicare a proceselor intelectuale: gândirii, memoriei, imaginației, vorbirii. În rezultat, elevul poate observa schimbările care s-au produs cu obiectul, determină cauzele schimbărilor.
- Pe baza reprezentărilor obținute anterior el poate determina starea obiectului, bazîndu-se pe o parte din proprietățile lui (De exemplu, după urmele lăsate pe zăpadă să determine ce

animal a trecut; după culoare să stabilească gradul de umeditate al diferitor tipuri de sol; după conținutul lucrărilor agricole să stabilească în ce lună ne aflăm).

Varietatea obiectelor și fenomenelor lumii înconjurătoare, condițiilor de dezvoltare ale acestora, și a modalităților de implicare a copiilor în ele, impun în practica predării disciplinei științe numeroase moduri de realizare a activității de observare.

Fiecare dintre acestea prezintă în același timp avantaje, dar și limite care le fac aplicabile numai într-un anumit context. Cunoașterea și alegerea celui mai potrivit mod/tip de observare în raport cu tematica, subcompetențele curriculare, cu nivelul de pregătire al clasei și cu etapa respectivă din cursul anului, influențează hotărâtor reușita utilizării metodei în cauză. Stabilirea diferitor tipuri de observare se face în funcție de anumite criterii cu o semnificație mai mare sau mai redusă. O ierarhizare finală a acestora nu s-a făcut pînă în prezent și nici nu ne propunem acest lucru.

Cea mai uzuală clasificare a observărilor are drept criterii următoarele:

- *modul de selecționare reușită și de proiectare a acestora,*
- *locul desfășurării,*
- *durata desfășurării,*
- numărul elevilor antrenați și forma de organizare,
- materialul utilizat.

După *modul de selecționare reușită și de proiectare a acestora* se disting două categorii:

- observări planificate,
- observări neplanificate.

Observările planificate, mai numite și tematice, se planifică în conformitate cu un anumit conținut tematic care are menirea să realizeze subcompetențele curriculare.

Observările neplanificate, a căror temă nu este stabilită din timp, se conturează pe moment, în funcție de împrejurările pe care le oferă activitatea elevilor. Aceste observări au un caracter întâmplător, de aceea, ele se mai numesc observări spontane.

După un alt criteriu - *locul desfășurării*, **observările se clasifică** în:

- observări în mediul natural (deplasarea elevilor în afara școlii),
- observări în mediul organizat (de laborator).

În funcție de *durata desfășurării lor* (variantea temporală), observările se clasifică în:

- observări de scurtă durată,
- observări de lungă durată.

Observarea de scurtă durată se face în cadrul unei lecții de științe, ea fiind aproximativ egală cu 10-35 minute. Obiectivele operaționale formulate pentru un astfel de tip de observare se referă la stadiile concrete de dezvoltare a obiectului sau fenomenului. De exemplu animalul, pasărea, planta sau insecta observată se cercetează doar în stadiul atins în momentul lecției.

Observarea de lungă durată se deosebește de observarea de scurtă durată nu atât prin durata de timp, cât mai ales prin obiectivele pe care această le are de îndeplinit, respectiv de a observa în diferite etape evoluția unor fenomene, a unor plante, a unor animale, transformările care au loc sub acțiunea diferitor factori.

În conformitate cu numărul elevilor antrenați și forma de organizare a acestora (un alt criteriu de clasificare a observărilor) deosebim:

- observări colective,
- observări organizate cu grupuri mici de elevi,
- observări individuale.

În dependență de materialul utilizat (următorul criteriu) deosebim:

- observări cu material natural,
- observări cu material confecționat,
- observări cu material combinat (inclusiv simultan două tipuri de material: natural și confecționat).

Efectul formativ se amplifică în cazul organizării corecte a observărilor din punct de vedere metodic. Cercetările științifico-experimentale în domeniu [1, 2, 7] au fundamentat **3 etape consecutive** de organizare a observărilor:

Etapa I. Pregătitoare.

Etapa II. Cercetarea sistemică a obiectelor.

Etapa III. Prelucrarea și generalizarea rezultatelor observării.

Etapa I. Pregătitoare

Etapa respectivă este orientată spre realizarea a două obiective:

- Aranjarea elevilor,
- Activizarea interesului elevilor pentru activitatea de observare.

Etapa II. Cercetarea sistemică a obiectelor

Cercetarea sistemică (în complex) a obiectelor se poate face prin diverse modalități. O modalitate ar fi elaborarea unui plan de întrebări de către învățător expuse treptat pe parcursul observării. Ea se valorifică mai mult în cadrul observărilor colective (când toți elevii privesc un singur obiect, un fenomen sau câteva obiecte paralele într-un singur exemplar).

Logica cercetării sistemice evidențiază următoarele criterii de cunoaștere a obiectului:

- perceperea aspectului global al obiectului (Ce este? Cum se numește?);
- trecerea de la aspectul global la părți, la aspectele izolate (Din ce este compus? Câte părți are? Cum arată fiecare parte structurală?);
- trecerea de la părțile componente ale obiectului la însușirile care îl caracterizează (Ce face cu . . .?);
- trecerea de la părțile componente ale obiectului la funcțiile și acțiunile caracteristice ale acestor părți (Cum face? Cum se deplasează cu . . .).

O altă modalitate ar fi afișarea instrucțiunilor în clasă timp de o lună sau un anotimp.

Elaborînd instrucțiunea, învățătorul se bazează pe conținutul observărilor, precum și ține cont de particularitățile condițiilor locale, care determină alegerea obiectelor destinate observărilor. Instrucțiunile au ca obiectiv pregătirea preventivă mai calificată a elevilor pentru observări (fiind afișate la un loc vizibil, ele tot timpul amintesc elevilor la ce vor trebui să atragă atenția).

Model pentru tema „Primăvara”, clasa a II-a:

Instrucțiuni pentru elevi:

Observă timpul

- Cum se schimbă durata zilei? (înscris data cînd ziua este egală cu noaptea);
- Cum se schimbă poziția soarelui de asupra orizontului?
- Urmărește temperatura aerului după termometru: notează ziua cînd temperatura aerului va fi egală cu 0 gr. C.
- Observă cînd este mai cald: cînd cerul este senin sau posomorît ?
- Din ce direcție vînturile aduc precipitații, provoacă răcirea timpului?
- În ce locuri s-a topit mai întîi zăpada?
- Cînd s-au pornit înghețurile?

O modalitate individualizată de efectuare a cercetărilor sistemice este completarea fișelor individuale de observare.

Fișele individuale de observare se elaborează din timp de către învățător și sînt identice pentru toți elevii, din motivul că ei vor trebui la finele observării să coraporteze rezultatele între ele. O fișă conține trei elemente structurale:

- Numele fișei,
- Însărcinarea,
- Itemii la care vor trebui să răspundă.

Fișă individuală de observare (model)

Fișă de observare a plantei de cameră

Însărcinarea: Sădește o plantă de cameră. Efectuează observări sistematice asupra ei pe parcursul celor patru anotimpuri. Completează fișa de observare. Succes!

Data sădirii _____.

Denumirea plantei _____.

Schimbările produse:

primăvara _____.

vara _____.

toamna _____.

iarna _____.

Enumeră părțile componente ale plantei mature (dezvoltate) _____.

Desenează cum arată planta în anotimpul preferat:

Etapa III. Prelucrarea și generalizarea rezultatelor observării

Această etapă are un specific aparte - *ea se realizează doar cu clasa întreagă de elevi.*

Prelucrarea și generalizarea rezultatelor observărilor se face în scris (tabele, diagrame, modele). Ele pot fi însoțite de explicații orale ale învățătorului și comentariile elevilor. Aceste două forme sînt legate între ele în cel mai strîns mod: completînd tabelele de totalizare a observărilor, facînd scurte generalizări, elevii pot să facă caracterizarea orală a lunilor, anotimpurilor etc. Această muncă trebuie să fie orientată în întregime spre stabilirea legăturilor de cauză și efect și a relațiilor reciproce dintre obiecte și fenomene.

Model de generalizare a observărilor la tema „Legăturile de hrănire între viețuitoare”, clasa a III-a: „Între viețuitoarele care trăiesc în același mediu se stabilesc numeroase legături (relații). Cele mai importante sînt legăturile de hrănire. Datorită acestor legături, în natură se păstrează un anumit echilibru. Într-o anumită măsură, acest echilibru este dirijat de om. Prin intervenția sa, el protejează natura, dar îi și dăunează. Viața omului nu ar fi posibilă fără plante și animale, de aceea ele trebuie ocrotite”.

Pentru a asigura reușita optimă a lucrului de generalizare a materialelor și rezultatelor observării, trebuie chibzuite următoarele momente:

- Pentru ce perioadă se vor face generalizările?
- Ce fel de observări au fost făcute?
- Ce cunoștințe și capacități vom forma elevilor?

- Ce obiective afective (educaționale) se realizează?
- Cum vor fi valorificate în continuare cunoștințele și capacitățile obținute?

Numai găsind răspunsurile la aceste întrebări, vom fi siguri că am realizat corect observarea.

În concluzie, menționăm că efectul formativ al observărilor la lecțiile de științe este asigurat în cazul respectării de către cadrul didactic a următoarelor cerințe pedagogice :

- Evidențierea clară a obiectului supus observării și a particularităților lui caracteristice; evidențierea posibilităților optime de soluționare a obiectivelor curriculare.
- Organizarea acțiunilor de observare în cadrul cărora se rezolvă în strânsă interdependență obiective cu conținut formativ, etic, estetic, economic.
- Asigurarea activismului constant al elevilor în cunoașterea și descoperirea permanentă a obiectelor și fenomenelor lumii înconjurătoare prin aplicarea de către pedagog a diferitor procedee metodice interactive.
- Proiectarea preventivă chibzuită a procesului de observare: cu ce se începe; ce aspecte, părți, proprietăți esențiale trebuie evidențiate; în ce consecutivitate și raporturi trebuie evidențiate etc.

Referințe bibliografice:

1. ANDON, C. *Teoria și metodologia familiarizării copiilor cu natura*. Chișinău: Editura UPS „Ion Creangă”, 2000.
2. CIOBANU, L. *Metodica predării obiectului științe în clasele primare*. Bălți: SRL „Tipografia din Bălți”, 2015. 253 p. ISBN 978-9975-132-25-1.
3. CUCOȘ, C. *Pedagogie. Ediția a III-a*. Iași: Polirom, 2014. 536 p. ISBN 978-973-46-4041-6.
4. CIASCAI, L. *Didactica științelor naturii*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2006.
5. GALBEN-PANCIUC, Z.; BOTGROS, I.; DIACONU, S.; GALBEN, S. *Științe // Curriculum școlar pentru clasele 1-4*. Chișinău: Prut International, 2010.
6. JOHNSTON, J. *Early explorations in Science. Exploring Primary Science and Technology Education*. Open University Press, 2011.
7. NEAGU, M.-R. *Tradițional și modern în lecțiile de științe în ciclul primar*. București: Vladimed - Rovimed, 2011. 44 p. ISBN: 978-606-583-168-1.
8. NEGREȚ-DOBRIDOR, I.; PANISOARA, I.-O. *Știința învățării. De la teorie la practică*. Iași: Polirom, 2008. ISBN: 973-46-1076-1.
9. ВИНОГРАДОВА, Н.Ф. *Методика преподавания в начальной школе. Окружающий мир*. М.: Вентана Граф, 2005. 240 с. ISBN 5 88717 526 5.
10. КЛЕПИНИНА, З.А.; АКВИЛЕВА, Г.Н. *Методика преподавания естествознания в начальной школе*. М.: Академия, 2008, 288 ст. ISBN 978-5-7695-4655-6.
11. ЛЕРНЕР, И.Я. *Дидактические основы методов обучения*. М.: Педагогика, 1981, 186с.
12. УШИЙСКИЙ, К. Д. *Собрание сочинений. Т.6: Родное слово*. М.-Л., 1949, 447 с.

TEHNOLOGIA VALORIFICĂRII STRATEGIILOR DIDACTICE LA DISCIPLINA EDUCAȚIA MUZICALĂ

Viorica CRIȘCIUC, lector universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: The article, conceived scientific and theoretical, practical and applicative, touches upon the problem of the strategies to the field of music education. In this research, the didactic strategies are materialized through specific strategies developed in relation to the specificity of music education. Our research is focused on the analysis and delimitation of the specific strategies of music education discipline, through which we propose a theoretical route, with practical ways of formation of the contextualized application capacity of the musical knowledge to pupils, in musical-teaching activities of the lesson.

Caracterul artistic al activităților muzical-didactice, impun lecției de educație muzicală corelarea *metodelor clasice/tradiționale cu cele moderne și combinarea/integrarea lor cu cele specifice învățământului muzical*. Varietatea procedeeilor și tehnicilor face metoda mai atractivă, eficientă și interesantă, între procedeu și metodă relațiile sunt dinamice: metoda poate deveni însăși un procedeu în cadrul altei metode; tot așa un procedeu poate fi ridicat la rang de metodă (*Babanski 1979: 97*). Metodele utilizate la lecția de educație muzicală vor avea un caracter dinamic, se vor distinge prin flexibilitate, cu permanentă deschidere spre înnoire, precum și raliere la cerințele actuale ale învățământului muzical. Metodele care îndeplinesc funcțiile respective, au caracter polifuncțional. Astfel, proiectarea strategiilor se realizează prin apelarea perpetuu la metodele clasice/moderne din învățământul general și cele specifice educației muzicale.

Problema metodelor de predare a cunoștințelor muzicale, utilizate în procesul didactic generează noi investigații în pedagogia muzicală. Astfel, reieșind din operațiile/elementele specifice predării cunoștințelor pe lângă metodele general-pedagogice, utilizăm **metode specifice educației muzicale**, care conferă lecției de muzică, mesaj propriu artei sunetelor. Potrivit specificului și caracterului artistic, educația muzicală atestă metode specifice învățământului muzical. Metodele și tehnicile de achiziție sunt componentele importante ale strategiilor specifice educației muzicale, pe care le-am sistematizat și le-am grupat în două subgrupe convențional adaptate la specificul strategiilor în procesul de predare-învățare. Propunem modalitățile de clasificare a metodelor specifice educației muzicale.

1. Tehnologia valorificării strategiilor emoțional-afective prin *metode și tehnici care favorizează procesul de predare bazate pe trăirea mesajului sonor*.

a) *Metoda dramaturgiei emoționale* (în cadrul acestei metode profesorul crează o atmosferă emotivă în jurul oricărui moment de întâlnire cu muzica; metoda include așa procedee specifice: crearea efectului mirării, crearea situației de succes, crearea situației de joc); *Metoda meditației asupra muzicii*; (Abdulin E.) *Metoda generalizării muzicale*; *Metoda perspectivei și retrospectivei*; (Kabalevskii Dm.) *Metoda stimulării imaginației*; *Metoda „re-interpretării” artistice a muzicii*; Metoda conversației muzicale; (Bezborodova L.) Metoda perceperii/însușirii intonațional-stilistice a muzicii; (Krasilnikova M.) *Metoda trăirii muzicii*; (Vetlughina N.) *Metoda perceperii intonațional-stilistice a muzicii și modelării a procesului creativ-artistice*; (Șkoliar L.) Asupra metodelor specifice educației muzicale au lucrat Kabalevskii Dm., Abdulin E., Aliev Iu., Apraxina O., Șkoliar L., Bezborodova L., Gagim I., Vasile V., Delion, P., Motora-Ionescu, Halabuzari, P., Șerfezi, I., ș.a.

2. Tehnologia valorificării strategiilor analogice prin *metode și tehnici, care favorizează imaginația și creativitatea elevilor.*

a) *Metoda caracterizării poetice a muzicii* (Gagim 2004: 56) este o metodă eficientă în predarea și însușirea cunoștințelor muzicale, care se mai poate numi și metoda verbalizării artistice a muzicii. Rolul cuvântului în actul predării-învățării va purta un caracter artistic, se va caracteriza prin emotivitate, va respecta o anumită intonație, expresie. Versul artistic va continua în aceeași tonalitate afectivă în actul de receptare a muzicii, aducându-l la alt nivel de înțelegere, unde sesizarea mesajului sonor se va contopi cu conștientizarea obiectivității textului. Metoda caracterizării poetice a muzicii se consideră reușită dacă în rezultat elevii vor caracteriza poetic lucrarea muzicală prin expresii verbal-artistice. Prin aceasta, percepția devine mai profundă, deoarece atunci când elevul explică muzica, el din nou, cu o nouă intensitate, trăiește mesajul sonor. Scopul metodei este identic cu scopul fundamental al educației muzicale: formarea culturii muzicale ca parte indisolubilă a culturii spirituale. Alte metode specifice actului de predare/învățare sunt: *Metoda stimulării imaginației*, *Metoda re-interpretării artistice a muzicii*, *Metoda asemănării și contrastului* (Gagim 2004: 76).

b) *Sinectica* – numită și metoda analogiilor sau metoda asociațiilor de idei muzicale. Terminul se sinectică provine din grecescul *synecticos* (syn – a aduce împreună și ecticos elemente diverse) și sugerează principiul fundamental al metodei: asocierea unor idei aparent fără legătură între ele. Scopul de a introduce metoda sinectica în predarea cunoștințelor muzicale este de a elibera elevii de orice constrângeri și de a le îngădui să-și exprime liber opiniile vizavi de o problemă pe care trebuie s-o abordeze dintr-o perspectivă nouă. Astfel, în cadrul secvențelor didactice bazate pe sinectică, profesorul încurajează atitudinea creativă a elevilor, stimulându-i să privească problemele și soluțiile în moduri neuzuale, utilizând digresiuni (să dea frâu liber

exprimării impulsurilor imaginative, educând flexibilitatea și lateralitatea acesteia (*Călin 1995: 133*).

c) *Explozia solară (Starbursting)*, bazată pe dezvoltarea creativității, similară brainstormingului. Începe din centrul conceptului și se împrăștie în afară, cu întrebări, la fel ca o explozie stelară. În cadrul metodei se scrie ideea sau problema pe o foaie de hârtie și se înșiră cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Un bun punct de plecare îl consideră cel de tipul: Ce! Cine! Unde! De ce! Când! Organizată în grup explozia stelară facilitează participarea întregului colectiv de elevi, stimulează creativitatea și spiritul de învățare prin descoperire. Scopul este de a obține cât mai multe întrebări și astfel cât mai multe conexiuni între concepte.

3. Tehnologia valorificării strategiilor mixte *metode și procedee pentru fixarea și sistematizarea cunoștințelor deprinderilor și priceperilor* (*Cerghit 2008: 78*):

a) *Metoda LOTUS (floare de nufăr) (LOTUS BLOSSOM TECHNIQUE)*, adaptată după "Trinkpak" de Mchalko Michael). Tehnica florii de nufăr presupune deducere de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală. Problema sau tema centrală determină cele 8 idei secundare care se construiesc în jurul celei principale, asemenea petalelor de nufăr. Etapele tehnicii florii de nufăr: (a) construirea diagramei; (b) scrierea temei centrale în centrul diagramei; (c) elevii se gândesc la ideile sau aplicațiile legate de tema centrală; (d) etapa construirii de noi conexiuni pentru cele opt teme centrale și consemnarea lor în diagramă; (e) etapa evaluării ideilor, se analizează și se apreciază rezultatele din punct de vedere calitativ și cantitativ.

b) *Metoda piramidei sau metoda "bulgărelui de zăpadă"* are la bază împletirea activității individuale cu cea desfășurată în mod co-operativ, în cadrul grupurilor. Fazele de desfășurare a metodei piramidei: (a) faza introductivă (profesorul expune datele problemei în cauză); (b) faza lucrului individual - elevii lucrează pe cont propriu la soluționarea problemei; (c) faza lucrului în perechi – elevii formează grupe de doi elevi pentru a discuta rezultatele individuale la care a ajuns fiecare, (d) faza raportării soluțiilor în colectiv; (e) faza decizională – se alege soluția finală și se stabilesc concluziile asupra demersurilor realizate asupra participării elevilor la activitate.

În pedagogia muzicală strategiile specifice domeniului, se manifestă prin valoare orientativ practică, fiind nu numai o entitate teoretică, ci și o noțiune de lucru în activitățile muzical-didactice. Ea reprezintă o concepție, linie de orientare, pe ansamblu și pe termen lung privind organizarea educației muzicale, a procesului de învățământ (*Bontaș 1998: 46*).

Modalitatea optimă de realizare a actului didactic rezidă în conexiunea integrată a componentelor curriculum-ului: finalitățile/competențele, obiectivele, conținuturile sau subiectele de studiu selecționate și realizate cu scopuri didactice, metodologii de predare-învățare, metodologii de evaluare a performanțelor școlare. Unul din obiective ale procesului de

învățământ ar fi a obținerea rezultatelor maxime cu mijloace minime și adecvate. Calea prin care se realizează acest lucru este perfecționarea **tehnicilor de achiziție**. Dat fiind că, în cercetarea respectivă, evoluția conceptului de tehnici de achiziție în predarea cunoștințelor muzicale la lecție, menționăm, abordarea sistemică a cunoștințelor muzicale prin tehnici de sonorizare, vizualizare, și verbalizare, ce se concretizează prin claritatea sarcinilor didactice, utilizarea unor metode, mijloace, materiale didactice, procedee optime, care contribuie la reușita procesului de predare-învățare prin strategii specifice educației muzicale.

Tehnicile de achiziție a cunoștințelor muzicale se vor organiza prin sonorizarea, vizualizarea și verbalizarea cunoștințelor muzicale. Etapa *achizițiilor senzoriale se caracterizează prin particularități specifice în procesul predării cunoștințelor muzicale*. Aceste particularități au determinat anumite caracteristici pentru această etapă: (a) caracterul activ, participativ al predării-învățării cunoștințelor muzicale; (b) caracterul ludic al activităților muzical-didactice, vizând perfecționarea analizatorilor auditivi, dezvoltarea acuității auditive, (capacități auditive de a percepe diversitatea sunetelor etc.) precum și formarea deprinderilor muzicale elementare; (*Cristea 2005: 211*) (c) caracterul intuitiv al metodelor și procedeelelor, în care va interacționa cunoașterea de tip senzorial cu cea de tip artistic. **Sonorizarea cunoștințelor muzicale** urmărește captarea interesului elevilor pentru muzică, alături de acumularea experienței muzicale prin contactul direct, viu cu această artă.

În ceea ce privește cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj muzical, **etapa achizițiilor vizuale** cuprinde mai multe faze: (a) familiarizarea prin audiții și interpretări cu unele elemente melodice, ritmice, dinamice vizualizate prin figuri, desene, etc.; (b) utilizarea unui cod grafic în vizualizarea structurii/formei lucrărilor muzicale. Ceea ce elevii au cunoscut prin etapa senzorială, ei exprimă și conștientizează prin codurile și simbolurile muzicale.

Cea de treia etapă, **etapa achizițiilor verbale** va permite abordarea complexă, teoretică, istorică, estetică a fenomenului muzical. Elevul ajunge să opereze cu criterii valide de apreciere și selecție a valorilor muzicale. În această etapă se formează deprinderi de a explica fenomenul muzical, de a relata prin limbaj specific muzicii stările, trăirile în urma contactului direct cu arta sonoră (*Ionescu 200: 67*).

Tehnologia strategiilor didactice, specifice educației muzicale, valorifică două căi de acțiune:

1) *Practică* - bazată pe stilul educațional al profesorului care asigură optimizarea noii structuri create, valorificând normele prescriptive ale acesteia dar și propriile sale resurse de inovație didactică. Activitatea de prosperitate pedagogică, necesară pentru focalizarea strategiei didactice în jurul unei „metode de bază”, implică elaborarea unor tipologii de acțiune

reprezentative, bazate pe o structură funcțională globală, integrată și deschisă (pe termen lung), echivalentă cu organizarea unei înlănțuriri de situații de învățare prin parcurgerea cărora elevul își însușește materia de studiu.

2) *Teoretică* - dezvoltată prin integrarea mai multor procedee și tehnici de achiziție într-o „metodă de bază”, cu extrapolarea calității acestora la nivelul unei noi structuri care asigură creșterea funcționalității pedagogice în activitatea de predare-învățare-evaluare, pe termen scurt, mediu și lung.

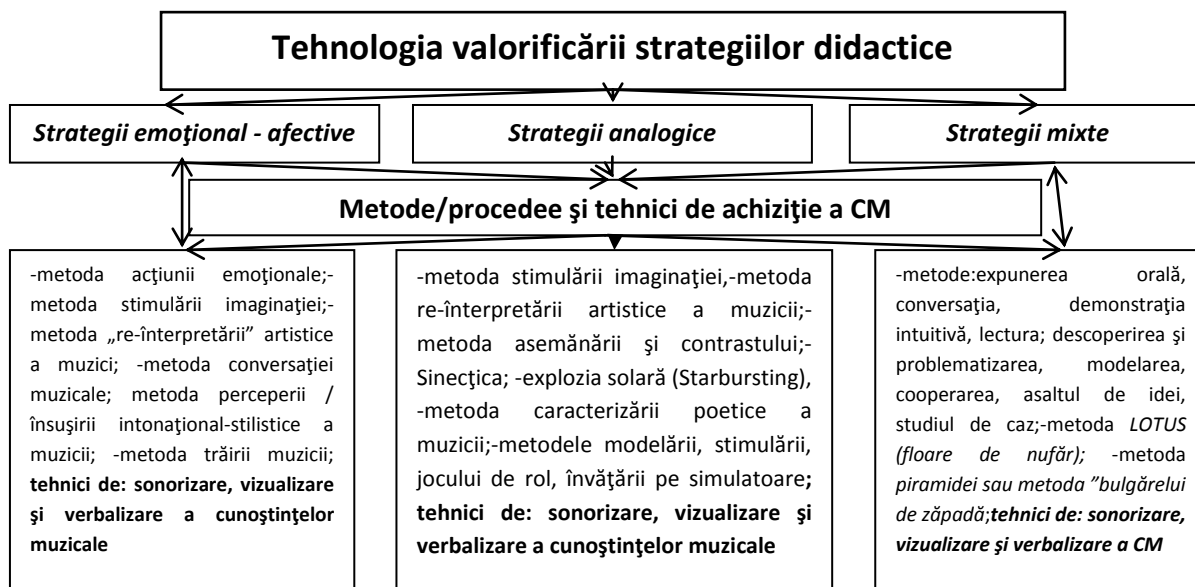


Figura 1. Tehnologia valorificării strategiilor didactice

Eficiența activității didactice depinde în mare măsură de calitatea demersului educativ și artistic, de selectarea și corelarea celor mai potrivite metode, mijloace și materiale didactice; această etapă este cunoscută ca etapa selectării și corelării celor „trei M” (Metode, Materiale, Mijloace). Modul în care profesorul reușește să aleagă, să combine și să organizeze la lecție, ansamblul de **metode, materiale și mijloace** în vederea atingerii anumitor obiective, definește eficiența *tehnologiilor de valorificare a strategiilor specifice educației muzicale*.

Referințe bibliografice:

1. BABANCKI, I. *Optimizarea procesului de învățământ*. Chișinău: Lumina, 1979. 321 p. CZU 345-64 (32).
2. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. Timișoara: ALL EDUCATIONAL, 1998. 204 p. ISBN 321-2234-32.
3. CĂLIN, M. *Procesul instructiv-educativ*. București: E.D.P., 1995. 135 p. ISBN 76-654-68.

4. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare*. Iași: Polirom, 2008. 197 p. ISBN 23-432-234.
5. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: EDP, 1998. 402 p. ISBN 43-345-765.
6. GAGIM, I. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: ARC, 2004. 211 p. ISBN 23-436-357.
7. GUȚU, VI. *Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională*. vol. III. Chișinău: CEP USM, 2009. 98 p. CZU 34-456.
8. IONESCU, M. *Demersuri creative în predare și învățare*. Cluj-Napoca: Editura Universitară Clujeană, 2000. 178 p. ISBN 987-78-654.

NATURA – ÎNVĂȚĂTOR ÎNȚELEPT

Livia DARII, învățător, grad didactic superior,
Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Bălți, R. Moldova

Abstract: The nature is a wise teacher. It teaches us to be true householders for which rivers are not unknown and to take care of trees. It is only the native place that a good and wise man walks through life and will protect and multiply its wealth.

*„Sincera surprindere în fața misterului naturii constituie un puternic imbold
pentru impetuosul torent al gândirii.” (V. A. Suhomlinskii)*

Se spune că între om și natură există o legătură strânsă. Noi, însă, nu întotdeauna ne dăm seama cât de tare depindem de ea. Toate – lumina soarelui, umiditatea aerului, electricitatea atmosferică, furtunile magnetice – luate în ansamblu, precum și fiecare în parte, exercită o mare influență asupra stării psihoemoționale a omului. Natura este armonioasă, în ea totul este legat reciproc, este subordonat aceluiași legi. Noi simțim în permanență ritmurile zilei și a nopții, anotimpurilor și acest caracter ciclic al vieții ne aduce bucuria schimbului de senzații și dispoziții. Ca pe niște oaspeți dragi întâmpinăm primăvara cu forța ei deșteptătoare, vara cu varietatea ei de ierburi, mănoasa toamnă bogată în culori și iarna dalbă cu geruri și viscole [3].

Societatea umană e legată de mediul înconjurător printr-o mulțime de legături fără de care nu poate exista. Una din ele este aspectul spiritual – fantezia bogată, imaginația sugestivă, dragostea față de natura plaiului natal sînt izvorul de inspirație al cîntărețului, poetului, povestitorului. Maturii trebuie să țină mereu cont de legătura strânsă între perceperea artistică a

naturii de către om și necesitatea de a exprima în creația sa acea inspirație pe care i-o dăruiește natura, iar principalul – aceste trăiri trebuie educate și la copii.

Cîte sentimente pot încerca ei de la întâlnirea cu zorii dimineții sau cu asfințitul soarelui, cît de important este să le arătăm copiilor bolta înstelată la miezul nopții, să urmărim mișcarea lunii, cîte taine ne va deschide pădurea înzăpezită! De aici apare întrebarea: *Care este atitudinea elevului față de natură? Prin ce se manifestă această atitudine și cum trebuie s-o trezim, s-o orientăm, s-o susținem și s-o dezvoltăm noi, adulții?*

Dacă ne adresăm intereselor de cunoaștere ale elevilor din clasele primare, vom constata, că ele sînt orientate absolut evident spre înțelegerea lumii înconjurătoare: în mulțimea de întrebări adresate elevilor de casa I, o parte bună se referă la fenomenele naturii. Este interesant faptul că acești elevi răspund cu mare ușurință la orice întrebare ce le este pusă și nu prea sînt dispuși să pună la îndoială exactitatea propriilor cunoștințe. Dar, de acum în clasa a IV-a au loc schimbări uimitoare: copiii parcă ar pierde încrederea în sine, încep să aibă atitudine critică față de informația imprecisă, cunoștințele nefundamentate, cu care în trecut se mulțumeau. Acum ades poți auzi că pun la îndoială răspunsul, nu găsesc mereu explicația cuvenită.

Astfel, putem concluziona că ei își dau seama de faptul că dispun de cunoștințe insuficiente despre fenomenele naturii. În același timp, ei se străduie să-și clarifice ce anume îi atrage mai mult în fenomenele naturii. Din experiența didactică la clasele primare am constatat că școlarii mici au o atitudine diferită față de natura vie și față de cea moartă. Băieții sînt atrași mai mult de cea mai puțin dinamică – lumea moartă, pe cînd fetele sînt mai sensibile față de natura vie. Aici se îmbină un grad mai înalt de emotivitate, simțul maternității, necesitatea de a ocroti o ființă mai slabă, de a crește, de a îngriji orice vietate.

Am mai observat că este, oarecum, diferită și percepția estetică a naturii de către băieți și fete. Domnițele sînt mai sensibile față de flori, păsări, fluturi, pe cînd băieții se interesează mai mult de aspectele generale – ei sînt frapați de frumusețea unui peisaj, sînt atrași de perspectiva ce se deschide în față, sînt impresionați de măreția fenomenelor naturii. De la ei ades poți auzi: „Ia te uită ce stejar uriaș!”, „Ui-te acesta e fulger! A luminat tot cerul!”, „Oho, asta-i rîpă nu șagă – o adevărată prăpastie!” etc.

Dragostea față de natura ținutului natal este o calitate prețioasă a caracterului omului, calitate care se cultivă în el din fragedă copilărie. Aceasta se cultivă nu prin apeluri. Natura trebuie îndrăgită numai avînd un contact permanent cu ea, gîndindu-te la secretele ei și înțelegîndu-le, ocrotind natura, depunînd efort pentru împodobirea ei.

O deosebită importanță în formarea personalității copilului o are spiritul de observație, care trebuie dezvoltat de timpuriu. Această prețioasă proprietate permite copilului să se orienteze

în mediul înconjurător, să sesizeze bogatele culori ale naturii, să-și organizeze corect relațiile cu diferiți copii. Spiritul de observație este strâns legat de multe alte calități ale personalității. El parcă absoarbe curiozitatea, setea de a cunoaște și atenția. Copilul cu spirit de observație vede mai mult, iar aceasta înseamnă că el află mai mult. Spiritul de observație la elevii mici se dezvoltă zilnic. El trebuie să se sprijine pe principiul emoțional, care generează la ei uimire, admirație, bucurie de pe urma celor trăite, dorința de noi descoperiri și noi întâlniri [1].

Or, fiecare învățător trebuie să deschidă pentru sine și pentru fiecare elev splendoarea fermecătoarelor culori de toamnă, împletite cu fir de aur, împodobite cu verzele închis al pinilor, să inspire cu nesaț în piept mirosul plăcut de fum de frunze, să caute pînza de păianjen stropită de rouă, să adune o colecție de frunze variate după formă și culoare, să găsească cioturi și bușteni ce seamănă cu figuri de animale și de oameni ... Indiferent de vârstă, elevilor trebuie să li se organizeze ieșiri în natură. Aici vor avea posibilitatea să admire cât de ademenitoare este depărtarea misterioasă, își vor îndrepta privirile spre cer, nori și își vor exprima senzațiile. Așa ei vor observa că acest contact cu natura îi bucură și îi emoționează, le creează o dispoziție deosebită. Bucuria întâlnirii cu o ființă vie – un șoricel sau o veveriță, o ciocănitore muncind, un pițigoi cîntînd neîntrerupt – le va lăsa amintiri de neuitat și pentru lung timp.

Cu regret, conform prevederilor curriculare la științe, inclusiv la alte discipline școlare, prea puține ore sînt prevăzute pentru astfel de plimbări, excursii, ieșiri în natură. Ca rezultat, rămînem săraci și pierdem contactul cu natura [2].

În opinia noastră, în clasele primare elevii (clasele a III-a, a IV-a) trebuie să facă zilnic observări în natură, să noteze cele văzute într-un calendar. Noi, învățătorii, trebuie să susținem interesul permanent al elevilor față de această sarcină. În urma acestor observări și notări, elevii trebuie învățați să stabilească legături între fenomenele naturii (de ex: soarele se află mai sus pe bolta cerească – ziua e mai lungă, noaptea mai scurtă, afară e mai cald). Fixînd direcția vîntului prin săgeți se pot deduce presupuneri privind schimbările timpului. De asemenea, elevii sînt încurajați să observe că plantele, la fel, pot pronostica timpul. Ele ba emană miros mai puternic, ba își închid petalele înainte de ploaie, ba încep să verse „lacrimi” de pe frunze. În concluzie, elevii trebuie să constate că fiecare anotimp, fiecare din cele 12 luni ale anului își au farmecul lor, iar calendarul le va ajuta elevilor să înțeleagă armonia schimbărilor și legăturilor din natură, ritmul ei înțelept.

Este știut faptul că copiii din mediul rural, spre deosebire de cei din mediul urban, savurează mai devreme și mai din plin această armonie. Ei urmăresc munca adulților, legată în mare măsură anume de schimbările ce se produc în natură, dar și singuri participă la aceste activități. Unele posibilități le au și copiii din orașe. Natură pătrunde în locuințele de la oraș sub

formă de plante decorative, pești în acvariu, variate păsări cântătoare în colivii, pisici, căței – aceasta fiind o modalitate eficientă pentru dezvoltarea spiritului de observație.

Viața naturii nu-i lasă pe copii indiferenți. Cele văzute sau observate generează o mulțime de întrebări: *De ce?, Când?, Din ce cauză? Pentru ce?* Adulții, inclusiv cadrele didactice, trebuie să ofere răspunsuri pe cât se poate de serioase și, în măsura posibilităților, accesibile. Nu e voie să le ocolim sau să amânăm explicațiile. Prin aceste întrebări își găsește expresia o etapă calitativ nouă în dezvoltarea gândirii copiilor. La inițial, întrebările apar ca rezultat al explorării mediului social prin formulările clasice „De ce?”, „Pentru ce?” și conduc la ideea că rațiunea copiilor solicită dezvăluirea legăturilor dintre fenomene, înțelegerea legităților naturii. E important să nu pierdem acest moment, să nu trecem pe lângă el, deoarece se poate întâmpla că copilul căpătînd primele informații despre mediul înconjurător, poate să-și formeze ideea că de acum e destul de înzestrat cu cunoștințe și capacități. Aici începe faza pierderii interesului cognitiv, care încă n-a dovedit să se dezvolte și să se maturizeze. Orice întrebare a copiilor trebuie să conțină răspunsuri adecvate, astfel acesta va pătrunde în profunzimea și esența fenomenelor.

În aceeași ordine de idei, subliniem importanța deosebită a cărților – trebuie să le oferim elevilor posibilitatea de a se familiariza cu lucrările ce ne învață să înțelegem și să iubim natura. De asemenea, se recomandă să organizăm expoziții de carte cu literatură informativă specială, precum și cele de popularizare a științei în care se relatează succint, într-o formă accesibilă informația solicitată de copii. A-l învăța pe elev să lucreze cu astfel de publicații înseamnă a-i ridica nivelul de cultură generală prin oferirea mijloacelor ce sporesc activitatea de cercetare independentă [3].

Menționăm, în același context, că dezvoltarea spiritului de observație se realizează în paralel cu fortificarea gândirii logice. Pentru ca fiecare elev să poată sesiza și aprecia lucrurile la justa lor valoare, el trebuie învățat să distingă și să despartă însușirile esențiale de cele neesențiale ale obiectelor, iar această deprindere este specifică procesului de gândire. De exemplu, primăvara devreme putem merge în excursie în pădure pentru a admira primele flori. Acolo vom realiza cercetări împreună cu elevii și vom încerca să găsim răspuns la întrebarea: De ce ghiocelul poate să înflorească primul, când timpul încă e rece și pământul nu s-a încălzit complet? Ei vor afla de la noi, cadrele didactice, că bulbul din care se întinde lăstarul florifer cu un mănunchi de butoane albastre, are atât de multe substanțe nutritive, încît planta nu are nevoie să aștepte când se va trezi total seva dătătoare de viață a pământului care se află în stare de somnolență. În așa fel se va descoperi taina acestei prime flori și-i vom oferi copilului posibilitatea de a înțelege logica vieții unei plante. În situații similare, văzînd o altă floare, elevul va încerca să-și formeze o presupunere independentă.

În cadrul orelor de științe, conform curriculumului, sînt proiectate și realizate un șir de experiențe, care permit elevilor să pășească pe o nouă cale a cunoașterii lumii înconjurătoare. Experiențele oferă posibilitatea nu numai de a contempla un obiect sau fenomen al naturii, ci îi învață a formula și rezolva anumite sarcini cu caracter de cognitiv: cum pot fi găsite cauzele și efectele anumitor fenomene, cum putem face diferența dintre principal și secundar, cum poate fi văzută acțiunea unui proces din natură etc. În urma realizării experiențelor, reprezentările simple despre lumea înconjurătoare se îmbogățesc esențial. Elevii reușesc să înțeleagă cele aflate mai ușor și, totodată, pot deduce concluzii corecte. Experiențele nu solicită mult timp, în schimb stimulează interesul, creează atmosferă de activitate însuflețită. Iar după experiență e necesară o discuție, ceea ce manifestă mare interes. Așa se clarifică niște lucruri: ce a dorit să afle, ce condiții de efectuare a ales și dacă corespund sarcinii, dacă toate fenomenele au fost menționate și care sînt motivele fenomenelor apărute, ce concluzii și generalizări se pot efectua [2], [4].

Important în această legătură dintre natură și copil este și interesul celor mici față de animale. Sînt foarte entuziasmați la vederea unei pisici, a unui cățeluș, o păsărică sau un peștișor. Pentru unii vietatea apare ca o „jucărie vie”, pe cînd pentru alții ea este cel mai bun prieten. Copiii trebuie învățați să le îngrijească – ceea ce le va dezvolta simțul datoriei, a răspunderii, să manifeste atenție și afecțiune. Contactul cu natura trezește ideea și sentimentele maturului, cît și ale copilului, dar și cele mai înalte idei, cele mai inspirate sentimente trebuie traduse în fapte bune. Copiii trebuie învățați nu numai să gîndească, să viseze la bine, ci să-l facă – atunci educația va putea fi numită eficientă. Nu trebuie să-i lăsăm indiferenți față de fapte, de griji. E nevoie ca fiecare să ia parte în măsura posibilităților la îmbogățirea naturii, să o facă mai frumoasă.

Pedagogul V. A. Suhomlinskii educa copiii dragostea față de frumos, însă, în același timp, natura era în sistemul lui pedagogic atelierul unde îi învăța pe copii să muncească, să crească pomi, fructe și flori pentru alții. Această muncă, consacrată creării frumosului pentru oameni, îndrepta sufletele și destinele deformate ale copiilor, transforma răutatea în umanism, înverșunarea în grija gîngășă pentru cei apropiați [5].

Pentru educarea patriotismului este foarte important de a organiza activități respectînd necesitățile copiilor și ținînd cont de potențialul acestora în vederea ocrotirii naturii prin prezentarea exemplului propriu al cadrului didactic. Confecționarea, în timpul iernii, a unor hrănituri și atîrnarea lor în fața ferestrei le va crea deosebită satisfacție și bucurie în momentele cînd se vor apropia de ele vrăbiuțe gălăgioase sau pițigoii zglobii. Acest gest va avea o pondere și mai mare, dacă copiii vor înțelege că au făcut nu numai o faptă bună, ci au și îndatoriri care trebuie să le îndeplinească conștient – să le ofere zilnic hrană păsărilor. Primăvara elevii trebuie

antrenați în activități de sădire a puieților, al plantelor și florilor. Aceasta îi va face să protejeze lumea vegetală, să îngrijească de ea și le va dezvolta spiritul gospodăresc. Trebuie să-i lăsăm pe copii să încerce sentimentul bucuriei și atunci când apar pe lume puii unei vietăți. Să-i facem să înțeleagă ce rol mare are în natură instinctul părintesc, cât de frumos se manifestă el uneori în lumea animalelor, cu câtă abnegație își îndeplinesc animalele datoria de părinți. Aceasta îi va ajuta să înțeleagă latura frumoasă a legii principale a vieții – legea continuității speciei. Experiența didactică ne convinge că munca fizică pentru copilul mic este nu numai acumularea unor anumite priceperi și deprinderi, nu numai o educație morală, ci și o nemărginită, uimitor de bogată lume a ideilor. Această lume trezește sentimente morale, intelectuale, estetice fără de care este imposibilă cunoașterea lumii, iar prin urmare și învățătura [1].

Rezumând cele expuse mai sus, putem spune: deși relațiile copilului cu natura au un caracter oarecum instabil și contradictoriu, anume acestei vârste îi revin sarcini deosebit de seroase privind cultivarea priceperii și cerinței de a interacționa armonios cu natura. O premiză necesară pentru atingerea acestui scop trebuie să devină formarea la copii a sentimentului maturității, a înțelegerii noilor drepturi și îndatoriri, a dezvoltării conștiinței lui. Nu în zădar se spune că natura este un învățător înțelept. În aceste condiții se învață a nu încălca ordinele obștești de dragul comodității proprii, învățăm să nu pricinuim daune de dragul bunăstării noastre. Natura ne învață să fim adevărați gospodari, pentru care nici un rîu nu este străin și nici un copac al nimănui. Este numai pămîntul natal, pe care pășește prin viață un om înțelept, bun, care va ocroti și va înmulți bogățiile ei.

Referințe bibliografice:

1. CIOBANU, L. *Metodica predării obiectului Științe în clasele primare*. Bălți: Tipografia din Bălți, 2014. 253 p. ISBN 978-9975-132-25-1.
2. *Curriculum școlar: Clasele I-IV / Ministerul Educației al Republicii Moldova*. Chișinău: Tipografia centrală, 2010. 244 p. ISBN 978-9975-78-953-0.
3. COLVIN, L. *Mica enciclopedie a lumii vii*. Oradea: AQVILA 93, 2008. 128 p. ISBN 978-973-714-125-5
4. GAICIUC, V. ș. a. *Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățământ*. Chișinău: Știința, 2011. 247 p.
5. СУХОМЛИНСКИЙ, В. *Как воспитать настоящего человека*. Москва: Педагогика 1990. 288 с.

IMPACTUL ORGANIZĂRII ACTIVITĂȚII INTEGRATE ÎN INSTITUȚIILE PREȘCOLARE

Angela DASCAL, cercetător științific, sectorul Educație Timpurie,
Institutul de Științe ale Educației, R. Moldova

Abstract: Teaching integrated skills is considered a method, a common strategy, and the concept of integrated activity refers to an activity in which the tackles as knowledge-learning teaching method. The success of teaching contents integrated in to a large extent on the degree of structuring content designed, in a systemic vision, unified, holistic, targeting certain objectives.

Integrarea conținuturilor domeniilor de cunoaștere, precum și a ariilor curriculare esre considerată astăzi principala provocare în domeniul proiectării programelor școlare. Predarea în manieră integrată a disciplinelor presupune sintetizarea și organizarea didactică a informațiilor din domenii diferite ale cunoașterii în vederea construirii unei viziuni holistice și interactive asupra lumii reale [1].

În instituțiile preșcolare, această preocupare se prelungește la nivel micropedagogic, dată fiind structurarea flexibilă a conținuturilor în documentele curriculare, ceea ce oferă cadrelor didactice care lucrează la acest nivel, o libertate de decizie aproape deplină cu privire la tipurile de conținuturi pe care să le ofere copiilor și o autonomie sensibil egală în privința metodologiei de propunere a acestor conținuturi [6].

Organizarea integrată a conținuturilor, cu toate avantajele sale, s-a evidențiat, în ultimii ani, mari dificultăți pe care le întâmpinau cadrele didactice în organizarea activităților într-o astfel de manieră, deoarece sistemul de formare inițială și continuă a acestora, predominant, era axat pe predarea izolată a disciplinei [2].

În viziunea lui Gh. Tomșa, *predarea integrată a cunoaștințelor* se întemeiază pe două sisteme de referință: *unitatea științei și procesul de învățare la copil*. Ideea despre unitatea științei se bazează pe postulatul că Universul însuși prezintă o anumită unitate care impune o abordare globală. După opinia unor specialiști, această viziune unificatoare asupra științei se va solda cu un cod de legi și teorii legate între ele, care vor explica ansamblul fenomenelor.

În virtutea celui de-al doilea sistem de referință (procesul de învățare la copil), se consideră că cel puțin în fazele inițiale, copilul are tendința naturală de a aborda realitatea într-un demers global asemănător omului de știință [7, pag. 119].

Predarea integrată a cunoștințelor este considerată o metodă, o strategie modernă, iar conceptul de activitate integrată se referă la o activitate în care se abordează ca metoda predarea-învățarea cunoștințelor. Această manieră de organizare a conținuturilor învățământului este oarecum similară cu *interdisciplinaritatea*, în sensul că obiectul de învățământ are ca referință nu o disciplină științifică, ci o tematică unitară, comună mai multor discipline.

De multe ori se fac confuzii între conceptele de organizare interdisciplinară și organizare integrată. Din punct de vedere al cunoașterii,osebirea dintre cele două constă în aceea că interdisciplinaritatea identifică o componentă a mediului pentru organizarea cunoașterii, în timp ce integrarea ia ca referință o idee sau un principiu integrator care transcede granițele diferitelor discipline și grupează cunoașterea în funcție de noua perspectivă, respectiv tema.

Conform dicționarului explicativ conceptul „a integra” îi corespund următoarele: a include, a inloba, a incorpora, a armoniza într-un tot, iar „integrarea” – ca sintagma este explicată ca: reuniunea în același loc, respectiv în aceeași activitate a mai multor activități de tip succesiv.

Prin metoda predării integrate, copiii pot să participe, să se implice cât mai mult, atât efectiv cât și afectiv, prin antrenarea unor surse cât mai varate, prin prezentarea conținutului cu ajutorul experiențelor diverse, exersării tuturor analizatorilor al învățării prin descoperire.

Menționăm în continuare caracteristicile și argumente ale activităților integrate:

✓ cadrul didactic trebuie să renunțe la stilul de lucru fragmentat, în care activitățile se desfășoară una după alta, cu distincții clare între ele, ca și cum nu ar face parte din același proces și să adopte o temă de interes pentru copii, care transcede granițele diferitelor domenii de cunoaștere, organizând cunoașterea ca un tot unitar, încheșat;

✓ obiective ale mai multor domenii de cunoaștere planificate în cursul săptămânii sunt atinse în cadrul unor scenarii/ activități zilnice care includ fragmente din domeniile respective sub un singur generic. Unitățile de învățare ale ariilor curriculare *se topesc* în cadrul conturat de temele activităților integrate.

✓ învățarea devine un proiect personal al copilului, îndrumat, orientat, animat de către educator;

- ✓ învățarea devine interesantă, stimulativă, semnificativă;
- ✓ la baza activității stă acțiunea practică, cu finalitate reală;
- ✓ copii participă pe tot parcursul activităților desfășurate;
- ✓ activitățile integrate sunt în opoziție cu instruirea verbalistă și informativă;
- ✓ accentul cade pe activitatea de grup și nu pe cea cu întreaga clasă;
- ✓ le oferă copiilor posibilitatea de a se manifesta plenar în domeniile în care capacitățile lor sunt cele mai evidente;

- ✓ cultivă cooperarea și nu competiția;
- ✓ copiii se deprind cu strategia cercetării; învață să creeze situații, să emită ipoteze asupra cauzelor și relațiilor în curs de investigație, să estimeze rezultatele posibile, să mediteze asupra sarcinii date;
- ✓ sunt instrumente de apreciere prognostică deoarece arată măsura în care copiii prezintă sau nu anumite aptitudini și au valoare diagnostică, fiind un bun prilej de testare și de verificare a capacităților intelectuale și a aptitudinilor creatoare ale acestora.

Curriculumul educației preșcolare recomandă educatorilor valorificarea metodei proiectelor, care presupune proiectarea și structurarea conținuturilor în jurul unei teme, din perspectiva organizării integrate a procesului educațional.

Învățarea integrată se reflectă cel mai bine prin predarea tematică (integrarea conținuturilor, integrarea ariilor curriculare), care sprijină dezvoltarea concomitentă a unor domenii de cunoaștere, în loc să se concentreze pe un aspect izolat, lucru nefiresc pentru dezvoltarea copilului.

Predarea tematică se face în așa fel încât să reflecte legăturile dintre mai multe arii curriculare și conexiunile lor de viață. Deasemenea etapa formativă a constat în realizarea unor activități integrate propuse drept modele. În baza cercetării realizate putem menționa că prin activitățile integrate elaborate și propuse de noi, cadrele didactice vor încerca să aducă un plus de lejeritate și mai multă coerență procesului educativ, punând un accent deosebit pe joc ca metodă de bază a acestui proces. Integrarea se va realiza prin aplicarea într-un scenariu bine structurat, a unor conținuturi de învățare-evaluare, ce fac parte din diverse domenii de cunoaștere.

Reușita predării integrate a conținuturilor ține în mare măsură de gradul de structurare a conținutului proiectat, într-o viziune sistemică, unitară, holistă, ținând anumite finalități. În baza acestor modele de activități aplicate (cu abordare integrată a conținuturilor, ariilor curriculare) copilul e privit și abordat ca un întreg, ca o ființă ce trebuie privită și dezvoltată în integritatea sa”.

În continuare vă propunem modalități de realizare a unei activități zilnice cu integrarea domeniilor de cunoaștere [5, p.13].

Se va începe cu Întâlnirea de dimineață. Educatoarea se salută cu copiii prin recitarea unei poezii, ghicitori, apariția unui personaj, unei situații de probleme etc., ceea ce îi va motiva pe copii să participe activ și cu interes pe parcursul întregii activități (*durata e de 5-7 minute*).

Se va continua cu un scenariu captivant, integrând două-trei arii curriculare, având un subiect comun ce urmează a fi investigat și ilucidat cu ajutorul copiilor în urma parcurgerii

acestora, realizând obiectivele propuse. Educatoarea are libertatea de a alege tipul de abordare a activităților cu preșcolarii în funcție de strategiile pe care le stăpânește. Spre exemplu:

- ✓ copiii vor fi aranjați *în formă de cerc* pentru organizarea unui joc de rol, a unei conversații sau găsirea soluțiilor a unei situații de problemă etc.;
- ✓ copiii vor fi așezați *pe covoraș* pentru a le nara o poveste, se vor analiza comportamentele personajelor etc.;
- ✓ copii vor fi *la tablă* pentru a analiza unele imagini, pentru a aranja fișele pe flanelograf etc.;
- ✓ copii vor lucra *în echipe* (4-6 copii) pentru a realiza o sarcină anumită;
- ✓ copiii *vor fi așezați la mese* pentru a însuși unele deprinderi elementare de scriere, citire, muncă artistică etc.

Utilizarea diverselor forme și metode de abordare integrată a conținuturilor, lasă mai multă libertate de exprimare și acțiune atât pentru copil, cât și pentru educatoare (*durata activității e de 30-35 minute*).

Referințe bibliografice:

1. CHIȘ ,V. *Provocările pedagogiei contemporane*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002, p. 67.
2. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculumul transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008. 277 p. ISBN 973-46-1034-1.
3. CULEA, L.; SESOVICI, A. *Activitatea integrată din grădinița. Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar*. București: Didactica Publishing House, 2008.183 p.
4. CULEA, L.; GRAMA, F. *Ghid pentru proiecte tematice. Activități integrate pentru preșcolari (3-5 ani)*. București: Didactica Publishing House, 2008. 135p.
5. DASCAL, A.; DUMINICA, S. *Modele de socializare a copiilor de vârstă preșcolară (5-7 ani) în cadrul activităților integrate cu orientare parteneriat instituție preșcolară-familie. Ghid metodologic pentru cadrele didactice și părinți. vol.I*. Chișinău: Tipografia Reclama SA, 2012. 188 p. ISBN 978-9975-4373-6-3.
6. GLAVA, A.; GLAVA, C. *Introducere în pedagogia preșcolară*. Cluj-Napoca: Dacia, 2002. 258 p. ISBN 973-35-1471-3.
7. TOMSA, Gh. (coord.) s.a. *Psihopedagogie preșcolară și școlară*. București: Coresi, 2005.

ROLUL FORMATIV AL ȘAHULUI ÎN ÎNVAȚĂMÎNTUL PRIMAR ȘI PREȘCOLAR

Ion FOCȘA, asistent universitar

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: Shah plays a crucial role in creating the preconditions for sustainable human development and building a knowledge-based society. The quality of education largely determines the quality of life and create opportunities to realize full capabilities of each citizen.

Disciplina educațională ca șahul, oferă o posibilitate unică de sinteză: prin intermediul jocului dezvoltăm la copii toate calitățile și capacitățile necesare pentru dezvoltarea lor armonioasă. Oricine poate învăța să joace șah fără efecte negative, indiferent de vârstă, statutul social sau nivelul de dezvoltare intelectuală. Pornind de la posibilitățile și necesitățile specifice copiilor de diferite categorii de vârste, menționăm, că șahul reprezintă un mijloc eficient de dezvoltare intelectuală [4, 5].

Învățarea bazelor acestui joc dezvoltă la copii orientarea în plan, memoria, formarea capacităților analitico – sintetice, îi învață să compare, să generalizeze, să anticipeze rezultatele activității lor, astfel fiind cultivate asemenea calități importante ca: perseverența, diligența, încrederea în sine, răbdarea, ingeniozitatea etc. Învățarea șahului încă din grădiniță și clasele primare, îi va ajuta pe copii, în special pe cei din localitățile rurale, să-și dezvolte capacitățile analitice și psihice, să se mențină în acest sens la același nivel cu semenii lor de la oraș. Un rol deosebit îl are implementarea șahului în școlile rurale incomplete [3]. Acest joc deschide ample posibilități de creație, în mod deosebit, pentru copiii cu anumite dezabilități, inclusiv pentru cei afectați de diferite tulburări funcționale, precum și pentru cei retrași, necomunicativi de fire. Mai ales, că pentru predarea bazelor jocului de șah și învățarea acestuia de către copii nu este nevoie decât de o tablă (set) de șah și de un manual.

Instituțiile educaționale preșcolare și cele de clase primare au nevoie de disciplina șahul, deoarece aceasta va asigura învățarea prin intermediul acestui joc, va asigura dezvoltarea gândirii logice la copii, va ajuta copiii la crearea algoritmului propriu de luare a deciziilor, va educa responsabilitatea pentru deciziile adoptate și, totodată, va fi un joc intelectual. Fără șah nu ne putem imagina educația completă a capacităților intelectuale și ale memoriei [2].

Șahul – este mai mult decât un simplu joc. Este o distracție intelectuală cu câteva elemente creative și multă știință. Pentru munca intelectuală șahul înseamnă aceeași, ce înseamnă sport pentru dezvoltarea fizică: un sistem plăcut de exerciții și dezvoltarea unor capacități ale naturii umane. Este mai simplu să formezi o gândire logică și exactă prin intermediul jocului de șah,

decât prin utilizarea unei cărți de logică, însă elementele jocului nu trebuie confundate cu o distracție neserioasă. Jocul de șah este o excelentă școală a gândirii logice exacte. Șahul face parte din curricula școlară în peste 30 de țări de pe toate continentele [6].

În ultimele decenii în multe țări ale lumii s-au desfășurat studii și experimente care au demonstrat științific beneficiile pe care le aduce șahul în dezvoltarea personalității copiilor și tinerilor, cu rezultate concrete în îmbunătățirea performanțelor școlare. Jocul de șah are proprietăți cu impact important asupra educației tinerei generații: distractivă, intelectuală, sportivă, culturală, etică, estetică, instrumentală, emoțională, preventivă și de sănătate socială [1]. Jocul de șah se joacă între doi adversari, care mută piesele alternative pe o tablă pătrată numită „table de șah”. Partida este începută de jucătorul cu piesele albe. Un jucător este la mutare după ce adversarul sau și-a efectuat mutare [3].

Deschiderea

Primele 8-10 mutări reprezintă deschiderea, în timpul căreia fiecare jucător trebuie să urmărească dezvoltarea armonioasă și cât mai rapidă a pieselor sale pe cele mai bune poziții stânjenind cât mai mult realizarea aceluiași scop de către adversar. În deschidere piesele trebuie să ia parte tot timpul la lupta pentru stăpânirea centrului. Pionii trebuie astfel mutați încât să se obțină o structură a lor cât mai favorabilă și să se mențină cel puțin un pion în centru.

Nu este bine să mutați de mai multe ori cu aceeași piesă în deschidere. Faceți cât mai curând rocada aceasta întărind poziția regelui. Pionii care apără rocada nu trebuie mutați decât în caz de absolută nevoie. După dezvoltarea figurilor ușoare și efectuarea rocadei, urmează centralizarea turnurilor și introducerea în joc a damei. Dezvoltarea figurilor grele trebuie să se facă în așa fel încât, după aproximativ 10-12 mutări, turnurile și dama să poată fi translate pe verticalele centrale în vederea pregătirii atacului.

Fiecare deschidere are planurile sale strategice, structura caracteristică a pionilor, punctele tari și slabe. Jucătorii trebuie să cunoască și multitudinea de curse ce pot să apară în deschidere. Conform statisticilor, cea mai jucată deschidere este Partida Spaniolă, urmată de Apărarea Siciliană. Teoria deschiderilor este într-o permanentă transformare, viabilitatea unei variante la modă putând fi răsturnată de la un concurs la altul, datorită unui plan nou de joc sau a unei mutări mai greu de observat. La această dezvoltare a teoriei deschiderilor contribuie zi de zi toți marii maeștri care și experimentează pe viu cercetările din laboratorul propriu.

Jocul de mijloc -piatra de incercare

Șahiștii amatori nu știu ce este de făcut după faza de deschidere și, odată cu intrarea în faza jocului de mijloc, încep să facă multe mutări inutile, cum ar fi cele cu pionii marginali sau încep un atac fără șanse reale. La nivelul abordării jocului de mijloc, intervine marea deosebire dintre

jucătorii începători și cei avansați, cu experiența de joc. Analiza poziției nu poate să o facă decât un jucător cu un anumit nivel de cunoaștere teoretică și cu o bogată experiență competițională.

O apreciere cât mai corectă a poziției determină mutările cele mai potrivite momentului respective al partidei. Lupta cea mai aprigă într-o partidă de șah se duce tocmai în această fază, a jocului de mijloc, când, după circa 6-8 mutări trebuie să ne gândim la un plan concret de joc și să începem pregătirile pentru un atac combinativ, după ce obținem un centru solid în favoarea noastră sau, central să fie blocat.

A gândi concret, când abordăm o poziție, înseamnă a considera multilateral particularitățile poziției date și a le îmbina cu principiile generale valabile. Aprecierea corectă a poziției constituie atributul fundamental al forței de joc și, așa cum a afirmat fostul campion mondial Robert Fischer: „Secretul cel mare în șah este să nu faci niciodată o mutare până nu ai înțeles perfect poziția!”

Finalul

Un maestru trebuie să-și imagineze finalul spre care se va îndrepta partidă de șah, încă din „focul” jocului de mijloc. Primele principii ale tehnicii în jocul de final sînt: să gîndești după scheme tipice cunoscute și să nu te grăbești. În finaluri se manifestă, sub formă lor cea mai simplă, combinațiile dominate de elementul logic, datorită reducerii considerabile a numărului de posibilități imprevizibile. În timpul deschiderii și a mijlocului de partidă, apărarea regelui este o preocupare constantă. Ajuns în final regale se transformă într-o piesă ofensivă și de cea mai mare importanță. În general, regale trebuie să ocupe central tablei și aproape întotdeauna să se afle înaintea pionilor săi. Turnul trebuie însă, în general ținut în spatele pionului fie că este pion advers, fie că este pion propriu [2].

Este mai puțin cunoscut faptul că în final un turn plus perechea de nebuni sunt mai tari decât perechea de turnuri.

Referințe bibliografice:

1. ȘTEFANIU, C. *Problematika deschiderilor în șah*. Chișinău: Știința, 2010.
2. LEVENFIȘ, G. *Cartea șahistului începător*. Chișinău: Știința, 2009.
3. COADĂ, V. *Șahul*. Chișinău: Știința, 2012.
4. BOLOGAN, V.; KUCIUMOVA, E. *Jocul de șah*. Chișinău: Știința, 2007.
5. Voiculescu, F. *Incursiune în lumea șahului*. Ploiești, 1995.
6. Авербах, Т. *Путешествие в шахматное королевство*. Москва: Физкультура и спорт, 2006 .

SPECIFICUL CUNOAȘTERII ARTISTIC-ESTETICE – PREMISĂ DE INTEGRARE A METODOLOGIILOR EDUCAȚIEI LITERAR-ARTISTICE ȘI EDUCAȚIEI MUZICALE

Tatiana GÎNJU, lector universitar,
Universitatea de Stat "Alec Russo" Bălți, R. Moldova

Abstract: Article highlights specific artistic and aesthetic knowledge as the main premise integration methodologies literary-artistic education and music education. They are valued capabilities, skills and knowledge specific artistic dominant factors. The conclusions certify that the identification of specific theoretical and experimental artistic and aesthetic knowledge is an important prerequisite and methodologies needed to integrate literary and artistic education and music education from the perspective of strengthening sustainable formative steps.

Specificul cunoașterii artistic-estetice este semnificativ nu doar datorită actului propriu-zis de cunoaștere a lumii prin informații, sunete, culori, forme etc., ci în primul rînd, prin faptul că omul a priori constituie un "organ rezonator", apt de a recepta vibrațiile cosmice și sonoritățile produse de vocea umană și de diversele instrumente, surse informaționale audio-video etc. Drept confirmare la cele spuse pot servi argumentele autorului I.Gagim: "Omul este ființa cosmo-bio-psiho-socio-culturală în care sînt focusate ritmuri de diferit gen, periodicitate, durată etc." [3, p. 49]. Conform afirmațiilor profesorului I.Gagim, reiese că pentru a asigura un înalt nivel al cunoașterii, în genere, iar al cunoașterii artistic-estetice, în special, este nevoie a lua în calcul faptul că „ritmicitatea sunetului intră în comunicare cu ritmicitatea organismului și a proceselor psihice” [Ibidem]. De aici reiese caracteristicile de bază ale imaginii muzicale (conținutului muzicii), care după I.Gagim se reduc la următoarele: „*devenire, constituire, dezvoltare, dramaturgie, dinamism*” [4, p. 112].

Punînd în valoare educațională cultura artistic-estică, demersul în cauză inevitabil ne conduce la exercițiul de examinare a **specificului cunoașterii artistico-estetice**, concepute drept bază a interacțiunii eficiente dintre metodologiile educației literar-artistice și educației muzicale. **Cunoașterea**, după cum menționam anterior, este principala activitate a omului deoarece constituie cheia existenței sociale prin faptul de *a fi și a ști*. **Specificul cunoașterii muzicale** Ion Gagim îl califică sub aspect filozofic și muzicologic, argumentînd: „**filosofic**, în planul trăirii muzicii ca o filosofie specifică – *sonoră, ca hermeneutică auditivă* (și temporală), ca semantică sonoră, ca un specific de cunoaștere – *cunoaștere de tip muzical*” [Ibidem, p. 113].

Astfel, majoritatea cercetătorilor consacrați (D.Kabalevsky, E.Abdulin, I.Gagim, V.Pâslaru, V.Vasile, R.Steiner) se expun destul de pregnant în favoarea domeniului de *cunoaștere artistică*, care determină una dintre căile de adaptare a noilor generații la condițiile sociale actuale și de viitor. Astfel, R.Steiner este ferm convins că *cunoașterea artistică* tinde inevitabil spre suprasensibilitate. Pentru confirmarea ideilor sale autorul aduce argumentele lui Kant, care distinge două tipuri de judecăți (în funcție de relația dintre subiect și predicat): (1) judecățile analitice; (2) judecățile sintetice. Prin *judecățile sintetice*, înțelegem judecățile aparente în rezultatul receptării/interpretării operelor artistice, care invocă un efect sincretic asupra receptorului/interpretului.

Autorul operei de artă (literatură, muzică) de rînd cu competențele profesionale de a produce valori artistic - estetice în baza iscusinței sale de a operaționaliza cu mijloacele limbajului specific domeniului artistic, mai are nevoie de a se antrena în procesul de creație a experiențelor interioare, cum ar fi: *percepțiile, simțirile, viziunile proprii, sensibilizarea fenomenelor reale și imaginare*, care printr-un cuvînt exprimă experiența subiectului-creator de *a fi*. Însă cu aceasta autorul nu epuizează funcțiile sale, ci dimpotrivă, priza de influențare artistică crește concomitent cu transpunerea lui în rolul de *creator – receptor* (în domeniul literaturii – cititor, în domeniul muzicii – ascultător). Cel de al doilea rol al autorului vine să pună în valoare experiența lui individuală de *a fi*. La rîndul său subiectul (elevul = cititor = ascultător) își asumă rolul de re-creator și apreciator/evaluator al mesajului operei de artă.

Spunem *își asumă rolul de re-creator* pe temeiul că elevul, în procesul receptării, re-crează imaginile artistice, codificate în creație de către autor, în baza experiențelor sale individuale, iar rolul de evaluator – pe temeiul că elevul caută să exprime viziunile sale proprii față de subiectul literar/muzical (*a ști*), ceea ce înseamnă că el, grație afirmațiilor savantului V.Pâslaru: „cultivă o anumită atitudine estetic-receptivă și interpretativă” [6, p. 61]. Astfel, atitudinea și interpretarea verbală a operei literare/ muzicale, în opinia mai multor cercetători impune cititorului /ascultătorului inițierea într-o facultate de autoformare, cu sensul: *cunoaștere de sine*. Specificul cunoștințelor artistice implică anumite capacități/deprinderi de a manipula cu aceste cunoștințe cum ar fi:

- înțelegerea după auz a creațiilor artistice/ receptarea și înțelegerea mesajului muzical;
- vorbirea artistică/ sensibilizarea emoțiilor redată de muzică;
- lectura textului literar/ empatizarea sentimentelor, gândurilor redată de muzică;
- scrierea, recitarea/ interpretarea vocală sau instrumentală a muzicii.

Anume din aceste considerații reiese autorul V.Babii cînd afirmă că *venind în contact cu lumea imaginilor artistice, conștiința caută să acorde acestora statutul existenței reale. Arta,*

deși este inspirată din realitate, nu este o dublare, o copiere a ultimei. Puterea transferului din real în spiritual, din starea de „a exista” în starea de „a fi în schimbare”, constituie principalul postulat al mișcării „înspre” [2, p. 71]. Prelungind ideea afirmației de mai sus, vom constata că transferul cunoștințelor însușite de către elev în cadrul tuturor disciplinelor curriculare treptat se transformă în acțiuni de cunoaștere specifică: *cunoaștere de tip literar* (V.Pâslaru, 2001) și *cunoaștere de tip muzical* (I.Gagim, 2007).

Specificul cunoașterii artistice are mai mulți factori dominanți, care fac ca acest proces să fie inedit, irepetabil și unicitar prin felul său. Totuși, vom evidenția, pentru început, principalul factor fără de care *cunoașterea artistică* ar fi lipsită de sens, anume factorul *trăirii emoționale* a faptelor, evenimentelor, comportamentului personajelor artistice. Subliniem, nu trăirea instinctivă, lipsită de sens, ci *trăirea conștientă*, susținută de înțeles, de *gândirea artistică*, care fără echivoc stimulează specificul procesului de *cunoaștere literară/muzicală*. Conturând obiectivul aprofundării demersului despre specificul *cunoașterii artistice*, evident, apare necesitatea identificării componentelor limbajului literar-artistic și limbajului muzical din perspectiva determinării dimensiunii de *inter-acțiune* (Dex.: *formă de legătură a obiectelor, a fenomenelor etc., manifestată printr-o influențare, condiționare sau acțiune cauzată reciprocă* (echiv rus.: *взаимо-деїсмвие*) dintre componentele omogene ale actului artistic de receptare-interpretare-evaluare.

Tabelul nr. 1. Componentele omogene ale limbajelor literar-artistic și muzical

N/or	Limbaj literar-artistic	Limbaj muzical
1	<i>Intonația verbală</i>	<i>Intonația muzicală</i>
2	<i>Pulsația metrică a stihului poetic</i>	<i>Pulsația ritmică a muzicii</i>
3	<i>Dramaturgia discursului literar-artistic</i>	<i>Dramaturgia muzicală axată pe jocurile și datinile populare ale copiilor</i>
4	<i>Coexistența armonică dintre personajele literare, conținuturi.</i>	<i>Euritmia dintre componentele creației muzicale: conținut/ temă/idee, formă, stil, gen.</i>
5	<i>Valoarea estetică a creației literare</i>	<i>Valoarea estetică a creației muzicale</i>
6	<i>Prototipul literar-imagistic</i>	<i>Prototipul muzical-imagistic</i>

Atât în cazul disciplinei limba și literatura română, cât și în cazul disciplinei educația muzicală, urmînd indicațiile prospectelor curriculare, profesorul este chemat să formeze la elevi,

de la clasă la clasă, anumite cunoștințe pentru a fi aplicate în practica receptării-interpretării-evaluării operelor de artă și în activitățile practice specifice de: *cînt, muziciere, lectură, povestire etc.* Bineînțeles, cunoștințele elementare din domeniul muzicii sau literaturii au rostul său, deși ar fi greu de închipuit că la formarea imaginii despre muzica audiată sau poezia literară receptată elevul nemijlocit va avea nevoie de cunoștințele despre portative, duratele de note sau de structura strofică (iamb, horeu, amfibrahii). Din aceste considerente în tabelul nr. 1. am evidențiat doar componentele omogene ale limbajului literar-artistic și muzical, care după convingerea noastră contribuie nemijlocit la formarea la elevi a *culturii artistic-estetice*. În acest context „explicațiile cu referire la valoarea de durată în muzică ar fi imaginată ca mișcare a unui continuum, adică concepută și simțită ca *o tindere spre ceva* și fiind o interiorizare nu a obiectelor statice, ci a fenomenelor cu sens de mișcare (merge, sare, zburdă, îngîănă, iubește etc.)” [2, p. 112-113]. În sens formativ este nevoie să avem mai multă grijă de stimularea la elevi a *gîndirii litarare, gîndirii muzicale*, care să conducă la valorificarea imagistică a *verbului* – prototipul mișcării și nu a *substantivului* – prototipul repausului, stării statice. În acest sens intonația muzicală (mișcarea de la un sunet la altul; legătura adjectivului: *însorit, iubit, mîgîiat, copleșit etc.*) se va uni agil cu alte verbe, adjective, substantive, cu alte motive, intonații, care vor crea imaginea dinamică: *iubește, glumește, îngîănă, cîntă, joacă* etc., care de la sine au semnificația tinderii, mișcării „spre ceva”, adică ”instrumentează imaginația elevului, provocînd tensiunea emoțională, care este amplificată prin intermediul stimulilor muzicali adecvați” [2, p. 113].

Din tabelul nr. 1 sesizăm că între limbajul literar-artistic și limbajul muzicii există multiple componente comune, cu semnificație reciproc avantajoasă. Spre exemplu, comune sînt pentru ambele domenii elementele: *temă, subiect, idee artistică, personaj, frază, rimă, accent, intensitate, conținut artistic, imagine, motiv etc.* Însă nu la aceste componente exterioare, care exprimă un limbaj tehnic, fie și destul de necesare, vom opri atenția noastră, ci la limbajul literar și limbajul muzical cu alte semnificații decît cele menționate. Este nevoie a pătrunde în substraturile limbajului vizibil, datorită cărora în procesul receptării muzicale elevul să „vorbească în sine”, să „vorbească cu conținutul său interior, cu sufletul”, stări ale sensibilului care atestă o anumită mișcare a întregului sistem vocal intern. În acest context s-a dovedit experimental că *eficiența cîmpului imagistic crește în dependență de capacitatea, competența elevului de a fantazia prin intermediul cuvintelor tacite* (Babii V., 2010).

Cunoașterea muzicii, după autoarea M.Morari, este un proces complex de conștiință, care provoacă emoții, impresii, sentimente și idei în cadrul practicilor de audiție / interpretare / creație. Accesul la esența muzicii este înlesnit de convergența trăirii și înțelegerii, sensibilului și

mentalului, desfătării și cugetului. Trăirea emoțională a muzicii reprezintă punctul de plecare al cunoașterii artistice, care mai apoi accede spre experiența mintală, punând în vibrație rațiunea. **Specificul cunoașterii artistice** se manifestă în *caracterul ei practic și senzitiv* de receptare a fenomenului artistic; prin *valoarea actului de trăire*, după care urmează raționalizarea muzicii. Trăirea emoției este una din exigențele educației muzicale. Muzica de la sine nu educă. Fluxul de stări apărute în timpul actului muzical (de audiție – interpretare – creație) poate deveni stimul pentru activitatea de educație. Prin specificul și conținutul său, cât și prin virtuțile sale formative, muzica solicită nu numai intelectul elevului, ci și, mai ales, afectivitatea, cu implicații directe în declanșarea unor stări, a unor trăiri și sentimente, pregătindu-l pentru vibrația în fața marilor probleme ale vieții. [Morari M., Scrisoare metodică, adresată Ministerului educației, anul școlar 2013-2014].

Principalul instrument al limbajului artistic în activitatea literară este cuvântul, cu ajutorul căruia putem intensifica, atenua sau reorienta abundența emoțiilor angajate în proces, în dependență de subiectul, tema și caracterul creației. Acelaș lucru îl identificăm în activitatea de receptare muzicală, unde intonația și dinamica ritmică pe orizontală, iar armonia pe verticală conduc plinar spre re-crearea imaginii/imaginilor artistice. Prin metodele verbale (povestire, explicare, comentariu) profesorul pune în evidență terminologia, și anume: el specifică ceea ce ține de aspectele teoretice ale artei (ex., structură, formă etc.) și ceea ce se referă la psihologie (sesizare emoțională: „*culorile sărbătorii*”, „*zbuciumul sufletului*”, „*zîmbetul florilor*” etc.).

Specificul cunoașterii artistice presupune formarea culturii artistic-estetice, care în linii mari, este orientată asupra aspectelor exterioare ale personalității, adică se referă la ceea ce tine de *forma personalității*, ținuta acesteia în diverse ipostaze comportamentale, care îi determină imaginea personală în contextul social (familie, grup informal, clasă școlară etc.). În sensul adevărat al cuvântului însă, formarea culturii artistic-estetice nu se limitează la forma procesului educational, adică la *formarea* propriu-zisă, ci trebuie să fie pătrunsă de esența acestui proces, adică de conținutul, care rezidă în formarea la elevi a **calităților** ce stau la baza așa-numitei culturii artistic-estetice: 1) *cultura percepției și gândirii artistice*, 2) *cultura comunicării artistice*, 3) *cultura interpretării verbale a mesajului artistic*, 4) *cultura evaluării estetice a valorilor artistice (a operelor de artă)*. Astfel, cultura artistic-estică, percepută sau concepută doar la nivel de **formare**, constituie dezideratul procesului educational, adică rezultatul final al acestui proces, stipulat fiind în planuri și proiecte educaționale, spre care trebuie să tindă continuu fiecare domeniu, constituie doar o parte a întregului. Mult mai important, în sens formativ-educational, rămîne a fi procesul de realizare/manifestare prin acțiunile concrete a actorilor acestui proces a calităților care să dovedească vădit (de la sine) despre nivelul de formare la elevi

a culturii artistic-estetice la fiecare etapă/ciclu de studiu, mizând mult pe antrenarea proceselor interioare, psihice ale elevului.

Astfel, formarea la școlarii mici a culturii artistic-estetice, noi o concepem sub două aspecte: a) *ca deziderat educational și b) ca acțiune de valorificare a calităților specifice domeniilor artistice și culturii spirituale în genere.*

Menționăm cu certitudine că ideea interdisciplinarității constituie un demers de perspectivă în valorificarea interacțiunii eficiente dintre domeniul educațional leterar-artistic și muzical, cu condiția că vor fi luate în calcul particularitățile individuale ale elevilor, procesele psihice ce au loc în lumea interioară a individului în momentul cunoașterii.

În literatura psihologică găsim următoarea constatare: „cheltuirea de energie în punctul central al sistemului nervos și în organul de referință se află în relație inversă” [7, p. 197]. Cu alte cuvinte, cu cât mai intens și mai pregnant are loc cheltuirea energiei sistemului nervos central, cu atât este mai slabă expresia sa periferică și invers. De aici putem concluda că un limbaj redus, lipsit de expresii concise, argumentate, conduce la faptul că *energia centrală* să fie irosită în proporții imense, ceea ce crează efectul oboselii rapide, frînarea centrilor auditivi, stimularea plictiselei, iar în cele din urmă - scăderii interesului pentru artă (muzică, literatură etc.). Vom concretiza că centrele și organele receptoare sînt într-o ambianță reciprocă și aceasta cu participarea activă a limbajului muzical și limbajului literar, între care se stabilește, deasemenea a relaționare reciprocă, "eficacitatea căreia, mai cu seamă în praxiologia educației EMA *artistic-estetice* (T.G.), necesită a fi studiată fundamental” [2, p. 114]. Aceste afirmații obligă teoria și practica educațională să elaboreze și să implementeze mereu noi mijloace și tehnici de aprofundare a limbajelor artistice, care să trezească la viață sensibilul și suprasensibilul receptorilor periferici (văz, auz), stimulați prin „trăirea conștientă” și nu prin învățarea noțiunilor și regulilor artistice.

Răspunsul, reacția elevului (receptor al operei artistice) nu se reduce la „repetarea unei reacții reale, ci înfruntarea și victoria asupra ei” [7, p. 283]. Spre exemplu, în cazul cînd elevul trăiește „dorul de casă, de părinți”, fiind transpus în situația de profundă trăire a dorului (avem în vedere sentimentul unei situații reale), creația muzicală sau literară, cu un conținut și caracter adecvat, "nu are scopul de a comunica existența dorului, ci de a face ca elevul să se înalțe supra sentimentului și să-l birue” [2, p.114].

Operele de artă nu sînt doar o simplă repetare a realității, ci "o continuare a luptei dintre stimulii interni/externi și victoria unui *răspuns echilibrat*” [Ibidem]. În acest context, L.Vîgotsky afirmă: „arta este nu complementarul vieții, ci urmarea din aceea ce în om depășește viața” [7, p. 283]. Valorificînd și aprofundînd judecata psihologului L.Vîgotsky, psihologul A.Leontiev vine

cu următoarea concluzie: „Arta – nu e numai pentru om, ca însemnătate, ca cunoaștere. Arta e întru om, în aceasta constă principala ei deosebire. Nu *pentru*, ci *întru*” [8, p. 239].

Una dintre metodele de evaluare „flexibilă, completă și integratoare care asigură promovarea interdisciplinarității, este portofoliul” [1, p. 72]. Tehnica de aplicare a metodei de *portofoliu* autorul Ardeleanu A. o descrie aproximativ în felul următor: evaluarea cunoștințelor muzicale este realizată prin alcătuirea unor miniculegeri de cântece despre plante și animale, grupate pe măsuri, termini de nuanțe, termini de mișcare. Aducem drept exemplu un subiect, la limba și literatura română proiectul de evaluare interdisciplinară la tema *Voevodul Alexandru Lăpușneanu*, temele au fost grupate în patru categorii, în dependență de nivelul însușirii cunoștințelor respective:

- prima grupă: *Alexandru Lăpușneanu în istoria română;*
- grupa a doua: *Portretul fizic și moral al lui Alexandru Lăpușneanu;*
- grupa a treia: *Alexandru Lăpușneanu ca personaj literar;*
- grupa a patra: *Valorile culturale lansate în timpul domniei lui Alexandru Lăpușneanu.*

Această metodă va fi aplicată pe larg în procesul demarării activităților experimentale.

Pedagogia, prin însăși sensul său, constituie o activitate, o știință a conducerii, organizării, îndrumării, persuasiunii cu procesele de învățare, educare, formare/dezvoltare a personalității în ontogeneză. În Curriculumul școlar national este stipulată aria învățământului primar, gimnazial și liceal, care reprezintă gruparea disciplinelor de studiu în baza unor obiective și metodologii comune, fapt care confirmă necesitatea aprofundării procesului de identificare a componentelor de interacțiune interdisciplinară. Astfel, sînt grupate domeniile: 1) *limbă și comunicare*, 2) *arte (literatura română, muzica, arta plastică etc.)*.

Educația artistică și culturală în școala europeană atestă două modele principale pentru gruparea a două sau mai multe arte în curriculum: un model stipulează o arie distinctă în cadrul curricular a disciplinelor cu denumirea ”artele”, fiind separate de disciplinele umaniste; iar al doilea model presupune conceptualizarea fiecărei arte (vizuale, muzică etc.) ca discipline separate de rînd cu alte subiecte: chimia, istoria, fizica etc.). Primul model prevede legătura disciplinelor artistice drept formă ”integrată”, iar al doilea model poate fi descris ca concept al disciplinelor promovate separat. Luînd în considerare politicile de democratizare a școlii contemporane, între conceptualizarea acestor modele nu există un algoritm normativ de nezdruccinat, adică curriculum central poartă un caracter flexibil la nivel regional, local.

Formele de artă (în dependență de tradițiile locale ale școlii, nivelul de asigurare cu resurse umane etc.) pot fi incluse în cadrul altor arii disciplinare, non-artistice. Spre exemplu, în

curriculumul din Lechtenstein găsim o astfel de grupare a disciplinelor școlare : „Creație, Muzică și Sport”, care sînt integrate în *educația fizică*. În Letonia „artele” includ *artele vizuale, muzica și literatura*. De menționat, că o mare parte din școlile țărilor europene, care au o abordare integrată cu privire la conceptualizarea ariilor formei artistice utilizează termenii „educația artelor” sau „educația artistică”. „Arte și cultură” (Republica Cehia); „Orientare artistică” (Olanda); „Discipline practice / muzicale” (Spania); „Educația estetică” (Grecia); „Muzică, artă și imagine” (Italia). Avînd ca bază conceptualizarea ariilor de integrare a artelor în cadrul educației școlare, noi optăm pentru interacțiunea acestora, începînd de la conținuturi, competențele posibile de format și terminînd cu metodologiile de predare-învățare-formare. Comparînd aceste două fenomene de legătură, care la prima vedere, semnifică unul și acelaș sens, ele totuși diferă mult.

În concluzie putem menționa cu certitudine că identificarea teoretică și experimentală a specificului cunoașterii artistic-estetice este o premisă importantă și necesară în vederea integrării metodologiilor educației literar-artistice și educației muzicale din perspectiva fortificării demersurilor formative durabile.

Referințe bibliografice:

1. ARDELEANU, A. *Interdisciplinaritatea – necesitate obiectivă a învățămîntului primar*. Iași: Pim, 2010. 83 p.
2. BABII, V. *Teoria și praxiologia educației muzical-artistice*. Chișinău: Elena V.I., 2010. 310 p. ISBN 978-9975-9649-0-6.
3. GAGIM, I. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași: Timpul, 2003. 280 p. ISBN: 973-612-049-X.
4. GAGIM, I. *Muzica și lumea nouă a științelor*. Chișinău: AȘM, Akademos, nr. 2 (21) iunie 2011. p. 109-114.
5. GAGIM, I. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: ARC, 2007. 222 p. ISBN: 978-9975-61-423-8.
6. PÂSLARU, VL. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău: Museum, 2001. 312 p. ISBN: 9975-906-41-9.
7. VÎGOTSKY, L. *Psihologia artei*. București: Univers, 1973. p. 67-104.
8. ЛЕОНТЬЕВ, А. *Избранные психологические произведения*. В двух томах, том II/ под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко, А.А.Леонтьева. Москва: Изд-во Педагогика, 1983. 320 с.

REPERE PSIHOLOGICE ÎN ARTA CÂNTATULUI LA PIAN

Lilia GRANETKAIA, conferențiar universitar, doctor în pedagogie,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: The present paper examines the interpretative concept of C. A. Martienssen, German teacher, pianist, founder of the psychological school. The author analyzes the Romanian pianistic pedagogy achievements in terms of the valorization of the psychological concept in question. The methodical researches of Th. Bălan, F. Muzicescu, M. D. Răducanu, A. Pitiș, I. Minei and others are touched upon.

Curentele pedagogice în evoluția artei pianistice, condițiile istorice joacă același rol ca și în dezvoltarea oricărui alt domeniu artistic. Astfel se explică de ce, în funcție de aceste condiții, arta pianistică interpretativă s-a dezvoltat pe căi diferite, în fiecare țară în parte, oglindind muzica proprie acesteia cu caracterele și specificul ei. Ca și în celelalte domenii de activitate, în arta cântatului la pian, teoretizările au urmat după ce marii compozitori și pianiști au venit în fapt cu noi procedee pianistice. Curentele care s-au succedat în pedagogia pianului au încercat să dea și o explicație științifică orientărilor pe care le propuneau. Anatomofiziologii, spre pildă, căutau o fundamentare științifică în medicină (Friedrich Steinhausen (1859 - 1910), Rudolph Maria Breithaupt (1873 -1945)). Cu timpul în științele psihologice sau deschis noi orizonturi care au servit spre dezvoltarea pedagogiei pianistice. Un punct de vedere nou și interesant în conexiune cu metodică pianului îl aduce pianistul și pedagogul german **Carl Adolf Martienssen**. Acesta a fundamentat pedagogia pianului pe câteva principii deosebit de importante de care actuala generație de pedagogi ai acestui instrument nu poate face abstracție. Acestea sunt: „Învățatul creator al pianului”, „Complexul copilului minune”, „Auzul creator”, „Greșita fundamentare a tezelor lui Tetzl”, „Funcția artistică a tehnicii instrumentale”, „Necesitatea cultivării activității motrice”, „Unitatea psiho-fizică a aparatului pianistic”. Denumirea de **școală psihologică**, ține seamă mai ales de faptul că la baza îndrumărilor în arta instrumentală pianistică, știința psihologiei ocupă un rol precumpănitor. Ar fi greșit să se creadă că orice procedee fiziologice au fost înlocuite. Școala psihologică a păstrat cea mai mare parte din rudimentele tehnicii, schimbând doar modul în care acestea urmează a fi însușite și folosite. Conceptul de complex al copilului-minune a fost creat de C.Martienssen spre a ilustra mai plastic teoria sa privitoare la primatul auzului intern, al sferei auditive în procesul interpretării. Având în vedere că la un copil-minune (este dat, ca exemplu, micul Mozart), auzul intern se dezvoltă înaintea deprinderilor motrice și determină chiar funcționarea lor, C.Martienssen generalizează această

calitate prețioasă a geniiilor precoce și o consideră necesară ca premisă fundamentală în elaborarea actului interpretativ în general. Astfel mecanismul acestui proces trebuie să aibă în mod natural următorul aspect (Figura 1):

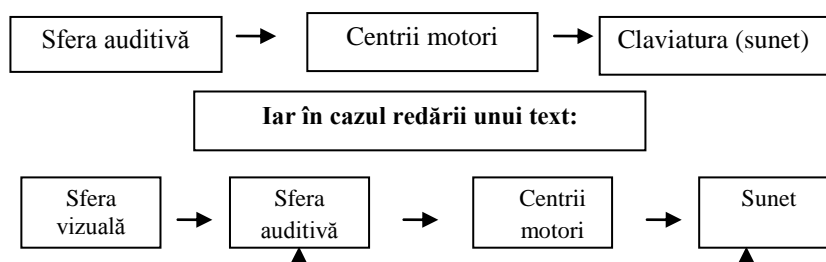


Figura 1

Mecanismul procesului de interpretare a muzicii (după C.A.Martienssen)

Descrierea și aprecierea importanței acestui mecanism psihologic îl întâlnim la muzicologul, român Teodor Bălan [1], care susține ideea lui C.A.Martienssen despre primatul sferei auditive în recrearea muzicii. Conform lui C.A.Martienssen, Th.Balan descrie și valorifică acest model/concept psihologic care se bazează pe un *auz creator, volițiune creatoare auditivă*. Prin urmare, se constată că în recrearea, interpretarea muzicii de o importanță majoră devine dezvoltarea/formarea la interpret a *volițiunii creatoare auditive*, care, după C.A.Martienssen, este constituită din șase componente: *Voința de sunet; Voința de sonoritate; Voința de linie sau frazare; Voința de ritm; Voința de formă; Voința de re-creare a operei muzicale* [Apud: 1].

Pe calea practică de realizare a principiilor școlii psihologice a mers pianista Florica Muzicescu. În acel timp, pedagogia pianistică românească nu avea o tradiție, nu existau maeștri cu experiență, nivelul predării nu putea asigura formarea unor interpreți remarcabili. Prin aplicarea metodelor curentului psihologic, Florica Muzicescu a reușit să formeze o școală pianistică românească aptă de a forma interpreți de talie mondială.

Parcurgând linia lui C.A.Martienssen, ea anticipează, prin ideile sale, viitoarele preocupări din domeniul semiologiei muzicale. Ilustra profesoară definește etapele specifice oricărei abordări a unei opere muzicale prin trei verbe: *ai gândit, ai pregătit, ai activat*. Studiul partiturii, înainte de abordare pianistică, este un aspect asupra căruia insistă F.Muzicescu. Etapa de „pregătire” necesită de la interpret un aport substanțial personal, și care este determinat de nivelul culturii generale, inteligență, capacitate de imaginare, temperament și posibilități pianistice propriu-zise. Etapa a treia poate fi definită, în opinia profesoarei, prin verbele: *a coordona și a unifica*. Un prim aspect este cel al coordonării dintre comenzile mentale și aparatul pianistic. Coordonarea tuturor forțelor creatoare în elaborarea actului artistic, așa cum propunea

Florica Muzicescu, ipostaziază unificarea dintre spirit, suflet și trup, sau dintre nivelul rațional-irațional. După cum își amintea Th.Bălan, F.Muzicescu pretindea la mobilizarea tuturor resurselor fizice psihice puse în slujba unei sinteze dintre intuiție și rațiune.

Orientarea școlii metodice românești după principiul psihologic a lui C.A.Martienssen ne demonstrează apariția și teoretizarea conceptului psihologic în ulterioarele cercetări metodologice. În tratatul despre arta pianistică a doamnelor Ana Pitiș și Ioana Minei [8] la fel ne bucurăm de prezența acestui concept, el fiind valorificat în contextul redării expresive a *intonației muzicale* (conceptul despre intonație a lui B.Asafiev). Până a ajunge în ultimă etapă „creatoare” în auzul interior al interpretului, după stabilirea sensurilor și semnificațiilor mesajului, intonația se cristalizează în conștiință ca „*intonație logică*” (A.Pitiș – I.Minei). „Intonația apare sub două ipostaze – **logică și creatoare**. Or, în înțelegerea și redarea textului, interpretul are de-a face într-o primă etapă cu intonații ce rezultă obiectiv din structurile textului, și care-i permit înțelegerea semnificațiilor operei, și abia mai târziu cu intonații artistice creatoare prin care el redă aceste semnificații publicului” [8, p.84].

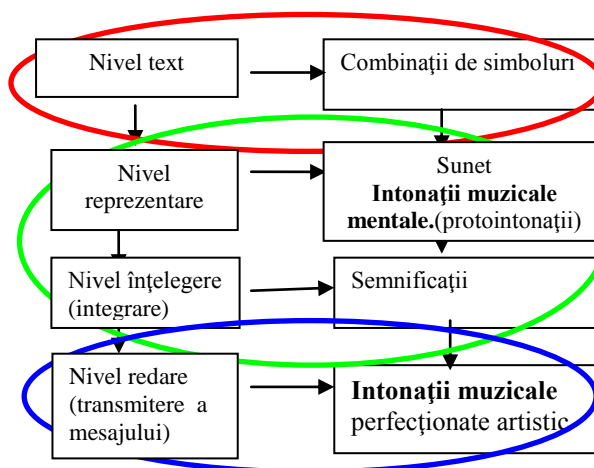


Figura 2. Procesualitatea psiho-interpretativă în sonorizarea textului muzical (după A.Pitiș, I.Minei)

În figura de mai sus am prezentat funcționarea proceselor ce se produc la citirea/sonorizarea unui text muzical (de la simbolul scris al sunetului la reprezentarea sonoră cu intonații logice, mentale, apoi înțelegerea și redarea mesajului muzical ascultătorilor prin intonații îmbogățite creator.).

Prin urmare, conceptul psihologic a lui C.A.Martienssen este valorificat și în experimentele metodologice ale lui M.D.Răducanu [10]. Educând un număr extins de discipoli, M.D.Răducanu

a continuat tradițiile metodologice a școlii psihologice conturând în felul următor dimensiunile persuasiunii pianistice în cadrul clasei de instrument. În opinia pedagogului, lucru cu textul muzical nu înseamnă neapărat o activitate preponderent vizuală, în care stereotipurile se formează în raport cu partitura. „În cazul specific al studiului instrumental observăm că acesta este o activitate de solicitare senzorială (auditivă) primordială asociată cu o coordonare psihomotorie ridicată. Studiul pianistic este o activitate complexă care conține un ansamblu de solicitări *intelectuale, emoționale, motivaționale și motrice* [10, p. 55-56]. Descriind procesul persuasiv al actului interpretativ, M.D.Răducanu marchează rolul profesorului și al elevului în realizarea acestuia prin schema următoare. (vezi Fig. 3)

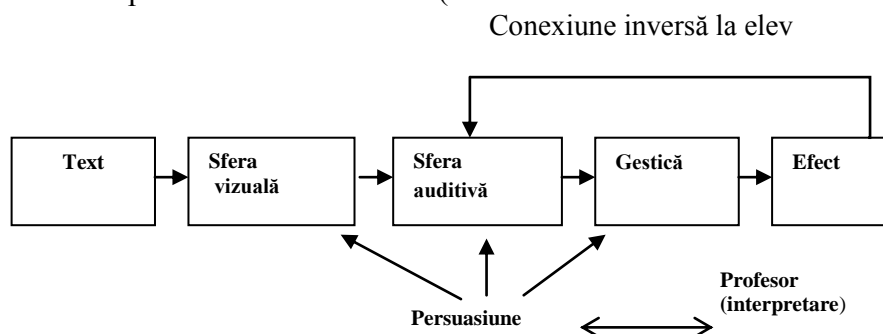


Fig.3 Funcționarea mecanismului psihologic în cadrul persuasiunii instrumentale după M.D.Răducanu

Așa cum reiese din această figură efectul sonor este acela care prin conexiune inversă sancționează calitatea vizualului, auditivului, gesticii. Dar aceste trei nivele au fiecare o specificitate aparte, o anumită funcție în actul persuasiunii și necesită deci o școlire fin diferențiată pe verticală. În opinia pedagogului M.D.Răducanu, sfera vizuală este perfectibilă prin mijloace corespunzătoare de citire, în schimb sfera auditivă necesită o persuasiune superior calificată. Specific în această influențare este faptul că conținutul său ideal este constituit prin raportare la textul muzical, acțiunea asupra modelelor sonore fiind totodată o raportare a acestora la imaginea reală sau reprezentată a textului. Sfera auditivă a profesorului intervine în evoluția sferei auditive a elevului, raportate la același text, dar cu semnificații pe verticală sensibil diferite pentru cei doi protagoniști. Se constată că dificultatea constă în faptul că transcendența este de regulă îngreunată sau chiar frânată tocmai de către configurația ideatică, insuficientă sau necorespunzătoare a structurii textului la elev. Persuasiunea la nivelul sferei auditive nu se poate doza însă decât după efectul sonor final. Între aceste două domenii însă, este interpusă acțiunea concret instrumentală care are și ea legile, evoluția și modul său specific de influențare. A considera pur și simplu acest lanț eferent ca un tot, este în opinia profesorului Răducanu, o cerință menită să ofere o viziune de ansamblu. Însă cum se observă în practică, dificultatea

constă în acționarea oportună și eficientă la fiecare dintre aceste nivele. Se pledează pentru dezvoltarea la elevi a *auzului interior* și respectiv a *reprezentărilor auditive interioare*, care vor corecta, îndruma tot lucrul tehnic și artistic efectuat. Ideile vin în consens cu afirmațiile lui Heinrich G. Neuhaus: „cu cât este mai clar **țelul** (conținutul, muzica, perfecțiunea execuției), cu atât mai clar dictează el mijloacele de a-l atinge, cu cât ne este mai clar **ce** avem de făcut, cu atât apare mai clar și **cum** anume trebuie făcut...” Tot la Neuhaus întâlnim următorul: „cu cât muzicianul este mai valoros, cu atât mai restrânsă devine problema muncii asupra imaginii” [7, p. 12, 16, 91].

Din generația tinerelor muzicologi prezintă interes științific și didactic cercetările lui O.Garaz [2, p. 50-81] asupra conceptului estetic de **imagine muzicală**. Muzicologul afirmă că „imaginea muzicală nu este imagine în sensul plastic-ocular al cuvântului. Nu poate fi vorba despre un context imagistic, dat fiind faptul invizibilității materiei sonore. Putem conchide astfel, că imaginea muzicală este „furată” văzului, iar semnificațiile acesteia sunt, bineînțeles, „ascunse” unei conștientizări imediate, nemijlocite, totalmente contrar reflexului pe care îl avem atunci când avem în față o imagine propriu-zisă. Este vizibil și evident faptul, că muzica nu poate fi receptată prin intermediul văzului, astfel încât un prim considerent s-ar referi la faptul că sintagma *imagine muzicală* reprezintă, în fond, o metaforă care încearcă, forțând semnificația termenului și conceptului de imagine, să-i atribuie acestuia un plus de posibilități funcționale într-un câmp care cenzurează, de fapt, semnificația primară a termenului și conceptului. În consecință, este recunoscut statutul exclusiv metaforic al sintagmei *imagine muzicală* sau, altfel spus, este vorba despre o altă stare modală a imaginii – o imagine invizibilă”.

Concluzii. Operarea cu conceptul de *imagine muzicală* ne permite să generalizăm principiile școlii psihologice lansate de C.A. Martienssen. Trasarea lucrului tehnic și artistic al artei pianistice în concordanță cu construirea *spațiului artistic mental* specific, sub formă de reprezentări auditive și motrice, asociații, concepte, viziuni (imagini muzicale, artistice) prezintă o metodă, cale eficace în realizarea actului interpretativ. Metodica pianistică contemporană valorifică și în prezent acest concept psihologic dezvăluindu-l sub diferite aspecte teoretice și metodico-practice în arta interpretativă. 1.Calea auditivă conform formulei lui B. Asafiev rezidă în: *ascult – aud – trăiesc mesajul muzical - înțeleg sensul intonațional – creez imaginea artistică*; 2. *Calea interpretativă* conform formulei lui C.A. Martienssen: *văd – aud – simt/înțeleg imaginea muzicală – determin mișcărilor/procedeele interpretative – emit sunetul*. Așadar, considerăm că studiul pianistic al creației muzicale trebuie să parcurgă conform a două modele similare care contribuie la realizarea actului interpretativ – modelul interpretativ a lui C.A. Martienssen și cel auditiv al muzicologului B.Asafiev.

Referințe bibliografice:

1. BĂLAN, Th. *Principii de pianistică*. București: Editura muzicală, 1966. 289 p.
2. GARAZ, O. 11 teze despre imaginea muzicală. În: *Revista Muzica*. București, 1/2002, pag.50- 81.
3. GRANEȚKAIA, L. *Dimensiunea imagistică a creației muzicale în studiul pianistic*. Chișinău:Lira, 2013. 163 p. ISBN 979-0-3480-0174-6
4. GRANEȚKAIA, L. Formation of interpretation competence of the musical image at music teacher. În: *Revista Review of artistic education, nr. 3-4, Iași, România, 2012, p. 40-46*. ISSN-L2069-7554
5. GRANEȚKAIA, L. Realizarea demersului educațional la lecția de pian. În: *Revistă internațională ARTA, Arte audiovizuale*. Chișinău 2012, pp. 63-66. ISSN 1857-1050
6. GRANEȚKAIA, L. The polysemy of artistic image as methodological problem. În: *Dimensiuni ale educației artistice, vol. IX Cercetări comparative și studii în politicile europene privind educația artistică și interculturală*. Iași: ARTES, 2013, pp. 34-40. ISBN 978-973-8263-19-2
7. NEUHAUS, H. *Despre arta pianistică*. București, 1960. 260 p.
8. PITIȘ, A.; MINEI, I. *Tratat de artă pianistică*. București: Editura Muzicală, 1982. 280 p.
9. RĂDUCANU, M.D. *Introducere în teoria interpretării muzicale*. Iași: Moldova, 2003. 236 p.
10. RĂDUCANU, M.D. *Metodica studiului și predării pianului*. Iași: Editura muzicală, 1982. p.55-60.

СЛУШАНИЕ КЛАСИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ КАК ИНТЕГРИРУЮЩИЙ ФАКТОР В ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Марина КАЛИГА, преподаватель,

Бэлцкий Государственный Университет им. А. Руссо, R. Moldova

Abstract: Music is a colossal source of ideas. Without musical education is not possible a mental integrates development. Being one the areas of classical music, teaching to perceive the expressive musical language, pupils feel the need to integrate in music-teaching activities. This article describes the role and importance of classical music as an integrative component of music education. Theoretical earning of proposed repertoire, considering the pupils 'psycho-physiological characteristics, will contribute through curricular perspective to the aims of music education, constituting a part of spiritual culture. Communicating with the art of music, pupil will better understand himself and others, he will be able to find his place in the changing world.

Музыка – могучий источник мысли, без музыкального воспитания не возможно полноценное умственное развитие. Находясь в музыкальной среде, научившись чувствовать и осмыслять выразительность музыкальной речи, ученики испытывают потребность в ней. Через общение с музыкой ребенок будет лучше понимать себя и других, находить свое место в меняющемся мире. В раннем возрасте знакомство с миром звуков происходит посредством восприятия. Как показывают современные исследования слушание как вид деятельности, и восприятие развивается еще в перинатальный (дородовой) период. В раннем детстве, воспринимая музыку, у детей развивается эмоциональная отзывчивость, налаживается связь с внешним миром. По мере взросления ребенку становятся доступными новые виды музыкальной деятельности, включая исполнительство и творчество.

Роль и значение музыкального искусства в цивилизованном обществе исключительно велика, поскольку музыка служит уникальным по своей природе средством коммуникации в обществе: передавая мысли, чувства, идеи, объединяющие разные слои населения. Влияние его на общественное сознание очевидно, роль и функция, сколько многообразны, столько же и контрастны. «От воспитания музыкой...мы ожидаем осветления будущего наших детей, предполагая наличия света в самой музыке, раскрыв его посредством педагогического искусства в сердцах школьников» [7].

«Углубление в музыку становится углублением в самого себя, постижение – познание музыки (ее смысла) становится постижением-познанием себя самого, ибо, чем глубже погружаешься в музыку, тем глубже в себя. И наоборот. Это единый процесс. Оба явления (Я и Музыка) в конечном итоге сливаются. Музыка становится частью моего внутреннего содержания. Оттуда, из глубин, в состоянии постоянной живой вибрации, она выполняет энергию, возвышает-созидает меня» [3, с. 34-35].

Еще в XVII-XVIII веках музыка стала трактоваться как отражение природы и человека, немецкий теоретик И. Маттесона утверждал: «Искусство звуков черпает из бездонного кладезя природы» [6, с. 397]. Музыка подражает звуковым явлениям неживой природы: плавному движению ручья, шуму волн и водопадов, раскатам грома и ветра и др. В живой природе музыка подражает щебетанию и пению птиц, голосам и выкрикам разных животных, выражая аффекты и эмоции. Исходя из этих толкований музыкального искусства, можно определить путь интонационного накопления музыкального языка: от звукоизобразительности и подражания неживой и живой природе, к осознанию и освоению человеческих чувств, эмоций и духовных потребностей и др. Именно в таком

порядке постигается мир музыки школьником, поскольку как развивалось человечество, так и развивается отдельный человек.

Важно подчеркнуть, что восприятие таких феноменов является интегративным свойством личности ребенка в раннем детстве, оно связано с движением и воображением. Исследования ученых доказали, что процесс восприятия музыки также тесно связан с процессом мышления, его основными пластами: сознательный и бессознательный. В ранний возрастной период характеризуется проявлением бессознательной двигательной реакции во время слушания музыки (жесты, мимика). В тоже время психологи утверждают, что бессознательные образы, вступая в резонанс с музыкой становятся доступными для сознания, пронизывая все этапы мыслительного процесса.

В такой интегративной связи бессознательное признается важнейшей составляющей познаваемого художественного смысла музыкального произведения. Таким образом, прослеживаем целостное музыкальное воспитание детей, приобщая детей к музыке, посредством слушания музыки. Исследования доказывают, что на начальном этапе чрезвычайно важно дать основной импульс для приобщения к высшим духовным ценностям средствами искусства и познанию окружающего мира. Стремление к добру, правде, свету, духовной любви, справедливости, истины, красоты – все это «имена Божии»! – вложены в человека как его суть с раннего детства. В серьезной классической музыке есть то, что способно интегрировать «имена Божии» в жизнь человека.

Присутствует ли она классическая музыка в программах по музыкальному воспитанию? Сравнительный анализ репертуара, предлагаемый для слушания музыки детьми, показал, что материал не достаточно опирается на богатую сокровищницу музыкального наследия. Существуют определенные особенности подбора репертуара доступного для восприятия детьми раннего школьного возраста. Исследуя эту проблему, мы видим перспективным расширение репертуара, доступного пониманию учеников начальных классов через рассмотрение целого круга интонаций, опираясь на «созревающие функции и свойства ребенка» (Л.С. Выготский), системно интегрируя интонационное звуковое поле ребенка. Восприятие классической музыки обогащает слуховой опыт: «развивая полноценную личность, способность восприятия классической музыки систематизирует мышление, не покидая пределов целостности» [5]. Ключом к музыкальному развитию является мотивация - любовь к музыке и понимание его возможностей: этот путь естественен и филогенетически оправдан, так развивалось человечество.

Актуальность этой проблемы с годами нарастает, многие музыканты, музыковеды, психологи, педагоги обращаются, к поиску оптимального решения и освещения вопросов музыкального воспитания, музыкальной культурой, обращение к сфере классической музыки. Таким образом, ведение ребенка в интонационный строй общемировой и национальной музыкальной культуры с высокими духовно – нравственными идеалами через восприятие музыки является одной из интегрирующих систем в создании крепкой опоры в звуковом хаосе современного техногенного мира. В формировании музыкальной культуры школьников, слушательская деятельность имеет первостепенное значение. Слушание музыки является таким видом музыкальных деятельностей, который активизирует музыкальные способности ученика. Исходя из теории музыкального образования, главной задачей слушательской деятельности является формирование музыкальной культуры учащихся в процессе общения их с высокохудожественными образцами классической музыки.

В настоящее время существует огромное количество образовательных методик, программ и технологий. Работы Д. Кирнарской, В. Петрушина помогают понять специфику восприятия с позиции музыкальной психологии; труды Б. Теплова, Л. Выготского, Д. Элькониной, Ж. Пиаже являются одним из основополагающих при рассмотрении психофизиологических особенностей восприятия ребенка. Работы и исследования Б. Асафьева, Е. Назайкинского, М. Арановского, В. Подуровского, В. Медушевского, М. Бонфельда, Г. Орлова об интонации, о музыке как языке общения, музыкальном мышлении, о музыкальном искусстве как о многомерной знаковой системе необходимой в определении образно-тематического строя музыки и т.д., служат хорошим фундаментом для формирования культурной личности. Проблемой формирования слушательской деятельности занимались в своих исследованиях А.А. Пиличаускас, Л. Бернстайн, Б.В. Асафьев, Д. Б. Кабалецкий и др.

«Понять музыкальное и вообще всякое художественное произведение – значит понять его жизненный замысел, понять, как переплавил композитор этот замысел в своем творческом сознании, почему воплотил именно в эту, а не в какую-нибудь другую художественную форму, словом узнать, как, в какой атмосфере рождено данное произведение" Д. Кабалецкий [4, р. 31]. Л. Берстайн утверждает «Музыка никогда не бывает о чем-то. Смысл музыки должен быть найден в самой музыке, в ее мелодиях, гармониях, колорите, и в способах ее собственного развития» [2, р.89]. Говоря о развитии музыкально - слушательской культуры, понимаем, что каждый человек слышит и воспринимает музыку по своему. Педагог - музыкант А.А. Пиличаускас разработал

комплексную модель познания музыки: музыкальный образ (средства музыкальной выразительности); эстетически-нравственный фон (эпоха, когда написано произведение, его взгляды); художественный образ (осознанные слушателем переживания и мысли) [8].

Из этих соображений разделяем детскую музыку на две категории: дидактические пьесы и пьесы для развития навыка восприятия, в целях эстетического воспитания. Каждая из категорий подтверждена огромным количеством произведений бессмертных шедевров классической музыки, четко ориентированные на определенные дидактические цели, с определенными техническими задатками. Поскольку у детей с раннего возраста ведущим видом деятельности является слушание и восприятие через движение, которое по определению Ж. Пиаже связано с развитием «сенсомоторного интеллекта». Практика показывает, что школьники начальных классов могут воспринимать фрагменты симфонических полотен крупномасштабных сочинений. «Не оценочная и аналитическая деятельность, а естественное включение мира эмоций в мир музыки становится интегрирующей точкой для ее движения в экстра музыкальную сферу, траектория которого теряется в бесконечности» [1, с. 223].

Глобальный анализ любого произведения И. Баха, В. Моцарта, Л. Бетховена и др., определяет, как глубоко воспитана личность. Спектр детской музыки широк от вокальных песенок, фортепианных миниатюр до опер и симфонических произведений (сюит и балетов). Рамки исследования останавливаются на западноевропейской, начиная от И. Баха, А. Вивальди и французских клависинистов, заканчивая К. Сен-Сансом, К. Дебюсси, русской программной инструментальной музыкой от М. Глинки, П. Чайковского, С. Прокофьева, Г. Свиридова и др.

К теме детства, как особому самобытному миру, интерес возник только с эпохи романтиков. Эта тема для композиторов является возможностью обратиться к воспоминаниям, пережить яркие эмоции, погрузиться в чистоту и свет детского миропонимания и видения. Об этом свидетельствуют произведения с дидактической направленностью, призванные обучить ребенка мыслить, понимать, переживать посредством музыкальных шедевров. Значение «музыки для детей» имеет широкое толкование. Так, например «музыка, предназначенная для детей» попадает огромный пласт произведений многих времен и народов, различные жанры от миниатюр до опер и симфоний, инструментальная и вокальная музыка. Использование детских голосов при исполнении церковных произведений или введение в детских голосов в оперы к XIX веку было достаточно распространено. Именно с эпохи романтиков увлечение детской темой повлекло создание самостоятельных глубоко философских сочинений, связанных с миром

детей. Так на примере Р. Шуман *«Альбом для юношества»* является отражением микрокосмоса детей, более того ориентирующий взрослого, показывающего эмоциональный и поэтический мир детства.

Основные требования к произведениям «детской музыки»: простота и ясность форм, лаконизм и исполнительская доступность, учитывающие возможности детского восприятия. В XIX веке появляются детские оперы Ц. Кюи *«Снежный богатырь»*, *«Красная шапочка»*, *«Кот в сапогах»*; В. Ребиков *«Елка»*, *«Белоснежка»*. Постепенно музыка, предназначенная для исполнения детьми, стала особой областью композиторского творчества, включающая в себя хоры, оперы, кантаты и инструментальные концерты. XX век преподнес произведения, которые написаны композиторами для исполнения взрослыми с расчетом на детское восприятие такие как К. Дебюсси *«Детский уголок»*, Б. Барток *«Микрокосмос»*, опера М. Равеля *«Дитя и волшебство»*, симфоническая сюита С. Прокофьева *«Петя и волк»* и др. Огромнейший пласт композиторского наследия – песни и пьесы для детей. Некоторых композиторов хочется назвать «детскими» ввиду их вклада в развитие детского репертуара.

Музыка, связанная с миром детства, выходит далеко за рамки собственно «детской музыки». В мировом наследии композиторского творчества есть немало произведений, доступных по характеру и образному содержанию маленького слушателя. Доступность произведений по исполнительским критериям должна быть не менее значимой, поскольку первично ее музыкальное восприятие, а не воспроизведение. Не каждый слушатель, прослушав, исполняет произведение, не каждому исполнителю удастся достичь высокого уровня мастерства, а остается только слушательское впечатление.

При подборе музыкального репертуара интегрируем пение с движением: упражнения ритмические с литературным текстом. Слушание музыки, а затем поиск подходящих движений, слов и образов должен осуществляться детьми через интуитивные ощущения, развивая навык восприятия. Воспитывать потребность в общении с музыкальным искусством, помочь ориентироваться и найти себя в музыкальном пространстве, убеждая о том, что классическая музыка воспитывает духовную культуру переплетая с опытом человечества, раскрывая главные проблемы бытия (жизни, добра, зла, любви, ненависти), помогает становлению их личности и мировоззрению.

Одним из наиболее распространенных, часто встречающимся в творчестве композиторов разных эпох, является сфера, связанная с образами природы, птиц и животных. Ее истоками считают звуки окружающего мира и народные попевки из материнского фольклора. Так, например звук свирели, трели или переключки флейты в

сочетании с прямым звукоподражанием птичьему щебету через мелизмы, ритмику и акцентуацию является характерным при изображении природы: О. Лассо «Эхо», Г. Гендель «Музыка на воде», А. Вивальди «Времена года», Ж.-Ф. Рамо «Курица», некоторые симфонии И. Гайдна «Утро», «Полдень», «Вечер», Л. Бетховен «Пасторальная», А. Вивальди «Времена года» «Осень» F-dur (трель птиц), Э. Григ «Птичка» (соч. 43 № 4), А. Алябьев «Соловей», Н. Римский-Корсаков «Сцена весны с птицами» из оперы «Снегурочка», П. Чайковский «Синяя птица» из «Спящей красавицы», С. Прокофьев лейтмотив «Птички» из симфонической сюиты «Петя и Волк» и др. Основным носителем семантики темы в приведенных примерах является именно интонационная формула. Каждое из перечисленных произведений позитивно воспринимается детьми, поскольку наличия в них интонационных стереотипов, способствующих эмоциональной интеграции личности посредством музыкальных интонаций. «При таком накоплении элементов музыкального языка, расширяются интонационные поля в формировании личности».

Выводы: Данная статья рассматривает роль и значение классической музыки как главной интеграционной составляющей в музыкальном воспитании и развитии школьников, способствующая становлению основ музыкального восприятия. Попытка теоретически обосновать значимость музыкального репертуара, способствующего для восприятия музыки на основе образно-тематического и интонационного анализа, с учетом психофизиологических особенностей школьников, будет способствовать формированию основ музыкальной культуры школьников, развитию интереса к музыке; развитию музыкального слуха; музыкальной памяти; образного и ассоциативного мышления; воображения; музыкального восприятия и ассоциативного мышления и учебно-творческих способностей; освоению музыкальных произведений и знаний о музыке; умению практически применять усвоенные музыкальные знания; воспитание музыкального вкуса; нравственных и эстетических чувств; эмоционально-целостного отношения к искусству.

Список использованной литературы:

1. АРАНОВСКИЙ, М. *Музыкальный текст: структура и свойства*. Москва: Композитор. 1998.
2. БЕРНСТАЙН, Л. *Концерты для молодежи* / Пер. с англ. Е.Ф. Бронфин. Ленинград, 1991. 67 с.

3. ГАЖИМ, И.Ф. Вузовский Workshop (творческая мастерская) *Искусство слушания музыки / методолого-методическая подготовка учителя музыки*. Материалы VII международной научно-практической конференции / Отв. ред. Э. Б. Абдулин, Е. В. Николаева. – Москва, 2002.
4. КАБАЛЕВСКИЙ, Д. Б. *Как рассказать детям о музыке?* Москва: Просвещение, 1989. 191 с.
5. КИРНАРСКАЯ, Д. *Психология музыкальных способностей. Музыкальные способности*. Москва: Таланты – XXI века. 2004. с. 391-392.
6. КЛЮЕВ, А. *Музыкальное искусство как звуковое явление*. Disponibil: <http://ideashistory.org.ru/pdfs/52kliuev.pdf>.
7. МЕДУШЕВСКИЙ, В.В. *Духовно-нравственный анализ музыки*. Disponibil: <http://www.portal-slovo.ru/art/35812.php>
8. ПИЛИЧАУСКАС, А.А. *Познание музыки как воспит*

STRATEGIA OPTIMIZĂRII PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE MOTRICĂ LA VÎRSTA PREȘCOLARĂ MARE

Maria MIHAILOVA, lector superior universitar,
Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: The article touches upon the problem of process optimization of basic motor actions in pre-school age. It is focused on learning of motor actions comparing to other types of learning. The article presents conditions and procedures, which make this learning process efficient.

Idealul educațional contemporan, care ne orientează spre realizarea personalității autonome, creative, capabile să se adapteze la cerințele societății în permanentă schimbare, nu se poate obține, dacă copiii nu depun un efort propriu de înțelegere, decodificare, execuție activă. Numai cunoștințele, priceperile, deprinderile dobândite prin efort personal, care trec prin experiența proprie îi aparțin copilului și pot fi aplicate în spirit creativ.

În această ordine de idei este important de a realiza învățarea care va fi orientată în direcția asimilării cunoștințelor, formării deprinderilor și priceperilor motrice, implicând dezvoltarea structurilor cognitive, afective, motivaționale volitive ale personalității preșcolarului.

În literatura de specialitate se prezintă o serie de clasificări ale formelor învățării. Una din cele mai frecvent utilizate este clasificarea lui Montpelier, care distinge: *învățarea perceptivă, senzorio-motrică, învățarea motrică, învățarea verbală și învățarea inteligentă* [1].

Învățarea motrică se deosebește de alte tipuri de învățare. Fiecare acțiune motrică voluntară (mers, alergare etc.) prezintă rezultatul exersării. Motric învățăm numai ceea ce experimentăm noi înșine, ceea ce rezultă dintr-o experiență motrică activă, care conduce la formarea unor abilități motrice personale.

Învățarea motrică începe încă din stadiul inițial al dezvoltării copilului, fiind considerată de J. Piaget ca primă etapă în dezvoltarea mintală a copilului. Învățarea mișcărilor este necesară atât în actele utilitare, adaptative, specifice dialogului cu natura și cu semenii, cât și în activitatea de joc, fiind logic determinată de cerințele vieții [3].

Corespunzător modelelor de tratare a informațiilor, R. Rigal prezintă etapele învățării unei sarcini motrice: cognitivă, preparatorie, activă, evaluativă și mnemonică:

- *etapa cognitivă* are ca principală funcție diminuarea incertitudinii. Cel care dirijează procesul de învățare demonstrează, explică, organizează mediul și secvențele de acțiune pentru ca subiectul să înțeleagă sarcina și să poată prelucra informațiile;
- *în etapa pregătitoare*, răspunsul motric este programat. Subiectul pornește de la experiența anterioară stocată în memorie pentru a elabora un program motor adaptat, determinând parametrii mișcării;
- *etapa activă* constă în aplicarea programului. Inițial apare tensiune musculară generalizată și rezultatul acțiunii prezintă numeroase erori. Acțiunea se realizează pe baza feed-back-ului intrinsec (informațiile senzoriale provenite de la corpul în mișcare). Rol important are cel care învață: conștientizarea senzațiilor produse de mișcare pentru a fi integrate în noile execuții, participarea atenției ș.a.
- *etapa evaluativă* apreciază rezultatul (feed-back extrinsec), performanța obținută de subiect.
- *în etapa mnemonică*, datorită exersării, mișcările se automatizează, devin eficiente, procesele cognitive sunt mai puțin angajate - comparativ cu etapele inițiale ale învățării. Este o etapă care poate dura mult. De la controlul preponderent exteroceptiv - caracteristic etapelor inițiale ale învățării se trece la controlul preponderent proprioceptiv [4].

M. Epuran prezintă la fel un model pedagogic al învățării motrice. Sub influența învățării actul motric parcurge etapele de:

- *pricepere elementară* (constând din aplicarea în practică a cunoștințelor în condițiile inițiale ale învățării),
- *deprindere* (actul motric este învățat și se caracterizează prin indici superiori de execuție)

- și *pricepere superioară* (adaptarea actului motric învățat la situații noi și la eventualele bariere ce pot să apară în calea execuției) [2].

Strategia optimizării procesului de învățare motrică la vârsta preșcolară mare preconizează reflecții asupra următoarelor întrebări:

- Care sunt posibilitățile copiilor de vârstă preșcolară mare în conceperea mișcărilor?
- Cum influențează conștientizarea mișcărilor asupra rapidității și trăinicieii formării deprinderilor motrice?
- Ce demonstrație și explicație creează la copii percepțiile motrice conștientizate?
- Cum putem obține legătura maximă între simțul muscular și cuvântul?

Evaluând performanțele obținute de către preșcolarii mari în câteva instituții de învățământ din localitatea rurală și urbană am constatat că nivelul dezvoltării mișcărilor copiilor este suficient. În același timp, datele obținute privitor la formarea deprinderii de a sări în lungime cu elan demonstrează, că majoritatea copiilor (60%) au demonstrat nivelul inferior de formare a deprinderii nominalizate. Copiii nu încep mișcarea din poziția inițială corectă, efectuând elanul încep să alerge cu pași mărunți, uneori să opresc executând izbirea cu ambele picioare.

La nivelul mediu s-au plasat (40%), care nu execută alergarea cu accelerare, spre sfârșitul elanului micșorează viteza alegerii, nu execută mișcarea energetică cu piciorul de balans.

Toți copiii au comis multe greșeli în timpul zborului, nu au executat corect gruparea membrelor, la aterizare nu au depărtat genunchii, greu au menținut echilibrul.

Săriturile în lungime de pe loc copiii au executat mai bine, însă izbirea era slabă, aterizarea greoaie.

La întrebările adresate fiecărui copil: „Povestește cum vei sări?”, „Cum vei face elanul?”, „Cum vei realiza izbirea?”, „Cum vei ateriza?” copii au dat răspunsuri scurte : „Trebuie să mă pregătesc și să sar”, „Trebuie să alerg și apoi să sar”, etc.

Datele obținute permit să conchidem că copiii au asimilat elementele de bază ale mișcării (trebuie să ne pregătim, să facem împingerea, să alergăm etc., dar nu au conștientizat modul de executare a elementelor ce alcătuiesc baza tehnicii). Acest nivel de formare a deprinderii este rezultatul imitației exemplului de executare a exercițiului prezentat de către pedagog, conștientizării insuficiente a caracterului mișcării în procesul învățării.

Reprezentările neclare despre mișcare, executarea incorectă prezintă un obstacol pentru copil, care împiedică descrierea verbală a acestei acțiuni. Închipuirile amorfe despre mișcări copiii încearcă să redea nu verbal ci demonstrând acțiunea în cauză. Conceperea nesatisfăcătoare a mișcărilor împiedică efectuarea corectă a acestora, contribuind în mare măsură la formarea și perfecționarea greșită a deprinderilor motrice.

Cercetările consacrate învățării motrice la vârsta preșcolă evidențiază importanța conștientizării mișcărilor pentru asimilarea lor eficientă. A. Zaporojeț, V. Asnina, T. Ghinevski demonstrează că plasticitatea înaltă a sistemului nervos al copilului de vârstă preșcolară oferă posibilități enorme pentru a începe munca asupra analizei și sintezei în procesul învățării mișcărilor. Deprinderile neconștientizate necesită un număr mare de repetări, se deosebesc prin inerție, rutină, cu greu se restructurează și se corelează cu alte deprinderi analogice [5].

Conceperea mișcării în teoria educației fizice este tratată ca înțelegerea calităților ei: direcției, amplitudinii, forței, vitezei etc. Reglarea acțiunilor se realizează datorită senzațiilor tactile, musculare în corelație cu cuvântul. Anume cuvântul contribuie la conștientizarea fiecărei mișcări din componența acțiunii, permite de a înțelege și a aplica diverse modalități de reglare ale acestora.

În acest context, activizarea potențialului cognitiv al copiilor în procesul învățării motrice devine veriga cheie în educarea la preșcolarii mari a percepției și executării conștiente a mișcărilor. Cu acest scop e necesar de a organiza premisele, condițiile și de a folosi un șir de metode și procedee educaționale.

Vom identifica unele procedee pentru activizarea potențialului cognitiv al copiilor în procesul învățării motrice:

- evidențierea anumitor părți ale acțiunii în formă atractivă, de joc;
- folosirea intuitivității pentru a concretiza acțiunile;
- utilizarea însărcinărilor pentru dezvoltarea orientărilor spațiale;
- crearea situației de cercetare.

Totodată vom menționa că cuvântul, care determină mișcarea, parametrii ei, devine înțeles pentru copii numai în prezența senzațiilor, percepțiilor motrice corespunzătoare. Asimilarea experienței motrice la copii se obține prin folosirea jucăriilor, inventarului folosit în timpul jocurilor, cât și prin executarea repetată a acțiunilor concomitent cu denumirea acestora și explicațiile corespunzătoare. Astfel are loc evidențierea anumitor senzații musculare din setul vast de senzații ce contribuie la înțelegerea de către copii a semnificației cuvintelor.

O condiție pedagogică importantă constituie crearea interesului stabil și a atenției concentrate a copiilor asupra subiectului. Educarea acestui interes se realizează în primul rând prin organizarea unei activități de valoare cu un rezultat vizibil. O astfel de activitate se garantează prin diverse exerciții, prezența greutăților ce pot fi învinse, atingerea scopurilor înaintate, densitatea motrică înaltă.

În scopul activizării activității cognitive ale copiilor, sunt importante indicațiile pedagogului care organizează procesul de observare a mișcărilor executate și îi îndeamnă pe

copii la judecări de sine stătătoare. În cadrul activităților, când se asimilează o mișcare nouă, timp considerabil se acordă pentru demonstrarea și explicarea acțiunii. Explicarea pedagogului va conține analiza chipului vizual cu evidențierea elementelor principale ale structurii mișcării, descrierea consecutivității acesteia. În continuare copiii sunt învățați să evidențieze de sine stătător elementele și să explice modul de executare a lor.

Pentru ca această parte a activității să nu dureze prea mult timp, educatorul, propune tuturor să observe cum cineva execută mișcarea, și numai cîțiva descriu modul de executare a colegului. Indicația pedagogului care orientează copiii spre descrierea verbală a mișcărilor mărește diferențierea senzațiilor musculare și drept consecință se îmbunătățește exactitatea parametrilor mișcării. Aprecierea la prima și a doua etapă de formare a deprinderii la fel va avea caracter analitic.

Pentru dezvoltarea formelor gîndirii abstracte este rațional de a propune copiilor mai întîi să execute exerciții cu obiecte, apoi fără acestea, repetînd acțiunea de două, trei ori. Învățîndu-i pe copii să respecte direcția mersului, în sală se plasează cărămizi în ordine haotică, însă la o distanță comodă pentru a le pași. Plasîndu-se într-un colț al sălii, pedagogul propune copiilor să se deplaseze spre el fără a atinge cărămizile, după ce își schimbă locul său și propune copiilor să repete acțiunea. În continuare el propune copiilor să-și ia cărămizile, repetînd după aceasta aceeași acțiune fără ele.

Pe măsura dezvoltării copiilor este bine de a crea situația de problemă în cadrul căreia modul de executare a acțiunii determină nu pedagogul, dar copilul, dezvoltînd capacitatea de a aplica experiența asimilată în condiții noi, de a emite judecări în baza senzațiilor musculare apărute. În timpul mersului în coloană copiii greu mențin distanța. Indicațiile pedagogului de tipul „Nu rămîneți în urmă”, „Nu vă îmbulziți” nu sunt eficiente, deoarece la copii nu sunt formate reprezentări despre structura acțiunilor sale, ei nu pot să se autoaprecieze și corespunzător să se restructureze. Va fi bine venită crearea următoarei situații: vom opri copiii în momentul cînd unii au rămas în urmă și le vom propune ca să stabilească unde distanța între ei este mai mare. În așa mod copiii compară distanța mare și mică, cei rămași în urmă măsoară această distanță prin pași și încep să înțeleagă că trebuie să se deplaseze mai repede.

Pentru acumularea experienței motrice vom utiliza diverse variante, combinații ale exercițiilor. Avînd ca bază senzațiile musculare nemijlocite, prin compararea lor se obține diferențierea, ce activează atenția copiilor, emiterea judecății. Cu acest scop vom propune copiilor:

- Însărcinări care trezesc senzații musculare contraste - a executa mișcarea cu efort muscular mare și mic, cu amplitudinea mare și mică, în tempo lent și accelerat. Este necesar ca

senzațiile musculare și explicațiile pedagogului să coincidă în timp. Copiii trebuie singuri să compare aceste senzații. Bunăoară pedagogul propune copiilor să arunce mingea după linia galbenă, albastră, roșie și apoi să determine când s-a depus efort mai mare. Sau: „Când trebuie să te respingi mai puternic: când sari de pe scaun sau peste liniile colorate? Când sari peste un răuleț îngust sau lat? Unde este mai mare avântul cu piciorul: când trebuie să bați din palme pe sub genunchi înclinând spatele sau când stai cu spatele drept? Când obolesc mâinile mai tare: la efectuarea bății din palme pe dinainte sau pe dinapoi?”

- Însărcinări cu schimbarea treptată a senzațiilor musculare. Spre exemplu, rostogolirea mingii medicinale în întâmpinarea unui altuia la distanța de 2, 3, 4m; doborârea popicelor plasate mai aproape sau mai departe; aruncarea cerculețelor pe bețișoare la distanță diferită, avântul cu mâinile înainte-înapoi cu o amplitudine crescândă, ș.a. E necesar în cadrul acestor însărcinări de înaintat copiilor întrebări corespunzătoare senzațiilor musculare: Cum ați aruncat mingea pentru a doborî popicele de la linia aceasta? Cum trebuie de împins mingea acum când popicele au fost deplasate mai departe?

E rațional de a oferi copiilor indicații, explicații înaintea efectuării exercițiului, deoarece când copiii sunt în mișcare atenția lor nu este concentrată asupra cuvintelor pedagogului. Până la împărțirea copiilor în subgrupe este necesar de a aminti anumite cerințe ce țin de tehnica executării: „Nu uitați că la aterizare genunchii trebuie să fie depărtați”.

O condiție importantă ce asigură concentrarea atenției prezintă plasarea comodă a copiilor și pedagogului în timpul demonstrării și explicării exercițiului. Pentru ca toți copiii să perceapă exemplul, în exerciții de dezvoltare fizică generală este rațional după aranjare de a-i întoarce la 90°. În timpul executării mișcărilor de bază, copii vor fi aranjați în ambele părți a locului de executare. Este important de a lua în considerație volumul limitat al atenției copiilor, de aceea în structura mișcării se evidențiază elementul care trebuie să fie asimilat în cadrul acestei activități. Exercițiul se demonstrează în întregime, elementul care se învață se explică amănunțit, celelalte numai se numesc, sau se dau indicații concise.

Vom complica treptat acțiunile propuse: la început copiii sunt rugați să povestească cum este necesar de a executa o mișcare bine cunoscută, după aceea de a descrie exercițiul care se învață, apoi la indicații verbale de a executa variantele exercițiilor cunoscute, în continuare a prezenta combinații noi din elemente cunoscute.

În concluzie vom menționa, că optimizarea procesului de învățare motrică prevede activizarea potențialului cognitiv al copiilor care asigură nu numai transmiterea cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor motrice, dar și dezvoltă capacității de a percepe diferențiat

acțiunile noi, de a găsi modalități raționale de executare a lor, de a se orienta în mediu permanent schimbător, și în corespundere cu acestea de a restructura acțiunile sale.

Referințe bibliografice:

1. BOGUȘ, B. *Învățarea motrică. Material didactic*. Chișinău: CEP USM, 2008.71 p. ISBN 978-9975-70.
2. EPURAN, M. *Psihologia educației fizice și sportului*. București: Fundația „Romania de Măine”, 1995. 200 p. ISBN 9739202489, ISBN 9789739202480
3. PIAGET, J.; INHELDER, B. *Psihologia copilului*: trad. L. Papuc. Chișinău: Cartier, 2011. 160 p. ISBN 978-9975-79-719-1.
4. *Problematika instruirii și învățării*. Disponibil: <http://www.docstoc.com/docs/6365058>
5. ЗАПОРОЖЕЦ, А. Значение разных периодов детства для формирования детской личности. В: *Принцип развития в психологии*. СБ. статей. Москва: Наука, 1978. с.243-267.

EXERCIIII SPECIALE PENTRU ÎNVĂȚAREA JOCULUI DE BADMINTON DE CĂTRE ELEVII CLASELOR PRIMARE

Alexandru MORARI, lector superior universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: The importance of play, as a means of knowing the world, has been already determined. The game is used in educational purposes. Badminton is a universal type of physical exercises. When children from primary school play, they develop physically, they improve their skills. The game that you love brings you satisfaction and pleasure.

Odată cu primii pași în viața sa, copilul capătă calități și deprinderi necesare pentru el și prin intermediul jocului, jocul dezvoltă la elevi gândirea, perfecționează educația, formează mecanismul de coordonare și conducere a mișcărilor, dă o experiență excepțională de operare cu uneltele de muncă și alte obiecte, dezvoltă calitățile psihice, fizice. Dintre numeroasele jocuri cunoscute, badmintonul face parte din vastul sistem de mijloace ale educației fizice și a sportului preuniversitar. Badmintonul prin caracterul lui dinamic și athletic, tehnica relativ simplă, condițiile minime pentru practicare, spațiul redus și posibilitatea de a fi practicat în aer liber poate implica marea masă de elevi să practice în mod sistematic și continuu exercițiile fizice.

Jocul „Badminton” a fost importat din India de către unii ofițeri britanici, care au organizat primele competiții în Anglia (anul 1872) pe moșia prințului Beafort din localitatea Badminton. De aici și a provenit denumirea sub care jocul a fost cunoscut în toată lumea.

Lucrarea de față conține tipuri de exerciții speciale pentru învățarea elevilor din clasele primare a jocului de Badminton. Practicarea jocului de badminton este un proces specific în cadrul căruia organismul uman suportă diferite eforturi fizice (de intensitate moderată, optimală, sub maximală, maximală).

Una dintre particularitățile fundamentale în învățarea jocului de badminton ține de dozarea rațională a efortului fizic. Un rol primordial în dozarea corectă a efortului fizic îl are profesorul de educație fizică sau profesorul clasei primare respective. Dozarea corectă, stimulează creșterea și dezvoltarea fizică a elevului. Totodată fortificând starea de sănătate a lui. Înainte de a purcede la învățarea procedeelor tehnice a jocului e necesar de respectat unele cerințe, și anume:

- de efectuat o încălzire a corpului;
- efortul fizic trebuie majorat treptat;
- volumul, intensitatea și complexitatea procedeelor trebuie să corespundă capacităților funcționale ale organismului elevului;
- durata odihnei elevului (în timpul exersării) să fie de așa mărime, ca organismul să-și revină după exercițiile îndeplinite;
- la sfârșitul exercițiilor de efectuat exerciții de relaxare a mușchilor și de restabilire a respirației.

Pentru învățarea tehnicii jocului de badminton, elevilor claselor primare li se propune un set de exerciții pregătitoare speciale.

I. Exerciții pentru învățarea și perfecționarea poziției de bază a jucătorului de badminton:

- diferite exerciții de mers în poziție joasă;
- din semighemuit cu ușoară fandare înainte, sărituri (20-30) cu schimbarea picioarelor, repetare de 2-6 ori, cu pauză de 20-30 sec;
- din ghemuit, sărituri (15-20) în diferite direcții, cu deplasare; repetare 2-4 ori;
- din semighemuit cu genunchii depărtați, fandare rapidă laterală, cu trecerea greutateii pe piciorul fandat, repetat de 20-30 ori, 2-5 setări;
- același exercițiu, cu atingerea solului cu mâna în fața piciorului fandat;
- alergare de suveică, înainte și înapoi (pe o porțiune de 8 m), la comanda antrenorului, profesorului 2.4 serii cu 10-15 repetări fiecare serie;

- alergare pe scări (50-60 de trepte), 10 repetări la începutul și la sfârșitul lecției de antrenament. Alergarea se face cu atingerea fiecărei trepte a scării, accelerând viteza pe ultimele 10-15, coborîre în tempou moderat;
- alergări pe terenul de badminton în diferite direcții, revenind mereu în centrul terenului de joc.

Exercițiile descrise pot fi executate și în perechi, imitînd celui din față sau executîndu-le invers. Aceste exerciții pot fi legate cu imitarea mișcării de lovire a volanului mai întîi fără, apoi cu racheta. Se vor exercisa toate loviturile aplicate în jocul de badminton. Cea mai frecventă greșeală, care apare și la jucătorii mai buni, este neglijarea luării pozițiilor din care urmează să se realizeze execuția tehnică. Regula generală (cu excepția loviturilor din sărituri rapide) este ca piciorul și umărul stîng să fie mai în față în faza de pregătire și executare a loviturii de pe partea dreaptă, și invers, la loviturile de pe partea stîngă.

II. Exerciții pentru perfecționarea prizei:

• exerciții cu racheta:

- îndoirea și întinderea brațului, rotări rapide înainte și înapoi, mișcări scurte, din încheietură, imitînd lovirea unui cui cu ciocanul etc. După însușirea acestora, se repetă mișcărilor, dar cu schimbarea prizei;
- flexiunea și extensiunea degetelor cu o minge de tenis sau de cauciuc ținută în palmă;
- înfășurarea pe băț a unei ațe, de care se leagă o greutate mică de 0,5 kg;
- aruncarea unei mingi de oină, la distanță, numai din încheietura mîinii;
- luarea poziției fundamentale cu racheta în mîină, schimbînd alternativ priza cu dreapta și stînga. Repetarea de 10-15 ori;
- joc alternativ la perete, cu schimbarea alternativă a prizei;
- joc la perete cu priza rush, cu joc de picioare.

III. Exerciții pentru învățarea și perfecționarea loviturilor:

• exerciții fără rachetă:

- exerciții în care palma înlocuiește racheta. Mișcările de lovire trebuie executate mai întîi din poziția fundamentală, după care se poate trece la mișcări înainte-înapoi sau laterale; trebuie acordată o mare atenție execuției corecte a mișcărilor din încheietura mîinii, precum și așezării picioarelor la fiecare lovitură;
- lovituri la perete cu mingea de tenis, din ricoșări de la sol, folosind palma pentru loviturile pe partea dreaptă și dosul palmei în loviturile de pe partea stîngă;

- pentru învățarea prizei rush, se recomandă folosirea unei mingi de tenis de masă. Se trasează o linie pe perete, la nivelul fileului și se încearcă lovirea consecutivă a mingii cu palma, deasupra liniei, la aproximativ 15-20 cm.

- ***exerciții cu racheta:***

Cînd toate celelalte exerciții, executate fără rachetă, au fost bine însușite se trece la executarea cu racheta. Lovitura mingii imaginare, cu mișcări corecte, din încheietură și cu așezarea corespunzătoare a picioarelor. La început, exercițiile se efectuează de pe loc după care se trece la executarea lor din deplasare lentă, apoi se mărește treptat viteza de execuție.

IV. Exerciții pentru obișnuirea cu volanul:

- ***pentru dezvoltarea simțului volanului:***

- prinderea volanului cu ajutorul rachetei: aruncarea volanului în sus, la o înălțime de 2,5-3m. și prinderea ei în așa fel, încît în momentul contactului cu racheta să nu ricoșeze de pe corzi;
- jonglările cu volanul : jucarea cu volanul pe rachetă ținută la nivelul șoldului, începătorii vor executa cu lovituri mai înalte, iar cei avansați, cu lovituri scurte, joase, lovituri sub piciorul drept, stîng sau pe la spate, din ghemuit sau șezînd etc., scopul fiind menținerea volumului în aer cît mai mult este important ca volanul să fie lovit cu mijlocul racordajului;
- exerciții pentru obișnuirea lovirii volanului cu mijlocul racordajului: lovirea volanului cu o rachetă mică, confecționată din lemn (60-65cm. lungime, 5 -10 cm. lățime); același exercițiu cu o rachetă racordată numai la mijloc;
- ștafeta cu exerciții cu racheta și volanul: se poate alcătui un număr foarte mare și variat de ștafete cu exercițiile enumerate pînă acum. Important este ca volanul să fie menținut în aer cît mai mult timp prin loviturile consecutive ale jucătorilor.

- ***exerciții pentru jucătorii începători:***

- lovirea volanului între doi jucători, așezați la o distanță de aproximativ 8m., fără fileu. Se urmărește menținerea volanului în aer cît mai mult. Exercițiul dezvoltă siguranța în lovituri.

Ordinea de execuție a loviturilor este:

- lovitura dreapta înaltă;
- lovitura stîngă înaltă;
- lovitura înaltă alternativ stîngă și dreaptă;
- lovitura dreaptă medie;
- lovitura stîngă medie;
- lovitura stîngă joasă;
- combinarea tuturor loviturilor

- schimburi de pase între antrenor sau un jucător cu experiență și un grup de 5-6 începători. Cei 6 jucători sunt așezați în coloană, la 3-4m distanță de antrenor. Primul trimite mingea spre antrenor după care trece la coada coloanei, urmează al doilea jucător ș.a.;
- același exercițiu, între două grupe, jucătorii fiind așezați în coloane (asemănător jocului „suveică”). Primii jucători din fiecare coloană după execuția loviturii se deplasează la coada acesteia. Distanța dintre coloane este de 4-5 m.

Exercițiile descrise mai sus se efectuează la fileu, pe terenul de joc. La ultimul exercițiu, jucătorii sunt obligați să folosească o singură lovitură (de exemplu, lovitura joasă).

V. Exerciții pentru perfecționarea serviciului:

- în perechi: unul dintre jucători, așezat la locul de serviciu, execută serviciu la punct fix, iar partenerul trimite înapoi volanul cu o lovitură razantă (la cel care servește). După efectuarea a 10-15 servicii, partenerii își vor schimba locurile. Fiecare jucător efectuează, cel puțin 2-3 serii de servicii;
- același exercițiu, cu mai multe volane (6-8): jucătorul cu volane execută servicii până epuizează toate volanele aflate în posesia lui, iar partenerul său le adună și execută, la rândul său, servicii;
- servicii la perete: începînd cu înălțimea de 1m.50 cm în sus sunt desenate pe perete 4 linii orizontale. Distanța dintre ele 40, 30, 20 cm. Jucătorul avînd la dispoziție mai multe volane se străduie să nimerească cu volanul după servire între liniile desenate (se efectuează mai multe serii a cîte 10 volane.

Corect organizat și desfășurat jocul de badminton poate preveni apariția și manifestarea unor trăsături negative, cum sunt tendința de a se izola egoismul, îngîmfarea, etc. Inițierea copiilor de vîrstă mică în practicarea exercițiilor fizice și a sportului a fost dintotdeauna un imperativ al părinților și al cadrelor didactice, pentru a asigura dezvoltarea armonioasă a copiilor de toate vîrstele.

Referințe bibliografice:

1. BOTNARENCO, N., GOJAN, S., GAVRILOV, V. *Badminton*. Chișinău: CEP USM, 2007.
2. BOTNARENCO, N. *Badmintonul*. Chișinău: CEP USM, 1986.
3. ROTARU, A., MARIN, E., BOIȘCU, O. *Jocuri dinamice*. Chișinău: Univers Pedagogic, 1993.
4. СМІРНОВ, Ю. *Бадмінтон*. Москва: ФИС, 1990.
5. РЫБАКОВ, В., ШТИЛЬМАН, М. *Основы спортивного бадминтона*. Москва: ФИС, 1978.

REPERE TEORETICO-APLICATIVE PRIVIND FORMAREA COMUNICĂRII EFICIENTE LA ELEVUL MIC

Lilia NACAI, lector universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Natalia GUȚU, lector universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: The Article reflects the approach of some key aspects of communication in general and in particular, the formation of children effective communication. It is of interest, the theoretical and applicable recommendations for adults on children effective communication.

Comunicarea ca și componentă esențială a vieții a fost și este o problemă aflată permanent în centrul preocupărilor multor specialiști: psihologi, filozofi, lingviști, cadre didactice în scopul de a o realiza cât mai eficient și mai util în complexul proces de interdependență socio-umană. În acest sens ne propunem să analizăm și să prezentăm câteva aspecte esențiale privind comunicarea în general și în special formarea comunicării eficiente la elevul mic.

Termenul „comunicare” apare în secolul XIV-lea și își are rădăcinile în latinescul „communis” cu înțeles de „a pune în comun” sau „a fi în relații cu”. [2; 18]

Referindu-se la definirea comunicării, Ion Ovidiu Pânișoară consideră că autorii sunt puși în fața a două direcții de acțiune teoretico-metodologică aparent contradictorii. Prima aduce în atenție multitudinea studiilor care includ comunicarea și aparenta simplitate și claritate a domeniului studiat; în această perspectivă se înscriu cele mai multe dintre definițiile actuale asupra comunicării și unele dintre modelele care o privesc pe aceasta. O astfel de perspectivă reprezintă o rezultantă a faptului că procesul comunicării a făcut obiectul unor studii numeroase, dar mai degrabă ca necesitate a explicitării unor terțe domenii.

Cea de-a doua direcție privește numeroasele studii destinate comunicării într-o viziune aditivă (pe când prima oferea un cadru de lucru structurat, păstrînd în interiorul definițiilor doar elementele comune), în sensul cumulării tuturor deschiderilor operate de către acestea. O astfel de perspectivă se regăsește mai greu în interiorul paginilor destinate comunicării, fiind nemanifestată, percepută mai degrabă ca o necesitate interioară decît ca un fenomen concret.

În fapt, o contradicție la aceste două direcții reprezintă doar intersectarea a două planuri: primul, cel instrumental, oferă un cadru structurat și coerent al utilizării comunicării; cel de-al doilea, cel de investigație și analiză, aduce în atenție dinamica procesului de comunicare ca

atare. Autorul consideră această intersecție a planurilor drept un element de complementaritate tocmai ținând cont de adresabilitatea lor diferită.

În multe cercetări rezervate comunicării se preferă planul instrumental astfel rezultatul fiind o definiție directă și focalizată de exemplu:

- „Comunicarea este un proces în care oamenii își împărtășesc informații, idei și sentimente” (Hybels, Weaver, 1986);
- „Comunicarea este procesul prin care o parte (numită emițător) transmite informații (un mesaj) unei alte părți (numită receptor)” (Baron, 1983);
- „Comunicarea se referă la acțiunea, cu una sau mai multe persoane, de trimitere și receptare a unor mesaje care pot fi deformate de zgomote, are loc într-un context, presupune anumite efecte și furnizează oportunități de feedback” (De Vito, 1988).

Un inventar util al definițiilor comunicării, ce reflectă cel de-al doilea plan este oferit de Ross:

- „Comunicarea reprezintă interacțiunea socială prin sistemul de simboluri și mesaje” (*George Gerbner*);
- „Comunicarea își focalizează interesul central pe acele situații comportamentale în care o sursă transmite un mesaj unui receptor, cu intenția manifestă de a-i influența comportamentele ulterioare” (*Gerald R. Miller*);
- „Comunicarea este realizarea socială în comportamentul simbolic” (*A. Craig Baird și Franklin H. Knower*);
- „Comunicarea este procesul transmiterii structurii între componentele unui sistem care poate fi identificat în timp și spațiu” (*Klaus Krippendorf*);
- „Comunicarea este o funcție socială, o distribuție a elementelor comportamentului sau un mod de viață alături de existența unui set de reguli. Comunicarea nu este răspunsul însuși, dar este, într-un mod esențial, un set derelaționări bazate pe transmiterea unor stimuli (semne) și evocarea răspunsurilor” (*Colin Cherry*);
- „Comunicarea se petrece în clipa în care persoanele atribuite semnificație mesajelor referitoare la comportament” (*C. David Mortensen*);
- „Comunicarea reprezintă un proces de viață esențial, prin care animalele și oamenii generează sisteme, obțin, transformă și folosesc informația pentru a-și duce la bun sfârșit activitățile sau viața” (*Brent D. Ruben*);
- „Comunicarea constă în atribuirea unui sens semnelor, perceperea înțelesului” (*Gary Cronhite*).

Însuși Ross, atunci când încearcă să ofere o definiție proprie a comunicării, remarcă un fapt pe care îl considerăm deosebit de important: nu doar că actul de comunicare reprezintă un proces, dar este *unul mutual*, mai precis, fiecare parte o influențează pe cealaltă în fiecare clipă. Autorul spune că procesul comunicării este "întotdeauna schimbător, dinamic și reciproc" [Apud 4, p. 16]

Pentru Jean-Claud Abric comunicarea reprezintă ansamblul proceselor prin care se efectuează schimbul de informații și de semnificații între persoane aflate într-o situație socială dată. [Apud 1, p. 15]

Comunicarea e considerată de toți cercetătorii o condiție indispensabilă pentru însușirea experienței umane și, prin urmare, pentru dezvoltarea capacităților spirituale; constituindu-se în primele luni de viață, ea accelerează dezvoltarea psihică a copiilor.

Analiza surselor științifice dedicate psihologiei dezvoltării, psihologiei comunicării ne-a permis să atestăm o serie de studii ce vizează comunicarea la elevul mic realizate de Божович Л. И., privind schimbarea raporturilor „copil-părinte”; studii privind aspectul perceptiv al comunicării elevului cu învățătorul realizate de Канн-Калик В.А., Бодалев А. А. Reflecții științifice cu privire la geneza formelor de comunicare la copii realizate de Лисина М. И., problemele ontogenezei comunicării (Лисина М. И., Bolboceanu A.), impactul comunicării asupra dezvoltării psihice (Muhina T., Zaporojet A., Zlate M., Iacob L.).

Prezintă interes pentru cercetarea noastră opiniile științifice privind conținutul trebuinței de comunicare cu adultul în perioada miciei școlarității. Studiile realizate de Bolboceanu A. denotă că conținutul trebuinței de comunicare cu adultul în perioada miciei școlarității persistă în nevoia de un partener de colaborare în domeniul cunoașterii teoretice, a activității de învățare în procesul de însușire a abilităților practice, păstrându-se dependența copilului de atenția și bunăvoința adultului, de susținerea din partea acestora în situațiile dificile, de înțelegerea și compasiunea lui. Poate fi ușor depistată orientarea cognitivă pronunțată a conținutului comunicării, precum și dorința copiilor de a însuși activități practice. Autorul atestă caracterul nesituativ-cognitiv al comunicării, apelând la termenii elaborați de Лисина М. И. [3 p. 64].

Considerăm că adulții în scopul asigurării, formării comunicării eficiente la elevul mic pot respecta următoarele sugestii:

- *Acceptarea* – presupune recunoașterea dreptului copilului de a fi individualitate, a fi deosebit de ceilalți, în același timp și de părinți. În timpul comunicării cu copilul este necesar să fim foarte atenți în exprimarea aprecierilor. E bine să ne reținem de a face aprecieri negative la adresa copilului sau a calităților de caracter specifice lui. Comunicarea apreciativă negativă dăunează relaționării cu copilul, diminuează încrederea lui în dragostea părinților. Aprecierea

negativă a copilului trebuie substituită prin aprecierea critică a comportamentului negativ concret, a acțiunilor greșite, negândite, păstrându-i imaginea „Eu-lui” pozitivă. Copilul trebuie să fie sigur de dragostea părinților săi, indiferent de succesele și realizările proprii curente.

- *Respectarea individualității și personalității copilului* - acest deziderat poate fi realizat în cadrul comunicării dialogate, bazate pe tendințe comune în realizarea scopurilor, pe comuniunea în percepția situațiilor, pe orientarea acțiunilor spre soluționarea conflictelor. Se schimbă radical statutul relațional al copilului – copilul, oricât de mic ar fi el, se transformă din obiect al influențelor educaționale în subiect, aliat, partener, inițiator al actului comunicativ, creator. Capacitatea adultului de a se ridica pînă la nivelul de înțelegere a adevărului copilăresc, dar nu de a se cobori la nivelul mentalității lui.

- *Formarea și respectarea independenței copilului* Independența este dorința și priceperea copilului de a acționa în viață în corespundere cu experiența personală, care întruchipează normele sociale de conduită.

Nu mai puțin esențială în comunicarea „copil –adult” în scopul formării comunicării eficiente este neutralizarea așa-zișilor „ucigași” ai comunicării. Grigorieva T. G. identifică următorii „ucigași” ai comunicării:

1. Amenințări (provoacă teamă, supunere).
2. A da ordine (folosirea puterii asupra altuia)
3. Critica (nu criticăm personalitatea ci acțiunea, fapta)
4. Tăinuirea informației cheie
5. Insulta
6. Refuzul de a accepta problema
7. Interogarea
8. Lauda în scopul manipulării.
9. Sfat necerut cînd persoana vrea să fie ascultată
10. Schimbarea subiectului (neascultarea interlocutorului)
11. Punerea pe prim plan a propriei persoane
12. Încurajarea prin negarea problemei

Principalele concluzii cu caracter general privind formarea comunicării eficiente la elevul mic sunt :

- Comunicarea cu adultul exercită o influență decisivă asupra dezvoltării personalității copilului, în general, și asupra sferei comunicaționale, în special.
- În scopul formării comunicării eficiente la elevul mic adultul trebuie să țină cont de conținutul trebuinței de comunicare a elevului mic : comunicare axată pe colaborare,

- afecțiune, compasiune, adultul ca partener al cunoașterii,
- Constatăm că modelul comunicativ al adultului este unul hotărâtor în formarea comunicării eficiente la elevul mic : adultul care este un bun ascultător, adultul care nu recurge la blocaje în comunicare, adultul care este empatic.
 - Pierderile copiilor în condițiile deficitului de comunicare, sau a comunicării defectuoase cu adultul sunt imense. Dar si mai mari sunt pierderile pentru adult care nu a valorificat, a ratat posibilitatea de a dezvolta armonios personalitatea copilului si de a se bucura de o comunicare eficientă cu el.

Referințe bibliografice:

1. ABRIC, JEAN-CLAUDE. *Psihologia comunicării: teorii și metode*. Iași: Polirom, 2002. 208 p. ISBN 973-683-953-2.
2. BAYLON, Ch. ș.a. *Comunicarea*. Iași: Editura Universității „A.I.Cuza”, 2000. 420 p.
3. BOLBOCEANU, A. *Comunicarea cu adultul și dezvoltarea cognitivă: aspecte etative*. Chișinău: Primex-Com, 2003. 118 p. ISBN 9975-9685-6-2.
4. PÂNIȘOARĂ, ION-OVIDIU. *Comunicarea*. Iași: Polirom, 2004. -344 p. ISBN 973-681-606-0.

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIALE LA COPII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ ÎN CLASE CU PRACTICI INCLUZIVE

Marina NEGRESCU, masterandă,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Lilia GUȚALOV, asistent universitar, doctor în pedagogie,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: În articolul respectiv se abordează problema formării și dezvoltării competențelor sociale la copiii cu dezabilități de vîrstă școlară mică. Una din multiplele metode de formare și dezvoltare a competențelor sociale este metoda ”Starul clasei”. Aplicarea metodei în clase cu practici incluzive contribuie efectiv la dezvoltarea competențelor sociale a elevilor.

Devenirea socială a omului reprezintă una din temele majore ale științelor sociale, preocupîndu-i în egală măsură pe filozofi, psihologi, sociologi, pedagogi, antropologi.

Transformările rapide care au loc în viața socială, economică și culturală, impun schimbări și în mediul educațional, generând modificări în conștiința și comportamentul personalității.

Aceste transformări influențează asupra diverselor aspecte ale educației, inclusiv aspectul formării și dezvoltării competențelor sociale. Volumul mare al informațiilor, schimbările rapide de pe piața muncii, diversitatea și bogăția ofertelor din toate domeniile de interes, solicită utilizarea gândirii critice, autocunoaștere, capacitatea de a lua decizii specifice unui stil de viață sănătos și unei conviețuiri armonioase.

În vederea adaptării la cerințele actuale ale societății, învățământul contemporan a preluat cele opt domenii de competență identificate de Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC), una din ele fiind: **Competența socială** și civică.

În diverse surse bibliografice este indicat că competența socială presupune eficacitate în interacțiunea socială. Eficacitatea este privită din perspectiva adaptării individului la mediul social contemporan și include atât autoaprecierea cât și aprecierea celor din jur. Abilitățile sociale includ acele abilități ce implică interacțiunea și comunicarea cu ceilalți. Normele și relațiile sociale sunt create, comunicate și transformate în cadru verbal și non-verbal. Procesul de formare și dezvoltare a unor astfel de competențe se numește socializare.

D. Goleman [3] consideră că pentru ca un individ să manifeste activism interpersonal, aceasta trebuie să dețină autocontrol și să dispună de capacitatea de a învinge anxietatea și stresul. În opinia cercetătorului competența socială este o dimensiune a inteligenței emoționale, această formă de inteligență fiind formată din încredere în sine, autocontrol, motivație, empatie, stabilitate și dirijarea relațiilor interumane.

După M. Constatinescu, competențele sociale se referă la abilitățile de relaționare ale persoanelor. A fi competent social înseamnă „a fi sensibil, a deține abilitatea de obținere a răspunsurilor pozitive de la ceilalți, inclusiv abilitatea de a se adapta atât culturii primare, cât și culturii dominante (competență transculturală), empatie” [1].

Cercetătorului francez J.-M. Dutrénit, abordează competența socială din *perspectiva interacționistă*. J.-M. Dutrénit în lucrările sale menționează faptul că unele persoane fără studii se pot integra mai repede în societate, decât altele cu studii [2]. Cele cu handicap (termen utilizat de autor) la fel au nevoie să se integreze în viața cotidiană. Competența socială este definită drept capacitate a individului de a stabili relații pozitive reciproce cu partenerii în următoarele domenii ale vieții cotidiene: al sănătății, al vieții de familie, de serviciu, în domeniul finanțelor, de petrecere a timpului liber, preferințelor.

În opinia cercetătorului factorii de succes sunt: motivația, anticiparea, imaginea de sine pozitivă, responsabilitatea și utilizarea cunoștințelor. J.-M. Dutrénit menționează importanța competențelor sociale pentru toate vârstele, argumentând rolul lor pentru procesul de integrare și socializare. Pe lângă aceasta, autorul descrie modalitățile de dezvoltare a competențelor sociale în proiectarea Planurilor Educaționale Individualizate, fapt util și în lucrul cu copiii care prezintă diverse cerințe educaționale speciale [Ibidem].

Dezvoltarea competențelor sociale și socializarea nu este un proces mărginit și temporar, pentru că orice individ participă vrînd-nevrînd la viața socială și trebuie să se adapteze permanent schimbărilor care apar în societate, fiind tot timpul supus unor cerințe și provocări sociale. Copilul cu dizabilități este parte a societății. Nu putem să-l ascundem, nu are nevoie de mila noastră, ci de sprijinul nostru, permițîndu-i să trăiască alături de ceilalți copii, ca parte integrantă a comunității.

Pentru a socializa un copil cu dizabilități și ai dezvolta competențe sociale este important ca el să: (1) beneficieze de intervenție individuală; (2) participe la activitățile de grup.

Educația trebuie făcută posibilă pentru orice copil, pentru orice persoană cu dizabilități, atît în familie cît și în grădiniță, în școală, în grupuri sociale, în comunitatea locală.

În opinia lui M. Zlate [4] analiza perspectivei psihologice a socializării copiilor cu dizabilități și dezvoltarea competențelor sociale la ei necesită pe de o parte, o abordare din punct de vedere al psihologiei individului și pe de altă parte, o abordare din punct de vedere a psihologiei colective (de grup).

Dacă privim problema din perspectiva psihologiei individului, atunci trebuie să evidențiem cunoașterea trăsăturilor dominante ale personalității copilului, reacțiile și comportamentele sale în diferite situații, conștientizarea de către copii a propriilor nevoi, identificarea căilor de satisfacere ale acestor nevoi. De asemenea, se va avea în vedere setul de interese și aspirații ale copilului care îi motivează orientarea selectivă și durabilă spre anumite activități precum și setul de atitudini care se manifesta în contextul relațiilor speciale.

Dacă privim problema din perspectiva psihologiei de grup, trebuie să urmărim stadiul intercunoașterii și aprecierii interpersonale dintre membrii grupului de elevi, stadiul coeziunii socio-afective care influențează dinamica grupului, stadiul conștiinței de sine a grupului ca rezultat al maturizării relațiilor și interiorizării setului de reguli și norme existente în viața și activitatea grupului.

În viața grupurilor sociale și școlare există și momente de disfuncționalitate care pot fi prevenite sau înlăturate prin intervenții focalizate pe:

- schimbarea unor atitudini sau opinii necorespunzătoare;

- sensibilizarea membrilor grupului față de anumite probleme;
- satisfacerea unor cerințe ale grupului sau exprimarea unor păreri cu privire la reorganizarea grupului.

Educația atentă a acestor copii asigură o dezvoltare mai rapidă decât s-a considerat a fi posibil inițial, educația primită acasă și la școală/ grădiniță are un rol hotărâtor în dezvoltarea și socializarea acestor copii. Putem să dezvoltăm competențe sociale și să socializăm copiii cu dizabilități, indiferent dacă știm cauza dificultăților sale (tulburări de dezvoltare, leziuni neurologice etc.). Atitudinea pozitivă zilnică a adulților și colegilor față de copilul cu dizabilități îl poate ajuta efectiv în dezvoltarea competențelor sociale.

O serie de autori au susținut necesitatea antrenării competențelor sociale ale individului. Literatura de specialitate propune o gamă variată de metode și tehnici de formare și dezvoltare a competențelor sociale. În continuare prezentăm o metodă de dezvoltare a competențelor sociale la elevi, care poate fi aplicată atât în clase obișnuite cât și în clase cu practici incluzive, numită în literatura de specialitate metoda „Starul clasei”. Această metodă contribuie efectiv la dezvoltarea abilităților de interacțiune adecvată între elevi.

Studiile descriptive în domeniu efectuate de Lago-Delello (1998) au arătat că mediile educaționale le oferă elevilor care manifestă frecvent comportamente neadecvate, foarte puține întăriri pentru comportamentele prosociale și foarte multă atenție pe comportamentele nepotrivite. Elevii care manifestă comportamente nepotrivite la clasă în mod frecvent sunt la risc din mai multe puncte de vedere. Lago-Delello arată că un risc major vine și din faptul că acest lucru este în măsură să afecteze natura relației dintre cadrul didactic și acești elevi.

Conform studiilor efectuate de cercetător acțiunile de comportament agresiv măresc probabilitatea ca acești elevi să dezvolte relații negative cu cadrele didactice și cu ceilalți colegi din clasă. În opinia lui Henricsson (2004) o relație deficitară cu cadrul didactic tinde să rămână stabilă de-a lungul timpului și să afecteze în mod negativ adaptarea școlară. După cum menționează Van Acker (1996), datorită acestor dificultăți de relaționare, acești elevi ajung în situația de a primi foarte puțină atenție pozitivă din partea cadrelor didactice, deoarece sunt într-o mai mică măsură solicitați să răspundă și nu le mai sunt remarcate comportamentele adecvate.

„Starul clasei” este o metodă care vizează modificarea comportamentală prin intermediul atenției pozitive primite de la colegi. Studiile arată că comportamentul elevilor este influențat într-o foarte mare măsură de atenția pe care o primesc de la colegi. Cu alte cuvinte, grupul/colegii reprezintă o resursă importantă în dezvoltarea unor comportamente adecvate de interacțiune socială.

Aplicarea acestei metode se asociază cu următoarele rezultate:

- creșterea frecvenței de manifestare a comportamentelor dezirabile la nivelul clasei de elevi și reducerea comportamentelor de perturbare a orelor;
- creșterea frecvenței de manifestare a comportamentelor de interacțiune prosocială și reducerea interacțiunilor negative între elevi;
- creșterea comportamentelor de implicare în sarcinile școlare și reducerea celor de evitare a implicării.

Un studiu condus de Ervin, Johnston și Friman (1998) arată că această metodă este potrivită pentru a facilita integrarea elevilor care manifestă reticență, în clasa I, în interacțiunea cu copiii de aceeași vârstă (copiii care au o trăsătură temperamentală ce poartă numele de inhibiție comportamentală).

Obiectivele care vizează metoda menționată sunt:

- creșterea frecvenței de manifestare a comportamentelor de interacțiune socială adecvată (acordarea ajutorului, oferirea de complimente sau feedback-uri pozitive, inițierea de interacțiuni prin punerea unor întrebări sau deschiderea unor subiecte de discuție);
- reducerea comportamentelor de interacțiune negativă (pîra și critica, evitarea colegilor care manifestă frecvent comportamente nepotrivite, refuzul de oferire a ajutorului).

În aplicarea metodei cadrul didactic va urmări următoarele etape:

Etapa 1: *Definirea specifică a comportamentelor care urmează a fi supuse intervenției comportamentale*

Cadrul didactic trebuie să operaționalizeze comportamentele de *interacțiune prosocială* și pe cele de *interacțiune negativă* pentru a avea o idee clară despre ceea ce vrea să modifice.

Comportamentele care sunt caracteristice interacțiunii prosociale *sunt*:

- acordarea ajutorului;
- oferirea de complimente sau feedback-uri pozitive (îi acordă atenție pe comportamentele adecvate);
- inițierea de interacțiuni prin punerea unor întrebări sau deschiderea unor subiecte de discuție

Comportamentele care descriu o interacțiune socială negativă *sunt*:

- evitarea interacțiunii cu colegii care manifestă frecvent comportamente nepotrivite (nu le adresează întrebări, refuză să-i primească în banca lor sau în jocurile lor);
- critica și pîra, etichetarea (îi acordă atenție pe comportamentele neadecvate);
- refuzul de a oferi ajutorul.

Etapa 2: *Măsurarea și înregistrarea obiectivă a frecvenței de manifestare a comportamentelor indezirabile*

Cadrul didactic observă și monitorizează timp de o săptămână comportamentele elevilor în timpul activităților nestructurate (în timpul pauzelor) și le fixează în fișa de monitorizare.

Fișă de monitorizare a comportamentelor de interacțiune socială ale elevilor

ziua – Luni	frecvența	NP	NP	NP	NP	NP	NP
Comportamente sociale							
Oferă complimente sau feedback-uri pozitive		+	+	+			
Oferă ajutor din propria inițiativă			+	+	+		
Inițiază interacțiuni cu elevii care se comportă nepotrivit (pune întrebări, răspunde la întrebări)		+					
Critică, pîrăște, etichetează							
Ignoră nevoia de ajutor solicitată sau nesolicitată				-	-		
Evită interacțiunea cu anumiți elevi					-		

Legendă: „+” reprezintă un comportament social adecvat; „-” un comportament indezirabil.

Cadrul didactic va totaliza numărul de comportamente prosoziale manifestate de elevi în cadrul interacțiunilor zilnice din timpul pauzelor și numărul de comportamente neadecvate social la sfîrșitul perioadei de observare (5 zile de școală).

Etapa 3: Învățarea comportamentelor pozitive

După perioada de observare, cadrul didactic va informa elevii că în săptămînile care urmează vor lucra împreună la consolidarea relațiilor cu colegii. Pentru a învăța elevii care sunt pașii pe care trebuie să-i facă sau ce înseamnă să ofere un mesaj de laudă comportamentală, cadrul didactic modelează comportamentul elevilor prin joc de rol, folosind atît exemple de mesaje de laudă adecvate (ex.: „*Bogdan m-a ajutat să fac o problemă la matematică*”, „*Maria m-a servit cu*

biscuiți”, „*Nicu s-a jucat cu mine în pauză*” etc.), cît și exemple de mesaje neadecvate („*Bogdan este un elev bun*”, „*Maria este ascultătoare*”, „*Nicu este cuminte*” etc.). Se propune elevilor de a oferi propriile exemple pe modelul „așa da... așa nu!”. În acest sens se poate folosi un afiș care să ilustreze comportamentele pe care elevii trebuie să le manifeste atunci cînd sunt în situația de a oferi un mesaj de laudă:

- Privesc în ochi persoana cu care vorbesc.
- Îi zîmbesc.
- *Descriu ceea ce a spus sau a făcut colegul: „Astăzi am remarcat că Mihai i-a împrumutat lui Cristi un stilou”.*

Toate aceste comportamente sunt exersate prin joc de rol pînă cînd elevii învață modul corect de a oferi un mesaj de laudă pe comportament. Conținuturile curriculare permit învățarea elevilor să identifice comportamentele pozitive în cadrul la mai multe discipline școlare: limba și literatura română, educația moral – spirituală, opționale, dirigenția.

La clasele I – II-a este binevenit ca cadrul didactic să facă împreună cu elevii o listă de mesaje de laudă care evidențiază comportamentele prosoziale manifestate la clasă:

„X l-a ajutat pe Y să șteargă tabla”.

„X i-a spus lui Z că îi place bluza lui”.

Etapa 4 *Desemnarea rolului „Starul clasei”*.

În fiecare dimineață cadrul didactic anunță cine va fi starul zilei. Pe rînd, fiecare elev va avea această oportunitate. Ceilalți colegi vor avea șansa de a oferi mesaje de laudă pentru comportamentele adecvate manifestate de copilul desemnat starul zilei. Pe parcursul zilei de școală, cadrul didactic va stabili o sesiune de 5-7 minute în care elevii vor avea oportunitatea de a-i oferi colegului lor feedback-uri pozitive, anunțînd elevii că sunt în acel moment special și că vor putea să îl laude pe colegul lor, descriind ce a făcut sau a spus acesta. Înainte de intrarea în momentul special învățătorul le va reaminti elevilor care sunt pașii pe care trebuie să-i parcurgă pentru a oferi un mesaj adecvat. Mesajele de laudă colegului se oferă în mod voluntar.

Este important ca cadrul didactic să încurajeze elevii să exprime mesaje de laudă. Încurajarea va fi mai eficientă dacă va fi adresată clasei, și nu individual (**ex.:** „*Mai dorește cineva să spună ceva pozitiv despre ce a făcut colegul vostru?*” Fiecare mesaj adecvat de laudă va fi urmat de o recompensă simbolică. De exemplu, cadrul didactic pune o bilă albă într-un vas de fiecare dată cînd un elev dă un mesaj de laudă adecvat. Cînd vasul se umple, toată clasa primește o recompensă (ex.: fac un joc împreună sau servesc ceva pregătit de părinți pentru această activitate) .

Cadrul didactic va ține o monitorizare a comportamentelor țintă pe toată perioada intervenției. La sfîrșitul fiecărei săptămîni se va compara frecvența de manifestare a comportamentelor de interacțiune socială adecvată și a celor de interacțiune negativă manifestate de elevi înainte de aplicarea metodei, cu frecvențele obținute după aplicarea metodei. Rezultatele obținute pot fi exprimate grafic astfel: pe abscisă se vor trece comportamentele prosoziale

urmărite, iar pe ordonată - frecvențele înregistrate. Se pot face două grafice astfel încât să se vizualizeze rezultatele obținute în faza de preintervenție și faza de postintervenție.

În concluzie menționăm că competența socială prezintă un fenomen psihosocial ce reflectă o achiziție căpătată de individ în procesul socializării, care este capabil să îndeplinească următoarele funcții: să aleagă modele de comportament eficiente în situațiile de interacțiune; să regleze adaptarea în medii sociale noi; să producă influență social dezirabilă asupra altor persoane; să exprime individualitatea; să faciliteze relațiile interpersonale și obținerea stării de bine iar prin aceasta și a proceselor de adaptare, integrare, socializare. Competențele sociale nu sunt înnăscute, ci pot fi formate/dezvoltate pe parcursul vieții.

Referințe bibliografice:

1. CONSTANTINESCU, M. *Competența socială și competența profesională*. București: Ed. Economică, 2004.
2. DUTRÉNIT J.-M. *La Compétence sociale. Diagnostic et développement*. Paris: L'Harmattan, 1997.
3. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche, 2001.
4. ZLATE, M., Zlate, C. *Cunoașterea și activitatea grupurilor școlare*. București: Ed. Politică, 1982.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В УМСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Татьяна ПАНЬКО, преподаватель,
Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо, Р. Молдова

Abstract: The article examines the possibility of using national pedagogics in intellectual education of younger pupils with intellectual disabilities. The author notes the positive trends of revival, preservation of national traditions and their use in practice, training and education of younger pupils. Also in the article it is shown the importance of the ethnic values' formation at younger pupils. There are defined the tasks of mental training and mental development opportunities using the means of folk pedagogy.

Изменения, происходящие в жизни многоэтнической Республики Молдова, – рост самосознания каждой этнической группы, определение своих корней, исторического

происхождения – выдвигают специфические задачи формирования социально-активных граждан, достойных преемников национальных традиций, духовных и культурных богатств своего народа.

В основополагающих государственных документах Республики Молдова выдвинута задача сохранения исторической преемственности поколений, развития национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов, проживающих в нашей стране.

Выдающийся молдавский мыслитель, гуманист, демократ А. Hajdeu выдвинул и обосновал ряд положений и требований не только в области науки, но и просвещения, культуры в целом. Главную цель просвещения он видел в воспитании личности с высокими общественными идеалами, в основе которых мысли и чувства народа.

Конституцией Республики Молдова закреплено, что государство признает и гарантирует право всех граждан на сохранение, развитие и выражение собственной этнической, культурной, лингвистической и религиозной самобытности (ст. 10 «Единство народа и права на самобытность»).

Закон Республики Молдова «Об образовании», устанавливает, что образованию следует культивировать уважение к правам и свободам человека, вне зависимости от его этнической принадлежности и обеспечить подготовку ребенка к жизни в атмосфере взаимопонимания, мира, равенства и дружбы между народами, этническими, национальными и религиозными группами.

В проекте Codul educației al Republicii Moldova [2], статья 4 «Государственная политика в области образования» отмечается, что воспитание является национальным приоритетом и главным фактором устойчивого развития общества основанная на знании, а политика воспитания обеспечивает реализации идеала и целей воспитания, формирование сознания и национальной идентичности, реализует общечеловеческие ценности.

Впервые за последние двадцать лет перед школьным образованием поставлена задача формирования системы ценностей, которые транслируют и развивают традиции собственного государства, собственного народа – это идеологический фундамент нового государственного образовательного стандарта.

В настоящее время можно констатировать позитивные тенденции возрождения, сохранения народных традиций и использования их в практике обучения и воспитания младших школьников. Это связано с активизирующимся в последние годы стремлением родителей, педагогов-практиков вернуться к своим национальным корням. Многие молдавские ученые, организаторы образования, все чаще обращаются к народной

педагогике. В результате создаются и внедряются в жизнь художественные, образовательные, развивающие программы, основанные на национальных педагогических традициях.

Ценности, ценностные ориентации в целом и этноценности, этноценностные ориентации в частности являются важнейшей характеристикой личности, составляют основу ее деятельности, отражают отношение человека к себе и к людям другой национальности.

Особенно актуальна проблема формирования этноценностей и этноценностных ориентаций у младших школьников. Помимо индивидуально-психологических особенностей, имеющих у детей этого возраста, для них характерны и этнопсихологические качества, которые сказываются на процессе формирования этноценностных ориентаций.

В системе образования Молдовы, как и в других странах мира, ведущие позиции в обучении детей с проблемами в развитии, все более активно занимает инклюзия, предполагающая совместное обучение детей здоровых детей и испытывающих трудности в обучении. Несмотря на различные трудности, связанные с обучением детей с умственной недостаточностью в массовой школе (условно объединим в эту группу детей с задержкой психического развития – ЗПР, с легкой умственной отсталостью), процесс их интеграции в общеобразовательные школы постепенно интенсифицируется.

До сих пор в нашей республике к образовательной интеграции детей с умственной недостаточностью относятся с определенной сдержанностью. Частично на интеграцию резко негативно реагируют родители нормально развивающихся детей, частично – учителя и дефектологи, которые говорят о том, что дети не получают полный набор необходимой специальной помощи, если будут посещать обычные классы в общеобразовательных школах. Следует отметить и то, что по результатам опросов, работники образовательных учреждений понимают необходимость инклюзивного обучения. В настоящее время основное внимание исследователей (педагогов и психологов) направлено на определение содержания и условий оказания коррекционно-педагогической поддержки детям с умственной недостаточностью, интегрированным в общеобразовательные учреждения. Одним из средств умственного развития детей испытывающих трудности в обучении является этнопедагогика.

Известные молдавские ученые Силистрару Н., Vaciu S., считают, что использование народной педагогики в умственном воспитании младших школьников будет эффективным если:

- в процессе обучения будут учтены особенности младших школьников и причины возникновения у них трудностей в обучении;
- умственное воспитание реализуется как целостный процесс, включающий познавательный, развивающий и мотивационный компоненты;
- в процессе обучения младших школьников используются источники народной педагогики, адекватные возможностям, психологическим особенностям этих детей;

Анализ педагогической литературы (Волков Г. Н., Силицару Н., Vasiciu S.) позволил сформулировать основные задачи умственного воспитания в народной педагогике:

- формирование потребности в приобретении знаний, познании нового, непознанного;
- освоение знаний, требующихся в практической деятельности;
- развитие психических процессов ребенка, необходимых для труда, жизни и деятельности: внимания, памяти, мышления, воображения, фантазии;
- помощь детям в овладении речью, счетом и другими необходимыми навыками;
- выработка интеллектуальных умений: анализа, синтеза, обобщения, выделения главного.

Выделенные задачи умственного воспитания в народной педагогике во многом сходны с задачами, поставленными в педагогической науке. Это также подтверждает возможность использования народной педагогики в современной педагогической практике.

Многие источники народной педагогики, обладая возможностями комплексного воспитательного воздействия, имеют значительный потенциал для умственного воспитания. Большая часть сказок, пословиц, поговорок имеют иносказательный, переносный смысл. Их восприятие, осмысление и понимание смысла способствуют развитию абстрактного мышления, умению выделять главное и др.

Большое значение имеют приметы. Есть приметы, помогающие предсказывать погоду, прогнозирующие урожай, предсказывающие каким будет то или иное время года. Для применения примет важно быть внимательным, уметь наблюдать за явлениями природы, поведением животных, птиц, насекомых и др. Одни наблюдения важно сопоставить с другими, сравнивать с соответствующими приметами, на основании чего делать обобщения, выводы, формулировать прогнозы. Поэтому изучение и использование

примет традиционно было важным источником умственного воспитания, в том числе и детей с интеллектуальной недостаточностью.

Поговорки и пословицы – один из самых популярных памятников устного народного поэтического творчества. В них народ на протяжении веков обобщал социально-исторический опыт. Как правило, они имеют афористическую форму и поучительное содержание, выражают думы и чаяния народа, его взгляды на явления общественной жизни, его представление о воспитании молодого поколения. Так, Я.А. Коменский трактовал пословицу как высказывание, в котором одно говорится, а иное подразумевается. В этой трактовке содержится признание педагогических функций пословиц и путей их педагогического воздействия на ребенка. Следует также учесть, что многие пословицы имеют мотивационную направленность, так как многие пословицы демонстрируют значение ума, образованности в разных сферах жизни: «Богатый без ума – тело без головы», «Умная голова сто голов кормит, а худая и себя не прокормит».

Очень эффективны в работе с детьми имеющими интеллектуальную недостаточность загадки. Большая их часть направлена на нахождение тождества или сходства различных предметов и явлений: «В тесной избушке ткут холст старушки». (Пчелы). Некоторые загадки помогают расширить представление ребенка о внешнем мире, показать ему знакомые предметы с необычной стороны или раскрывают какие-то новые стороны действительности, учат наблюдательности. В принципе загадка представляет собой логическую задачу, которая содержит вопрос в явной или скрытой форме. Отгадать загадку – значит совершить ряд довольно сложных мыслительных операций. В загадках содержится много сведений и информации о различных сторонах жизни человека, о предметах и явлениях действительности. Среди народных загадок есть такие, которые развивают смекалку, сообразительность: «У семерых братьев по одной сестрице. Много ли сестриц?» (Одна).

Для развития мыслительной деятельности детей загадка важна тем, что она учит ребенка сравнивать признаки различных предметов, находить общее в них и тем самым формирует у него умение классифицировать предметы, выделять несущественные признаки. Загадки также обогащают ум сведениями о природе и знаниями из различных областей человеческой жизни. Таким образом, загадка в работе с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность: 1) стимулирует умственную деятельность; 2) прививает вкус к умственной работе; 3) способствует развитию мышления (образного, логического, творческого), умственных операций; 4) развивает наблюдательность,

воображение; 5) помогает систематизировать знания о различных областях окружающей действительности; 6) способствует развитию памяти ребенка и др.

Большое значение в умственном воспитании детей младшего школьного возраста имеют народные песни. Песни – более сложный жанр народного поэтического творчества, чем загадки и пословицы. Традиционно главное значение песен – привить любовь к прекрасному, выработать эстетические взгляды и вкусы. Но народные песни способны к развитию других сторон личности, в частности умственному развитию, т.е. являются комплексным источником народного воспитания. Народная песня, вобрав в себя многовековой социальный опыт, является носителем многоаспектного знания, касающегося человека и общества, поэтому познавательный потенциал народной песни может быть востребован в инклюзивной школе, особенно на уроках гуманитарной, эстетической направленности. Как показывает опыт, в процессе исполнения детьми народных песен создаются внутренние мотивы учения: познавательные, интеллектуально-развивающие, эмоциональные.

Также в народной педагогике широко используются скороговорки для развития у детей артикуляции речевого аппарата и памяти. А ведь у многих детей, имеющих интеллектуальные нарушения, страдает речь, имеются проблемы с памятью.

Основным назначением небылиц в работе по коррекции умственного воспитания младших школьников является их познавательная функция. Небылицы способствуют активизации познавательной деятельности, формированию умения устанавливать причинно-следственные связи. Они дают богатый материал для анализа и систематизации в соответствии с логикой естественных связей (Ехала деревня мимо мужика, вдруг из-под собаки лают ворота).

Сказка является универсальным источником народного воспитания и развития детей младшего школьного возраста. Сказки К.Д. Ушинский называл первыми блестящими попытками народной педагогики. Наиболее обобщенно педагогическую роль сказок представил В.А. Сухомлинский. Он эффективно использовал их в учебной и воспитательной работе, экспериментируя с различными формами работы со сказкой.

Жизнь и народная практика воспитания убедительно доказали педагогическую ценность сказок, которые должны быть в жизни каждого ребенка.

Особое место в народной педагогике занимает игра. Она является одним из самых значимых по воспитательному и развивающему воздействию источником народного воспитания. В сочетании с такими источниками народной педагогики как песня, загадка,

сказка, игра становится незаменимым средством умственного воспитания ребенка, оказывая воздействие на его поведение и познавательные процессы.

В игре дети расширяют представление об окружающем мире, у них развивается любознательность, познавательная активность. В любой игре идет процесс развития умственных способностей детей, так как в каждой игре надо проявить усилие мысли, сообразительность, умение предвидеть результат

Таким образом, анализ различных источников народной педагогики, опыт их применения, показывает целесообразность их использования в учебном и воспитательном процессе с детьми имеющими интеллектуальную недостаточность.

Список использованной литературы:

1. BACIU, S. *Perspective curriculare etnopedagogice. În căutarea valorilor uitate.* Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. 104 p.
2. *Codul Educației al Republicii Moldova*, URL <http://lex.justice.md/md/355156/> (дата посещения 10.10.15)
3. COJOCARU-BOROZAN, M. *Metodologia cercetării culturii emoționale.* Chișinău: UPC, 2012, 208 p.
4. PATRAȘCU, D.; GARȘTEA, R. *Fantasma mentalității.* Chișinău: Tipografia centrală, 2011. 382 p.
5. ВОЛКОВ, Г. *Этнопедagogика.* М.: Академия, 2000. 176 с.
6. ЗОРИЛО, Л.; ПЕРЕТЯТКУ М. *Инклюзивное обучение в школе: дидактический материал для координаторов инклюзивного образования*, 2011. 224 с. ISBN 978-9975-4168-9-4.
7. СИЛИСТРАРУ, Н. *Этнопедagogика молдаван в контексте научной педагогики.* Кишинев, 1997. 188 с.

ASPECTE DE APLICARE A TEORIEI INTELIGENȚELOR MULTIPLE IN GRĂDINIȚELE INCLUZIVE

Maria PERETEATCU, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: The article addresses aspects of applying theories of multiple intelligence in inclusive kindergartens. The proposed methodology suggestions to be implemented by teachers will contribute to a differentiated and individualized education. The theory of multiple Intelligence makes an important contribution to child-centered education. Those interested will find in the article the teaching-learning algorithm based on Theory of Multiple Intelligence and practical tasks for the compartment „geometrical figures”.

Pedagogia contemporană încearcă să facă față noilor solicitări și probleme ale lumii moderne, aducând propuneri și soluții educative noi, multe dintre ele rămânând în fază de proiect, experimentală, observându-li-se efectele. Într-o lume a diversității, a multiculturalității și globalizării, a schimbărilor rapide care au loc în societate, cererea de educație este crescândă. În acest context, cresc exigențele pentru desfășurarea procesului de învățământ și pentru finalitățile acestuia, se accentuează complexitatea problematicii procesului de predare-învățare-evaluare precum și necesitatea de a apropia activitatea instructiv-educativă de cea de cercetare științifică. Cadrele didactice se confruntă așadar cu problema de a-i pregăti pe copii pentru a reuși, pentru a fi prosperi și productivi într-un viitor pe care nu-l putem prevedea în detaliu. Educatorii ar trebui să pună accentul pe învățarea activă, eficientă și formativă care ajută copiii să poată aplica cunoștințele asimilate în situații noi și să găsească mai ușor sensul informațiilor și ideilor cu care au de-a face.

Pedagogia individualizată pleacă de la ideea că fiecare copil în parte, cu nevoile și așteptările lui educaționale, ar putea fi asimilat cu o problemă, a cărei soluție nu poate fi căutată și găsită decât la el. Pentru a ajunge la soluția corectă, este necesar să se cunoască cât mai exact interesele, nevoile și așteptările copiilor, precum și profilul lor de inteligență, stilul de învățare sau combinația de stiluri de învățare, pe care le adoptă predominant. Cadrul didactic trebuie să găsească răspunsul cât mai exact la întrebarea „Pentru cine și pentru ce predau?”.

Educația și instrucția diferențiată presupune adaptarea învățării, a curriculumului (finalități, strategii, conținut, evaluare) la posibilitățile reale ale copiilor, inclusiv și a celor cu cerințe educative speciale (ceea ce pot să facă, fără sprijin sau ajutor), dar și la „zona proximei dezvoltări” (Vîgotski), adică la ceea ce ar putea face (eventual cu sprijin/ajutor din partea adultului), adaptarea la ritmul propriu de muncă, studiu, învățare, la capacitățile de înțelegere, raționare, gândire.

Una dintre posibilitățile de tratare diferențiată la grupă/clasă este proiectarea activităților de predare-învățare pe baza Teoriei Inteligențelor Multiple (TIM) propusă de Howard Gardner. Pornind de la premisa că „cultura noastră definește o inteligență deosebit de largă”, exprimată în cartea sa „Cadrele minții” (1983), autorul explică faptul că există cel puțin opt inteligențe de

bază, pe care le dețin toți oamenii, însă datorită variației genetice nu există două persoane care să aibă exact aceeași combinație a inteligențelor [4].

Conform Teoriei inteligențelor multiple, toți oamenii au cel puțin opt forme de inteligență, lingvistică, logico-matematică, muzicală, spațială, kinestezică, naturalistă, interpersonală și intrapersonală. Toți oamenii au aceste inteligențe. Dar, datorită variației genetice, nu există două persoane care să aibă exact aceeași combinație a inteligențelor. Așa cum toți arătăm diferit, avem personalități și temperamente diferite, avem și profile diferite ale inteligenței. Nu există doi indivizi, chiar doi gemeni, care să aibă exact aceeași combinație de inteligențe [2].

În concepția lui Gardner, capacitatea cognitivă a omului este descrisă printr-un ansamblu de abilități, talente, deprinderi mentale, pe care le numește „inteligențe” și le grupează în opt categorii. Toți indivizii normal dezvoltați posedă aceste opt inteligențe, dezvoltate într-o anumită măsură și care interacționează și se combină într-o manieră unică, singulară. Cele opt tipuri de inteligență se manifestă foarte rar în mod independent, ele acționând, practic, complementar, concurent, compensatoriu și coordonat în cazul unui anumit individ. Considerând că un individ reprezintă, practic, o „colecție de inteligențe”, Gardner susține că el poate să nu fie dotat cu o inteligență sau alta, dar combinația inteligențelor care îi este caracteristică îi permite să desfășoare cu succes activitățile specifice unui anumit domeniu [Ibidem].

Prin studiile sale, Gardner a susținut ideea că inteligența este determinată biopsihologic, ea fiind considerată o promisiune de potențial mare în dezvoltarea ei. Criteriile pe care trebuie să le îndeplinească o inteligență sunt: să existe de la începuturile omnirii, să aibă o zonă de reprezentare/localizare pe creier, care să o activeze, și să dețină un sistem de expresie propriu (un cod specific de simbolizare - cuvinte, numere sau un limbaj specific).

Pedagogia bazată pe inteligențele multiple își propune să valorifice potențialul fiecărui individ. Aceasta presupune un curriculum ascuns, în sensul că obiectivele și conținuturile educaționale sunt aceleași pentru toți copiii, dar diferă tratamentul pedagogic aplicat acestora în vederea atingerii obiectivelor propuse și a asigurării egalității valorii formării. Se poate cuprinde și un curriculum predat, care însă are o pondere mai mică, accentul se pune pe propria activitate a copiilor. Cele mai frecvente **strategii de diferențiere a instruirii** întâlnite în practica educațională sunt:

- Selectarea, prelucrarea și transpunerea didactică a conținuturilor, prin apel la diferite combinații de inteligențe;
- Tratarea diferențiată a copiilor, funcție de potențialul propriu, de tipul/tipurile de inteligențe mai bine structurate în plan individual;

- Organizarea de activități de muncă personalizată independentă în grupă/clasă, funcție de profilul de inteligență al copiilor;
- Conceperea de teme pentru acasă funcție de preocupările, interesele, pasiunile, aptitudinile copiilor și de configurația profilului lor de inteligență;
- Realizarea unei evaluări continue și individuale, în care fiecare copil să aibă libertate de expresie, alegându-și, pentru formularea răspunsurilor, inteligența sau combinația de inteligențe adecvate propriei personalități [1].

O rețetă general valabilă nu există însă, cadrele didactice care doresc să predea în spiritul teoriei inteligențelor multiple pot să urmeze acești pași:

- Un prim pas care trebuie făcut este ***cunoașterea și identificarea capacităților/abilităților copiilor*** care le permit acestora să se remarce și care sunt proprii unui tip de inteligență dominant.

Acest lucru se poate realiza prin:

- realizarea de portofolii de observație a copiilor în timpul activităților, dar și în afara lor;
- stimularea copiilor pentru a-și exprima interesele;
- oferirea de ocazii/activități în care să-și demonstreze abilitățile.

Reamintim faptul că toți oamenii posedă într-o combinație unică cele opt inteligențe, într-un mod mai mult sau mai puțin evident. Majoritatea oamenilor au însă dezvoltate una, două sau chiar trei inteligențe.

- Al doilea pas: ***familiarizarea*** cu teoria inteligențelor multiple. Activitățile desfășurate în spiritul teoriei inteligențelor multiple se realizează treptat, în fiecare zi adăugând câte un element nou, menit să trezească interesele copiilor și să le descopere talentele. De asemenea, copiii pot fi stimulați periodic să expună felul în care și-au manifestat inteligențele în alte activități în afara grădiniței sau școlii.
- Al treilea pas: copiii trebuie ***să reflecte*** asupra propriilor potențialități/capacități, conștientizându-și combinația de inteligențe multiple;
- Al patrulea pas: copiii trebuie să dorească/să fie ***motivați*** să lucreze pentru a-și dezvolta inteligențele multiple;
- Al cincilea pas: cadrul didactic trebuie să ofere ***cadrul/ocaziile/opportunități*** în care copiii să-și poată manifesta și dezvolta inteligențele multiple. Copiii trebuie învățați să gândească ca un om de știință, ca un matematician, artist, istoric etc.

În scopul proiectării unei activități/lecții care să aibe la baza TIM, cadrul didactic poate mai întâi să-și răspundă la următoarele întrebări:

1. Ce obiective operaționale urmăresc să atingă copiii? (cognitive, afective, psihomotorii);
2. De ce este important pentru copii să studieze această temă? (utilitatea și aplicabilitatea conținuturilor);
3. Ce date au copiii despre tema pe care o propun? (cunoștințe anterioare, priceperi, deprinderi, abilități);
4. Cum pot să-i mobilizez pe copii să participe activ la această activitate/lecție? menținerea interesului și concentrarea atenției prin:
 - poezie, ghicitoare, anecdotă, întâmplare - pentru a stimula inteligența lingvistică;
 - planșe, scheme, hărți – pentru a stimula inteligența spațială;
 - joc didactic, studii de caz, probleme logice - pentru a stimula inteligența logico-matematică;
 - metode interactive - pentru a stimula inteligența socială;
 - chestionarul individual, autorefecție, jurnalul reflexiv - pentru a stimula inteligența intrapersonală;
 - muzică, cântec, melodie - pentru a stimula inteligența muzicală;
 - mimă, pantomimă - pentru a stimula inteligența kinestezică;
5. Ce legături pot stabili între tema pe care o predau și TIM? Mai precis:
 - Cum pot să folosesc cuvântul scris sau vorbit? - pentru a stimula inteligența lingvistică;
 - Cum pot evoca sentimente și amintiri personale? - pentru a stimula inteligența intrapersonală;
 - Cum pot motiva copiii să coopereze în învățare? - pentru a stimula inteligența socială;
 - Cum pot aduce natura în oră? - pentru a stimula inteligența naturalistă;
 - Cum pot mișca trupul și mâinile copiilor? - pentru a stimula inteligența kinestezică;
 - Cum pot folosi sunetul, muzica și ritmul în lecție? - pentru a stimula inteligența muzicală;
 - Cum pot să introduc calculele, logica, numerele, gândirea critică? - pentru a stimula inteligența logico-matematică;
 - Cum pot să folosesc materiale vizualele sau culoarea în oră? - pentru a stimula inteligența spațială;
6. Cum îi fac pe copii conștienți de progresele înregistrate? (prin evaluare formativă pentru a dezvolta capacitatea de autoevaluare)

7. Prin ce modalități vor demonstra copiii progresele personale (în termeni de cunoștințe, abilități)? (stabilirea de comun acord cu copiii a modalității de evaluare prin care vor putea demonstra cel mai bine ce au acumulat)
8. Cum voi continua să stimulez învățarea viitoare? (programe îmbunătățite de progres sau de compensare)

Ținând cont de teoria inteligențelor multiple, nu vom schimba ceea ce avem de predat, ci doar să schimbăm modul în care lucrăm cu copiii, strategia de predare care să permită copiilor să își demonstreze modalitățile multiple de a înțelege și valoriza propria lor unicitate. Condiția de bază în abordarea strategică a activității este folosirea diversificată a instrucțiunilor. Bineînțeles, nu orice activitate permite abordarea tuturor formelor de inteligență, dar într-o anumită perioadă să încercăm să le abordăm pe toate.

Descrierea implementării inteligențelor multiple în practica educațională în grădinița incluzivă:

1. Am studiat profilul de inteligență al fiecărui copil prin instrumentele nominalizate mai sus. Din 25 de copii din grupa pregătitoare am constatat următoarele: *Inteligența verbal-lingvistică* au 5 copii – un copil este cu cerințe educative speciale, *Inteligența logico-matematică* – 4 copii, *Inteligența muzical-ritmică* – 5 copii dintre care unul este cu Sindromul Down, *Inteligența vizual-spațială* – 3 copii, *Inteligența corporal-chinestezică* – 3 copii, *inteligență naturalistă* – 2 copii, din ei unul este cu CES, *inteligență interpersonală* – 3 copii.

2. Diferențierea strategiilor de instruire. Pentru explorarea fiecărui tip de inteligență am elaborat diverse sarcini:

Inteligența verbal-lingvistică

- Să completeze problemele în versuri cu rimă potrivită
- Să compună numărători etc.

Inteligența logico-matematică

- Să formuleze concluzii
- Să verifice calculele colegilor
- Să efectueze calcule orale
- Să reformuleze întrebarea problemei

Inteligența muzical-ritmică

- Să alcătuiască melodia unei probleme în versuri
- Să ritmeze o numărătoare
- Să memoreze conținutul matematic prin cântec

- Să organizeze pauza muzicală

Inteligența vizual-spațială

- Să creeze un ornament din cifrele studiate
- Să construiască obiecte din corpuri geometrice
- Să asambleze o imagine din figuri geometrice
- Să restabilească vizual o imagine din puzzle

Inteligența naturalistă

- Să cerceteze câte picioare are furnica / buburuza / greierașul... Câte petale are macul, liliacul... Câți ani trăiește calul, țestoasa, cîinele... Ce greutate poate avea pisica, găina.
- Să folosească datele obținute în formularea problemelor

Inteligența corporal-chinestezică

- Să dramatizeze o problemă
- Să mimeze o situație matematică
- Să imite imaginea unei cifre

Inteligența interpersonală

- Să realizeze un interviu cu colegii
- Să medieze activitatea în grup
- Să improvizeze o discuție dintre 2 mărimi

3. Criterii de repartizare a sarcinilor de lucru: în grup / individual

- gruparea copiilor după tipul de inteligență predominant și rezolvarea sarcinilor ce solicită manifestarea unui anumit tip de inteligență
- gruparea aleatoare a copiilor și rezolvarea unei și aceleiași sarcini de lucru care permite implicarea copiilor în funcție de inteligența ce o posedă.
- activitate frontală cu grupa și propunerea diverselor sarcini de lucru în rezolvare cărora sunt solicitate anumite tipuri de inteligență
- propunerea unei sarcini complexe de lucru pentru fiecare copil în rezolvarea căreia sunt solicitate mai multe tipuri de inteligență
- trecerea fiecărui grup prin toate tipurile de centre de activitate.

4. Locul explorării multiplelor inteligențe: din experiența cadrelor didactice s-a constatat că instruirea bazată pe multiple inteligențe se poate realiza la orice secvență a activității/lecției.

Este importantă adaptarea strategiilor didactice de predare, învățare și evaluare la stilului de învățare al copiilor pentru a obține performanțele dorite. Gardner, prin teoria sa, promovează concepția conform căreia cadrele didactice trebuie să-și adapteze stilul de predare la stilul de

învățare al copiilor. Predarea-învățarea adecvată la punctele forte ale copilului conduce la atingerea dezideratelor într-un mod plăcut și ușor. „Copiii pot învăța orice dacă materia este abordată prin metode compatibile cu elementele forte ale stilului lor de învățare; aceiași elevi înregistrează eșecuri când materia este abordată după metode incompatibile cu elementele lor forte” [3, p. 18]. Prin aplicarea teoriei inteligențelor multiple în procesul de învățământ, curriculum-ul se organizează în jurul celor opt abilități: lingvistică, logico- matematică, corporal-kinestezică, spațială, muzicală, naturalistă, interpersonală și intrapersonală [2].

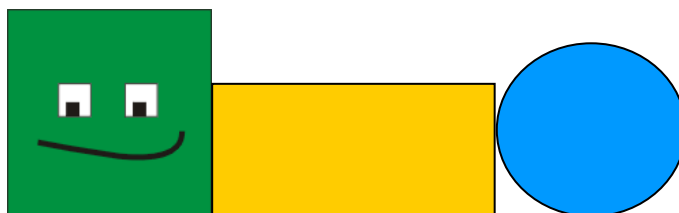
Valorificarea inteligențelor multiple în predarea conceptelor geometrice în instituțiile preșcolare incluzive. În cadrul activităților cu conținut geometric, cadrul didactic poate valorifica cele opt inteligențe multiple ale copiilor săi folosind strategii didactice diferențiate. Propunem un exemplu de aplicare a teoriei inteligențelor multiple la grupa pregătitoare în cadrul activităților cu subiectul „Figuri geometrice”. În prealabil, colectivul grupei este împărțit în grupe în funcție de inteligența predominantă; se poate opta pentru o parte din tipurile de inteligențe. Fiecare grupă primește cartonașul cu numele echipei și i se va explica sarcina/sarcinile pe care le are de îndeplinit.

Grupa nr. 1: Inteligența logico-matematică

- să recunoască figurile geometrice dintr-un desen dat sau o imagine dată;
- să numere figurile geometrice indicate introducând datele într-un tabel;
- să identifice interiorul și exteriorul unei figuri geometrice, efectuând operațiile matematice după reguli date;

Grupa nr. 2: Inteligența verbal-lingvistică

- să compună o poezie/un cvintet cu titlul *Figurile geometrice*; sau
- să redacteze un text cu titlul *Lumea figurilor geometrice*.
- personalizează și tu figurile geometrice, ce nume le-ai da?



Grupa nr. 3: Inteligența spațial-vizuală

- să construiască o lucrare după o temă dată folosind tehnica Origami (*Bărcuța*) sau Tangram (*Pisicuța, casa, omulețul etc.*);

- să deseneze un animal/copil folosind cât mai multe figuri geometrice învățate;

Grupa nr. 4: Inteligența muzicală-ritmică

- să interpreteze un cântec despre figuri geometrice;
- să compună și să interpreteze o melodie potrivită unor versuri date.

Grupa nr. 5: Inteligența naturalistă

- să deseneze un peisaj folosind cât mai multe figuri geometrice învățate.

Grupa nr. 6: Inteligența corporal-kinestezică

- să mimeze diverse figuri geometrice luate individual sau în succesiuni de figuri ori asocieri ale acestora după reguli stabilite;
- să realizeze o scenetă fără cuvinte, mimând diverse figuri geometrice;

Grupa nr. 7: Inteligența interpersonală

- să întocmească o listă cu posibile întrebări referitoare la subiectul *Figuri geometrice* pentru a fi adresate colegilor în cadrul unui concurs de genul „Cine știe, câștigă!”, dacă este posibil;
- să realizeze un interviu cu un interlocutor despre figurile geometrice învățate;
- *Rezolvă cerința:* Într-o lume fără cercuri, TU ești avocatul cercului și trebuie să găsești argumente pentru ca cercul să fie acceptat în această lume.

Grupa nr. 8: Inteligența intrapersonală

- Imaginează-ți că ești un constructor de jucării din lemn pentru copii. Spune de ce este important să cunoști figurile geometrice în acest domeniu.

Valorificând aceste tipuri de inteligențe în grupa incluzivă, fiecare copil a conștientizat punctele tari și slabe pe care le posedă, a încercat să le fructifice pe cele tari și să le îmbunătățească pe cele slabe. În același timp copiii vor înțelege că lucrând individual sau în echipă, pot obține rezultate maxime, valorificând tot ceea ce pot ei oferi mai bun.

Teoria lui Gardner cu privire la inteligențele multiple poate fi baza unei metode de receptare a cunoștințelor din mai multe domenii, cele opt inteligențe găsite de el fiind punctele de plecare în asimilarea informațiilor dorite. Cunoscând profilul de inteligență al copiilor, punctele „tari” și cele „slabe”, am stabilit cu ușurință strategiile didactice de diferențiere și individualizare. Am dat sarcini de lucru diferite pentru cele opt tipuri de inteligență, care au dus la obținerea performanțelor de către majoritatea copiilor. Am acoperit prin instrucțiuni variate cât mai multe tipuri de inteligență.

După realizarea sarcinilor fiecare copil iese îmbogățit cu cunoștințe și spiritual, cu un orizont de cunoaștere mai larg, capabil să cunoască și să se cunoască mai profund. A proiecta și

realiza activități având în vedere inteligențele dominante ale copiilor sunt subiecte de mare interes științific de specialitate, psihopedagogic și metodic pentru toate cadrele didactice de la diverse trepte ale învățământului.

Referințe bibliografice:

1. CREȚU, C. *Curriculum diferențiat și personalizat*. Iași: Polirom, 1998. ISBN 973-683-010-1
2. GARDNER, H. *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*. București: Sigma, 2006. 318 p., ISBN 978-973-649-320-1
3. GARDNER, H. *Mintea disciplinată*. București: Sigma, 2005. 320 p. ISBN 973-649-117-X
4. GARDNER, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. 1983. ISBN 0-7876-4786-1

CORECTITUDINEA LINGVISTICĂ ÎN MEDIUL ONLINE (ASPECTE DIDACTICE)

Viorica POPA, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: The era of digital technologies offers us a lot of verbal, visual and other types of information. Only those ideas that are profoundly and accurately structured can offer resistance to the new challenges. Sms, e-mails, letters, discussion forum/chat etc. impose new practices of writing. The development of mannered, correct and professional writing is becoming the desideratum of time. In this context, we are offering some of the norms that have been unconventionally imposed for the writing of e-mails, letters, etc., in order to demonstrate that man educated as a personality cannot be a unilateral action of society development, but an action of complex facts of science that dictate norms, etiquette/net-etiquette etc.

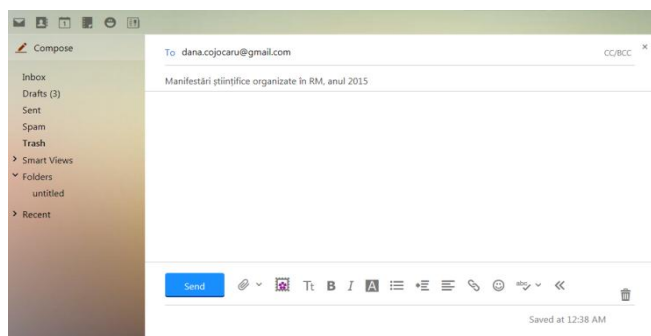
În societatea informațională, expansiunea internetului impune o permanentă adaptare la noutăți. Diversitatea serviciilor de rețele dictează schimbarea/perfecționarea mijloacelor de comunicare. Tehnologiile ajung, astfel, să determine comunicarea socială. În acest context, se observă totuși că nu avem nevoie de prea multe detalii despre rețelele de comunicație pentru a lucra cu ele: există o multitudine de studii, informații etc., unele le preluăm din experiențe anterioare și/sau „din mers”. Pentru a realiza însă un dialog prin Internet plăcut, simplu și în același timp eficient trebuie să cultivăm de la primele deschideri spre/de comunicare valorile „spațiului virtual”.

Comunicarea online este supusă aceluiași reguli ca și cea convențională. Cu toate acestea nu trebuie să uităm că de cele mai multe ori într-o comunicare online interlocutorii nu se pot vedea sau auzi direct, cunoaște personal. În acest sens, s-au creat recomandări ce stabilesc o comunicare civilizată, plină de respect între internauți. Codul social al internetului, care reprezintă reguli/norme în vederea desfășurării unei comunicări civilizate și eficiente online este numit netichetă. Deoarece, de obicei, netichetele nu au aspecte sau consecințe legale, fiind vorba doar de îndrumări [2], [4] unii utilizatori ori nu le cunosc suficient, ori refuză să se conformeze. Unul dintre motivele de rezistență, evident, e cel legat de limbajul online care trebuie evaluat odată cu noile tehnologii.

În studiul de față propunem, fără a exagera și a ne transforma în *netcops*, cum să lăsăm o impresie plăcută în spațiul virtual: bloguri, chat-uri, forum-uri, e-mailuri etc. Întrucât majoritatea comunicărilor prin internet sunt formulate în scris, standardele de comunicare online vizează structurarea, redactarea, formatarea mesajului etc.

În general, în discuțiile pe blog, chat, la forum se folosește un stil mai informal. În această situație, abrevierile și utilizarea emoticoanelor sunt considerate acceptabile, iar greșelile de scriere sau gramaticale sunt iertate mult mai ușor. Pentru a ne asigura credibilitatea ar fi bine să respectăm câteva reguli:

- Documentați-vă înaintea participării la discuție (se recomandă citirea mesajelor anterioare, evidențierea celor mai activi utilizatori, identificarea atât a culturii, cât și a practicilor grupului);
- Acționați, la nivel comportamental, ca un membru oarecare (nu oferiți sfaturi din postura de expert autoproclamat, prezentați ideea fără ai da aer de atotcunoscător, exprimați-o, mai degrabă, ca o soluție la rezolvarea problemei);
- Transmiteți ideea principală în titlu;
- Fiți sinceri (nu ascundeți și mințiți identitatea și scopul participării);
- Nu intrați în polemici prea ascuțite și nu vă certați cu anumiți membri al grupului; Nu participați la discuție dacă nu aveți de spus ceva important și relevant [5, p. 55].



Cel mai uzual și preferat [4, p. 23-24] mod pentru trimiterea și recepția de mesaje, atunci când destinatarul este temporar deconectat este e-mail-ul. Compus din antet sau header și corpul mesajului (mesajul propriu-zis), e-mailul pare a fi cel mai simplu, eficient și sigur mijloc de comunicare. Pe cât de simplu, pe atât de complicat e să-ți impui credibilitatea prin e-mail: „Cei care scriu clar au cititori, cei care scriu obscur au comentatori” (Abraham Lincoln). În antet se include destinatarul, expeditorul, data de expediere, subiectul. Data de expediere și adresa se completează automat, iar adresa destinatarului, de regulă, este formată din nume sau un cod al utilizatorului și numele sau adresa serverului respectiv, separate prin semnul @. Subiectul este un element principal al mesajului, dacă ne gândim la persoanele care nu citesc decât mesajele al căror subiect le captează atenția. Pentru a fi sigur că mesajul va fi citit ar fi bine să scrieți la „subiect” un cuvânt (sau un grup de cuvinte) specific, plin de înțeles, adecvat, relevant, bine gândit. Subiectul trebuie să sugereze contextul mesajului [4,p. 68-70].

Mesajul preferabil să se organizeze, de asemenea, după anumite reguli.

Reguli de redactare a mesajului:

- Exprimați un gând clar și coerent;
- Creați mesaje scurte și concise;
- Evitați limbajul ofensator și obscen, atacurile la persoană, certurile de orice fel sau insistență exagerată (preferabile sunt formulările *în opinia mea, după părerea mea ... , în ceea ce mă privește ... etc.*);
- Respectați ABC-ul scrierii, caracterizat de acuratețe, bun-simț și claritate [Ibidem, p. 93];
- Scrieți simplu și îngrijit (mesajele scrise în grabă, precum și cele prea întinse, riscă să piardă ideea de bază a e-mailului);
- Conformați-vă normelor lingvistice (de ortografie, de punctuație și gramaticale)[Ibidem, p. 138-146];
- Cereți scuze, dacă e vorba de o neînțelegere sau interpretare greșită a mesajului și clarificați problema.

Reguli de structurare a mesajului:

- Respectați formulele de politețe: *Stimate domnule/Stimate/ă doamne/ă/Stimați doamne ... Cu respect/Al dumneavoastră; Dragă ... Al tău*);
- Utilizați formulele de salut și de încheiere: *Bună ziua! Mulțumesc, O zi superbă! Un început de săptămână minunat!* etc. [Ibidem, p. 29]. De reținut: în lipsa unui salut, mesajele pot părea reci, și expeditorul poate da impresia că este distant. Saluturile simple sunt o chestiune de curtoazie și au un efect pozitiv pe termen lung. Părerile cu privire la încheierea unui e-mail sunt,

de asemenea, împărțite: formulele de tipul *Cu stimă/Cu respect* au devenit atât de uzuale, încât unii încearcă să le evite și/sau consideră că nu e cazul să răspundă la un mesaj care se încheie astfel. Iată câteva sugestii de încheiere a mesajelor: *Multe mulțumiri* (când rogi pe cineva să facă un lucru pentru tine), *Toate cele bune*, *Mult noroc*, *Pe curând* (arată implicarea expeditorului în problemele/acțiunile destinatarului), *Numai bine*, *Al tău*, *Cu căldură/Cu drag*, *Ai grijă de tine* (formule populare), *O zi frumoasă*, *Weekend plăcut*, *Vacanță plăcută*, *Mult succes* (când nu se așteaptă un răspuns);

– Adaptați o semnătură, care să apară automat în finalul fiecărui mesaj pe care îl expediați (includeți: numele, compania, câteva date de contact):

Maria Neamțu

director marketing

SRL Business plan

Tel.: + 373 231 4-24-51

Mobil: 069856342

e-mail: director.business@yahoo.md

site-ul: www.businessplan.com

**Marin Cojocaru*

Tel.: + 373 234 4-56-78

Mobil: 079845345

www.marincojocaru.com

**Mesajele persoanelor pe care le cunoști pot fi semnate astfel*

Pentru structurarea logică a mesajului, S. Taylor evidențiază patru părți care trebuie respectate în producerea unui mesaj eficient [Ibidem, p. 108-118]:

Introducere	- reprezintă fundalul și baza mesajelor - se stabilește contextul	- exprimat scurt și concis
Detalii	- descrie/cere toate informațiile - furnizează detalii relevante - utilizează paragrafe scurte, cu spații între ele	- construit pe detalii, se folosesc propoziții fluente
Acțiune	- exprimă o concluzie - se sugerează răspunsul dorit	- redat în termeni atitudinali
Încheiere	- prezintă, de regulă, o propoziție simplă de încheiere	- formulat într-o propoziție relevantă

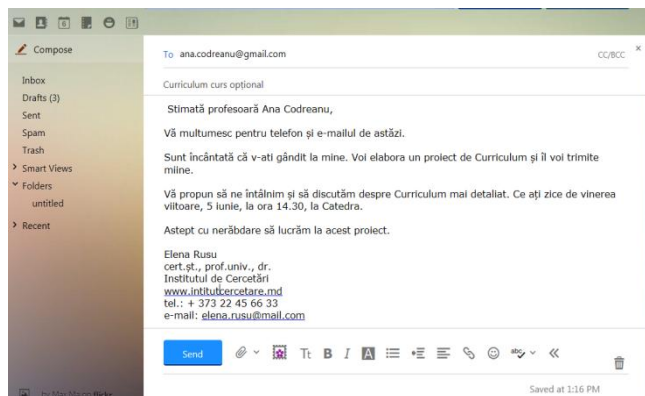
Reguli de formatare a mesajului:

- Adaptați mărimea literelor așa încât scrierea să fie lizibilă;
- Formulați preferabil subiecte, care să se limiteze la 35-40 de caractere;
- Anunțați situațiile de absență pentru mai mult timp prin aplicarea unui e-mail așa-numit „de vacanță”, care recepționează mesajele și le răspunde automat printr-o scurtă înștiințare despre faptul că sunteți plecat;
- Scrieți mesaje coerente, cu spații sau pauze între paragrafe;
- Nu scrieți mesaje cu majuscule (poate sugera un ton răstit);

- Nu abuzați de semnele de exclamație;
- Nu folosiți acronime în exces, emoticoane (mai ales, dacă este vorba de mesaje în interes de serviciu).

Orice tip de comunicare dezvoltă un anumit comportament și în acest caz propunem și câteva reguli de etică comportamentală în comunicarea online:

- Este manierat să răspundeți la mesaj în timp util (cât mai repede posibil chiar dacă doar mulțumiți pentru mesaj și anunțați că veți reveni asupra problemei puțin mai târziu);



- Evitați să folosiți opțiunea *Reply to all*;

- Creați-i o imagine estetică mesajului;

- Respectați timpul destinatarului;

- Nu trimiteți e-mailuri dacă trebuie să dați vești proaste sau dacă trebuie să gestionați o situație neplăcută;

- Nu exagerați cu e-mailurile;

- Dacă nu aveți un motiv real să dați un răspuns, nu răspundeți.

Deși, se pare, e-mailul este cel mai sigur mijloc de comunicare online, atunci când este utilizat neeficient, el poate distruge reputația persoanei. Pentru a profita de e-mail, cercetătorii propun următoarele sfaturi:

- Adaptați-vă stilului de comunicare pentru ca e-mailul să lucreze pentru Dumneavoastră și nu împotriva;

- Folosiți e-mailul într-un mod adecvat pentru îmbunătățirea reputației proprii și a imaginii companiei Dumneavoastră;

- Dezactivați opțiunea de a fi alertat la primirea unui e-mail atunci când trebuie să vă concentrați asupra unui proiect important;

- Gândiți-vă dacă o vorbă adresată unui coleg sau un simplu apel telefonic către un client nu ar putea rezolva o problemă mai eficient decât ar putea-o face un e-mail (nu lăsați e-mailul să fie un înlocuitor al comunicării; este doar un instrument pentru îmbunătățirea ei);

- Fiți atent la tonul, limbajul și structura e-mailurilor, pentru că toate acestea au un anumit impact asupra destinatarului;

- Atunci când trimiteți un e-mail către persoane care aparțin altor culturi, păstrați un limbaj simplu și folosiți propoziții scurte [Ibidem, p. 31].

În acest context, menționăm, de asemenea, situațiile în care e-mailul ar fi nepotrivit:

- când mesajele sunt confidențiale;
- când mesajele sunt lungi și complicate;
- când există multe probleme de rezolvat sau de clarificat;
- când mesajele sunt indiscrete;
- când ești nervos;
- când mesajul are încărcătură emoțională sau abordează un subiect sensibil [Ibid., p. 45].

În vederea familiarizării cu tehnologiile de ultima generație și a sistemelor multimedia, în școală, implementarea învățării complexe a determinat introducerea unei noi discipline, precum informatica. Elevii pot studia procesele informaționale, apela la informații prezentate în medii variate, participa la demersuri interactive prin utilizarea calculatorului, dar, în același timp, e nevoie să le cultivăm spiritul manierat al operării cu informațiile online [3, p. 38]. Un aspect foarte important vizează faptul ca profesorul să reacționeze flexibil față de problemele și situațiile noi, să facă legături între cunoștințe și experiențe vechi pentru provocările informaționale. Un cadru conceptual, în acest sens, trebuie să fie gândit pornind de la:

- identificarea subiecților (cine va fi implicat ? profesorul de informatică/ profesorul de limba și literatura română și elevul);

- determinarea competenței și a conținuturilor (*competența digitală, în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale* este una dintre competențele-cheie formulată de Comisia Europeană, stipulată și în curriculum-urile școlare, ce se dezvoltă prin intermediul conținuturile curriculare la disciplina informatica, dar și a conținuturilor de documentare la orele de limba și literatura română, prin rezolvarea unor sarcini online etc.);

- stabilirea momentului în care vom considera oportun de a începe procesul de instruire (studiul informaticii, conform strategiei educaționale din Republica Moldova, începe în clasa a VII-a, primele conexiuni cu spațiul virtual încep însă mult mai devreme. Despre *mesajul electronic* se învață în clasa a VI-a, conform Curriculum-ului Național la *Limba și literatura română*. În aceste contexte, ne întrebăm: ce este mai important formarea deprinderilor digitale sau a comunicării online manierate ? Cert este că un program funcționează bine în ansamblul lui și, în calitate de profesori, trebuie să intervenim ori de câte ori va fi nevoie și să le oferim informații care îi vor orienta să-și cultive un spirit de internaut civilizat);

- organizarea și desfășurarea activităților (Produsele curriculare nu ne propun decât unele activități, de tipul, analiza mostrelor, identificarea modelelor relevante, dispunerea grafică a elementelor constituente);

– precizarea nevoilor de formare în domeniul inovațiilor tehnologice și ale comunicării online.

Dezvoltarea tehnologiilor informaționale și a comunicării on-line a impus proiectarea, organizarea și desfășurarea unor noi activități, sarcini complexe la clasă [1], [6, p. 23-25], [7, p. 21-23]. Iată câteva sarcini ce pot fi folosite în cadrul orelor de limba și literatura română la tema: *Mesajul electronic: e-mailul*.

1. Prezentați antetul unui e-mail destinat unui prieten, respectând elementele componente și regulile de scriere.

2. Identificați subiectele formulate mai puțin relevant și adecvat. Argumentați răspunsul.

– *Chestionar*;

– *Raportul privind rezultatele trimestriale*;

– *Regulamente noi*;

– *Ședința clasei a VI-a din 25 mai 2015*;

– *Informații*;

– *Toamna de aur*.

3. Elaborati un mesaj în care să informați destinatarul că trebuie să faceți niște investigații și apoi veți reveni cu un răspuns complet.

4. Selectați formule de salut, de încheiere și/sau situații adecvate pentru e-mail:

Situații	Formule de salut	Formule de încheiere
Mesajul este scris pentru un grup de persoane, în care rogi să facă anumite lucruri		
	Bună Laura	
Mesajul la care trebuie să răspunzi a fost semnat Liliana Castravete, colegă		
		Cu drag
Un mesaj adresat unui coleg la care nu aștepti răspuns		
		Baftă
	Stimate domnule Stan	

5. Adaptați o semnătură de e-mail pe numele Ludmillei Cojocaru, director al Asociației „Drumul spre casă” din orașul Bălți.

6. Redactați un mesaj în care să respectați structura logică:

- o formulă de salut adecvată;
- referința la un e-mail, care să stabilească contextul;
- detaliile relevante, folosind un ton prietenos;
- acțiunea solicitată, exprimată clar și logic;
- o încheiere frumoasă;
- o semnătură recomandabilă.

7. Examinați mesajul de mai jos. Identificați elementele componente, greșelile. Rescrieți mesajul.

To: lilibogatu@gmail.com
 CC: vcarmen@yahoo.com
 BCC:
 Subiect: Ateliere lingvistice pentru elevi

*Stimați organizatori,
 Intenționez să particip la Atelierele lingvistice pentru elevi.*

Aș avea nevoie de câteva detalii:

- perioada de organizare;
- condiții de înscriere;
- specificul organizării orelor;
- forma de evaluare finală;
- certificarea;
- taxa de participare.

Aștept răspunsul.

Cu respect,

Carmen Voinicel.

8. Elaborați un eseu, din 10-12 enunțuri, în care să vă exprimați opinia pro sau contra afirmației: *E-mailul îmi reflectă personalitatea și creează o anumită impresie despre mine. Trebuie să am grijă să fie una bună!* (S. Taylor).

9. Reliefați care dintre informații se regăsesc și în gramatica cibernetică:

- punctele, semnele de întrebare și de exclamație sunt folosite pentru delimitarea finalului unei propoziții;
- utilizați diateza activă: diateza pasivă este vagă și stabilește o distanță între tine și cititor;
- folosiți abrevieri doar atunci când sunteți sigur că destinatarul le înțelege;
- adoptați o atitudine pozitivă: limbajul negativ atrage după sine rezultate negative.

10. Comparați e-mailurile. Alegeți e-mailul care va asigura crearea unei impresii mai bune și legături reale.

a) Subiect: RE Problemă rezolvată

Bună Ion,

Am vorbit cu persoana de care ai nevoie. E dispusă să te ajute. Te așteaptă mâine, la ora 9.00, la clinică.

Apelează oricând ai nevoie de ajutorul meu.
Radu

b) Subiect: RE Problemă rezolvată

Dragă Ion,

Am vorbit în dimineața aceasta și sunt fericit să te anunț că mâine ești așteptat la clinică, la ora 9.00.

Te rog, să-mi scrii dacă mai ai nevoie de ajutor.

Mulțumesc și numai bine

Radu Cojocaru

11. Analizați ultimele 3-5 mesaje din poșta electronică și redactați-le corect.

Cultura spațiului virtual se dezvoltă rapid și în acest entuziasm stilul manierat ne dorim să fie un *modus vivendi* al oricărui internaut. Cei care își doresc să fie conectați la schimbările tehnologiilor digitale, respectiv comunicării online, vor trebui să fie dispuși să răspundă și provocărilor corectitudinii.

Referințe bibliografice:

1. CARTALEANU, T.; COSOVAN, O. *Ateliere de lectură, scriere, discuție. Portofoliu elevului: clasele 5-9*. Chșinău: Știința, 2014. 120 p. ISBN 978-9975-67-947-
2. JALOBEANU, M. *Acces în Internet. Poșta electronică*, Cluj-Napoca: Promedia Plus, 1996. 256 p. ISBN: 973-97377-2-
3. RUICU, D.-M. *Direcții de modernizare a procesului de învățământ, utilizând tehnici multi-media de predare-învățare interactivă*, Craiova: Sitech, 2007. 137 p. ISBN: 978-973-74-6495-
4. TAYLOR, S. *E-mailul codul bunelor maniere*. trad. Graal Soft. București: Litera Internațional, 2010. 192 p. ISBN: 978-973-67-5768-
5. VEGHEȘ RUFF, I.; GRIGORE, B. *Relațiile publice și publicitatea online*. Iași: Polirom, 2003. 192 p. ISBN: 973-681-337-
6. ЛЬБОВА, О. В. *Использование электронной почты для организационной и воспитательной работы в классе. Информатика в школе*, Москва, nr. 7, 2011, pp. 23-25. ISSN 2221-199
7. ЛЬБОВА, О. В. *Технологии использования электронной почты для воспитательной и учебно-воспитательной работы. Информатика в школе*, Москва, nr. 8, 2011, pp. 21-23. ISSN 2221-1993

STRATEGIILE ALESE DE ELEVI ÎN REZOLVAREA CONFLICTELOR

Luminița SECRIERU, lector superior universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Résumé: Cette recherche se propose d'identifier les stratégies choisies par les élèves afin des résoudre les conflits avec diverses personnes : collègues, amis, frères, parents. Nous avons été intéressés aussi par l'influence de la variable intelligence émotionnelle sur la résolution des conflits. Dans la littérature de spécialité on mentionne cinq stratégies de résolution du conflit : l'action d'éviter, l'adaptabilité, le compromis, la contrainte, la collaboration. Les résultats ont montré que les sujets avec une intelligence émotionnelle moyenne choisissent comme stratégie la collaboration, tandis que les sujets avec une intelligence émotionnelle sous la moyenne résolvent les conflits par la contrainte. Les conflits avec les collègues sont résolus par la contrainte et ceux avec les amis par le compromis.

Conflictele nu lipsesc din nici un aspect al vieții sociale: de la cearta copiilor pentru o jucărie pînă la conflictele etnice, conflictele religioase sau conflictele dintre state. Aproape la fel de numeroase sunt și modalitățile de rezolvare a acestor conflicte: ignorare, tăcere, retragere, ceartă, vorbe urâte, reproșuri, bătaie, arme sau, dimpotrivă, iertare, colaborare, înțelegere, discuție.

Întrebarea la care am încercat să găsim răspuns prin acest studiu este: își rezolvă elevii conflictele mai mult prin agresivitate, așa cum se crede? Și decurcînd din această întrebare: ce poate face școala ca elevii să cunoască și să aleagă modalități pozitive de rezolvare a conflictelor? Ne-a interesat, de asemenea, comparația în ceea ce privește rezolvarea conflictelor dintre cele două tipuri de relații: relația cu egalii (prieteni, colegi) și relația cu părinții. O altă variabilă care ne-a interesat în acest studiu este influența variabilei inteligența emoțională asupra rezolvării conflictelor.

Conflictele și rezolvarea lor

Ana Stoica-Constantin (2004) consideră: „*conflictul* apare atunci cînd două sau mai multe părți ori sisteme (persoane, grupuri, comunități) aflate în interdependență sunt (sau doar se percep) diferite sau chiar incompatibile la nivelul trebuințelor, scopurilor, valorilor, resurselor sau al unor trăsături de personalitate, diferență ori incompatibilitate care produce o stare de tensiune ce se cere descărcată” [3, p. 85].

După cum reiese și din definiție, sursele conflictelor pot fi foarte diverse. Principalele surse ale conflictelor sunt: *diferențele și incompatibilitățile dintre persoane; nevoile/interesele umane; comunicarea absentă sau defectuoasă; lezarea stimei de sine; diferențele de valori;*

nerespectarea normelor; comportamentele neadecvate; agresivitatea; absența sau nivelul nesatisfacator al competențelor sociale.

Conflictele se supun unei clasificări multicriteriale: localizare; aparență; nivel; rezultat al conflictului; natura intrinsecă; sisteme/părți implicate; orientare și mod de percepere a adversarului [4].

– După *criteriul localizării*, conflictul poate fi *intrapsihic (intrapersonal, intern)* și *extern sau social*.

– După *criteriul aparenței*, distingem: *conflicte manifeste; conflicte nemanifeste/subterane*. Conflictul poate avea mai multe niveluri: *disconfort, neînțelegere, tensiune și criză*. *Disconfortul* este cea mai ușoară formă a conflictului. Individul are sentimentul că ceva nu este în ordine. Ne fiind întotdeauna limpede pentru persoana care-l trăiește, de obicei disconfortul nu este comunicat verbal. *Incidentul* este un conflict neprevăzut, ce constă într-un schimb scurt de cuvinte, gesturi sau fapte supărătoare. Are un ecou de scurtă durată. *Neînțelegerea* este o discrepanță între mesajul transmis și cel receptat. Indiciile neînțelegerii constau în iritarea unei părți și revenirea în conștiință aproape obsesiv a conflictului. *Tensiunea* este similară disconfortului, dar mult mai intensă. Se produce o schimbare în sens negativ a atitudinii. Fiecare nouă împrejurare confirmă această atitudine negativă. Relația devine tensionată. *Criza* este manifestarea cea mai evidentă a conflictului: are loc violența verbală sau fizică. Comportamentul scapă de sub controlul rational.

– După *criteriul „câștigătorul conflictului”*. În funcție de rezultatul conflictului sunt trei tipuri de conflicte: *conflictul de „suma zero”* (victorie-înfringere sau câștig-pierdere), numit așa din cauza rezultatului aritmetic nul dintre plus și minus: unul câștigă, celălalt pierde; *conflictul de cooperare*: ambii pierd sau câștigă; *conflictul cu motive mixte*: ambii pot câștiga, ambii pot pierde, unul câștigă, celălalt pierde.

– După *criteriul naturii intrinseci a conflictului* există: *conflicte biologice; conflicte psihologice; conflicte socioculturale*.

– În funcție de *modul de percepere al adversarului* conflictul poate avea diferite forme: *lupta*, celălalt este perceput ca dușman, drept cineva care amenință autonomia celuilalt prin simpla prezență sau existență; *jocul* este caracterizat prin analiza situației, prin perceperea celuilalt ca oponent (față de care atitudinea afectivă poate fi neutră sau prietenoasă); *dezbaterea*, constă în schimburi verbale ce urmăresc aducerea adversarului la propriul mod de a percepe și evalua situația.

Astăzi, **conflictele în mediul școlar** sunt foarte frecvente. *Cauzele* conflictelor apărute în mediul școlar pot fi [1, p.29]: copii care nu se integrează în grup (cauza grup/cauza copii); diferențe de valori (educație, apartenența la etnii diferite, la culturi diferite); imaginea de sine a copilului (sentimente de inferioritate, supraapreciere); lezarea stimei de sine (critica, constrângere, minimalizarea reușitelor); comunicare absentă, defectuoasă sau ineficientă (limbaj inadecvat nivelului copilului, care îi lezează sentimentele); sistemul de relații din grup (autoritate/supunere, confruntare între egali); agresivitate verbală și fizică, violența; probleme personale, familiale ale elevilor/cadrelor didactice.

Există copii care prezintă un potențial conflictual mai mare decât alții, generat de condiții care țin de mediul de viață, familial (stabilitate, relații afective părinți-copii, stare materială etc.) și de sistemul de credințe și valori pe care îl adoptă familia și care reprezintă modelele de viață.

Conflictele între elevi au mai multe forme. Forma cea mai simplă și mai puțin zgomotoasă de manifestare conflictuală la elevi o constituie *expresia fizionomică, mimica și pantomimica*. Încordarea specifică a mușchilor faciali, direcția și fixitatea privirii, gradul de deschidere oculară, mărirea pupilei, poziția bărbiei alături de micșorarea segmentelor corpului reprezintă semnale de nervozitate.

A doua formă de manifestare o constituie *impulsivitatea*, care reprezintă descărcarea imediată a unei stări de tensiune emoțională printr-un act sau comportament. Actul impulsiv face ca tensiunea psihică să înceteze.

A treia formă o constituie *limbajul agresiv*. În conflictele dintre copii, cearta este un mijloc frecvent de dispută, apare brusc, este cauzată de motive minore, se accentuează cu repeziciune și poate degenera în violență fizică.

Cea mai gravă formă de manifestare a conflictelor o reprezintă *violența*. Certurile și conflictele latente se transformă adeseori în violență fizică. La lovire recurg copiii de aceeași vârstă sau care au o forță fizică asemănătoare, dar și cei mai mari față de cei mai mici și cei puternici față de cei slabi. De regulă, violențele fizice au drept rezultat hematoame și foarte rar răniri grave, deoarece forța este folosită în scopul dobândirii poziției în grup sau a unor bunuri, și nu al distrugerii persoanei.

Pentru a *diminua numărul conflictelor din școală* trebuie ca elevii, și nu numai, să conștientizeze următoarele [2]:

- conflictele sunt necesare pentru dezvoltare și maturizare. Modul în care o persoană face față conflictelor constituie un aspect important al propriei personalități;
- cunoașterea de sine și înțelegerea propriului eu contribuie la posibilitatea de a face față în

mod constructiv conflictelor;

- orice conflict are un potențial pozitiv. Indiferent dacă conflictul este sau nu soluționat, există o bază pentru recunoașterea și înțelegerea reciprocă a nevoilor și dorințelor; relațiile pot fi păstrate sau întărite;
- conflictele nu pot fi soluționate fără o interacțiune pozitivă, care este o formă a comunicării;
- este nevoie de anumite competențe pentru ca un conflict să devină o experiență de maturizare și dezvoltare;
- aceste competențe pot fi învățate.

Efectele negative ale conflictelor sunt: emoții și sentimente negative (furie, anxietate, teama, suferința, stres, tristețe, singurătate, resentimente); produc confuzie afectivă și cognitivă; distrug relațiile; pot distruge coeziunea și identitatea grupului; produc îmbolnăviri fizice și psihice; conflictele nerezolvate limitează autoanaliza critică și împiedică dezvoltarea personală; determină risipa de energie; produc pagube materiale; pot conduce la privarea de libertate; se pot solda cu pierderi de vieți omenești. Conflictul a fost adesea privit doar ca un element distructiv într-o relație.

Efectele pozitive ale conflictelor sunt: dobândire de experiențe; dezvoltare personală, îl incită pe individ, încurajează reflecția autocritică; combat stagnarea și sunt surse ale schimbării, dezvoltării, dinamismului și vitalității unei relații sau organizații; consolidează încrederea în sine și stima de sine; stimulează interesul și curiozitatea; crește coeziunea grupului după rezolvarea adecvată a conflictului; intercunoaștere; poate stabiliza și integra relațiile ajungând la scăderea tensiunilor interpersonale; dezvoltarea creativității (prin identificarea de soluții); duc la o mai bună calitate a deciziilor; stopează o perioadă plină de tensiune și consum energetic; pot apropia persoanele implicate în conflict datorită prețurii reciproce a modului în care au făcut față conflictului [3, p.39-40].

Rezolvarea conflictelor a fost definită de J. Burton (1988) ca „lichidarea conflictului prin metode analitice, care presupun accederea la rădăcina problemei și obținerea unui rezultat ce este văzut de ambele părți ca fiind o soluție permanentă a problemei” [4, p.74].

Esențiale în rezolvarea conflictelor sunt două aspecte: identificarea problemei reale de la care a plecat conflictul și acceptarea acestei probleme de ambele părți și găsirea unei soluții care să satisfacă ambele părți și care să ducă la rezolvarea definitivă a conflictului. De cele mai multe ori forța, compromisul, ignorarea nu duc decât la o aplanare provizorie a conflictului, partea lezată sau nemulțumită putând oricând reactiva conflictul.

În literatura de specialitate există mai multe clasificări ale strategiilor de rezolvare a conflictelor [3, p.223-251].

1. *Trihotomia*: există oameni care se „retrag” în conflicte, oameni care „înaintează” și oameni care „luptă”.

2. *Tipologia în patru tipuri*: abandonul, stilul adaptativ, stilul competitiv, compromisul.

Abandonul (evitarea, renunțarea, retragerea) reprezintă hotărârea de a scăpa de conflict prin părăsirea situației, refuzul de a vorbi, părăsirea locului, pedepsirea celuilalt prin tăcere. Ambii parteneri au de pierdut. Totuși această strategie poate fi folosită atunci când e nevoie de timp pentru a culege mai multe informații sau pentru a favoriza calmarea emoțiilor.

Stilul adaptativ (acomodare, reprimare) este cel mai permisiv stil deoarece se focalizează pe nevoile celorlalți. Persoanele care îl adoptă sunt permissive, noncompetitive, își neglijează nevoile proprii pentru a le satisface pe ale celorlalți. Le preocupă mai mult să se înțeleagă bine cu ceilalți decât să-și facă dreptate.

Stilul competitiv (victorie-înfringere) este cel mai adversativ stil sau răspuns la un conflict, deoarece se focalizează în principal pe perspectivele proprii. Persoanele care îl adoptă sunt „devotate” propriei poziții. Le este frică să nu piardă autocontrolul și se focalizează asupra a ceea ce doresc ele sau pe apărarea poziției lor. Avantajul lui este faptul că atunci când se bazează pe o viziune plină de caritate și largă, exercitarea puterii poate duce la decizii înțelepte. Persoana investită cu autoritate are însă o mare responsabilitate de a fi “ceea ce este foarte dificil”. Are dezavantajul că învinsul nu poate suporta deciziile și conflictul devine mocnit, pentru ca apoi să se reaprindă.

Compromisul este stilul în care persoana face concesii pentru a păstra prietenia. Are dezavantajul că în final nimeni nu este total satisfăcut, pentru ca fiecare a trebuit să renunțe la ceva.

3. *Tipologia în cinci componente*. Blake și Mouton (1964) au propus așa-numita grilă de management a conflictului cu cinci forme sau stiluri de abordare a conflictului: *a/neutralitate*, retragere; *b/coexistența pașnică*, depășire calmă a conflictului; *c/compromisul*; *d/rezolvarea problemei*; *e/presiunea*, *lupta* de genul victorie-înfringere. Pentru a evita impresia unor regularități în comportamentul din timpul conflictului al unui individ, Van de Vliert (1997) le consideră moduri, și nu stiluri și preferă termenii: evitare, acomodare, compromis, rezolvare de probleme și lupta.

Evitarea este prevenirea sau încheierea eforturilor, negarea existenței problemei sau neacordarea de atenție acelei probleme. Ea include și comportamente de acomodare menite să reducă disconfortul creat de un conflict stresant. Alte moduri de a evita problemele conflictului:

a găsi scuze, degrevarea de responsabilitate, tăcerea. *Acomodarea* (renunțarea, abandonul) este o cooperare prin nonconfruntare. Unul renunță în favoarea celuilalt. Cauze: altruismul, credințele normative, obținerea de beneficii și evitarea costurilor. *Compromisul* este demersul spre un rezultat reciproc acceptat, în care fiecare parte face concesii. *Rezolvarea problemei* este un conglomerat secvențial de componente creative ale comportamentului conflictual. Spre deosebire de compromis, rezolvarea problemei este o strategie de tip victorie-victorie, care urmărește mai degrabă optimizarea decât satisfacerea părților. *Lupta, stilul victorie-înfrângere* poate avea forme diverse, de la o luptă indirectă la o luptă directă ce presupune limbaj sau acte agresive, la lupta în care combatanții respectă regulile.

Morton Deutsch (1998) stabilește opt categorii de factori ce influențează rezolvarea conflictelor: *orientarea părților față de conflict; relațiile anterioare dintre părțile implicate; natura problemei; etnocentrismul; elemente implicate în perpetuarea și escaladarea conflictului; publicul interesat în conflict; strategia și tacticile folosite de părți în conflict* [3].

Prezentarea cercetării

Scopul cercetării: Lucrarea de față își propune să identifice strategiile alese de elevi pentru a rezolva conflictele cu diferite persoane: colegi, prieteni, frați, părinți. Ne-a interesat de asemenea influența variabilei inteligența emoțională asupra rezolvării conflictelor.

Ipoteze generale

- Inteligența emoțională influențează strategia adoptată în rezolvarea conflictelor.
- Rezolvarea conflictelor depinde de tipul de persoană din conflict.

Variabilele cercetării.

➤ Variabilele independente:

- Tipul persoanei din conflict: a/coleg; b/prieten; c/părinte; d/frate.
- Inteligența emoțională: a/sub medie; b/medie.

➤ Variabila dependentă este *rezolvarea conflictelor*, ea a fost operaționalizată prin cele cinci strategii de rezolvare a conflictelor: 1/ evitare; 2/acomodare; 3/compromis; 4/forțare (confruntare, victorie-înfrângere); 5/colaborare.

Metodologia cercetării

Pentru a se construi chestionarul ce măsoară variabila dependentă (*rezolvarea conflictelor*) am realizat o pretestare pe 20 de elevi (clasa a III la Liceul „Mihai Eminescu” din orașul Bălți. Elevii trebuiau să răspundă la patru întrebări: 1/Ce este un conflict? 2/Cînd auzi cuvîntul „conflict” te gîndești la... ; 3/Cu cine ai avut conflicte cel mai des? 4/Cum ai încercat să rezolvi aceste conflicte?

În urma analizării rezultatelor la această pretestare am constatat că elevii au cel mai des conflicte cu: colegii, prietenii, frații și părinții, de aceea am inclus în cercetare *variabila tipul persoanei* cu care sunt subiecții în conflict. Din răspunsurile elevilor ne-am dat seama că este necesar să aplic, pentru a afla mai multe date, testul de autoevaluare Thomas Kilmann. Cei 30 de itemi ai testului sînt încadrați în cele cinci strategii de rezolvare a conflictelor.

Am împărțit apoi subiecții în patru grupe experimentale, pentru a verifica *variabila tipul persoanei* cu care sunt subiecții în conflict. Împărțirea în cele patru grupe experimentale în funcție de *variabila persoana din conflict* s-a realizat prin consemnul diferit pentru fiecare grup: 1/Gîndește-te la conflictele pe care le-ai avut cu un coleg (colegii tăi) de clasă; 2/Gîndește-te la conflictele pe care le-ai avut cu cea mai bună prietenă (cu cel mai bun prieten); 3/Gîndește-te la conflictele pe care le-ai avut cu părinții tăi; 4/Gîndește-te la conflictele pe care le-ai avut cu frații tăi. Pentru *variabila independentă inteligența emoțională* s-a aplicat *Testul pentru inteligența emoțională*, varianta pentru copii, adaptat de Mihaela Roco (2004) și constă în 10 întrebări ce prezintă unele situații, scenarii în care se poate afla o persoană. Împărțirea subiecților în grupele experimentale s-a realizat după corectarea scorului fiecărui subiect la acest test.

Lotul de subiecți experimentali a fost alcatuit din 62 de elevi, dintre care 31 de elevi în clasa a IV-a la Școala nr.20 „Vasile Alexandri”, din orașul Balti și 31 de elevi în clasele a III și a IV-a la Liceul „Mihai Eminescu”, din Bălți.

Fiecare subiect a primit două probe: *Testul de inteligență emoțională* și *Chestionarul strategii de rezolvare a conflictului*. Pentru a se anula efectul de ordine, jumătate din subiecți au completat mai întâi testul de inteligență emoțională și apoi chestionarul de rezolvare a conflictelor, iar pentru cealaltă jumătate de subiecți s-au inversat probele.

Prelucrarea, interpretarea și analiza datelor:

La testul pentru inteligența emoțională am obținut următoarele rezultate: 4 elevi au obținut punctaj peste medie, 32 de elevi – punctaj mediu, 26 de elevi – punctaj sub medie.

Deoarece, la *variabila inteligența emoțională* doar patru elevi au obținut scoruri peste medie, acest nivel al variabilei a fost eliminat, pentru cercetare păstrîndu-se doar scorurile sub medie și scorurile medii.

În prima ipoteză am verificat dacă există diferențe semnificative între elevii cu inteligență emoțională sub medie și elevii cu inteligență emoțională medie, în sensul că elevii cu o inteligență emoțională medie vor alege în rezolvarea conflictelor *colaborarea* și mai puțin *forțarea*, decît elevii cu o inteligență emoțională sub medie.

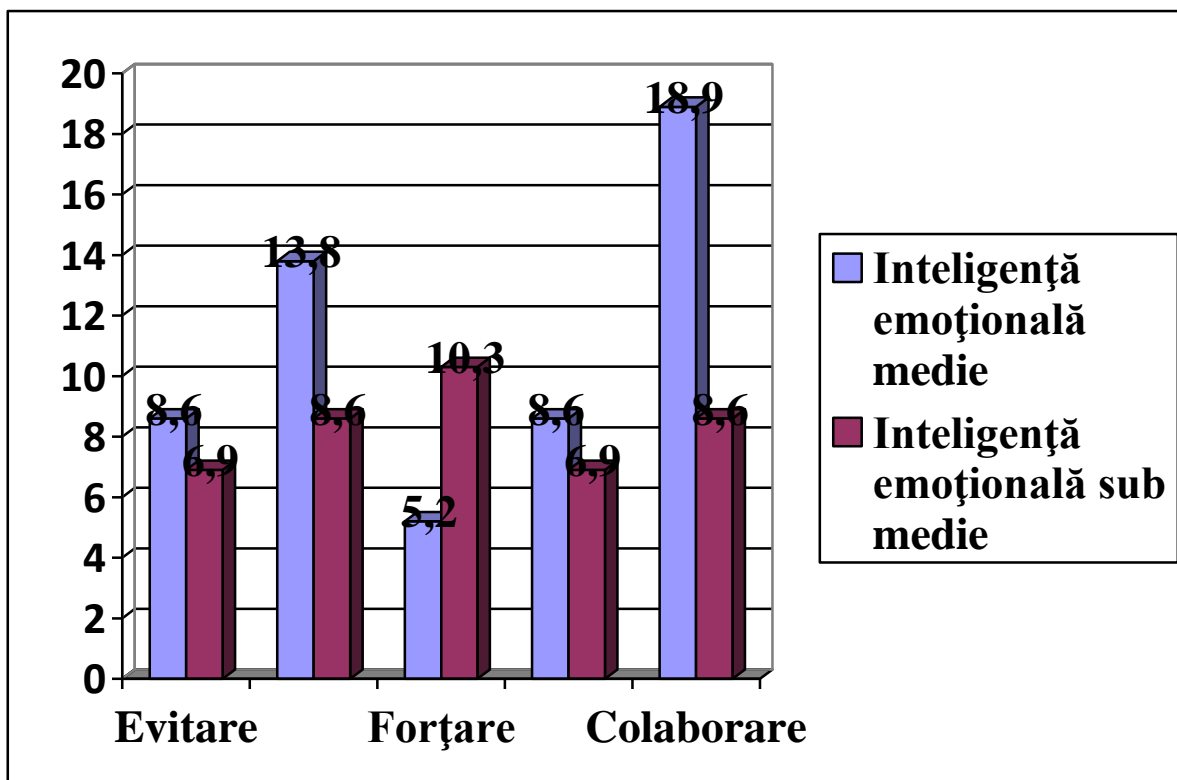


Figura 1: Rezultatele obținute pentru variabila inteligența emoțională și strategia adoptată în rezolvarea conflictelor

Rezultatele ne-au arătat că s-au obținut date semnificative pentru trei strategii:

- *acomodare*, deci elevii cu inteligență emoțională medie aleg mai mult decât elevii cu inteligență emoțională sub medie acomodarea pentru rezolvarea conflictelor.
- *forțare*, deci elevii cu inteligență emoțională sub medie își rezolvă conflictele prin forțare mai mult decât elevii cu inteligență emoțională medie.
- *colaborare*, elevii cu inteligență emoțională medie aleg colaborarea pentru rezolvarea conflictelor mai mult decât elevii cu inteligență emoțională sub medie.

Deci, variabila inteligența emoțională influențează rezolvarea conflictelor. O componentă de bază a inteligenței emoționale o constituie aptitudinile sociale. Pentru elevii cu inteligență emoțională medie este importantă menținerea unei relații pozitive, de aceea rezolvă conflictele prin *colaborare* și *acomodare*. Elevii cu inteligență emoțională sub medie au aptitudini sociale mai puțin dezvoltate, de aceea caută să își impună punctul de vedere în conflict prin *forțare*, în defavoarea pastrării unei relații armonioase.

Pentru a se verifica dacă există diferențe semnificative între elevi în rezolvarea conflictelor în funcție de *persoana cu care sunt în conflict*, s-a aplicat testul analizei de varianță ANOVA. Am obținut rezultate semnificative pentru *forțare*: $F(3,58) = 3,13$, $p < 0,05$. Tipul persoanei influențează rezolvarea conflictelor doar în cazul strategiei *forțare* (figura 3 prezintă

rezultatele la testul ANOVA ai variabilei tipul de persoană pentru rezolvarea conflictelor prin forțare).

Putem conchide că variabila tipul persoanei din conflict influențează modalitatea de rezolvare a conflictului. În conflictele cu prietenii este folosita ca metodă de rezolvare mai ales *compromisul*, iar în conflictele cu colegii este folosita mai ales *forțarea*. Am observat ca subiecții utilizează *forțarea* ca strategie mai ales în cazul conflictelor cu colegii și cel mai puțin în conflictele cu prietenii.

Figura 2 prezintă diferențele între conflictele cu: colegi, prieteni, părinți și frați în rezolvarea conflictelor prin *compromis*, iar figura 3 prezintă diferențele între conflictele cu: colegi, prieteni, părinți și frați în rezolvarea conflictelor prin *forțare*.

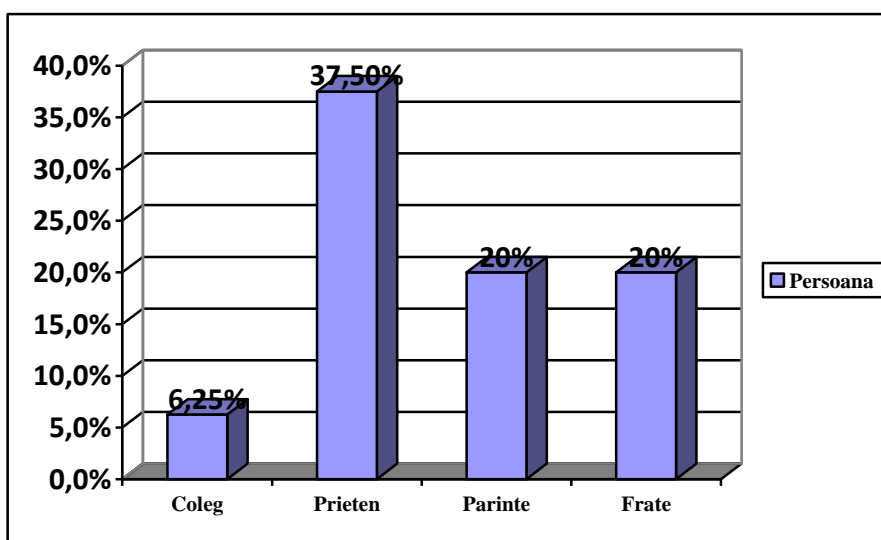


Figura 2: Rezultatele variabilei tipul de persoană pentru rezolvarea conflictelor prin compromis

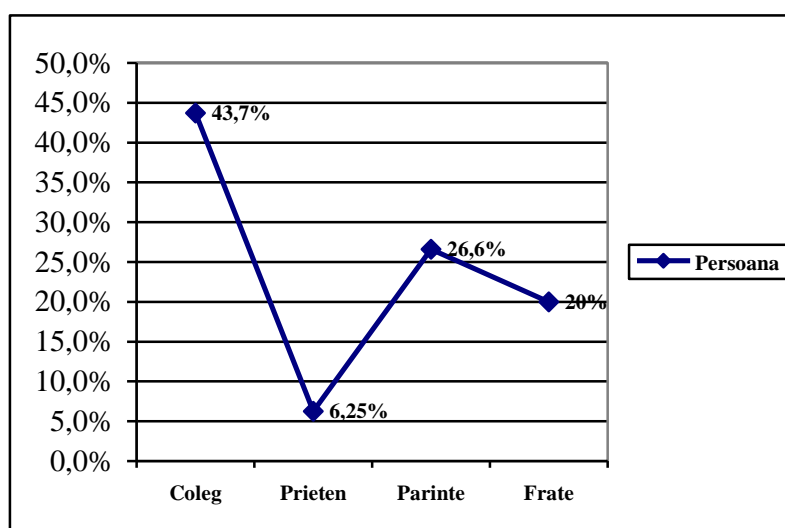


Figura 3: Rezultatele variabilei tipul de persoană pentru rezolvarea conflictelor prin forțare

Școala este un spațiu interpersonal ce permite exersarea relațiilor sociale și adaptarea la mediu. În acest spațiu elevii încearcă să-și afirme identitatea, să dobândească un statut, să se adapteze. De aceea recurg la metode mai agresive (limbaj agresiv, porecle, intimidare, loviri) de manifestare și de rezolvare a conflictelor. Influențați de mass-media elevii consideră că agresivitatea verbală și fizică este mijlocul de afirmare a identității și de rezolvare a conflictelor.

Daca inițial nu am introdus genul ca variabilă a cercetării, pe parcurs am observat că există diferențe între băieți și fete în rezolvarea conflictelor. Rezultatele obținute sînt trecute în graficul numărul 4.

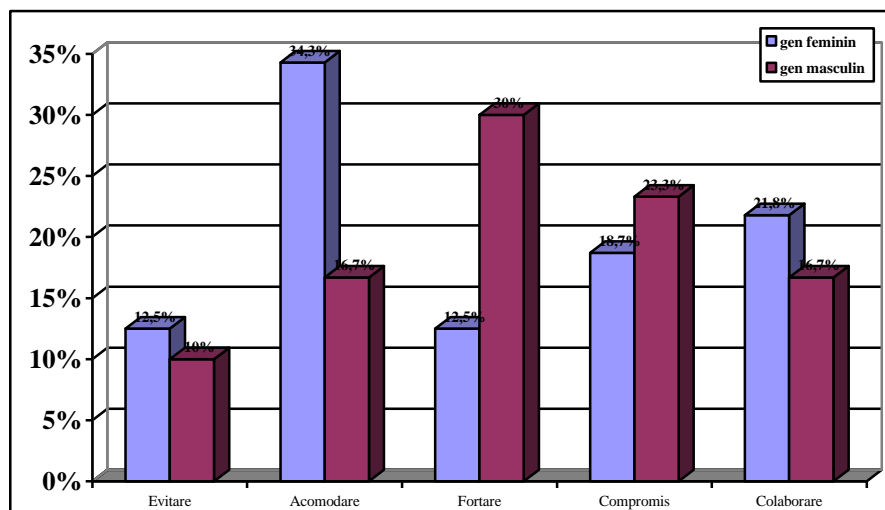


Figura 4: Rezultatele obținute pentru variabila gen și strategia adoptată în rezolvarea conflictelor

Rezultatele testului ne-au arătat că sînt diferențe semnificative pentru două strategii: acomodare și forțare.

- *acomodare*: fetele folosesc în rezolvarea conflictelor acomodarea mai mult decît băieții (34,3% versus 16,7%);
- *forțare*: băieții folosesc forțarea pentru rezolvarea conflictelor mai mult decît fetele (30% versus 12,5%).

Rezultatele obținute în studiul nostru au arătat că *variabila tipul persoanei* din conflict influențează modalitatea de rezolvare a conflictului. În conflictele cu prietenii este folosit ca metodă de rezolvare mai ales compromisul, iar în cea ce privește colegii, conflictele sînt rezolvate prin forțare. *Variabila inteligența emoțională* influențează rezolvarea conflictelor: elevii cu inteligență emoțională medie aleg colaborarea ca strategie de rezolvare a conflictelor, iar elevii cu inteligență emoțională sub medie rezolvă conflictele mai mult prin forțare. Rezultatele au arătat că *genul* influențează de asemenea rezolvarea conflictelor, băieții folosind forțarea și fetele acomodarea în rezolvarea conflictelor.

Dincolo de datele statistice am remarcat nivelul redus al inteligenței emoționale pe care îl au elevii. Doar patru elevi din 62 au obținut un scor peste medie la testul de inteligență emoțională. Școala din țara noastră pune în continuare accent mai mult pe dezvoltarea inteligenței și pe acumularea de cunoștințe și mai puțin pe dezvoltarea unor abilități de relaționare pozitivă, de rezolvare a conflictelor, de management al emoțiilor – toate componente ale inteligenței emoționale. De aceea conflictele cu colegii sunt rezolvate prin forțare, care înseamnă: amenințare, ceartă, violență fizică și verbală. Inteligența emoțională nu este doar un dat înnăscut, ea poate fi învățată și dezvoltată prin diferite programe. O educație care vizează și inteligența emoțională, care oferă elevilor alternative pozitive de rezolvare a conflictelor poate fi o soluție pentru a diminua agresivitatea din școală.

Referințe bibliografice:

1. CIOBOTARU, A. *Tehnici teatrale și rezolvarea conflictelor*. Iași: Polirom, 2004.
2. SHAPIRO, D. *Conflictele și comunicarea*. București: Arc, 1998. ISBN 9975-61-059-5.
3. STOICA-CONSTANTIN, A. *Conflictul interpersonal: prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor*. Iași: Polirom, 2004. 304 p. ISBN 973-681-784-9.
4. STOICA-CONSTANTIN, A., NECULAU, A. *Psihosociologia rezolvării conflictelor*. Iași: Polirom, 1998, 288 p. ISBN 973-683-110-8.
5. ȚEPELEA, A. *Managementul conflictului – ghid pentru formatori și cadre didactice*. București, 2001.

Secțiunea III
PARTENERIAT GRĂDINIȚĂ-ȘCOALĂ-COMUNITATE

**MODELUL FAMILIEI ÎN TRANZIȚIE: STRATEGII PSIHOLOGICE DE
MENȚINERE A SITEMULUI FAMILIAL**

Silvia BRICEAG, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Maria CORCEVOI, lector universitar, doctorandă,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: In the context of socio-economic changes going through major changes in Moldova in the evolution of the family system. This article presents information with reference to psychological adjustment strategies to the current family system. It examines the possibilities for families coping with a high degree of malfunction.

Schimbările din ultimele decenii a societății occidentale au creat ideea că ne aflăm în fața unei noi civilizații, diferită de cea industrială și denumită postmodernă, a doua modernitate sau modernitate reflexivă. Toate aceste transformări au generat schimbări semnificative în stilurile de viață a familiilor. Astfel, astăzi lucrurile par să se schimbe, întrucât modelele tradiționale ale familiei se dezintegrează și viitorul îndepărtat al instituției familiale pare a fi nesigur [1, p. 24-25]. Ca urmare a unei tranziții rapide spre un alt tip de economie decât cel colectivist, existent în timpul vechiului regim, mediul ambient în care viețuiește și se dezvoltă cea mai mare parte dintre familiile existente în Republica Moldova se confruntă cu o dublă provocare: provocarea modernității și provocarea economiei de piață. De la un mediu rural colectivist, destul de conservator și reticent la schimbare, care crea liantetraditionale ce forjau interacțiune și ajutorul reciproc (clăcile, lucrul colectiv), acest mediu a fost dintr-o dată asediat de un val tot mai vizibil de egocentrism [5].

Studiul „*Modelul familiei în tranziție*” a constatat că imaginea familiei, ca instituție, s-a schimbat, și anume: s-a depistat o diminuare acută a funcției reproductive a familiei, ca urmare a angoasei resimțite în sînul familiei cu privire la viitorul copiilor, resursele necesare pentru a le oferi educație și îngrijire corespunzătoare, ceea ce ar putea fi considerată, pînă la un punct, drept o „strategie adaptivă a familiei la criza generală în RM”, fapt constatat și de alți cercetători.

Dificultățile materiale și problemele sociale sunt cele mai grave obstacole în calea întemeierii unor noi familii [Ibidem]. Tranziția economică a determinat creșterea nivelului sărăciei și a șomajului, iar aceste fenomene au influențat extinderea procesului de migrație la muncă peste hotare. Astfel, echipele de cercetare CIVIS (Centrul de Analiză și Investigații Sociologice, Politologice și Psihologice) și IASCI (Agenția Internațională pentru Informație din Țara de Origine) au realizat un studiu cu privire la consolidarea legăturii dintre migrație și dezvoltare în Moldova. Conform constatărilor, migrația a devenit pentru familia contemporană o sursă de existență sau mai bine zis o strategie de viață.

Drept efect pozitiv sunt transferurile bănești care vin în Republica Moldova de la părinții sau soții care lucrează peste hotare. Pe când efectele negative sunt mult mai multe, unul dintre ele ar fi lipsa supravegherii, atenției, afecțiunii, suportului și înțelegerii din partea părinților care sunt nevoiți să muncească în altă țară. Un alt efect negativ ar fi destrămarea familiilor, întrucât aceștia își legalizează statutul, se recăsătoresc peste hotare și rămân acolo pentru că standardul de trai este mult mai înalt [6]. Conform literaturii de specialitate structura familiei marcate de migrația economică se încadrează în tipul familiei „acordeon”, unde unul dintre părinți din diferite cauze lipsește pe perioade lungi de timp, în cazul nostru la munci peste hotarele țării, iar celălalt își asumă în totalitate responsabilitățile. Copiii au tendința de a caracteriza părintele care pleacă ca fiind „rău” iar pe cel care rămîne „bun”. În structura familiei, părintele care pleacă se află în poziția periferică iar odată cu revenirea acestuia familia trebuie să-și modifice structura pentru a permite părintelui să își revină funcțiile inițiale [3, p. 60].

Conform lui S. Minuchin, familiile sănătoase se modifică în timp ca urmare a presiunii interne provocate de schimbări legate de ciclurile de viață familială și externe provocate de contextul socio-economic al țării la care trebuie să se adapteze – schimbarea locului de muncă, mutarea într-o altă localitate, schimbări importante în situația economică, dezmembrarea temporară a membrilor familiei în urma migrației economice. Sistemul familial trebuie să aibă capacitatea de a genera noi patternuri relaționale pentru a răspunde nevoilor sale de adaptare [3]. Astfel putem delimita patru tipuri de coping la care poate apela familia:

1. *Copingul instrumental/centrat pe problemă* își are orientarea direct asupra problemei. Acest tip de coping a fost denumit de Lazarus și Folkman – comportament de stăpânire care rezolvă problema.

2. *Copingul de exprimare a sentimentelor* este focalizat spre exprimarea și comunicarea emoțiilor, sentimentelor profunde. Fischer și Riedesser consideră că dacă exprimarea sentimentelor și a reprezentărilor imagistice sunt amestecate în același timp cu evenimentele stresante, atunci stilul expresiv de coping este puțin adecvat stăpînirii problemei. În acest caz, se

ajunge la sentimentul de neajutorare, apoi la vulnerabilitate, după care se instalează anestezia emoțională, doar dacă exprimarea lor este însoțită de mecanismele de apărare ale negării și evitării.

3. *Copingul cognitiv* presupune schimbarea semnificativă a unei situații. În mod normal persoana sănătoasă și pozitivă se străduiește să se gândească la ce s-a întâmplat și care pot fi strategiile de rezolvare eficiente. Varianta patologică sau negativă a restructurării cognitive după Lazarus și Folkman este perceperea situației, a cauzelor ca fiind eronate, ceea ce conduce la afectarea capacității de rezolvare a problemelor.

4. *Copingul rezilient* este modul ideal de a face față situațiilor stresante, pentru că familia are la dispoziție o gamă largă de strategii de control. Familia percepe adecvat/realist situația, iar evaluarea și strategiile de rezolvare se orientează spre factorii situaționali modificabili. Cel care vorbește despre robustețe, dispoziție manifestă la nivel emoțional, cognitiv și comportamental este Kobasa, afirmând că toate acestea oferă familiei rezistență la stres și traumă [4, p. 91-95].

Procesul de adaptare a familiilor la contextul actual al țării ține de capacitatea acestora de a se adapta la noile tehnologii industriale cât și la sistemul de norme și valori al perioadei de revoluție industriale. În acest context ne-am propus să identificăm capacitatea familiilor din RM de a face față stimulului de stres – migrația economică. Pornind de la faptul că familia transnațională face parte din tipul familiei „acordeon”, prezenta cercetare are ca scop ***evaluarea comparativă a mecanismelor de coping a familiilor în care ambii soți sunt angajați iar cel puțin unul dintre ei practică munci peste hotarele țării față de soții angajați în câmpul muncii în limitele țării.***

În calitate de **obiectiv** ne-am propus să investigăm ***strategiile de adaptare (coping)*** ale familiilor din mediu urban și rural fiind la diferite etape de viață ca răspuns la cerințele externe de reorganizare, aplicând *Scala de măsurare a comportamentelor de coping la familiile cu ambii soți angajați (DECS Denise A. Skinner și Hamilton I. McCubbin)*. Acesta este un instrument de 58 itemi construit pentru a măsura comportamentele de coping considerate folositoare în coordonarea rolurilor serviciului și a familiei [1, p. 94].

Descrierea eșantionului de cercetare: Baza de date, construită în aplicația *SPSS for Windows*, a inclus chestionarele cu răspunsurile valide ale unui număr de 113 de adulți (53 de gen masculin și 60 de gen feminin), cu vârste cuprinse între 18 și 55 de ani. 57 subiecți aparțineau familiilor marcate de migrația economică față de 56 subiecți din familii nemarcate de acest fenomen.

Subiecții proveniți din familiile ale căror membri locuiesc împreună, soții (ambii angajați în câmpul muncii) nu sunt divorțați ori decedați și nu au avut experiența plecării la

munci peste hotare au raportat familia nemarcată de migrație. Atunci când subiectul provenea din familii în care unul din soți era ori a fost plecat la muncă în străinătate (fie soția, fie soțul ori ambii practică munci peste hotare) am considerat că acesta raportează familia marcată de migrația economică.

Tabelul 1. Alte date demografice

Mediu de proveniență a subiecților		
	Frequency	Percent
urban	48	42,5
rural	65	57,5
Total	113	100,0
Studiile subiecților		
generale	20	17,7
medii	43	38,1
superioare	50	44,2
Total	20	100,0
ciclul vieții de familie al subiecților		
cuplu	34	30,1
familii cu copii mici	17	15,0
familii cu copii școlari și adolescenți	41	36,3
familii cu copii adulți	21	18,6
Total	113	100,0

Ipoteza de lucru: *Ne așteptăm că vor exista diferențe între medii la măsurarea subscalelor comportamentelor de coping (menținerea sistemului familial, procurarea suportului, modificarea rolurilor și a standardelor și menținerea sistemului familial) a familiilor, în funcție de variabila: mediu de trai a familiei (urban/rural), etapa ciclului de viață (1. cuplu; 2. familii cu copii mici; 3. familii cu copii școlari și adolescent; 4. familii cu copii adulți) și tip de familie (marcate de migrație/nemarcată de migrație economică).*

Pentru analiza influenței din punct de vedere statistic a variabilei independente (VI) – **mediu de trai a familiei** care presupune eșantioane independente de subiecți: (1) familii din mediu urban; (2) familii din mediu rural asupra variabilei dependente (VD) – comportamentele

de coping (VD1) menținerea sistemului familial, (VD2) procurarea suportului, (VD3) modificarea rolurilor și a standardelor și (VD4) menținerea sistemului *familial* utilizat Testul *t*.

În continuare prezentăm mediile obținute în urma analizei la familiile din mediul urban și rural la comportamentele de coping:

Tabel 2. Mediile obținute de subiecții ce aparțin familiilor din mediul urban și rural la comportamentele de coping

	mediu	media
menținerea sistemului familial	urban	51,0833
	rural	49,7231
procurarea suportului	urban	16,6458
	rural	15,1077
modificarea rolurilor	urban	48,0833
	rural	44,3538
reducerea tensiunii	urban	45,2500
	rural	44,5538

Analiza statistică realizată a permis identificarea unor diferențe semnificative la comportamente de coping, și anume:

1. Rezultatele testului Levene pentru *procurarea suportului* sunt: $F=3,72$, $p=0,056$. Constatăm că $t(111)= 3,01$, $p=0,003$, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative între medii, subiecții care provin din mediul urban având în medie scoruri semnificativ mai mari la utilizarea comportamentului de coping *procurarea suportului* față de cei proveniți din mediul rural. Diferența dintre medii (1,53), eroarea standard a diferenței și intervalul de încredere cu o probabilitate de 95% în care se încadrează această diferență.

2. Rezultatele testului Levene pentru *modificarea rolurilor* sunt: $F=1,02$, $p=0,31$. Constatăm că $t(111) = 4,21$, $p < 0,001$, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative între medii, subiecții care provin din mediul urban având în medie scoruri semnificativ mai mari la utilizarea comportamentului de coping *modificarea rolurilor* față de cei proveniți din mediul rural. Diferența dintre medii (3,72), eroarea standard a diferenței și intervalul de încredere cu o probabilitate de 95% în care se încadrează această diferență.

Diferențe nesemnificative statistic ale mediilor subiecților care provin din familii din mediul urban cu cei din familii proveniți din mediul rural se atestă pentru următoarele comportamente de coping:

1. *Menținerea sistemului familial*, unde $t(111) = 1,85$, $p=0,06 \geq 0,050$ cu diferența dintre medii de 1,28;
2. *Reducerea tensiunii*, unde $t(111)= 0,37$, $p=0,66 \geq 0,050$ cu diferența dintre medii de 0,69.

Tabel 3. Rezultatele la testul t de comparare a mediilor la comportamentele de coping al subiecților ce provin din mediul urban și rural

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Diferența dintre medii	Eroare standard	Intervalul de încredere 95%	
								Limita inferioară	Limita super.
menținerea sistemului familial	4,47	0,037	1,762	111	0,082	1,28	0,73	-0,16	2,74
procurarea suportului	3,72	0,056	3,019	111	0,003	1,53	0,50	0,52	2,54
modificarea rolurilor	1,02	0,314	4,213	111	0,000	3,72	0,88	1,97	5,48
reducerea tensiunii	0,55	0,458	0,899	111	0,371	0,69	0,77	-0,83	2,23

Constatăm că în familiile provenite din mediul urban capacitatea sistemului de a face față situațiilor stresante în condițiile actuale a țării în care ambii părinți lucrează în afara casei este mai mare față de familiile din mediul urban, și anume prin procurarea suportului și a modificării rolurilor și a standardelor. Constatăm că tendințele de modernizare a familiilor din mediul urban micșorează nivelul de rezistență la stresul generat de condițiile exterioare.

Pentru analiza influenței din punct de vedere statistic a variabilei independente (VI) – **ciclul vieții de familie** care presupune eșantioane independente de subiecți: 1. cuplu; 2. familii cu copii mici; 3. familii cu copii școlari și adolescent; 4. familii cu copii adulți asupra variabilei dependente (VD) – comportamentele de coping (VD1) menținerea sistemului familial, (VD2) procurarea suportului, (VD3) modificarea rolurilor și a standardelor și (VD4) menținerea sistemului *familial* am aplicat ANOVA unifactorial.

Ipoteza de lucru (H2): subiecții aparținând diferitelor etape de viață a familiilor vor percepe diferit comportamentele de coping utilizate în familie.

Ipoteza de nul (H2): subiecții aparținând diferitelor etape de viață a familiilor vor percepe la fel comportamentele de coping utilizate în familie.

Pentru *ipoteza 2*, preucrând statistic datele am obținut următoarele medii:

		media
menținerea sistemului familial	cuplu	49,6765
	familii cu copii mici	49,4118
	familii cu copii școlari si adolescenți	51,3659
	familii cu copii adulți	49,9524
procurarea suportului	cuplu	16,3529
	familii cu copii mici	15,7059
	familii cu copii școlari si adolescenți	15,7805
	familii cu copii adulți	14,8095
modificarea rolurilor	cuplu	44,6471
	familii cu copii mici	47,7647
	familii cu copii școlari si adolescenți	47,3902
	familii cu copii adulți	43,7143
reducerea tensiunii	cuplu	43,8235
	familii cu copii mici	45,3529
	familii cu copii școlari si adolescenți	45,5854
	familii cu copii adulți	44,6667

Din datele obținute la Test of Between-Subjects Effects am obținut :

✓ La comportamentul de coping *menținerea sistemului familial* am obținut un $F(3,109)= 1,89$, $p=0, 13$, pragul de semnificație fiind mai mare de 0,05 (diferență nesemnificativă);

✓ La comportamentul de coping *procurarea suportului* am obținut un $F(3,109)= 1,37$, $p=0, 25$, pragul de semnificație fiind mai mare de 0,05 (diferență nesemnificativă);

✓ La comportamentul de coping *modificarea rolurilor* am obținut un $F(3,109)= 4,27$, $p=0, 007$, pragul de semnificație fiind mai mic de 0,05 (diferență semnificativă) și anume între;

Media (familiei cu copii școlari și adolescenți) – Media (familiei cu copii adulți) = 3,67, $p=0,03 < 0,005$

✓ La comportamentul de coping *reducerea tensiunii* am obținut un $F(3,109) = 1,24$, $p=0,29$, pragul de semnificație fiind mai mare de 0,05 (diferență nesemnificativă).

Constatăm că nu există diferențe semnificative la comportamentele de coping utilizate de soții angajați ce provin din diferite etape ale vieții de familie, decât numai în cazul modificării rolurilor la familiile cu copii școlari și adolescenți. Adolescența presupune multe contacte ale copilului cu lumea extrafamilială, iar statutul lui în aceasta se schimbă.

Relația sa cu părinții se schimbă, el având nevoie de mai multă autonomie și responsabilitate. Astfel tranzațiile subsistemului parental cu adolescentul sunt schimbate de la părinți – copii la părinți – adulți tineri, oferind o adaptare reușită [2, p. 80].

Tabel 4. Testul diferențelor dintre subiecți din diferite etape ale vieții de familie la comportamentele de coping

		df	F	Sig.
Menținerea sistemului familial	BetweenGroups	3	1,893	0,135
	WithinGroups	109		
Procurarea suportului	BetweenGroups	3	1,374	0,255
	WithinGroups	109		
Modificarea rolurilor	BetweenGroups	3	4,275	0,007
	WithinGroups	109		
Reducerea tensiunii	BetweenGroups	3	1,244	0,297
	WithinGroups	109		

Pentru analiza influenței din punct de vedere statistic a variabilei independente (VI) – *tipul familiei* care presupune eșantioane independente de subiecți: 1. familii marcate de migrația economică 2. familii nemarcate de migrația economică asupra variabilei dependente (VD) – comportamentele de coping (VD1) menținerea sistemului familial, (VD2) procurarea suportului, (VD3) modificarea rolurilor și a standardelor și (VD4) menținerea sistemului familial am utilizat Testul *t*.

Tabel 5. Rezultatele testului *t* privind influența din punct de vedere statistic a variabilei independente (VI) – *tipul familiei*

	Tipul familiei	Media
Menținerea sistemului familial	Familie marcată de migrație	48,5614
	Familie nemarcată de migrație	52,0714
Procurarea suportului	Familie marcată de migrație	16,6842

	Familie nemarcată de migrație	14,8214
Modificarea rolurilor	Familie marcată de migrație	44,2807
	Familie nemarcată de migrație	47,6250
Reducerea tensiunii	Familie marcată de migrație	43,2632
	Familie nemarcată de migrație	46,4643

Analiza statistică realizată a permis identificarea unor diferențe semnificative la comportamente de coping, și anume:

1. Rezultatele testului Levene pentru *menținerea sistemului familial* sunt: $F=13,34, p<0,001$. Constatăm că $t(111)=-5,71, p<0,001$, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative între medii, subiecții care provin din familii nemarcate de migrația economică având în medie scoruri semnificativ mai mari la utilizarea comportamentului de coping *menținerea sistemului familial* față de cei proveniți din familii marcate de migrația economică. Diferența dintre medii (-3,51), eroarea standard a diferenței și intervalul de încredere cu o probabilitate de 95% în care se încadrează această diferență.

2. Rezultatele testului Levene pentru *procurarea suportului* sunt: $F=7,65, p=0,007$. Constatăm că $t(111)=3,82, p<0,001$, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative între medii, subiecții care provin din familii marcate de migrația economică având în medie scoruri semnificativ mai mari la utilizarea comportamentului de coping *procurarea suportului* față de cei proveniți din familii nemarcate de migrația economică. Diferența dintre medii (1,86), eroarea standard a diferenței și intervalul de încredere cu o probabilitate de 95% în care se încadrează această diferență.

3. Rezultatele testului Levene pentru *modificarea rolurilor* sunt: $F=2,86, p=0,09$. Constatăm că $t(111)=-3,69, p<0,001$, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative între medii, subiecții care provin din familii nemarcate de migrația economică având în medie scoruri semnificativ mai mari la utilizarea comportamentului de coping *procurarea suportului* față de cei proveniți din familii marcate de migrația economică. Diferența dintre medii (3,34), eroarea standard a diferenței și intervalul de încredere cu o probabilitate de 95% în care se încadrează această diferență.

4. Rezultatele testului Levene pentru *reducerea tensiunii* sunt: $F=4,66, p=0,03$. Constatăm că $t(111)=-4,46, p<0,001$, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative între medii, subiecții care provin din familii nemarcate de migrația economică având în medie scoruri semnificativ mai mari la utilizarea comportamentului de coping *reducerea tensiunii* față de cei proveniți din familii marcate de migrația economică. Diferența dintre medii (3,34), eroarea standard

a diferenței și intervalul de încredere cu o probabilitate de 95% în care se încadrează această diferență.

Constatăm că în familiile marcate de migrația economică capacitatea sistemului de a face față situațiilor stresante în condițiile actuale este mai mică față de familiile nemarcate de migrația economică, și anume la menținerea sistemului familial, modificarea rolurilor, reducerea tensiunii. Aceste familii încearcă să reducă tensiunea absenței membrilor familiei prin procurarea suportului tehnic, ceea ce-i favorizează față de familiile nemarcate de migrația economică.

Tabel 6. Rezultatele la testul t de comparare a mediilor la comportamentele de coping al subiecților ce provin din familiile marcate și nemarcate de migrația economică

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Diferența dintre medii	Eroare standard	Intervalul de încredere 95%	
								Limita inferioară	Limita super.
menținerea sistemului familial	13,34	,000	-5,7	111	0,000	-3,5103	0,6139	-4,72654	-2,293
procurarea suportului	7,650	,007	3,802	111	0,000	1,8628	0,4899	,89201	2,833
modificarea rolurilor	2,869	,093	-3,69	111	0,000	-3,3443	0,9051	-5,13782	-1,550
reducerea tensiunii	4,669	,033	-4,46	111	0,000	-3,2011	0,7172	-4,62238	-1,779

În concluzie: Studiul dat scoate în evidență cele mai vulnerabile familii din contextul psiho-socio-economic al Republicii Moldova, și anume familiile din mediul rural marcate de migrația economică. Confruntate cu stresul restructurării structurii familiale acestea nu au dezvoltat capacitatea utilizării mecanismele de coping. Ele se limitează doar la comportamente ca procurarea suportului tehnic și nu au format comportamente de modificare a rolurilor, de reducerea tensiunii și de menținerea sistemului familial. Aceste date ne oferă o monitorizare a celor mai vulnerabile familii din contextual actual care necesită intervenție pentru reducerea nivelului de nefericire a soților marcați de migrația economică și formarea unor strategii de coping în depășirea redistribuirii, restructurării sistemelor familiale.

Referințe bibliografice:

1. ENACHE, Rodica. *Elemente de psihodiagnoză, consiliere și terapia familiei*. Constanța: Ovidius University Press, 2011. 229 p. ISBN 978-973-614-635-0
2. MITROFAN, Iolanda; VASILE, Diana Lucia. *Terapii de familie*. București: S.P.E.R., 2001. 250 p. ISBN 973-85329-3-0
3. TRANDAFIR, Maria-Silvia. *Terapie de familie*. București: Ed. Universitară „Carol Davila”, 2010. 310 p. ISBN 978-973-708-473-6
4. Institutul pentru Dezvoltare și Inițiative Sociale, UNICEF Moldova. *Modelul familiei în tranziție și răspunsul politicilor publice la schimbări de valori și structuri sociale în Republica Moldova*. Iunie, 2008. [accesat 10.09.2015]. Disponibil:
http://www.unicef.org/moldova/2007_005_Rom_Family_in_transition.pdf
5. *Consolidarea legăturii dintre migrație și dezvoltare în Moldova*. Chișinău, 2010. [accesat 01.09.2015]. Disponibil:
<http://siteresources.worldbank.org/INTMOLDOVA/Resources/ConsolidareaLegaturiiDintreMigratie>

CAPACITĂȚI ȘI PERFORMANȚE ÎN VIZIUNEA ȘCOLII ȘI FAMILIEI

Oleg BUGA, doctor habilitat, profesor universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova
Natalia MELNIC, lector universitar,
Universitatea „PERSPECTIVA-INT”, R. Moldova

Abstract: For a part of the students assessing professor constitutes stimulants. " what they guided and energizes conduct, while for others same appreciation becomes a source frustration. Suction level is bracket from the level of performance on which the subject you want to see and believe that they will reach. Data on the level of suction should be linked with the values that characterise effective performance of school students, performance is usually expressed in notes. Important problems rose and in connection with the fear of failure in relation to the level of aspiration. This fear has an effect inhibitor and for defense purposes, the student would prefer to expect less than to take a chance. An important role in avoiding failure has degree of realism of the level of suction of students and parents, its correlation with the capabilities and skills of real elvilor. If this is not the case pupil feels frustrated, dissatisfied with is appreciated, incomprehensible by teachers, parents, and coworkers becomes isolated by collectively.

Pentru o parte din elevi aprecierea profesorului constituie stimulenți ce le orientează și energizează conduita, în timp ce pentru alții aceeași apreciere devine o sursă frustrantă și anxiogenă. Desigur, am numit aici extremele. Pentru a *modifica (schimba) atitudinea acestor elevi față de aprecierea profesorului, este necesar să cunoaștem cauzele, factorii care o determină. Acești factori și cauze trebuie căutate în structura psihică a elevului însuși, în mediul social din care el provine și în care trăiește, precum și în clasa, colectivul din care el face parte.* Atitudinea elevului față de aprecieri și note comportă un ansamblu, *un nod de relații*, unele din ele țin după cum am arătat de contextul social mai restrâns (familia) sau mai larg (clasă, școală), altele de personalitatea elevului. Punerea lor în evidență permite să se degajeze factori și condiții care generează sau favorizează anumite relații.

Cunoașterea factorilor de care depinde atitudinea elevului față de aprecierea profesorului reprezintă o mare importanță pentru munca educatorului. Cunoscând acești factori, profesorul poate să aleagă mijloacele cele mai eficiente pentru formarea, și dacă este cazul, schimbarea atitudinii elevului față de aprecieri și note.

Încercând să analizăm cauzalitatea complexă a atitudinii elevului față de aprecierea profesorului, factorii de psihogeneză și de sociogeneză, desprindem pe baza informației și a materialului faptic de care dispunem, următorii factori: *nivelul de aspirație al familiei și a elevului, opțiunea școlară și profesională, balanța formelor de întărire (relația profesor-elev), influența grupului educațional și statutul școlar al elevului.* În această lucrare ne vom ocupa doar de unul din acești factori și anume nivelul de aspirație ca factor al atitudinii elevului față de aprecierea profesorului.

Problema complexă a nivelului de aspirație s-a impus tot mai mult în cercetările psihologiei contemporane. Astfel s-au conturat numeroase opinii referitoare la natura fenomenelor legate de nivelul de aspirație, la structurile și implicațiile cunoașterii acestuia pentru studiul personalității.

Nivelul de aspirație este condiționat de nivelul de performanțe pe care subiectul le dorește și crede că le va atinge. F. Hoppe arată că nivelul de aspirație privește „scopul, așteptarea și pretențiile persoanei față de realizările sale într-o activitate ulterioară” [2, p119]. Această definiție, foarte generală, a fost abandonată de cercetători în favoarea celei date de J. Frank care definește nivelul de aspirație ca „nivelul performanțelor viitoare, într-o activitate familiară, pe cei care individul îi consideră în mod explicit că o va realiza, cunoscând nivelul performanțelor sale anterioare în aceeași activitate.”

Complexitatea acestei noțiuni, i-a determinat pe diverși cercetători, să definească nivelul de aspirație în variate feluri [6, p. 185], [1, p. 410]. Ceea ce este comun și esențial în majoritatea

definițiilor este faptul că *nivelul de aspirație este legat de fixarea unui anumit scop pe care individul dorește să-l atingă, în comparație cu ceea ce a realizat înainte*. De exemplu: știind că este foarte bine pregătit și cunoscând exigențele profesorului, școlarul aspiră la nota 10, se așteaptă la acest rezultat. Acest nivel de aspirație nu s-au stabilit în mod întâmplător, *ci se bazează pe rezultatele anterioare, pe performanțele din trecut*, performanțele care exprimă, măsoară într-un sens capacitățile proprii. Din însumarea acestor succese – punctate uneori de eșecuri – a realizat o judecată de valoare, desigur nemărturisită, dar explicită în rezultatul pe care elevul îl scontează în nivelul de aspirație manifestat în raport cu o sarcină sau probă. Un observator din afară poate citi nivelul de aspirație după reacție afectivă a elevului față de nota obținută la examen. Cine aspiră la nota 10 va fi profund nemulțumit dacă obține 7, în timp ce altul, care se situează prin aspirația sa doar la limită, va fi foarte mulțumit obținând aceeași notă. Nu trebuie să pierdem din vedere prin urmare *caracterul esențial relativ al reacției elevului la aceeași apreciere în funcție de nivelul de aspirație* [5, p. 57-59].

Prof. B. Zorgo în cercetările sale [10, p. 16-17] confirmă aceasta, găsind o pronunțată corelație pozitivă (de 0,80 și 0,90) între notele la care elevul se așteaptă, spre care el aspiră.

Este de remarcat faptul că nivelul de aspirație al elevului capătă expresie în limbajul notelor școlare. Se poate vorbi prin extensiune de o *notă-critică* definind aspirația s-au de o „notă-prag peste care elevul se declară mulțumit. Această notă-critică este sugerată la început de părinți, care fixează apriori reperul așteptat de ei pe scala de notare. Pentru a studia relația părinți-elev, referitor la nivelul de aspirație în legătură cu notele și aprecierile profesorului, am inserat în ancheta noastră următoarele întrebări ușor distanțate în chestionar:

1. Care este în general *nota*:

- a) peste care părinții sînt mulțumiți
- b) sub care se declară nemulțumiți
- c) indică nota sub care recurg la sancțiuni

Indicație: poți arăta o singură notă sau două note apropiate, de ex. 7 – 8

Și întrebarea:

2. Care este *nota limită*:

- a) peste care crezi că ai obținut o notă buna
- b) sub care apreciezi că ai obținut o notă proastă

Aceste întrebări urmăreau să transforme nivelul de aspirație al părinților și elevului în limbajul notelor școlare. Datele prelucrate și sistematizate pe clase și categorii de elevi (f. buni, buni, mediocri, slabi) au fost sistematizate și prezentate în tabele. S-a estimat numeric, ca diferență între notele critice, distanțele dinte părinți și elevi. Mai precis, s-a determinat distanța

dintre nota critică propusă de părinți și acceptată de elev, consemnându-se diferențele de - 1,0 +1 și +2. Când aspirațiile părinților cu privire la note sunt mai mici ale elevului diferența este -1, când ele coincid vom avea zero, iar când nivelul de aspirație al familiei este superior celui mărturisit de elevi, diferențele sînt pozitive (+1, +2). Presupunînd că există sub acest aspect deosebiri destul de nete între oraș și sat, am prezentat și o situație comparativă.

Din datele noastre rezultă că în clasa a VIII-a (urban) în 31,1 % din cazuri, nivelul de aspirație al părinților este mai mare decît al elevului cu un punct și în 9% din cazuri cu două puncte (în scara de notare). Rezultă că în clasa a VIII-a (urban), în proporție de 40% nivelul de aspirație al părinților este superior celui mărturisit și acceptat de elev. Doar în 12% din cazuri nivelul de aspirație al părinților este mai mic cu un punct decît al elevului.

Demn de remarcat este și faptul că acești din urmă elevi, deși au nivelul de aspirație mai ridicat decît părinții lor, în majoritatea lor sînt mediocri și slabi. Desigur nivelul lor de aspirație este superior, comparativ cu al părinților, dar, față de nivelul de aspirație al elevilor buni și foarte buni, el se prezintă scăzut.

Cu unele variații nesemnificative tendințele și regularitățile constante la clasa a VIII-a le găsim și la celelalte clase din mediul urban, ceea ce ne îndreptățește să afirmăm că *există o presiune certă a părinților asupra nivelului de aspirație al elevului: să reținem că această presiune este mai mare în clasele terminale (VIII, XII), precum și în clasa specială față de restul claselor. Cum este și firesc această presiune este mai accentuată la elevii mediocri și slabi. Apropiindu-se de clasa terminală, părinții, în dorința de a-și vedea copiii cît mai bine realizați în profesie și în viață, le cer mai mult, fără ca uneori să țină cont de posibilitățile lor și de consecințele care decurg de aici, în conduita elevilor: specularea notelor, copiatul, fuga de la ore cînd nu sînt pregătiți etc.*

Diferențele nule (0), cînd nivelul de aspirație al elevului coincide cu al părinților, se înscriu între 40% și 50%, ceea ce arată proporții rezonabile. Ceea ce ne surprinde sunt diferențele negative, cînd aspirațiile familiei se situează sub cele ale elevului. Ele sunt mai frecvente la elevii mediocri și slabi, indiciu probabil al resemnării părinților în fața insuccesului repetat al copilului. Ne apare clar că nivelul de aspirație al părinților este un determinant al nivelului de aspirație al elevului.

În scopuri comparative, să ne referim la cîteva constatări privind nivelul de aspirație al părinților din mediul rural, unde numărul părinților care au nivelul de aspirație mi mic, decît al elevului, este mai mare variind de la 26% în clasa a VIII-a și 37,6% în clasa a XII-a, față de numai 12% și respectiv 15,8% în mediul urban. În mediul rural pentru mulți părinți nivelul de aspirație se confruntă cu nota critică (de promovare). În convorbirile purtate cu părinții le-am

pus întrebarea: „Cum învață copilul?”, la această întrebare cei mai mulți părinți din mediul rural dau răspunsuri de tipul următor: *destul de bine; n-a rămas în trimestrul acesta la nici o carte (la nici un obiect)* în timp ce părinții din mediul urban afirmă ”*bine, foarte bine, nu are decât trei de opt, are numai note de 9 și 10*”. Prin urmare pretențiile și pasiune familiei sunt mai mici decât în mediul urban. În mediul rural doar 29% din părinții claselor a VIII-a au nivelul de aspirație mai mare decât al elevilor (față de 40% din mediul urban). Procentul lor scade în clasa a XII-a la 13,3% de 11,2% în aceleași clase de la oraș.

Explicația acestor diferențe depășește cadrul lucrării, ea ține de analiza sociologică. Noi o considerăm doar ca un fapt care intră în „paralelogramul forțelor” implicate în determinarea atitudinii elevilor față de aprecieri verbale și note.

Pe baza notelor date de elev și certificate de profesor s-au determinat valorile de referință adică rezultate școlare. Din nou avem de-a face cu diferențe negative, diferențe nule și diferențe pozitive care marchează decalajul între aspirație și realizare. Comparând între ele datele obținute, rezultă indirect distanța dintre aspirația părinților și aspirația și performanța școlară a elevului. Luând contact cu realitățile școlii și exigențele profesorilor, elevul își fixează nivelul de aspirație mai real decât părinții, care nu rare ori își fixează scopuri arbitrare, rupte de realitățile școlii și chiar de posibilitățile elevului.

Importante probleme se ridică și în legătură cu teama de eșec în raport cu nivelul de aspirație. Această teamă are un efect inhibitor și în scop de apărare, *elevul preferă să se aștepte la mai puțin decât să riște decepția*. E vorba de o atitudine capabilă de a acționa asupra ansamblului echilibrului psihologic: *a spera mai puțin pentru a nu fi decepționat*. Eșecul va fi trăit cu atât mai dureros de elev cu cât aspirațiile lui sînt mai ridicate, adică cu cât distanța dintre excepție și reușita școlară este mai mare.

Un rol important în evitarea eșecului îl are *gradul de realism al nivelului de aspirație al elevilor și al părinților*, corelarea acestuia cu capacitățile și aptitudinile reale ale elevilor. În caz contrar elevul se simte frustrat, nemulțumit de felul cum este apreciat, neînțeleș de profesori, părinți și colegi, devine anxios și izolat de colectiv, situație care în ultimă instanță poate să-l ducă la inadaptare.

Trebuie să adăugăm că sursele sub sau suprarealizării în școală – pe lângă nivelul de aspirație – comportă și alți factori, cum ar fi stilul de muncă, echilibrul emotiv, condiții favorabile sau nefavorabile de mediu etc. Rezumînd aceste considerații, vom observa că *nivelul de aspirație are un rol central pentru înțelegerea performanțelor elevului de către profesor cât și pentru acceptarea de către elev a aprecierilor care se fac asupra muncii lor*.

Referințe bibliografice:

1. BOID, R., *Mc. Candleless Children and Adolescents behavior and development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967.
2. FRANK, D.J. Individual differences in certain aspects of the level of aspiration. In: *American Journal of Psychology*, nr.47/1935.
3. ONOFREI, A. Particularități ale manifestărilor anxioase la preadolescenți și condițiile care intervin în declanșarea lor. În: *Revista de psihologie*, nr.2/1971.
4. POTORAC, EL. Unele probleme privind conceptul de nivel de aspirație. În: *Lucrări științifice*, vol. IV. București: Institutul Pedagogic Galați, 1970.
5. RADU, I. *Psihologia învățării*. București: Editura enciclopedică română, 1969.
6. ROȘCA, M. Relația dintre cunoașterea capacităților proprii și nivelul de aspirație la elevii întârziați mintal. În: *Studia Universitatis Babeș – Bolyai*, Cluj: Series Psychologia-Paedagogia, 1969, pp 27 – 36.
7. VRABIE, D. *Psihologia școlară*. Brăila: Evrika, 1999.
8. VRABIE, D. *Psihologia atitudinii elevului față de aprecierea școlară*. Galați: Porto Franco, 1994.

КОНФЛИКТЫ В СЕМЬЕ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА РЕБЕНКА

Елена ДОРОЖНЯК, психолог, ДОУ №1618, Москва, Россия

Татьяна ПАНЬКО, , преподаватель,

Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо, Р. Молдова

Abstract: The article is about the problem of the effect of family conflict on children. The author describes the main ways parents' disruptive solution of conflicts, their impact on the formation of the personality of children. The question of the extent of parental responsibility for the negative impact of the conflict on the emerging personality of the child is discussed in this publication. There are described the examples of the impact of productive and unproductive parents' behavior strategies in conflict situations.

По мнению исследователей, конфликт означает столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений, желаний, которые не могут быть удовлетворены одновременно [1; 4; 5].

Совместная семейная жизнь достаточно сложна и динамична, поэтому конфликты в любой, даже очень дружной, любящей семье неизбежны. По мнению С.Г. Шумана,

конфликты даже необходимы, чтобы «двигать», развивать семейные отношения, да и личности самих супругов. Благодаря конфликту в семье могут появиться новые цели, нормы поведения, семейные ценности. Возможен и другой вариант – взаимные обиды, душевная боль, разрушение отношений, а порой и распад семьи. Какой исход примет тот или иной конфликт зависит исключительно от способов его поддержки и разрешения [5].

Существует 4 способа поддержки конфликтных ситуаций:

1. Уход от проблемы (чисто деловое общение).
2. Мир любой ценой (для такого взрослого отношения с ребенком дороже всего). Он закрывает глаза на отрицательные поступки, не помогает ребенку, а наоборот поощряет его отрицательные формы поведения.
3. Победа любой ценой (взрослый стремится выиграть, пытаясь подавить ненужные формы поведения ребенка. Если он проигрывает в одном, то будет стремиться выиграть в другом).
4. Продуктивный (компромиссный вариант). Этот вариант предполагает частичную победу и взрослого и ребенка. К этому обязательно нужно идти вместе, т.е. это должно стать результатом совместного решения.

В психологии принято выделять два способа разрешения конфликтов: конструктивный и неконструктивный. При конструктивном поведении в конфликтной ситуации, конфликта как такового не возникает, люди успешно договариваются. Неконструктивные тактики приводят к тому, что человек либо жестко «стоит на своем», не останавливаясь ни перед чем, либо проявляет излишнюю уступчивость в ущерб своим интересам.

Общепризнанным является мнение о том, что наиболее эффективным будет семейное взаимодействие, если родители умеют гибко применять разнообразные стратегии: где-то пойти на компромисс, где-то уступить, а в нужный момент настоять на своем. В процессе неконструктивных способов разрешения конфликтов участники обычно повышают тон, оказывают психологическое давление, унижают своего оппонента. Порой взрослые настолько погружаются во взаимные оскорбления, желания сделать больно другому, унижить, что решение проблемы становится невозможным, а причина конфликта уже становится забытой.

Такие способы поведения в конфликте всегда отрицательно сказываются на детях. Ребенок, становясь свидетелем родительских разборок, становится «громоотводом» - объектом эмоциональной разрядки обоих родителей, а иногда орудием, «козырем» в разрешении конфликта.

В ситуации конфликта родители зачастую не осознают меру ответственности за будущее развитие личности ребенка, формирование его жизненных установок, стиль его поведения во взрослой жизни. Некоторых мало интересует, как их ссоры скажутся на психике малыша, который полностью от них зависит. Нестабильность в отношениях родителей приводит к появлению у ребенка чувства незащищенности и недоверия, причём не только к родителям, но и ко всему миру. Ребёнок, проживающий в конфликтной семье, зачастую испытывает страхи, его мучают ночные кошмары, он становится нерешительным, у него снижается самооценка.

Детям трудно понять сложности и противоречивости отношений между родителями, так как каждый из родителей для них хороший. Они любят их обоих и не могут понять причины их взаимных обвинений, вследствие чего принимают вину на себя. А это может привести к невротическим расстройствам - ночному энурезу, тикам, расстройствам внимания и т.д. Иногда это приводит к отчуждению ребенка, у него появляется чувство неприязни к родителям, которое может переноситься на других людей и иметь устойчивый характер в его взрослой жизни.

Опасными для развития ребенка являются не только открытые конфликты, но и тщательно скрываемые проблемы семейной жизни, фальшивая вежливость или длительное молчание супругов. Иногда они могут быть значительно более разрушительными для психики ребенка, чем открытый конфликт.

Накопленные в ходе семейных скандалов раздражение и обиды, нередко выплескиваются на малыша, который чем-то похож на одного из родителей. В таких случаях родитель перестает реально воспринимать поведение ребенка, а видит в нём только плохое, причем пытается установить схожесть с поведением другого родителя. Он выплескивает на него негативные эмоции, а иногда проявляет агрессию, приговаривая при этом на кого похож ребенок.

В некоторых случаях родители пытаются перетащить ребенка на свою сторону, для чего усиленно заботятся о ребенке, ограничивают общение с другим родителем. Это больше характерно для матерей, которые таким поведением создают психотравмирующую ситуацию для ребенка. В таких ситуациях родители предъявляют к детям различные требования, они непоследовательны в своих действиях и выражениях эмоций.

Поводом для семейного конфликта может быть и сам малыш. Связано это с тем, что у каждого из родителей разное представление о хорошем поведении ребенка. В данной ситуации происходит неприятие ребенка, отрицание его индивидуальных

особенностей, обычно завышенные требования к ребенку. Зачастую это сопровождается вопросами типа: "Кого ты больше любишь - меня или папу?", или открыто призывают принять свою сторону в ссоре. Ребенок, который любит обоих родителей, начинает лицемерить, поддерживать то одну, то другую сторону, и даже учится извлекать выгоду из такого положения.

Живя в такой атмосфере, малыш потеряет четкие жизненные ориентиры, он будет думать, что извлекать из любой ситуации свою пользу - нормально и достойно.

По мнению В.И. Журавлёва, при любом неблагоприятном типе протекания семейных конфликтов у ребенка формируются конфликты внутриличностные: эмоциональная нестабильность, неуверенность в себе, тревожность, замкнутость, отчужденность. Более того, ребенок может усвоить сценарий конфликтного поведения как единственно возможный способ разрешения проблем. Этот сценарий может воспроизводиться в его будущих семейных отношениях и в отношениях с другими людьми, что обуславливает трудности в его будущей социальной жизни [2].

Именно в семье ребенок осваивает навыки межличностного взаимодействия, и всё что происходит в ней – это образец, эталон для растущего человека. А когда он приходит в детский сад, в школу, где ему приходится активно взаимодействовать с другими детьми, он начинает применять усвоенные в семье способы поведения в конфликтной ситуации. И ругаться он будет именно теми словами, которые слышал от родителей, он будет использовать их методы решения проблем. Крик для него превращается в «нормальный» тон общения.

Ошибочным является мнение, что ребенка следует ограждать от взрослых проблем. И расстроенная мама, на вопрос ребенка «Почему ты плачешь?» отвечает, что ему показалось или, что она резала лук. В этом случае ребёнок не понимает, кому верить, себе, своей интуиции или родительскому объяснению. И как следствие, во взрослой жизни он обречен на зависимое поведение, потому что на себя опереться не может, он себя просто не чувствует.

Все вышесказанное – далеко не исчерпывающий перечень влияний конфликтов в семье на психику ребенка.

Список использованной литературы:

1. АВДЕЕВ, В. *Психотехнология решения проблемных ситуаций*. М.: Феникс, 1992. 432 с. ISBN 5-7070-0082-8.

2. ЖУРАВЛЕВ, В. *Основы педагогической конфликтологии*. М: Российское педагогическое агентство, 1995. 183 с. ISBN 5-86825-011-7:10.00.
3. СЫСЕНКО, В. *Супружеские конфликты*. М.: Финансы и статистка, 1983. 175 с. ISBN 5-7855-0083-3.
4. ШИПИЛОВ, А. *Конфликтология*. М.: Юнити - Дана, 2002. 591 с. ISBN 5-238-00396-X ~92.12.17.
5. ШУМАН, В. *Семейные конфликты: причины, пути устранения*. Брест, 1994. 235 с. ISBN 5-7855-0083-3.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ ИЗ ДИСТАНТНЫХ СЕМЕЙ

Наталья КУБЯК, доцент кафедры общей и социальной педагогики,
кандидат педагогических наук ЧНУ им. Ю. Федьковича, Украина

Abstract: In article concepts "health", "a healthy way of life", "distant family", "out-of-school educational establishment (health promotion)" are opened. Author open the reasons of occurrence of a problem of formation of requirement of conducting a healthy way of life at teenagers from distant families, and also analyze a role of out-of-school educational establishments in its decision. Working creatively and taking into account features of adolescents with distant families of it is necessary to develop new methods and to find new effective receptions of work with them.

Семья один из социальных институтов, который имеет непосредственное влияние на формирование образа жизни. Здоровье играет важную роль в жизни каждого человека и влияет на нее. Семья от рождения осуществляет физическое воспитание и заботится об укреплении здоровья. Современная семья вынуждена выживать в довольно сложных условиях. Из-за безработицы, низкой материальной обеспеченности, феминизации бедности в семьях часто деформируются взаимоотношения, возникает агрессивность, появляются кризисные состояния. Вместе с обнищанием населения сегодня появилась другая глобальная проблема - появление дистантных семей, которые продолжительное время живут на расстоянии, из-за выезда молодых родителей, в особенности женщин, на заработки за границу. Проблемы семьи часто приводят к невыполнению воспитательной функции, которая служит причиной безнадзорности, девиантного поведения, трудновоспитуемости детей и подростков. Довольно распространенными в молодежной

среде стали курение, употребление алкоголя, наркотиков, причем возникает своеобразная мода на эти вредные привычки, алкоголь и сигареты широко рекламируются в средствах массовой информации.

Воспитание физически здорового подрастающего поколения – важная задача семьи, школы и других институтов воспитания. Поэтому сегодня на помощь семье в формировании потребности вести здоровый образ жизни и укреплять здоровье подрастающего поколения должны прийти не только учебные заведения, но и другие социальные институты.

Проблемами формирования здорового образа жизни сегодня занимаются О.В. Яременко, О.В. Вакуленко, Ю. М. Галустян и другие. Формирование здорового образа жизни у подростков изучали ряд научных работников и практиков Зайцева З.Г., Оржеховская В.М., Цвирова Т., Зиядикова Ф.Г., Ганусенко Н.И., Капская А.Й., Казак Е., и другие. Проблемы дистантных семей рассматривают в своих работах Мустаева Ф. А., Трубавина И.М., Пенишкевич Д.И., Головина Н.М., Головина О.В., Пислар О.В., Кочурка Ж.М., Романовская Д. Д. и другие. Однако вопрос формирования здорового образа жизни подростков из таких семей во внешкольной работе, еще достаточно не освещен в литературе.

Цель данной статьи раскрыть значение формирования потребности вести здоровый образ жизни для сохранности и укрепления здоровья подростков из дистантных семей и рассмотреть направления, формы и методы работы с ними по формированию здорового образа жизни.

В подростковом возрасте активно развивается организм и формируется личность, ее направленность, взгляды, убеждения, идеалы, интересы. Кроме этого, переживая кризис подросткового возраста, дети часто вступают в конфликт с родителями, у них ухудшается успеваемость и поведение, проявляются акцентуации характера. Особого внимания требуют подростки, которые остаются без надлежащего надзора со стороны родителей, среди них и те, что проживают в условиях дистантной семьи, ведь кроме кризиса подросткового возраста им приходится переживать и стрессы связанные с продолжительным отсутствием родителей, что сказывается на их поведении, социализации, становлении личности.

Дистантная семья, члены которой продолжительное время находятся на расстоянии, из-за того, что одних или оба родителей работают за границей, становится довольно распространенным типом на Украине и, в особенности в Западных регионах.

Такие семьи являются потенциально неблагополучными, в них нарушены связи с микро – и макросредой, внутрисемейные связи. В этих семьях возникают специфические проблемы: эпизодичность воспитательных влияний на детей; недостаток семейных отношений, который ведет к эмоциональному отторжению родителей детьми; противопоставление родительских отношений к детям; несогласование родительских взглядов на воспитание детей; недоразумения детей с микросредой. А также проблемы адаптации членов семьи к встречам и новым разлукам, стабилизации внутрисемейных отношений, организации общения на расстоянии. Кроме этого могут возникать конфликты между родителями и детьми, девиантное поведение, алкоголизм и наркомания среди детей и подростков, которые остались без надлежащего надзора и прочие проблемы.

Исследование психологов, и в частности, Пислар О.В. свидетельствуют о том, что для 91,3% подростков, родители которых работают за границей присущий определенная дисгармоничность, акцентуированность характера, которая в несколько раз больше, чем характерно для подростков этого возраста. По данным Личико. А. акцентуированность отдельных черт характера варьирует в границах 32-68% от общего количества подростков в определенном учебном заведении. Среди исследуемых подростков 5,5% проявляют нестойкий тип акцентуации, таким подросткам присущ постоянное влечение к развлечениям и слабость волевого компонента личности, которая ведет за собою проявления деструктивного поведения. Наркомания в этой категории имеет классическое развитие: курение – алкоголизация – легкий наркотик – трудный наркотик. Алкоголизация начинается довольно рано (9-10лет), курение в 7-10 лет, в 12-12,5 лет подростки с нестойкими чертами переходят к употреблению "тяжелых" наркотиков. Смешанный тип акцентуации имеют 8,7% опрошенных подростков, для них тоже характерный высокий процент наркотизации (22,5%). Проявляют подростки с дистантных семей и другие типы акцентуации, которая сказывается на их поведении и адаптированности в обществе. Пислар О.В. доказывает, что хотя акцентуированность характера явление довольно распространено среди подростков, однако временное продолжительное отсутствие родителей становится одним из провоцирующих условий разных форм нарушений поведения подростка, которые вызванные граничными нервно-психическими расстройствами. Кроме того, по мнению психологов, такие подростки проявляют повышенный уровень агрессивности и тревожности, неадаптированность и дезадаптированность, разные виды девиантного поведения [4, с. 47-50]. Все это, безусловно, отбивается на здоровье подростков.

Если рассматривать здоровье, как состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических недостатков, то можем увидеть, что продолжительная, разлука с родителями и отсутствие надлежащего воспитания отрицательно влияют на все составные здоровья подростка: физическую, духовную, психическую и социальную.

Сегодня важная задача семьи и других институтов социализации – формирование у подростков потребности вести здоровый образ жизни. Подростки должны осознать, что, ведя здоровый образ жизни, они смогут стать полноценными членами общества, самореализоваться и достичь успеха.

Здоровый образ жизни – это образ жизни, который избегает факторов риска, нарушения физического и психологического здоровья и оказывает содействие его укреплению. Это активная деятельность людей, направленная на сохранение и улучшение здоровья как условия и предпосылки осуществления и развития других аспектов образа жизни, на преодоление "факторов риска" возникновения и развития заболеваний, оптимального использования в интересах охраны и улучшение здоровье социальных и естественных условий и факторов образа жизни [1, с.187]. Для детей и подростков из дистантных семей "факторы риска" усиливаются и другими отрицательными вышеупомянутыми факторами.

Заставить человека вести здоровый образ жизни не возможно, именно поэтому нужно сформировать потребность в этом. Потребности человека зависят от его ценностей, идеалов, убеждений которые формируются благодаря школе, семье, СМИ и другим социальным институтам.

С целью выявления отношение детей и подростков из дистантных семей к ведению здорового образа жизни и изучения их осведомленности относительно отрицательного влияния вредных явлений на здоровье, нами был проведен опрос, в котором принимало участие 250 детей и подростков школ города Черновцы. По данным опроса 10% подростков посещают спортивные секции; 56% очень редко занимаются спортом, 58% респондентов ответили, что не занимаются закаливанием, 50% опрошенных не придерживаются постоянного режима дня и питания. На вопрос "Как вы беспокоитесь о своем здоровье?" 52% ответили, что идут к врачу, если очень больны. На вопрос, относительно употребления наркотиков и алкоголя мы получили следующие ответы: 27% подростков пробовали наркотические вещества, 82% респондентов считают, что смогут устоять перед предложением попробовать наркотик, 86% респондентов ответили, что употребляли спиртные напитки, из них 42% говорят. Что получают удовлетворение от

употребления спиртных напитков, 59% считают алкогольные напитки полезными. На вопрос "Кто впервые угостил алкогольными напитками?" 38% ответили, что родители. Среди причин употребления 61% опрошенных называют праздники и празднования. Опрос показал, что в целом дети и подростки проинформированы о вредных явлениях, но в них не сформированная потребность вести здоровый образ жизни.

Сегодня большое количество семей испытает материальные, социальные трудности, они часто не ведут здоровый образ жизни, поэтому и не способны пропагандировать его подрастающему поколению. Очень важно объединить усилия всех возможных воспитательных институтов, чтобы сформировать потребность вести здоровый образ жизни, которая будет оказывать содействие укреплению здоровья и гармоническому развитию личности.

По нашему мнению, довольно важно осуществлять профилактическую, предупредительную работу с детьми и подростками, формируя в них взгляды, убеждение о здоровом образе жизни и потребности в ее ведении. Кроме семьи потенциальные возможности для формирования у подростков потребности вести здоровый образ жизни имеют школа, внешкольные учебно-воспитательные учреждения, религиозные общины, СМИ, ЦССМ.

Школьная психологическая служба в составе психолога, социального педагога и заместителя директора по воспитательной работе, должна изучать контингент учеников школы и особое внимание уделять подросткам из неблагополучных и потенциально неблагополучных семей. Социальный педагог школы может помочь таким подросткам самоопределиваться, найти свое место в жизни, привлекая их к деятельности детских и молодежных общественных организаций, налаживая контакты с религиозной общиной, в которую входит ребенок, если он из верующей семьи; привлекая подростков к деятельности внешкольных учебно-воспитательных учреждений. Социальный педагог школы, вместе с другими педагогическими работниками и родителями или опекунами, которые на данный момент занимаются воспитанием ребенка или подростка, ищет общие пути формирования потребности в ведении здорового образа жизни и способы преодоления отрицательных влияний на детей и подростков, таких как систематическая посещаемость залов с игровыми автоматами, компьютерных клубов и Интернет-кафе, что может привести к зависимости; отрицательное влияние компании, улицы; экранное насилие, рекламы и других факторов.

Большие потенциальные возможности в осуществлении индивидуальной воспитательной работы и формировании потребности вести здоровый образ жизни имеют

внешкольные учебно-воспитательные учреждения и детские и молодежные общественные организации, ведь они могут благоприятно влиять на все составные здоровья (духовную, физическую, социальную, психическую). Важная задача внешкольной работы – всестороннее гармоничное развитие личности. Спортивно-оздоровительные внешкольные учреждения непосредственно направлены на физическое развитие и укрепление здоровья, другие оказывают содействие всестороннему развитию, то есть, реализовывают другие направления воспитания.

Внешкольное воспитание и деятельность детских и молодежных общественных организаций предоставляют детям и подросткам положительные эмоции, физическое развитие, новые умения и привычки, развивают эстетично и морально, становятся необходимыми сегодня и приобретают престиж в нашем обществе. Внешкольные учебно-воспитательные учреждения должны сотрудничать с другими учебно-воспитательными учреждениями, семьями, трудовыми коллективами, общественными организациями, творческими коллективами, обществами, фондами, гражданами. Целью в воспитании подростков является формирование желания самосовершенствоваться. Подростков следует научить осуществлять самопознание, самовоспитание, руководить своими эмоциями и чувствами. Лишь тогда, если они будут сознательно стремиться вести здоровый образ жизни и соответственно действовать для этого, можно говорить о результативности воспитательной работы.

На наш взгляд, основные направления работы с детьми и подростками по формированию потребности вести здоровый образ жизни следующие: 1) изучение контингента детей и их семей в школе для выявления детей с дистантных семей; 2) изучение ситуации в каждой конкретной дистантной семье; 3) изучение психолого-педагогических особенностей потребностей и проблем каждого конкретного ребенка из дистантной семьи; 4) выявление отношения детей и подростков и их семей к ведению здорового образа жизни; 5) проведение массовой, групповой и индивидуальной работы с дистантными семьями, направленной на пропаганду ведения здорового образа жизни; 6) объединение усилий школы, семьи, общественных организаций, религиозных общин, внешкольных учебно-воспитательных учреждений, ЦСССДМ, СМИ, волонтеров.

Формы и методы профилактической воспитательной работы, которые используются для формирования потребности вести здоровый образ жизни можно классифицировать по разным признакам.

По количественному составу участников они делятся на индивидуальные (беседы, творческие задачи, игры, профилактические консультации); коллективные (дискуссии,

конкурсы, ролевые игры, пресс-конференции, устные журналы, агитационные бригады, психологические тренинги, круглые столы); и массовые (праздники, концерты, костры, тематические дни, фестивали).

По направлениям воспитательной деятельности бывают: познавательно-развивающие (конкурсы, беседы, творческие задачи, тематические вечера, заочные путешествия, диспуты, дискуссии, обмены мнениями, викторины, лектории, лекторские группы, агитационные бригады, видео лектории); художественно-эстетические (вечера, конкурсы, праздники, спектакли, просмотры и обсуждение фильмов); спортивные (соревнования, спортивно-туристические конкурсы, маленькие олимпиады, походы, праздники Здоровья); трудовые (трудовые десанты, конкурсы умельцев, Дни добрых дел).

На основе доминирующих средств воспитательного влияния можно выделить: словесные (беседы, диспуты, литературные чтения, собрания); наглядные (конкурсы творческих работ, эмблем, плакатов, газет; выпуск газет, бюллетеней, открыток; встречи с медицинскими работниками, работниками правоохранительных органов); и практические (соревнования, ярмарки, аукционы, походы) формы профилактической воспитательной работы.

По сложности построения целесообразно применять простые (беседы, диспуты, викторины, встречи); сложные (устные журналы, праздники, творческие игры, ярмарки, круглые столы; и комплексные (тематические дни, недели, месячники) формы работы.

По характеру содержательного наполнения можно выделить информационные (беседы, дискуссии, устные журналы, пресс-конференции); практические (соревнования, выставки, походы, экскурсии); информационно-практические (конкурсы, игры-странствия, тематические акции, круглые столы) формы и методы воспитательной работы по формированию потребности вести здоровый образ жизни [2].

В любой из форм воспитательной работы используются соответствующие методы воспитательного влияния, которые следует удачно подбирать из известных групп методов (методы формирования сознания, методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения, методы стимулирования деятельности и поведения, методы контроля и анализа эффективности воспитания). Работая творчески и учитывая особенности детей и подростков с дистантных семей нужно разрабатывать новые методы и находить новые эффективные приемы работы с ними.

Итак, решить проблему формирования здорового образа жизни у подростков из дистантных семей возможно лишь объединением усилий семьи, общественных организаций, религиозных общин, внешкольных учебно-воспитательных учреждений,

ЦСССДМ, социальных служб, СМИ, волонтеров, друзей, внешкольных учреждений. Формировать потребность в ведении здорового образа жизни можно с помощью разнообразнейших форм и методов, главным критерием в выборе форм и методов должна стать их эффективность и целесообразность.

Список использованной литературы:

1. ВАКУЛЕНКО, О.; СТОЙКА, О.; ШНЕРЕНКО, Л. *Аспекти здоров'я*. К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2002. Кн. 3. 270 с.
2. ПЕНІШКЕВИЧ, Д. и др. *Соціально педагогічна практика: Методичні рекомендації*. Ч, 2002 р.
3. ЯРЕМЕНКО, О.; ВАКУЛЕНКО, О. *Формування здорового способу життя молоді: стратегія розвитку українського суспільства*. Частина 1. К., 2004. Кн.1. 164 с.
4. *Психологічна служба Чернівецької області-2005: стратегія діяльності*. / Матеріали обласної науково-практичної конференції: «Проблема оптимізації психологічної корекції соціального розвитку особистості учня» м. Хотин, 3 березня 2005.-Чернівці.- 2005.
5. *Матеріали до громадських слухань: „Становище дітей в Чернівецькій області: проблеми і шляхи їх вирішення”*. Чернівці, 2005. 48с.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ВУЗА: МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Татьяна РАВЛЮК, ассистент кафедры общей и социальной педагогики,
кандидат педагогических наук, ЧНУ имени Юрия Федьковича, Украина

Abstract: The specificity of social partnership between secondary schools and institutions of higher education, aimed at the practical preparation of future social pedagogues, is revealed in the article. The concept "practice" is defined, its various types and principles of its organization are described.

Эффективность современного реформирования образования в Украине определяется качеством профессиональной подготовки специалистов социально-педагогической сферы. Практическая подготовка является важным компонентом процесса

формирования их профессиональной компетентности, системы специальных знаний, умений, навыков; средством развития потенциальных способностей к самостоятельному, творческому решению профессиональных заданий; психологической и социально-психологической готовности исполнять профессиональные обязанности.

Педагогическая категория «практика» происходит от греческого слова «*praktikos*», что в переводе означает активный, деятельный; характеризует чувственно предметную, целеустремленную, активную деятельность людей, предопределенную спецификой социального бытия, содержанием которой является удовлетворение их материальных и духовных потребностей, превращение природы и общества; подтверждение теоретических положений во время наблюдений и экспериментов, применения полученных знаний, в жизни [4, с.100].

Анализ научных исследований, опыта практической подготовки социальных педагогов, обнаружил потребность в разработке программы их подготовки в высших учебных заведениях. В научной психолого-педагогической литературе имеем ряд наработок относительно интегративного подхода к содержанию профессиональной подготовки социального педагога, значения психолого-педагогической подготовки к практической деятельности, исследованию исторических предпосылок возникновения и развития института социальных педагогов, а также анализа опыта подготовки социальных педагогов за рубежом.

Социально-педагогические условия становления личности рассмотрены в трудах О.Кузьменко, В.Радула и др. Отдельные аспекты профессиональной подготовки социальных педагогов раскрывают исследования Л.Гончого, Н.Заверико, Л.Мищик, О.Сорочинской, Б.Шапиро, И.Шарова. Проблемы формирования профессиональной готовности к педагогической деятельности определены в трудах В.Кан-Калика, Н.Кузьминой, В.Семиченко, Н.Тализиной, Т.Томиловой. Вопросы единства теоретической и практической подготовки будущих педагогов изучали А.Бойко, Н.Ничкало, О.Савченко. Изучению русского опыта практической подготовки будущих социальных педагогов посвящены исследования Ю.Галагузовой, Г.Сорвачевой, Г.Штиновой.

Анализ нормативных документов и учебно-методических материалов относительно профессиональной подготовки будущих специалистов обнаружил, что практика студентов является обязательным компонентом образовательной профессиональной программы для получения квалификационного уровня и овладения профессиональными навыками и умениями [2, с.1].

В контексте профессионализации, практического компонента образования, важным является партнерство общеобразовательных школ и ВУЗа, сориентированное на формирование необходимых профессиональных умений и навыков, мотивации к активной профессиональной деятельности будущих социальных педагогов.

Актуальность этой проблемы обоснована тем, что социально-педагогическая практика - это основа личностно-профессионального становления специалиста, поскольку интегрирует теоретическую учебу будущих социальных педагогов и их самостоятельную деятельность в организациях социальной сферы, а также общеобразовательных учебных заведениях.

Учебный план специальности «Социальная педагогика» Черновицкого национального университета имени Юрия Федьковича предусматривает прохождение студентами следующих видов практики: ознакомительной (1 курс), профессионально-ориентированной (2, 3 курсы), практика организации досуга (3 курс), социально-педагогическая (4 курс), учебно-технологическая (4 курс), преддипломная (5 курс).

Ввиду современных требований к системе высшего образования, личности социального педагога, профессиональной подготовки студентов, развития творческих возможностей, практика организована в соответствии с принципами:

- связи теории и практики (применение на практике теоретических знаний о человеке и обществе, осознание их значимости для успешной профессиональной деятельности; закрепление при изучении теоретических дисциплин эмпирических знаний, полученных на практике);
- последовательности (поэтапное усвоение комплекса профессиональных умений и навыков, постепенное овладение, профессиональными функциями специалиста);
- последовательности и непрерывности (содержательная связь всех видов практики в течение всего периода учебы);
- динамичности (постепенное усложнение заданий разных видов практики, расширения спектра социальных ролей и видов деятельности, в которые включается студент, объема и усложнения содержания деятельности);
- перспективности (ознакомление с сферами социально-педагогической работы с учетом их перспективного развития);
- сотрудничества (создание в процессе практики условий, в которых отношения между студентом и руководителем практики строятся на приоритете доверия и

партнерства, студент осознает себя самостоятельным субъектом профессиональной деятельности);

- самостоятельности (реализация функций специалиста в разных видах самостоятельной деятельности);
- исследовательского подхода (возможность исследовать разные социально-педагогические проблемы);
- активности и инициативности студентов (активная профессиональная позиция, проявление принципиальности, последовательного отстаивания собственных взглядов, психологическое настраивание на деятельность, поиск оптимальных путей и средств творческого решения социально-педагогических ситуаций, самоактуализация и самореализация студентов в профессиональной деятельности) [1, с. 14-15].

Отмеченное разнообразие практик, а соответственно, цели, содержания, видов деятельности студентов-практикантов, дает возможность обеспечивать сотрудничество социальных педагогов общеобразовательных школ г. Черновцы (№2, №5, №6, №24 и др.) и преподавателей кафедры общей и социальной педагогики.

В процессе ознакомительной практики будущие специалисты получают первичное представление о специфике социально-педагогической деятельности, профессиональном портрете социального педагога системы образования (функциональные обязанности, приоритетные направления работы, необходимые личностные качества); общеобразовательных учебных заведений г. Черновцы, в которых работают опытные специалисты социально-педагогической сферы.

Профессионально-ориентированная практика обеспечивает привлечение студентов к благотворительной деятельности, предоставлению посильной помощи базам практики, в том числе школам, в осуществлении социально-педагогической деятельности; способствует формированию практических умений и навыков проведения профилактической и воспитательной работы с разновозрастными и социальными категориями учеников школ города Черновцы; развитию умения планировать и организовывать работу из профилактики негативных социальных явлений в молодежной среде. Практика организации досуга направлена создать реальные условия для формирования у студентов профессиональных педагогических умений по организации воспитательной работы с детьми и молодежью в условиях отдыха, формирования качеств социально-активной личности будущего социального педагога. Партнерство ВУЗа с

общеобразовательными школами предоставляет возможность организовывать прохождение практики в лагерях при школах.

Учебно-технологическая практика в общеобразовательных школах, основой которой выступает практическое ознакомление с методиками и технологиями социально-педагогической деятельности, способствует усовершенствованию коммуникативных, организационных, диагностических, проектировочных, дидактичных, аналитических умений и навыков, профессионально значимых качеств личности социального педагога.

Социально-педагогическая практика предусматривает включение будущих социальных педагогов в конкретную социально-педагогическую деятельность, которая будет способствовать усовершенствованию комплекса профессиональных умений и личностных качеств специалистов, а также усовершенствование практических умений и навыков организации научно-исследовательской работы. В основе преддипломной практики – выполнение студентами профессиональных обязанностей социального педагога. В соответствии с проблемой дипломного исследования студент планирует и осуществляет профессиональную деятельность в общеобразовательной школе. Практика предусматривает развитие у выпускников научно исследовательских навыков, умений описывать результаты практической деятельности в дипломной работе.

Чрезвычайно важным в процессе реализации заданий практики является формирование профессионально значимых личностных качеств специалиста; создание условий для развития творческого потенциала студентов, формирования индивидуального стиля деятельности, научно исследовательского и творческого подходов к решению профессиональных проблем и выполнение профессиональных обязанностей. В условиях современного развития образования и науки Украины возникает необходимость подготовки специалистов, способных принимать нестандартные решения, творчески воспринимать окружающую действительность; создания условий для формирования творческого потенциала личности, развития ее, творческих способностей, качеств, умений, стиля мышления и деятельности. Именно такие свойства будущих социальных педагогов необходимо формировать в процессе интеграции их теоретической и практической подготовки, самостоятельной деятельности в общеобразовательных школах и других базах практики.

Учитывая изложенное, нами разработана комплексная программа развития творческого потенциала студентов в условиях непрерывной социально-педагогической практики, в соответствии с которой необходимым является соблюдение ряда психолого-педагогических требований к ее организации:

- создание условий для проявления творчества (ситуации общего поиска, стимулирования и поощрения инициативы, самостоятельности, оригинальных предположений, коллективное обсуждение, конкурсы, олимпиады, доброжелательность, при исправлении ошибок);
- формирование навыков использования реальных источников педагогического творчества (достижений социально-педагогической науки, ведущих закономерностей и принципов воспитания и образования, передового педагогического опыта, внедрение личной практики будущей профессиональной деятельности, развитие критического мышления, в процессе анализа работы и исправления ошибок);
- преобразование пассивной, созерцательно репродуктивной парадигмы в организации профессиональной подготовки будущих специалистов, на активную производительно творческую, что содействует развитию их творческого потенциала;
- использование системы организации творческой деятельности, в том числе и коллективной, во время непрерывной социально-педагогической практики;
- целевая направленность разных видов социально-педагогической практики на обеспечение развития творческого потенциала будущих социальных педагогов;
- согласование теоретической и практической подготовки студентов.

Целенаправленное формирование необходимых качеств, знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности, эмоционально ценностного отношения осуществляется благодаря партнерству ВУЗа и общеобразовательных школ в организации разных видов практики, которая выступает важнейшим звеном в системе профессиональной подготовки специалиста социальной педагогики.

Список использованной литературы:

1. ГАЛАГУЗОВА, Ю. Н. *Социальная педагогика : практика глазами преподавателей и студентов : пособие для студ.* Москва: ВЛАДОС, 2001. 224 с.
2. *Положення про проведення навчальних і виробничих практик студентів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.* Чернівці, 2014.
3. РАВЛЮК, Т. А. Професійна підготовка соціальних педагогів в умовах соціально-педагогічної практики. В: *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції для студентів та аспірантів «Сучасна молодь: крок у майбутнє».* Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. с. 41-46.

4. *Сучасний тлумачний словник української мови: 65 000 слів /* За заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В Дубічинського. Х.: ВД «Школа», 2006. 1008 с.
5. ФУРДУЙ, С. Б. *Соціально-педагогічна практика студентів вищого навчального закладу (спеціальність «Соціальна педагогіка»): методичні рекомендації.* Ізмаїл: ІДГУ, 2011. 102 с.

СОТРУДНИЧЕСТВО УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

Лариса ЗОРИЛО, кандидат педагогических наук, доцент,
Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо, Р. Молдова

Abstract: The article deals with the problem of organizing technology cooperation in the inclusive classroom. This technology is considered from the point of centering on the child's personality, traditional approaches. There are compared class-lesson system, based on the front-end forms of work and oriented to the average pupils, with modern taken into account special educational needs of pupils.

Сотрудничество в процессе обучения – это основной принцип построения инклюзивного образовательного процесса, в котором каждый член школьного сообщества несёт ту или иную ответственность за успех общего дела.

По мнению Н.В. Борисова и С.А. Прушинский в школах с ориентацией на всеобщее сотрудничество всегда сильна атмосфера работы в команде, общей ответственности за успех дела и уверенности в достижимости конечной цели [1].

Анализ исследований в области организации ученического сотрудничества (Л.И.Айдарова, Х.И.Лийметс, Т.А.Матис, И.В.Первин, В.В.Рубцов и др.), позволил нам выявить преимущества технологии обучения в сотрудничестве. Их можно сформулировать следующим образом:

- интерактивность и кооперация вместо индивидуализма и конкуренции в обучении;
- возможность достижения индивидуализированных целей обучения наряду с индивидуальной ответственностью;
- структурированное и позитивное обучение в гетерогенных группах;
- более высокий уровень вовлеченности учащихся в процесс обучения по сравнению с традиционным методом односторонней подачи материала;

- улучшение у учеников самооценки и их отношения к предмету обучения;
- повышение уровня участия в работе класса всех учеников;
- более высокая успеваемость и улучшение качества усвоения знаний;
- создание оптимальной атмосферы для изложения учебного материала, решения задач и демонстрации позитивных социальных примеров поведения;
- улучшение взаимоотношений учителя с учениками, а также взаимоотношений в среде учащихся;
- формирование уважительного отношения к возможности многообразия школьной среды;
- формируются навыки совместной работы – важное качество в работе и социальной жизни современного общества.

Использование этой технологии обучения как нельзя более соответствует концепции инклюзивного образования, целям и задачам инклюзивной школы, хотя следует учесть, что **данная педагогическая технология не разрабатывалась исключительно для нужд инклюзивного образования.**

Разработка и использование данной технологии обучения лежит в русле гуманистического подхода, для которого характерно внимание не только к интеллектуальному развитию человека, но и к формированию нравственных основ личности, таких необходимых качеств, как самостоятельность, критичность мышления, доброжелательность, уважение и принятие человеческого многообразия, позитивность.

Использование данной технологии обучения характерно для образовательных систем многих стран мира, в том числе для стран, наиболее развитых в социально-экономическом отношении, таких как страны Западной Европы, США, Великобритания, Япония.

Можно утверждать, что технология обучения в сотрудничестве является глобальным явлением, хотя существуют значительные её вариации, обусловленные теми или иными педагогическими и социально-психологическими контекстами различных стран.

Для организации учебного сотрудничества педагогу необходимо освоить некоторые техники:

- *конструирования специальных учебных заданий*, позволяющего каждому ребёнку действовать, исходя из собственного опыта, своего понимания ситуации;
- *организации детской коммуникации*, когда дети аргументированно высказывают свою точку зрения по поводу обсуждаемого вопроса, понимают позиции сверстников, могут за счёт этого корректировать свои представления. Педагог поощряет появление различных версий решения задачи, какими бы они ни были.

Ребѣнку предоставляется возможность объяснить, почему он так считает, понять, почему другие считают по-иному. При этом педагог уважительно относится к любым точкам зрения, в его оценке версий нет слов «правильно» и «неправильно», свою точку зрения он представляет не как учитель, знающий правильный ответ, а как человек, думающий по этому поводу определенным образом, но сомневающийся в истинности своего высказывания;

- *организации работы детей в малых группах*, как места, где они учатся распределять функции при выполнении работы, договариваться, где каждый высказывает свой взгляд на решаемую проблему и отношение к мнению других членов группы, делит ответственность за результат работы с группой и психологически защищен. Основой этой работы является столкновение учащихся с необходимостью кооперации и координации их совместных действий в процессе выполнения практических заданий [3].

В разработанной методике можно выделить такие основные моменты, которые характеризуют процесс обучения:

- Учебная деятельность строится в формах совместной работы взрослого и групп детей;
- Эта работа направлена на решение учащимися стоящих перед ними практических задач и основывается на выполнении необходимых практических действий;
- Групповая работа школьников опирается на особые по своему содержанию учебные действия: дети выясняют условия совместного выполнения опытов, фиксируют ход совместной работы, обсуждают полученные группой результаты и способ работы по заданному признаку, оценивают свой способ работы, способ организации работы в группе.
- Деятельность учителя на уроке состоит в организации совместного действия детей, как внутри одной группы, так и между группами.
- Учитель работает с группой не по содержанию задания, а по организации взаимодействия детей: Что будете делать в группе? Как распределили обязанности? Как будете действовать? и т.д.
- Широко используются такие формы учебной работы детей, как обмен учебными тетрадями между группами, взаимные проверки, взаимное обсуждение заданий, совместное выполнение заданий группами.

Организуя на уроке совместную деятельность детей, учитель должен предвидеть, какие вопросы могут возникнуть в процессе обсуждения, какие варианты решений могут

предложить ученики, что может стать предметом дискуссии. Дети сами должны выбрать способ работы – индивидуальный, парный или групповой, с тем чтобы учитель смог увидеть детей, которые не хотят работать в группе.

Именно отказ работать в группе может быть симптомом личностных проблем ребенка (демонстративность поведения, желание обратить на себя внимание, страх и неумение общаться с другими детьми и т.п.). Задача учителя и психолога – разобраться в детских проблемах и помочь ребенку.

Внутри группы дети сами организуют свои действия: либо сначала обсуждают способы выполнения, а затем каждый самостоятельно пробует выполнить эти задания, либо сначала каждый пробует выполнить то или иное задание, а потом сравнивает свой способ решения со способами других детей. Дети могут выполнять по очереди каждый свою часть общей работы. Для выполнения задания в группе может проводиться распределение ролей между детьми по позициям: организатор работы в группе, критик, «генератор» идей, фиксирующий результат и т. д.

Итоги работы каждой группы обсуждаются. При обсуждении учитель предлагает детям аргументировать свои действия, высказывать отношение к суждениям, обращается к детям с вопросом: «Как мог рассуждать тот, кто получил такой результат?» А потом сопоставить ответы и рассуждения.

Использование этого методического приема учит одних детей понимать других, учитывать форму записи результата, лаконично излагать свою точку зрения, оценивать свою работу, глядя на нее «со стороны». Именно групповая форма работы наиболее эффективно развивает речь ребенка, позволяя в совместной деятельности детей при участии учителя вновь и вновь возвращаться к осмыслению исследуемого материала.

В.И. Дьяченко предлагает следующий механизм организации учебного сотрудничества:

- конструирование учебных заданий, в содержании которых заключена возможность вариантов позиций при решении задачи (типы заданий смотри ниже);
- предоставление детям возможности самостоятельного (без участия учителя) выполнения заданий индивидуально или в группах;
- набор вариантов решения проблемы, полученных в ходе самостоятельного решения в группах или индивидуально, и их поляризация;
- обеспечение аргументации детьми полученных ими вариантов решения при представлении их для обсуждения, понимания и фиксации высказанных суждений;
- координация, коррекция вариантов посредством выражения отношения к ним;
- свободный выбор детьми собственного решения [4].

Для организации учебного сотрудничества необходимо учебное задание, в котором будет заключена возможность пересечься личному опыту учащихся, благодаря чему возникает противоречие позиций (взглядов на решение задачи) и потребность в координации различных точек зрения. С помощью таких заданий учитель поляризует класс на группы, занимающие разные позиции.

Одним из основных способов реализации данной педагогической технологии является структурированная *работа в малых группах*. Суть такого способа организации учебной деятельности состоит в том, что учащиеся кооперируются в работе друг с другом с целью достижения совместного результата. То есть в группе ставится одно задание для всех, и в то же время в центре находится улучшение индивидуального понимания и качество усвоения того учебного материала, над которым дети работают в группе. Важная задача – развитие положительного отношения к предмету изучения и к процессу учёбы в целом. Кроме того, очевидно, ***что обучение в сотрудничестве способствует развитию навыков решения задач межличностного и социального характера.***

Существует множество путей оптимизации использования данной педагогической технологии обучения, из которых наиболее актуальными будут следующие:

- создание гетерогенных (смешанных по составу) групп, в которых есть учащиеся с разным уровнем и мотивацией к обучению;
- оптимальный размер групп должен быть не более 4-6 человек;
- формирование групп должно проводиться с учётом уровня активности и возможности взаимодействия её участников;
- постоянный анализ состава групп и их изменение, отсутствие постоянно закреплённых участников групп;
- круговое расположение учебных мест в группе, чтобы все участники видели друг друга и никто не оказывался в «лидирующем» положении;
- выбор для работы в группе такого задания по теме изучения, которое ученики станут выполнять с интересом и желанием;
- подбор раздаточного материала, стимулирующего участие в работе группы и концентрацию на предмете обучения;
- определение академических задач и навыков для достижения результата при совместной работе;
- установка правил взаимного участия в групповой работе;

- распределение в группе «ролей», необходимых для выполнения данного задания, например: «мотиватор», «генератор идей», «обозреватель», «документатор», «исследователь», «проверяющий» и т.д.;
- обучение участников правилам работы в группе: тому, как следует задавать вопросы, слушать друг друга, делиться, перефразировать и т.д.;
- анализ и наблюдение за взаимодействием учеников в группах;
- для каждого учащегося необходимы обучение и практика в роли координатора группы;
- расположение отдельных групп на достаточном расстоянии друг от друга для снижения отвлекающего фактора;
- использование различных форм индивидуальной и групповой ответственности;
- применение индивидуальных критериев и требований к заданию для максимальной вовлечённости всех участников группы в её работу;
- комментарии о работе учеников в группе и успешности выполнения задания;
- оценка вклада каждого ученика в отдельности в работу группы и всей группы в целом;
- признание и поощрение наиболее успешных в работе групп.

Одним из важных факторов для успешного использования данной технологии в инклюзивном классе является вопрос организации физического пространства класса.

Он не случаен, поскольку именно от того, как организовано учебное пространство в классе, будет во многом зависеть, сможет ли ученик с особыми потребностями реально включиться в процесс обучения, или его пребывание в классе будет всего лишь одним из вариантов процесса «географического» перемещения из пространства специального обучения в пространство общей школы. На рис. 1 представлен традиционный способ при классно-урочной системе обучения.



Рис.1. Традиционный способ при классно-урочной системе обучения

Недостатки подобного расположения учебных мест:

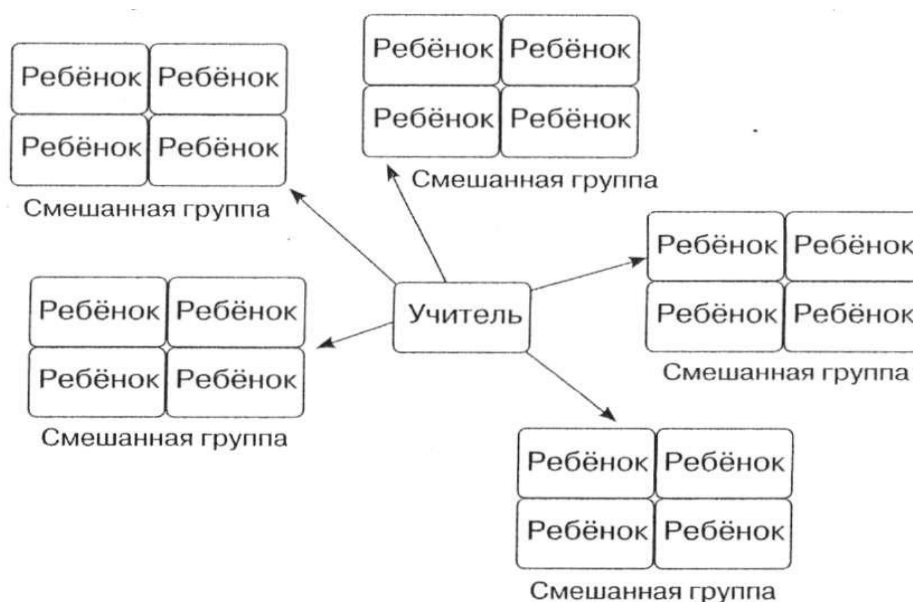
- сконцентрированность на учителе, что сокращает возможности обучения через дискуссию и диалог со сверстниками;
- обучение в таких условиях становится для учеников пассивным восприятием учебного материала – ученики становятся скорее пассивными получателями «знаний», нежели активными участниками образовательного процесса;
- активизации и вовлечения учеников в процесс обучения не происходит;
- трудно соответствовать индивидуальным потребностям обучения;
- ученики с особыми потребностями могут чувствовать себя изолированными, сидя впереди, всё время под пристальным взглядом учителя, и не имея возможности общаться со своими товарищами;
- социальные барьеры не снижаются, а наоборот, нарастают и становятся всё более выраженными.

Данный способ организации учебного пространства не обеспечивает для детей с особыми образовательными потребностями необходимую вовлечённость в процесс обучения. При такой модели ребёнок может взаимодействовать только с детьми, сидящими рядом с ним. Между тем у детей во время обучения обязательно должна быть возможность более разнообразно взаимодействовать друг с другом на уроке, для того чтобы это обучение было эффективным для всех учеников класса. Наиболее эффективным в инклюзивном обучении считается формирование смешанных групп учащихся. Этот подход означает, что ученики, имеющие разные способности, для работы на уроке объединяются в одну смешанную группу.

В таких неоднородных по составу группах дети с разным происхождением, интересами и способностями могут активно взаимодействовать на уроке и учиться друг у друга. И поскольку при таком расположении дети могут активно взаимодействовать, можно использовать различные, центрированные на ребёнке методы и подходы к обучению, такие как обучение сверстниками друг друга, совместная работа в группе. При этом дети могут также выполнять индивидуальные задания. Преимущество этого способа организации учебного пространства для учителя состоит в том, что меняется его роль, и он в большей мере начинает содействовать процессу обучения, нежели при использовании методов, центрированных на учителе.

Учитель может также осуществлять учебный процесс в любой части класса и с лёгкостью подходить к детям, если нужно оказать кому-то из них индивидуальную помощь.

Рис. 2. Формирование смешанных групп учащихся



При этом следует учесть, что кроме совершенствования академических навыков учащихся с особыми образовательными потребностями, при таком расположении эффективно развиваются навыки социального взаимодействия.

Таким образом, качественно новое содержание современного образования требует эффективных новых форм его освоения. Исходной формой освоения любого содержания детьми имеющими особые образовательные потребности является сотрудничество ребенка и взрослого. Решение обозначенных проблем связано с обеспечением условий развития тенденции ребенка к самостоятельному построению взаимодействия с учителем и одноклассниками, придания учебному сотрудничеству функций целенаправленного формирования личностного потенциала школьника как субъекта учебного сотрудничества.

Список использованной литературы:

1. БОРИСОВА, Н.; ПРУШИНСКИЙ, С. *Инклюзивное образование: право, принципы, практика*. М.: 2009.
2. ДЖОНСОН, Д.; ДЖОНСОН, Р. *Методы обучения. Обучение в сотрудничестве*. СПб, 2001. 256 с. ISBN 5-900428-73-7/0-939603-12-8
3. ДЬЯЧЕНКО, В.И., *Сотрудничество в обучении*. М.: Просвещение, 1991. 192 с. ISBN 5-09-001753-0
4. ПЕРЕТЯТКУ, М.; ЗОРИЛО, Л. *Инклюзивное обучение в школе*. К.: Ин-т непрерывного образования, 2011. 218 с. ISBN 978-9975-4168-9-4.
5. МАЛОФЕЕВ, Н.; ШМАТКО, Н. Базовые модели интегрированного обучения. В: *Дефектология*. 2008, № 1, 71-78.

Secțiunea IV
DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

**ROLUL EXERCITIILOR FIZICE ÎN DEZVOLTAREA FIZICĂ ȘI FORTIFICAREA
APARATULUI LOCOMOTOR AL STUDENȚILOR**

ION CEBAN, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: The article contains scientific information about physiological and hygienic influence of exercises on pupils physical development and loco-motor apparatus.

Păstrarea și întrenarea sănătății studenților, prezintă una dintre cele mai importante sarcini ale educației fizice și igienei moderne, iar exercițiile fizice sînt mijloacele accesibile și eficiente în acest domeniu.

Educația fizică este un mijloc esențial de ameliorare a stării de sănătate și a nivelului de dezvoltarea fizică, în perioada de studiu majoritatea studenților nu sunt preocupați de sănătate, deoarece organismul se adaptează ușor la condițiile de existență: cinci zile în săptămîină a cîte șase ore pe zi le petrec șezînd pe scaun aducînd după sine mai multe riscuri de dezvoltare ale bolilor cum ar fi: (scolioză, spate rotund, atrofie musculară etc.).

Astfel, conform cercetărilor științifice realizate în Universitățile din R. Moldova, nivelul morbidității sistemului nervos central, cardio vascular și ostiomuscular crește respectiv de 1,3%, 1,6% și 2,2% față de nivelul morbidității la Universitatea de Educație Fizică și Sport [4]. Problema formării motivației a studenților noștri pentru o viață activă și efectuarea exercițiilor fizice sistematice depinde într-o mare măsură și de competența profesorului în problemele ce țin de bazele fiziologice a acțiunii igienice a exercițiilor fizice asupra organismului uman, de capacitatea acestuia de a oferi răspunsuri la toate întrebările studenților. Mișcarea constituie o necesitate vitală a organismului uman. Ea stimulează procesele de creștere și dezvoltare, contribuie la perfecționarea nivelului de dezvoltare fizică, previne apariția unor dereglări severe ale aparatului ostimuscular, cardiovascular, respirator, endocrin. Din cauza sporirii numărului zilnic de ore didactice, inclusiv și a duratei de timp acordat pregătirii temei pentru acasă, în prezent se întrgistrează o dinamică pozitivă a studenților ce suferă de hipochinezie. S-a stabilit că

după 2 – 3 săptămîni de viață petrecută pasiv în organism sunt depistate schimbări patologice exprimate prin: atrofia musculaturii scheletului și cordului, modificarea componenții chimice a oaselor, pierderea calciului din ele și reducerea durabilității acestuia. După 36 de săptămîni la pat omul pierde atîta masă osoasă cît în zece ani de viață activă. Este necesar să cunoaștem că organismul uman crește și se dezvoltă în conformitate cu programul său genetic, care determină într-o mare măsură indicii totali ai corpului în deosebi înălțimea și masa corporală. În condițiile favorabile de dezvoltare practicarea sistematică a exercițiilor fizice, alimentarea corectă respectarea regimului zilei, odihna, duce la o dezvoltare fizică înaltă a organismului [8; 10].

Este regretabil faptul că nu doar unii studenți dar și părinții lor acordă o atenție primordială dezvoltării intelectuale a acestuia neglijînd cu desăvîrșire importanța efortului fizic și a orelor de educație fizică. Acest fenomen are loc chiar în condițiile cînd majoritatea dintre ei recunos că pentru a deveni un om sănătos mișcarea este rezultatul potrivit.

Aparatul locomotor (ostiomuscular) al omului este constituit din mușchi, oase și articulații. Exercițiile fizice sistematice asigură dezvoltarea și perfecționarea continuă a structurii și activității acestora. Mușchii scheletici sunt cei care realizează nemijlocit activitatea fizică. Sub influența lucrului mecanic are loc deformarea structurilor intercelulare (mitocondri, ribozomii, lizozomii etc.) care se restabilesc cu elemente de supercompensație stimulînd modificările funcționale și structurale ale celulelor, creșterea rezervelor funcționale ale fibrelor musculare striate, dar și a rezervelor de glicogen dintre ele, care servesc ca sursă energetică în realizarea efortului muscular. Din cauza adaptării celulelor la efort este necesar repetarea exercițiilor fizice, de fiecare dată acestea trebuie să fie mai intense și mai numeroase, comparativ cu durata precedentă [3].

În rezultatul modificărilor funcționale și organice apărute în mușchii scheletici după efortul fizic sistematic, musculatura membrelor inferioare devine o forță importantă în propulsarea sîngelui de la periferie spre inimă fiind denumită și „inimă periferică”. Mușchii scheletici constituie o barieră de nădejde în protejarea organelor interne de acțiunile mecanice din exterior [5]. Cu timpul, dar în special în perioada adolscenței și tinereței, musculatura antrenată formează un relief distinct sub pielea corpului care conferă acestuia frumusețe naturală, un aspect estetic plăcut. Pentru menținerea acestui aspect, dar și pentru dezvoltarea continuă a forței musculare și rezistenței la efor static, o importanță deosebită o au jocurile în aer liber, activitatea din cadrul secțiilor sportive, dar și munca fizică în gospodărie, care diversifică mișcările și asigură complexitatea acestora.

Exercițiile fizice sporesc mobilitatea articulațiilor, ameliorează starea cartilajelor suprafețelor de articulare. Conracțiunile musculare contribuie la intensificarea circulației sîngelui

și limfei în articulație, la aprovizionarea acestuia cu nutrienți și oxigen dar și la evacuarea produselor toxice din ele. Mișcările realizate de către articulațiile mari ale corpului (ale șoldului, genunchiului, cele din coloana vertebrală etc.) în repaus și în timpul mersului obișnuit ajută la formarea și eliminarea lichidului sinovial în cavitatea articulară, ceea ce determină într-o mare măsură starea lor funcțională [6]. Lichidul sinovial umețează suprafețele articulare, asigură congruența acestora și o alunecare ușoară a lor în articulație. Exercițiile fizice, realizate corect din punct de vedere metodic, previn apariția artrozelor și osteocondrozelor, care pot apărea de la o vîrstă precoce. În alergări și sărituri, efectuate fără o încălzire preventivă a articulațiilor, suprafețele articulare nu se umețesc suficient, iar suprafețele articulare se lezează reciproc producînd deformarea cartilajelor și sedimentarea pe ele a sărurilor minerale ceea ce limitează mișcările articulare și provoacă dureri în timpul deplasării individului.

Pentru asigurarea dezvoltării fizice normale a studentului dar și pentru evitarea diverse traumatizme (fracturi, luxații, întorse, rupturi musculare etc.) ce pot avea loc în timpul ocupațiilor cu exercițiile fizice trebuie respectate următoarele cerințe igienice: formarea deprinderilor de practicare a exercițiilor fizice încă din copilărie și menținerea lor pe parcursul vieții; încălzirea suficientă a organismului înainte de lecție și antrenamente; dozarea eforturilor fizice (intensitate, volum, structură) în corespunderea cu posibilitățile fiziologice ale elevului și condițiile mediului ambiant; pregătirea teoretică temeinică a studenților în problemele ce țin de influența exercițiilor fizice asupra organismului în creștere, exemplificarea influenței benefice și nefaste ale acestora asupra studenților; alegerea adecvată a mijloacelor și formelor de educație fizică; folosirea potențialului creativ al profesorului în vederea diversificării exercițiilor fizice și sporirii atractivității lecțiilor pentru studenți.

Concluzii:

1. Pregătirea teoretică temeinică a profesorului de educație fizică în problemele fiziologice și eficiența aplicării cunoștințelor respective în practica educației fizice sunt condiții ce pot spori esențial motivația studenților pentru frecventarea lecțiilor de educație fizică și practicarea independentă a exercițiilor, în speranța de a fi sănătoși și dezvoltată fizic armonioși.
2. Familiarizarea studenților cu norme fiziologice ce ar putea crea permise favorabile pentru schimbarea mentalității acestora în problemele ce țin de sănătate și rolurile exercițiilor fizice în fortificarea acesteia.
3. Dezvoltarea fizică armonioasă, funcționalitatea bună a aparatului locomotor, absența traumatizmelor sînt criterii ale sănătății studentului dar și a reușitei profesorului în educația fizică.

Referințe bibliografice:

1. GUȚUL. A. *Starea sănătății și a dezvoltării fizice a studenților din R. Moldova*. Chișinău, 2001. 117 p. ISBN 1857-0615
2. HĂBĂȘESCU. I. *Igiena adolescenților (lucrări practice)*. Chișinău, 2009. 447p. ISBN 1857-0615
3. MOROȘAN. R. *Studiul fiziologo-igienic complex al particulațiilor individual-tipologice ale elevilor de 17-21 ani*. Chișinău, 1998. 26 p. ISBN 1857-0615
4. MOROȘAN. R., PAVLOV. L., MOROȘAN. I. *Aspecte igienice ale educației fizice și sportului*. Chișinău, 2002. 64p. ISBN 9975-905-91-9
5. GOTOVȚEV. P., SUBOTIN. A., SELIVANOV. V. *Cultura fizică medicală și masajul*. Chișinău, 1992. ISBN 978-9975-4090-1-8
6. DEMETER. A. *Bazele fiziologice și biochimice ale calităților fizice*. București: Sport-Turism, 1981. 168 p. ISBN 978-9975-4091-0-1
7. RAȚĂ. G., RAȚĂ. GH. *Educația fizică și metodică predării ei*. Iași: Editura PIM, 2008 ISBN 978-9975-4232-0-9
8. VOLBEKIENE. V., VADAPALAITĖ. V. *6-17 metų moksleivių fizinio būklės nustatimo ir įvertinimo metodika*. Vilnius: RSMK, 1987. 71p. ISBN 978-9975-4222-0-8
9. БАЙНБАУМ. Я. *Гигиена физического воспитания*. Москва, 1986. 174 стр. ISBN 1857-0615
10. ШВАРЦ. В. Б., ХРУЩЕВ. С. В. *Медико – биологические аспекты спортивной ориентации и отбора.*; ФиС, 1983. 176 с. ISBN 1857-0615

DIMENSIUNEA ETIMOLOGICĂ ȘI SEMNIFICAȚIA TERMENULUI ART-PEDAGOGIE

Eugenia FOCA, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: This article presents the scientific content of the term art pedagogy, which comprises their analyses and systematization in order to capture specific educational potential for optimal instructive- educational problems solving. The author specifies the subject field of art pedagogy, which is different art therapy and defines main concepts of art-pedagogy.

În societatea informațională, caracterizată printr-o dinamică accelerată a vieții și un flux neîntrerupt de mesaje depersonalizate, lipsite de sinceritate și profunzimea angajamentului existențial, arta are o importanță deosebită prin capacitatea ei de a influența în mod cuprinzător omul și de a-l umaniza. Paleta problemelor pedagogice ce pot fi rezolvate prin aplicarea elementelor artei este foarte largă. Astăzi, tot mai mulți profesioniști, care au ca specific relația „munca unui om asupra altui om” apelează cât se poate de des la potențialul specific artei.

Navigând pe internet suntem surprinși de nenumăratele inițiative de aplicare a artei în perimetrul școlar. Ilustrăm prin câteva exemple, din diferite țări, care evidențiază aplicarea artei în lucrul cu diferite categorii de copii. Astfel prezintă interes experiența prezentată de Asociația Americană pentru Progresul Științei (American Association for Advancement of Science – AAAS), care anual desfășoară un concurs „Dansul științific” (Dance Contest Science). Participanții sunt invitați să danseze constatările lor, să-și exprime lucrările științifice aplicând doar materiale plastice, muzică, efecte coloristice și de lumină. Cecetătorii străini consideră arta și creativitatea ca o componentă esențială a fiecărei discipline predate din învățământul preuniversitar. Astfel, noul proiect educațional „ArtinEd” (noua abordare a educației folosind artele) este un proiect educațional finanțat de Uniunea Europeană în vederea creării unei metodologii inovative care să stimuleze creativitatea în școli prin intermediul artelor, acest lucru reprezentând o componentă cheie a fiecărei discipline școlare. Autorii acestui program evidențiază necesitatea nevoii stringente a educației europene de a identifica o modalitate de utilizare a creativității în fiecare aspect a curriculei școlare, nu cu scopul reducerii sau utilizării artelor ca un instrument cheie de promovare a creativității, ci pentru a produce creativitatea prin intermediul expresiei artistice în cadrul fiecărei discipline școlare. Artele în cadrul acestui program joacă un rol fundamental în sprijinirea abilităților creative ale copiilor, exprimării de sine și abilităților de învățare; ele reprezintă un instrument necesar, mai ales când nu sunt considerate discipline de sine stătătoare, ci sunt integrate în programa școlară, de exemplu: dansul în matematică, desenul în istorie, muzica în cadrul limbilor moderne etc. La moment proiectul a fost susținut și testat în câteva țări: Turcia, Spania, Suedia, România, Italia, Marea Britanie [2, p. 299].

Un exemplu care vorbește despre nevoia educării prin artă este *Rețeaua Națională de Arte pentru Comunitate din România*, care a unificat viziunea dezvoltării domeniului tehnicilor de stimulare prin Arte combinate (stimularea dezvoltării copiilor folosind tehnici de lucru prin muzică, artă vizuală, dramă, mișcare și joc) [12].

Remarcăm și câteva experiențe ale aplicării artei în lucrul cu preșcolarii descrise în programele autorilor din spațiul rus. Programa “Album și culori”, Т. В. Калинина (2009)

valorifică funcția comunicativă a artei: desenul devine mijloc de comunicare cu sine „*Eu – eu altul*”, cu autorul lucrării „*Eu-autorul*” și cu cultura „*Eu-cultura*”. Autorii programelor muzicale pentru preșcolari și elevii claselor primare Т.Э.Тютюнникова (Muzica elementară), А.И. Буренина (Моzaic ritmic), Т.А.Рокитянская (Orice copil-muzician) recomandă sinteza diferitor genuri ale artei (muzică, poezie, dans, teatru) cu scopul creării situațiilor optime de auto-exprimare și improvizare în mediul educațional. Activitățile din cadrul programului se desfășoară sub forma comunicării creative, astfel copiii au posibilitatea să se exprime în limbajul imaginilor artistice [2, p. 300].

Desigur că în acest context intervine întrebarea: de ce a apărut această tendință, de a aplica arta în soluționarea problemelor din perimetrul educațional? În căutarea unui răspuns potrivit vom face referire la concepțiile referitoare la rolul artei în educație.

Astfel în numeroase maxime din diferite culturi, modele de ambient estetic, idei pedagogice se regăsesc componentele de referință ale art-pedagogiei. Spre exemplu, în culturile și civilizațiile Orientului Antic evidențiem preocupările de înfrumusețare a vieții cotidiene și de educație a copiilor prin științe și arte. În Grecia Antică, severa educație spartană nu se axa doar pe dezvoltarea forțelor fizice și aptitudinilor militare, dar și literatura, muzica, dansul contribuiau la întărirea forțelor sufletului. În “Republica” Platon aprecia rolul gimnasticii pentru corp și al muzicii pentru suflet. Evidențiem că în școlile de chitariști, în temeiul idealului *kalokagathiei* (educației pentru bine și pentru frumos) se practica învățarea dansului, muzicii instrumentale, a celei vocale individuale și corale. Crearea prin teatre, temple, complexe sculpturale, literatură a climatului paideutic denumit *euritmia*, favoriza o educație armonioasă a tinerilor.

În Evul Mediu sunt prețuite literatura lirică, pictura cu subiecte laice și religioase, muzica sacră, educația avînd un caracter preponderent umanist. Mișcarea umanistă reșează omul în central preocupărilor culturale în perioada Renașterii, astfel nucleul educației îl reprezintă studiul “umanităților”, a științelor și a artelor despre om. Prezentăm câteva elemente de referință în aplicarea artei în educație în viziunea pedagogilor clasici.

În concepția pedagogului ceh Jan Amos Comenius [1] „Omul dacă vrea să fie om, trebuie să se cultive prin științe, limbi și arte”, iar „elevii trebuie să fie conduși la culmea științelor, fără greutate, deznădejde, țipete și bătăi, ci sub formă de joc și glumă”. În lucrările sale autorul menționează metodele care se aplică diferențiat pentru științe, limbi și arte, prezentarea modelului și exercițiului fiind cele mai eficiente în domeniul artei. În capitolul XXI, *Metoda artelor* pedagogul subliniază „trebuie să căutăm cu grijă calea pe care poate fi condus cu ușurință tineretul la utilizarea practică a lucrurilor, așa cum le cuprind artele. Cunoașterea devine

proprietatea elevului atunci cînd acesta cercetează, recunoaște și prin „întrecere” și imitație învață să realizeze ceva asemănător” [1, p. 100].

Jean-Jacques Rousseau aduce în discuție libertatea copilului, aceasta fiind susținută de o educație ce ține seama de natura copilului și stimularea facultăților, în special prin dans și desen. Johann Heinrich Pestalozzi subliniază rolul desenului în exersarea intuiției și gândirii „Executarea liniilor, unghiurilor și cercurilor, prețuirea nuanțelor, deprinderea de a citi contururile lucrurilor (forma) contribuie la dezvoltarea facultăților mentale și la ușurarea însușirii îndeletnicilor practice la un nivel elevat de instruire” [3, p. 56]. Friedrich Frobel recomandă aplicarea artei, cu rol esențial în educația omului (pentru trup și suflet), metodele propuse numindu-le „daruri”: jocul cu corpuri geometrice, jocul de mișcare, povestirea, cîntecul, poezia.

În secolul al XIX-lea, Rudolf Steiner (pedagog, artist, filosof, fondator al antroposofiei și pedagogiei Waldorf, euritmiei) introduce arta în terapie. La începutul sec.XX-lea Carol Gustav Jung (psiholog și psihiatru elvețian) și Sigmund Freud (fondator al școlii psihologice de psihoanaliză) demonstrează valoarea imaginilor (artei) în terapie.

În lucrările pedagogilor ruși K.D.Ușinski, L.N.Tolstoi constatăm rolul important al lecturii, povestirii, compunerii, desenului și cîntului la modelarea sufletului copiilor [3, p. 272]. Determinînd valoarea estetică și socială a artei, L.N.Tolstoi insistă ca în definirea precisă a acesteia „arta nu fie precăutată doar ca mijloc de plăcere, dar trebuie considerată ca o condiție esențială a existenței umane”[7, p. 154]. Acest punct de vedere al marelui pedagog și scriitor corespunde tradițiilor de gândire umaniste cu privire la necesitatea artei și culturii ca o sursă de umanitate și dezvoltare creativă. Ф.М.Достоевский a lansat fraza devenită apoi maximă: „Frumusețea va salva lumea (...), omul receptează frumusețea necondiționat...și poate în aceasta constă misterul creației artistice, ca imaginea frumosului creată de om să devină imediat un model (...). Trebuința de frumos și creație, ce-l întruchipează, sunt inseparabile de om, și fără aceasta posibil că omul nici nu ar dori să existe în această lume” [8, p. 178].

Din cele expuse, deducem că arta reprezintă o provocare procesului educațional, iar conceptul de art-pedagogie se armonizează cu perspective din diverse epoci și idei pedagogice.

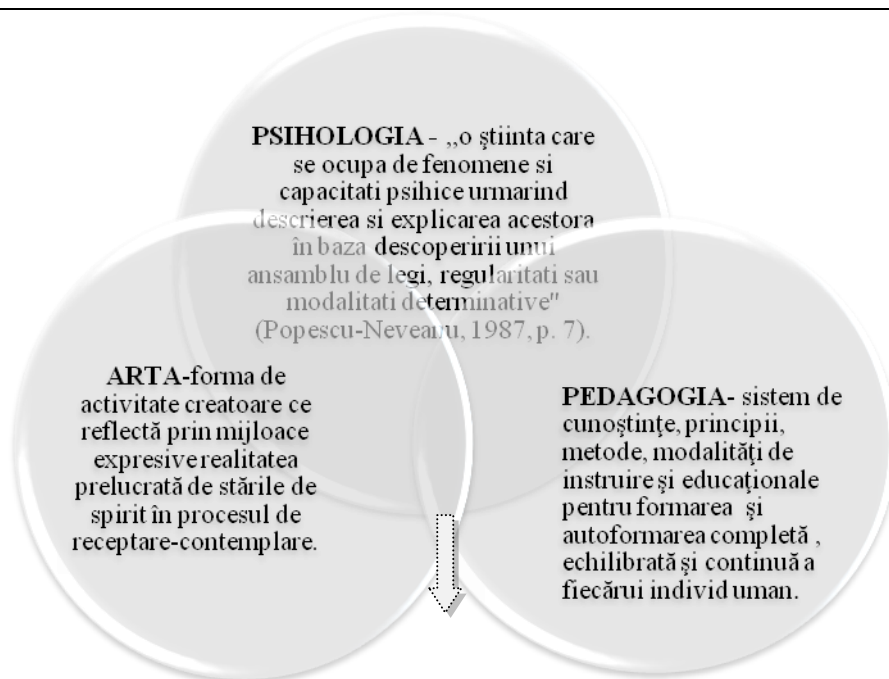
Epistemologia conceptului de *art-pedagogie* s-a constituit în baza ideilor, concepțiilor și cercetărilor care reliefează importanța aplicării artei pentru optimizarea procesului instructiv-educativ și integrarea socială a individului. Termenul art-pedagogie constituie o preocupare actuală a savanților ruși din domeniul pedagogiei, artei, psihologiei, sociologiei (В.П.Анисимов, Ю.С.Шевченко, Л.В.Крепица, Е.А.Медведева, И.Ю.Левченко, О.С.Булатова, А.С.Валеева, М.В.Гузева, А.Ю.Сметанина, Е.В.Таранова, Н.Ю.Шумакова, Н.Ю.Сергеева,

M.B.Катренко) din motiv că arta poate deveni cercetător al trăirilor psihice și le poate dezvălui în profunzime.

Publicațiile științifice raportate la termenul de „art-pedagogie” sunt relativ recente, constituindu-se în jurul anilor 90, în spațiul academic rus. Primele cercetări sunt ale autorilor Ю.С.Шевченко, Л.В.Крепица cu referire la termenii de „art-pedagogie și art-terapie”, aceștia fiind înglobați în termenul de psihoterapie [11]. Extinderea mai amplă a conceptului are loc mai târziu, când apare lucrarea cercetătorilor Е.А.Медведева, И.Ю.Левченко, „Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании” (2001). În viziunea autorilor menționați „art-pedagogia” reprezintă „sinteza domeniilor științifice, artă și pedagogie, care asigură dezvoltarea teoriei și practicii educaționale a procesului de corecție și recuperare prin intermediul artei a copiilor cu dizabilități de dezvoltare”[6].

Cercetările din spațiul rus în ultimele decenii s-au axat pe tendința de a fundamenta teoretic conceptul de art-pedagogie, demonstrându-i importanța pentru integrarea socială și optimizarea procesului de învățământ, iar preocupările actuale ale savanților, în acest domeniu, continuă să producă rezultate remarcabile. În cercetările autorilor ruși s-au înregistrat abordări ale conceptului de art-pedagogie pe anumite dimensiuni și impactului acesteia asupra diferitor categorii de subiecți educaționali: Таранова Е. В. (2003) – educația morală a preșcolarilor prin aplicarea mijloacelor art-pedagogice, Гузева М. В. (2004) – pregătirea profesională a viitorilor psihologi pentru educația patriotică a elevilor prin tehnologii artpedagogice, Шумакова Н. Ю. (2006) – artpedagogia ca sistem de umanizare a elevilor în domeniul educației fizice, Валева Ж. С. (2007) – socializarea adolescenților prin strategii artpedagogice specifice educației non-formale, Сметанина А. Ю. (2008) – asigurarea artpedagogică a dezvoltării spiritual-morale a elevilor în condițiile învățământului complementar, Анисимов В.П. (2009) – arta și moralitatea: conceptualizarea obiectului artpedagogiei, Сергеева Н. Ю. (2010) – impactul artpedagogiei în pregătirea profesională a viitorilor pedagogi, Катренко М. В. (2011) – artpedagogia ca tehnologie creativă de dezvoltare a studenților la educația fizică [2, p. 302].

Din studiul semnificațiilor art-pedagogiei deducem că atât în domeniul educațional autohton, dar și în spațiul rus există încă dileme în legătură cu utilizarea conceptului respectiv. E cazul să facem o precizare: sintagmele „psihologia artei”, „pedagogia artei”, „art-terapie” nu sunt nici semantic, nici funcțional echivalente cu termenul *art-pedagogie*. Art-pedagogia are interferențe de conținuturi, obiective și metode din disciplinele *pedagogia, psihologia și arta*, cu scopul de a facilita starea de bine a copilului în mediul școlar.



ART-PEDAGOGIA – ramură a pedagogiei orientată spre dezvoltarea sferei sensibilității emoționale, ca produs integrativ al experienței individului, manifestat în cultura senzorială a personalității: echilibrului dintre receptivitatea emoțională și activism/inițiativă [5].

Examinarea comparată a literaturii de specialitate, И.Ю. Левченко, Н.Ю.Сергеева, Л.Д. Лебедева, Е.А. Медведева, ne-a determinat să constatăm elementele tangențiale și diferențiale ale conceptelor „art-pedagogie” și „art-terapie” (cele mai des confundate), în plan semantic și practic:

Art-terapie	Tangențe	Art-pedagogia
<ul style="list-style-type: none"> • ambele „conectează” omul la activitatea artistico-creativă; • stabilesc o relație specială „om – artă”, în care omul își regăsește „libertatea”; • au un instrumentar identic (mijloacele de exprimare artistică); • realizează o influență benefică asupra personalității în dezvoltare; • nu se pune accent pe aspectele estetice sau de evaluare medicală/pedagogică a imaginii / obiectului creat. • termenii „art-terapie” și „art-pedagogie” au prima parte comună „art”- ceea ce semnifică „arta”, partea a doua reprezintă diferențele: <i>terapia</i> - direcție în medicină, cu acțiune de tratament; <i>pedagogia</i> – știința despre instruire, educație și dezvoltare [10]. 		

Art-terapia	Diferențe	Art-pedagogia
<ul style="list-style-type: none"> • domeniul de sinteză al artei, medicinei și psihologiei; 		<ul style="list-style-type: none"> • domeniul de sinteză al artei, pedagogiei și psihologiei;
<ul style="list-style-type: none"> • se realizează în practica corectivă, la bază fiind aspectele psihologiei analitice, determinate de potențialul terapeutic și corectiv al activității artistice; 		<ul style="list-style-type: none"> • se realizează „în baza abordărilor teoretico-metodice ale pedagogiei, axate pe aplicarea artei ca mijloc de educație și orientare/susținere pedagogică a „actorilor” implicați în procesul educațional (copii, adolescenți, profesori, părinți), altfel zis, îmbinarea noilor achiziții personale și determinarea intențiilor individual-valorice”[10, p. 39].
<ul style="list-style-type: none"> • scopul major al art-terapiei este studierea stării psihice interne a pacientului, armonizarea „lumii interne” și restabilirea capacității de a găsi calea optimă de rezolvare a situațiilor, a echilibrului vieții ”interne și externe”[10, p. 40]. 		<ul style="list-style-type: none"> • scopul principal al art-pedagogiei este facilitarea rezolvării optime a problemelor educaționale cu care se confruntă profesorii, părinții, elevii.
<ul style="list-style-type: none"> • actualizează dezvoltarea și schimbarea personală; este adresată „la aceea ce are deja” persoana – problemele de moment. 		<ul style="list-style-type: none"> • art-pedagogia activează procesul educațional și e orientată “la ceea ce e lipsă la moment” în persoană, dar în perspectivă va fi format, deci se accentuează sfera de posibilități pozitive ale omului.
<ul style="list-style-type: none"> • e practică de art-terapeut, care beneficiază de o pregătire profesională corespunzătoare. 		<ul style="list-style-type: none"> • este adresată atât pedagogilor, cât și tuturor celor care sunt implicați în educația copiilor: educatori, părinți.

„Teritoriul comun” al acestor discipline, identificat astăzi în terminologia pedagogică ca nou domeniu, *art-pedagogia*, ne oferă posibilitatea să avansăm punctul de vedere potrivit căruia arta nu este îndreptată spre estetica produsului final, ci asupra procesului de confruntare a omului cu sine și cu mediul. Art-pedagogia urmărește să activeze resursele creative existente în copil, astfel să surmonteze dificultățile vieții școlare, îndreptînd copilul să se conecteze cu sine însăși, să dezvolte capacitatea de comunicare și relaționare. Evidențiem că strategiile de lucru sunt

preluate din artele plastice, muzică, dans, mișcare, teatru etc., dar nu cu scopul de a produce artă și nici de a dobândi deprinderi de tehnici creative, ci pentru a trăi emoții estetice, care alături de cele cognitive și morale, pot contribui la depășirea diverselor probleme școlare.

În literatura de specialitate [7, 8, 9, 10] se atestă următoarele avantaje ale art-pedagogiei:

- creează o atmosferă pozitivă, plăcută, cu interacțiuni pozitive și constructive, în care fiecare membru are sentimentul de apartenență;
- se dezvoltă competențele lingvistice de a exprima sentimentele, ideile și experiențele lor;
- elevii au posibilitatea de a alege activități proprii, inițiativa le aparține, sunt implicați în activități practice și creative;
- au mai multe experiențe pozitive în cadrul activităților de muzică, dans, mișcare, desen, pictură, modelaj, teatru, arte vizuale;
- se simt relaxați și totodată concentrați pe procesul de învățare;
- lucrează în echipă, se simt recunoscuți de pedagogi și de colegi;
- se simt competenți și în siguranță;
- pot integra semnificativ experiențele lor și le pot reprezenta;
- dezvoltă apreciere pentru arte: *muzică, dans, mișcare, desen, pictură, modelaj, teatru, arte vizuale etc.*;
- dezvoltă abilități de rezolvare a problemelor și exprimare verbal și non-verbală a sentimentelor lor;
- se simt încurajați să împărtășească liber gândurile și ideile cu alții;
- au mai puțină frică să încerce lucruri și mai multă bucurie în procesul de învățare.

Esența art-pedagogiei, după cum evidențiază cercetătoarea H.Ю.Сепреева [9], poate fi înțeleasă prin precizarea conceptelor: *activitatea art-pedagogică* - ansamblu de acțiuni profesional - pedagogice proiectate la nivelul unor finalități, care se realizează prin intermediul artei; *strategii art-pedagogice* – sistem complex și coerent de metode, mijloace și procedee ce au legătură cu domeniul artei; modalitate de descoperire lumii și a a omului pe sine prin integrarea cu finalitățile educative (lucrările de artă, produsele activității elevilor, imaginea artistică, activitatea creativ-artistică, planificată sau spontană, a actorilor procesului de învățămînt); *mediul art-pedagogic* - componenta procesului de învățămînt organizată în corespundere cu scopurile și principiile activității art-pedagogice; *relația art-pedagogică* - integritatea legăturilor specifice, ce apar în sistemul constructiv – dezvoltativ „pedagog - conținut al procesului de învățămînt – strategii educaționale – elev”; *proces art-pedagogic* - proces pedagogic în care componenta de bază se consideră aplicarea strategiilor art-pedagogice cu scopul rezolvării

sarcinilor pedagogice și realizării finalităților educaționale; *principiile activității art-pedagogice* – norme cu valoare strategică și operațională care circumscriu specificul relației art-pedagogice dintre actorii procesului de învățământ; *situația art-pedagogică* – contextul în care se desfășoară activitatea art-pedagogică, modalitățile de proiectare și realizare a conținutului educației; ansamblu de circumstanțe, evenimentele și corelarea relației art-pedagogice-activitate-mediul art-pedagogic.

În concluzie, evidențiem că art-pedagogia reprezintă o nouă perspectivă pentru domeniul educațional și în special pentru prevenirea și soluționarea unor probleme educaționale actuale școlii moderne. Aplicarea strategiilor art-pedagogice va crea un mediu relațional eficient pentru realizarea activității pedagogice, astfel sporind eficiența procesului instructiv-educativ.

Referințe bibliografice:

1. COMENIUS, J.A. *Didactica magna*, traducere de Iosif Antohi. București:EDP, 1970.
2. FOCA, E. Evolution of the concept of „art-pedagogy” In: *Review of artistic education, no.9-10*, Artes Publishing House, Iași, România, 2015, pag. 299-303. ISSN 2069-7554
3. MACAVEI, E. *Pedagogie. Teoria educației*. București: Aramis, 2002. ISBN 973-8294-00-2
4. PESTALOZZI, J.,H. *Cum își învață Gertruda copiii*, traducere de Victoria C.Petrescu. București:EDP, 1977.
5. АНИСИМОВ, В.П. Искусство и нравственность: к проблеме определения предмета арт-педагогика. В: *Современные проблемы науки и образования*, 2009, №2 С.7-9. Disponibil: www.science-education.ru/29-1046 vizitat (20.09.15)
6. МЕДВЕДЕВА, Е. А. и др. *Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании*. Москва: Изд.Центр «Академия», 2001. 248 с.
7. *Искусство и педагогика. Из культурного наследия России XIX-XX вв.* Хрестоматия /Сост. М.А.Верб.– СПб: Образование, 1995. 229 с.
8. ОСТРОВСКИЙ, О. Б. *История художественной культуры Санкт-Петербурга (1703-1796)*. Курс лекций. СПб: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцен, 2000. 399 с.
9. СЕРГЕЕВА, Н. Ю. *Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя*. Чебоксары, 2010.
10. ТАРАНОВА, Е. В. *Анализ термина «артпедагогика» в понятийном поле педагогических и арт-терапевтических категорий*. Electronic scientific journal «Pedagogy and psychology». ISSN 2304-3288, Release 1. Volume 2/ May 2012, pag.10.
11. ШЕВЧЕНКО, Ю. С.; КРЕПИЦА, А. В. *Принципы арттерапии и артпедагогика в работе с детьми и подростками: метод. пособие*. Балашов, 1998.
12. www.impreuna.arts.ro (vizitat 10.09.2015)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Татьяна ПАНЬКО, преподаватель,

Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо, Р. Молдова

Abstract: This article is about the ethnopedagogical competence's formation and development of the future teacher. The author considers that the most essential part of the training of future teachers is the ethnopedagogical training. The problems of ethnic and cultural education, his scientific and methodological support is a priority of university teaching staff training. This publication clarifies the concepts of students' ethno-cultural teaching and learning activities.

Одной из актуальных проблем модернизации образования в республике Молдова с учетом перспектив Болонского процесса и интеграции в общеевропейское пространство является переход от традиционного, репродуцирующего этническую культуру образования к современному, когда приобщаясь к культурному наследию, подрастающее поколение активно участвует в жизни общества, опираясь на богатые традиции народа. В тоже время, новые приоритеты не должны подрывать связи с педагогическим историческим опытом, в котором этнопедагогика является центральным звеном учебно-воспитательного процесса современного образования, его ценностных ориентаций.

Решить проблему этнокультурного образования, обеспечить его научно-методологическое обеспечение - приоритетное направление вузовской подготовки дидактических кадров. Поэтому вузы, должны стать основным собирателем, хранителем и пропагандистом национально-культурного достояния этноса Молдовы, а учитывая полиэтничность региона, способствовать этнотолерантности, сохранению гражданского мира в республике. В этой связи современное молдавское общество нуждается в личности учителя, который будет гибко, тактично, деликатно реализовывать принцип этнокультурной направленности образования. Это предполагает этнокультурную подготовку педагогов в духе национальной культуры, но в тоже время, с учетом этнических особенностей национальных меньшинств, проживающих на территории республики. Такой подход будет способствовать национально-культурной интеграции, осуществляемой в рамках общеевропейских демократических принципов.

Эта мысль прослеживается в трудах Г.Н. Волкова, N. Silistraru, V. Pîslaru, которые доказывают, что этнопедагогика – это новая отрасль педагогического знания, изучающая народную педагогику, воспитательный потенциал культур разных народов,

обеспечивающая формирование личности, присвоение общечеловеческих, этнокультурных ценностей. Решить проблему этнопедагогизации образования можно при условии этнокультурной компетентности педагога, что и обусловило цель нашего исследования. Понятие «этнокультурная компетентность» рассматривалось рядом педагогов и психологов N. Silistraru, Т. В. Поштарева, Г. В. Нездемковская, Н. М. Лебедева, М. Г. Харитонов. Так, А.Н. Некрасовой в качестве составляющих элементов категории «этнокультурная компетентность» выделяются три компонента: «эмоционально-оценочный, познавательный (когнитивный) и поведенческий (ситуативный) [5]. По мнению другого автора - Л.И. Боровикова- «этнокультурная компетентность» позволяет педагогу сделать свою профессиональную деятельность этносензитивной, то есть более чутко ориентированной на этнокультурные ценности, запросы, особенности национального характера клиентов, сложившиеся в конкретном социуме, стандарты этнокультурных отношений» [3, с. 2]. Он выделяет естественные способы приобретения специалистом этнокультурной компетентности, такие как специальная теоретико-аналитическая подготовка, изучение научно-информационной литературы по этнокультурным традициям, целенаправленные наблюдения, решение учебно-познавательных задач [3].

Наиболее близок нашему пониманию этнокультурной компетентности подход С.Н. Федоровой, которая этнокультурную компетентность рассматривает как «системное, интегральное личностное образование, отражающее деятельность педагога, как субъекта этнокультурно направленного образовательного процесса» [8, с. 63]. Мы, как и С.Н. Федорова, в качестве содержательных компонентов этнокультурной компетентности предлагаем рассматривать три аспекта (компонента) – этнопедагогический, этнопсихологический и поликультурный. Вышеуказанные компоненты этнокультурной компетентности являлись предметами исследования ряда ученых.

Согласно теории Г.Н. Волкова, основателя этнопедагогической науки, этнопедагогическая компетентность педагога связана с педагогическими понятиями, факторами, средствами, методами и функциями воспитания.

В исследованиях этнопсихологов Э.А Саракуева и В.Т. Крысько этнокультурная компетентность рассматривается как психолого-педагогический феномен, как владение педагогом знаниями об особенностях психического склада и поведения детей, которые проявляются как национальный характер, определяющийся их национальной принадлежностью. Этот компонент предполагает знание традиционной национальной

культуры и учет этнокультурных традиций своего региона в образовании и воспитании, готовность к межкультурному диалогу.

С. Б. Серякова рассматривает аспект поликультурной компетентности, как степень проявления педагогом знаний, навыков и умений, позволяющих ему правильно оценивать специфику и условия взаимодействия, взаимоотношений с представителями разных этнических общностей, находить адекватные формы сотрудничества [7]. Учитывая социально-политическую ситуацию в республике, поликультурная компетентность педагога приобретает особую актуальность и значимость, и требует от педагога объективно воспринимать и уважать культурную самобытность всего населения нашей республики.

Выделенные компоненты этнопедагогической подготовки будущего учителя позволяют построить целостную систему работы вуза, где в качестве приоритета рассматривается создание условий для максимального развития профессионального потенциала студентов. Целостная система этнопедагогической подготовки учителя рассматривается исследователями, как совокупность находящихся в единстве структурных и функциональных компонентов, взаимодействие которых порождает интегративное качество личности учителя – этнопедагогическую готовность.

Для системы этнопедагогической подготовки учителя, как и для других систем, характерны следующие свойства: 1) компонентный состав; 2) структурность и наличие системообразующего фактора; 3) целостность и развитие; 4) иерархичность, взаимосвязь и взаимодействие со средой; 5) наличие управления.

Цель этнопедагогической подготовки учителя – важнейший компонент системы, обуславливающий формирование этнопедагогической компетентности, этнопедагогического мышления и этнопедагогической культуры. Мы можем представить её, как подготовку будущих педагогов к реализации основных принципов этнопедагогического образования в республике Молдова. Эта цель предполагает решение следующих задач в профессиональной подготовке студентов:

- формировать этнопедагогические знания и умения;
- способствовать формированию этнопедагогического мышления;
- создавать условия для развития этнопедагогической рефлексии;
- обеспечить условия для творческой этнопедагогической деятельности;
- способствовать становлению этнопедагогической культуры;
- развивать этнопедагогические качества.

Исследователи предлагают решать этнопедагогические задачи на всех этапах обучения студентов, комплексно, в курсах различных дисциплин. По их мнению, комплекс этнопедагогических задач будет служить не только средством интеграции, но и обеспечит непрерывность этнопедагогической подготовки, которая в конечном итоге формирует готовность будущего учителя к этнопедагогической деятельности. Мы предполагаем, что успешное развитие этнокультурной направленности образования возможно при реализации следующих условий:

- реализация системного подхода, охватывающего комплекс философских, правовых, психологических и педагогических проблем содержания образования, технологий воспитания и обучения, учебно-методического обеспечения;
- ориентация на деятельность лучших инновационных образовательных учреждений;
- учет психологии и менталитета учащихся в условиях обращения к истокам национальной культуры.

В соответствии с этими условиями этнопедагогическая подготовка будущих педагогов – это наиболее существенная часть профессиональной подготовки будущих учителей. Она разрешает потребность общества в личности учителя, одухотворенного идеями полинационального общения и поликультурного воспитания. Она предполагает системное решение проблем этнокультурного образования и воспитания в духе национальной культуры, но не является самоцелью. Одно из решений данной проблемы нам видится в разработке учебно-методических комплексов с учетом этнопедагогической направленности, а также преподавание специального курса «Этнопедагогическая деятельность в условиях поликультурной и полиэтнической среды республики Молдова». Изучение этой дисциплины, в сочетании с освоением других предметов и различных форм внеаудиторной работы, позволит будущим педагогам прийти к мысли, что они должны быть готовыми к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям народа Молдовы, реализовывать принципы толерантности, диалогичности и сотрудничества. Решая целенаправленно задачи этнопедагогической подготовки, студенты получают общее представление о педагогической деятельности в условиях поликультурной и полиэтнической среды, будут вооружены знаниями о возрождении этнической культуры, будут рассматривать образовательный процесс, как социально-исторический феномен. Это даст им возможность успешно работать в контексте личностно-ориентированной образовательной парадигмы, осуществлять педагогический процесс с учетом преломления общечеловеческих ценностей через этническую культуру.

Этому будут способствовать такие формы организации учебно-познавательной деятельности студентов, как круглые столы, конференции по проблемам этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса, деловые игры, заседания научно-исследовательских проблемных групп, рассматривающих вопросы этнопедагогических инноваций и т.д. Кроме того, становлению и развитию этнокультурной компетентности будущих учителей способствует целый ряд разнообразных воспитательных мероприятий.

В результате профессиональная готовность будущего учителя в плане реализации этнокультурно-направленного образования даст ему возможность овладеть умением ставить цели этнокультурного развития учащихся, проектировать новообразования в их личностной сфере, характерные для конкретного этноса, сформирует толерантность к культурам самых разных этнических общностей, научит выделять этнопсихологические особенности представителей конкретного этноса.

Список использованной литературы:

1. PÂSLARU, V. Principiul etno-cultural al învățământului din R. Moldova. În: *Revista de pedagogie*. nr.8, 1999, p. 77-81.
2. SILISTRARU, N. *Etnopedagogie*. Chișinău: Centrul Editorial al U.S.M., 2003. 267 p.
3. БОРОВИКОВ, Л. *Этнокультурная компетентность социального педагога и социального работника: научно-методические материалы для занятий в школе социальной педагогики и социальной работы*. М., 1993.
4. ВОЛКОВ, Г. *Этнопедагогика*. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 168 с. URL http://pedlib.ru/Books/1/0078/1_0078-183.shtml#book_page_top
5. НЕКРАСОВА, А. *Культура межнационального общения в молодежной среде: состояние и формирование*. Дис. д-ра филол. наук. М, 1992.
6. КАЙСАРОВА, А. *Педагогические условия формирования этнопедагогической компетентности у студентов в процессе обучения в педвузе*. URL <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-etnopedagogicheskoi-kompetentnosti-u-studentov-v-prot#ixzz3nLVr0cOw>
7. СЕРЯКОВА, С. *Формирование этнокультурной компетентности педагога дополнительного образования*. Дис. канд. пед. наук. Новосибирск, 2002.
8. ФЕДОРОВА, С. *Системный подход к этнокультурологической подготовке будущих педагогов*. Йошкар-Ола: ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», 2008. 436 с.

MOTIVAȚIA STUDENȚILOR-PÎRGHIE IMORTANTĂ ÎN PRACTICAREA EXERCIȚIILOR FIZICE

Vladislav PRODAN, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: Physical education seen as part of general education schools of all levels, must meet the general needs of young people: maintaining optimal health, promoting physical development harmonious, improving capacity motive Training usually habit of practicing independent and systematic physical exercises the harmonious development of personality. By participating in physical education class, students should acquire minimum skills luggage and motor skills useful in everyday life. If enhances motivation and oritentează person to activity, it is also one of the determinants of achievements, which ensures a higher or lower level, marking the trend toward individual goals. In general, any act of conduct occurs based on reason. Motivation is a complex phenomenon, each of us having a few reasons for the actions we take.

Educația fizică percepută ca parte a educației generale în școlile de toate gradele, trebuie să răspundă nevoilor generale ale tinerilor: menținerea unei stări optime de sănătate, favorizarea dezvoltării fizice armonioase, ameliorarea capacității motrice generale, formarea obișnuinței de practicare independentă și sistematică a exercițiilor fizice, dezvoltarea armonioasă a personalității. Se pare că ultimele generații de studenți sunt din ce în ce mai puțin interesate de activitatea de educație fizică, cuprinsă în programa școlară. Privim cu mirare cum, tot mai mulți sunt cei care, refuză orice formă de mișcare pe care le-o putem oferi: baschet, volei, gimnastică, atletism, fotbal etc. Încercând să aflăm cum s-a ajuns la această situație, constatăm că, un foarte mare procent dintre studenții noștri nu au practicat educația fizică în liceu (unii nici în școala generală), puțini dintre ei pe motive reale de sănătate, mulți din comoditate sau din convingerea părinților ca, așa au mai mult timp de pregătire a materiei pentru bacalaureat și admitere la facultate [4].

Devine din ce în ce mai dificil să explici studenților faptul ca, orice organism este exact ca și un mecanism care, dacă nu este pus zilnic în mișcare, ruginește. Iar dacă la orice mecanism se pot înlocui piesele defecte, la organismul uman este mai puțin posibil ori imposibil acest lucru. Cu atât mai mult cu cât, nici mediul înconjurător, nici aerul poluat pe care îl respirăm, nici fumul țigărilor pe care îl tragem în piept (activ sau pasiv), nici stresul cotidian, nu ne favorizează în traiul de zi cu zi.

În plus, ultimele generații s-au dovedit a avea tot mai multe deficiențe fizice, în special ale coloanei vertebrale, tocmai din lipsa practicării exercițiului fizic, tinerii pierzând foarte mult timp în fața calculatorului, televizorului, unde stau în poziții total incorecte. La aceeași indivizi

observăm instalarea unei comodități, care este tot o urmare a modului de viață, care le oferă nenumărate facilități care micșorează masiv efortul fizic ce ar fi trebuit depus în absența lor [2].

Din păcate, tot din pricina aceleiași comodități, activități simple, și obligatorii din punct de vedere igienic, cum ar fi spălatul întregului corp sau schimbarea echipamentului transpirat cu unul curat, după practicarea exercițiilor fizice, sunt din ce în ce mai rare. Privim cu uimire la aceste transformări ale ultimelor generații, dar nu ne gândim întotdeauna foarte serios la ceea ce avem de făcut pentru a încerca să schimbăm ceva acum, cât încă mai este posibil [5]. Mai ales că ne putem prevala de faptul că multe dintre vedetele și persoanele publice pe care tinerii noștri le admiră, prezintă tot felul de programe cu diferite forme de practicare a exercițiilor fizice de exemplu fitness, , programe care le ajută să își păstreze o formă fizică demnă de invidiat.

Prin participarea la ora de educație fizică, studenții ar trebui să își însușească un bagaj minim de priceperi și deprinderi motrice, utile în viața de zi cu zi. Astfel, revine profesorului de educație fizică sarcina de a explica studentului de ce este necesar să participe la ore și, de a-l motiva în această direcție. Actele conduitei umane nu se produc mecanic, ele sunt cauze care acționând din interior, au capacitatea să determine, să organizeze, să regleze acțiunile individului. Întotdeauna există un minim de condiție internă cu rol dinamizator și direcționat [1]. Dacă motivația dinamizează și orientează persoana spre activitate, ea constituie și unul dintre factorii determinanți ai realizărilor, cărora le asigurăm un nivel mai înalt sau mai scăzut, marcând tendința persoanei spre atingerea scopurilor. În general, orice act de conduită se produce având la bază un motiv. Motivația este un fenomen complex, fiecare dintre noi având câteva motive pentru acțiunile pe care le întreprindem. Multiplele definiții formulate de diverși specialiști psihologi nu au condus la o definiție univoca și uniformă a fenomenului psihic [7]. Astfel, după Steers și Porter ea este aceea ce energizează, direcționează și susține un comportament; după Zlate, motivația este o pârghie importantă în procesul autoreglării individului o forță motrică a întregii dezvoltări psihice și umane [6].

Vorbim despre axa extrinsecă – intrinsecă a motivației (Care vine din afară, care nu provine din esența lucrurilor./ Care constituie partea lăuntrică, proprie și esențială a unui lucru; care există prin sine însuși). Astfel, motivația intrinsecă presupune ansamblul recompenselor interne ale unui individ ce-l determină să acționeze într-un anumit fel datorită propriilor interese și plăceri. Ea susține comportamentul printr-un scop de lungă durată. E vorba de pasiunea pentru un anumit domeniu sau activitate. Motivația extrinsecă este ghidată de pedeapsa sau recompensa primită în urma acțiunii. La dispariția recompensei sau a pedepsei, acțiunea se va întrerupe [3].

În viața de zi cu zi, aceste două se întrepătrund, în sensul că suntem ghidați atât de motive extrinseci, cât și intrinseci. În cazul nostru de exemplu, studenții pot veni la orele de educație fizică atât pentru dorința lor de a face sport dar și pentru aspectul prezențelor și creditelor. Personal, în urma observării atente a studenților cu care lucrez, am ajuns la concluzia ca motivarea de a se păstra în formă are cea mai mare influență asupra psihicului lor. Psihologul Phil Cambell, susține că acest lucru este posibil numai dacă reușești să găsești cele mai eficiente programe care să poată menține viu interesul celor care participă la orele de educație fizică. Am constatat că, ultimele generații de studenți, au devenit foarte agresivi, atât în modul de a se îmbrăca, cât și de a vorbi, de a se comporta indiferent cu cine este în preajma lor. Ca urmare, se pare ca programele de tae-boo le trezesc interesul, chiar dacă la început li se par complicate și obositoare. Sigur că este necesar să li se explice de la început că vor trece prin mai multe faze, la început cu exerciții mai simple, mai ușor de executat, apoi mai grele, că vor face febra musculară și că le va trebui multă ambiție să treacă peste acest moment neplăcut, destul de dureros uneori, că va fi necesar să tragă de ei. Este foarte important aici actul de conștientizare a faptului că, exercițiul fizic are efecte numai atunci când îl practici continuu, sistematic, nu cu întreruperi și renunțări.

În concluzie, participând la lecțiile de educație fizică, studenții pot obține o formă fizică bună, dar, totodată, observând efectele pozitive ale efortului pe care îl depun la ore, va crește stima față de sine și va exista motivarea de a continua pe termen lung. Categorie, prin folosirea unei strategii bine puse la punct de stimulare a motivației, se pot obține rezultate foarte bune la studenții noștri.

Referințe bibliografice:

1. BURCHEL, L. *Psihologia activităților corporale*. Sibiu: Alma-Mater, 2003. 214 p. ISBN 973-745-027-2
2. BURCHEL, L. *Psihologia Sportului*. Sibiu: Alma-Mater, 2004. 231p. ISBN 973-651-928-7
3. COSMOVICI, A. *Psihologia generală*. Iași: Polirom, 1996. 215 p. ISBN: 973-9248-27-6
4. HOLDEVICI, I. *Compendiu de psihologie pentru antrenori*. București: Sport-Turism, 1980. 125 p. ISBN 978-973-594-960-0
5. HORGHIDAN, V. *Psihologia normală și patologică*. București: Globus, 2001.100 p. ISBN973-49-0109-5
6. PELLETIER, L. *Journal of Sport Exercise Psychology*, nr. 17, p. 35-53, 1995.
7. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 288 p. ISBN: 973-681-553-6

DEONTOLOGIA EVALUĂRII

Victoria STRATAN, lector superior,
Institutul de Științe ale Educației, R. Moldova

Abstract: The article comprises a series of reflections on evaluation deontology, being configured through several dimensions: the ethical principles of professional educator; deontological demands against evaluative process; constructivist assessor's desirable profile of competency; assessor's personality profile. Suggested landmarks and reflection elements are meant to help teachers to strengthen the evaluative culture.

Problemele evaluării școlare, nu pot și nu trebuie să fie abordate fără a ne raporta la deontologia procesului evaluativ. Printre normele deontologice se află grija și înțelegerea față de elevi, ajutorul dat fiecăruia, și nu în ultimul rând obiectivitatea în evaluare.

Sigur că evaluarea școlară are implicații social-morale foarte largi. Ea vizează comunitatea socială, părinții, relațiile dintre profesori-elevi, etc. Practica ne demonstrează că evaluarea poate fi corectă sau incorectă nu numai sub raportul corectitudinii sau logicii, dar și sub aspect etic. Subiectivismul profesorului este rareori lipsit de cauzalitatea socio-morală, el producându-se de regulă pe fondul „filosofiei morale” a profesorului, al relațiilor cu semnificație morală pe care le promovează cu elevii, cu părinții, cu ceilalți profesori, iar toate acestea se reflectă în actul evaluării [8, 9].

Caracterul complex a evaluării, cu funcții de măsurare, apreciere și decizie, include emiterea judecăților de valoare, iar prin acest aspect, este susceptibilă de discuții etice. Deseori cadrele didactice întâmpină dificultăți în acordarea notelor/calificativelor. Nu există elev care să nu fi fost nemulțumit, măcar o dată, de modul de cum a fost evaluat. Prin urmare, sunt suficiente argumente pentru ca evaluarea școlară să fie analizată și din perspectiva deontologiei profesiei de pedagog [4].

Principiile etice fundamentale ale educatorului profesionist [2], în acest context, și mai cu seamă respectarea lor, imprimă eficiență demersului didactic și sporește calitatea procesului evaluativ:

PRINCIPIILE ETICE FUNDAMENTALE ALE PROFESORULUI	<i>Responsabilitatea</i> - tratarea cu seriozitate a fiecărui aspect al activității pe care o desfășoară.
	<i>Grija</i> - recunoașterea nevoii de asistență, suport și întreprinderea unor acțiuni în acest sens.
	<i>Libertatea</i> - comunicarea deschisă și participarea la diferite activități în limita normelor deontologice.
	<i>Dreptatea</i> - utilizarea criteriilor corecte de judecată, evitarea discriminării.
	<i>Integritatea</i> - desfășurarea activității didactice conștiincios și onest.
	<i>Autonomia</i> - manifestarea unei deschideri cognitive și discernământ în luarea deciziilor.
	<i>Respectul</i> - recunoașterea și valorizarea demnității celorlalte ființe umane.

Profesionalizarea didactică a evaluatorului solicită, nu doar o armonizare a dimensiunilor personalității sale, ci și aducerea în prim plan a acelor care să asigure calitatea, anume a competențelor. V. Pavelcu apreciază competența evaluativă drept o componentă obligatorie a competenței profesionale. “Nu ești complet, ca profesor, dacă nu ești și un bun examinator”, susține autorul [Apud, 2].

Tipologia competențelor de evaluare ale cadrelor didactice este un subiect prea puțin dezbătut în comparație cu semnificația sa. Or, concepția despre profesionalizarea evaluării și tipurile de competență este esențială. Un profil dezirabil de competență al profesorului este propus de E. Joița [3], în care sunt bine punctate rolurile, cerințele și metodologia evaluării constructiviste.

Tabel 1. Profilul dezirabil de competență al profesorului, din prisma evaluării constructiviste

I. Competența de a respecta eficient rolurile și cerințele evaluării constructiviste:	II. Competența de a diversifica metodologia evaluării constructiviste:
<ul style="list-style-type: none"> • Raportarea evaluării la celelalte roluri ale profesorului constructivist: de proiectare, organizare, decizie, coordonare pentru a constata și a aprecia complexitatea formării competențelor 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizarea critică, cauzală, comparativă, criterială a constatărilor • Observarea continuă a conduitei elevilor în construirea înțelegerii, în relaționare • Interpretarea calitativ-criterială a

<ul style="list-style-type: none"> • Constatarea și aprecierea evoluției elementelor contextului implicat, în raport cu proiectul și cu așteptările elevilor • Informarea asupra modului cum se realizează deciziile adoptate, asupra tuturor aspectelor activității abordate constructivist • Prevenirea abaterilor prin stabilirea și activarea de alternative acționale, metodologice, relaționale • Stimularea elevilor prin respectarea unor cerințe esențiale: continuitate, obiectivitate, exigență, echilibrare, alternare, flexibilitate, oportunitate, valorizare, personalizare • Evaluarea nestandardizată, calitativă, de progres, formativă, în contexte și situații reale. 	<p>înțelegerii, a rezultatelor, a participării, a argumentelor, ipotezelor formulate, a soluțiilor, interpretărilor, ideilor, procedeeleor, a progresului, a reflecțiilor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Îmbinarea diferitelor tipuri de verificare, pentru cuprinderea tuturor aspectelor implicate: preliminară, concomitentă, preventivă, ulterioară, focalizată, globalizată sau parțială, valorificată imediat sau nu; • Combinarea metodelor, instrumentelor, tehnicilor specifice, clasice și alternative, în acumularea datelor, dar mai ales în interpretarea lor calitativă • Valorificarea și formarea, mai ales aici, a capacității de autocontrol, autoapreciere, autocorectare • Utilizarea unui feedback diversificat: direct, oportun, optim, concomitent sau ulterior, verbal sau nonverbal, de întărire sau corectiv, global sau secvențial • Oferirea de consultații elevilor pentru interpretări, aprecieri, prin raportare la conduita de implicare în construcție, metodologie, nivelul rezultatelor, motivație, expectanțe, abateri, erori reanalizate.
--	---

Tipurile de competențe descrise mai sus, pot constitui un cadru de referință și pentru cadrele didactice din țara noastră [6].

În fond, subliniază C. Cucoș „întreaga noastră viață se constituie dintr-un șir de examene pe care le încercăm să le trecem mai bine sau mai rău. Cum este și firesc, practica educațională presupune numeroase prilejuri de convertire a acestor nevoi, desfășurînd și punînd în aplicare în

mod explicit momente de apreciere și evaluare. Faptul că uneori mecanismele de evaluare sunt atât de complicate, exagerate este o chestiune foarte adevărată. La fel și faptul că uneori, mai mult evaluăm decât instruiem și educăm [1].

Dintr-o astfel de perspectivă, profesorul trebuie să pornească de la premisa că evaluarea:

- Se centrează pe elev, pe rezultatele pozitive, fără a sancționa în permanență pe cele negative;
- Nu este un scop în sine, un simplu control, ci se realizează în vederea adoptării unor decizii și măsuri ameliorative;
- Pune accent pe problemele de valoare și emiterea judecății de valoare;
- Trebuie să acorde preponderență funcției educative;
- Încearcă să devină o interogație globală, preocupată de aspectul uman în general;
- Este necesar să acopere domeniile cognitive, cât și pe cele afective ale învățării școlare;
- Constituie parte integrantă a procesului didactic, nu mai poate fi privită din exteriorul acestuia;
- Trebuie să dezvolte permanent o funcție de feedback pentru elev;

În esență, nu intenționăm să creăm un cod deontologic al celor care sunt angajați în complicatul proces evaluativ. Este necesar, însă, să elucidăm unele reflecții cu specific psihopedagogic, utile în construcția și formarea unei culturi evaluative. Or, construcția deontologiei profesionale în evaluare este una deschisă și globală.

Astfel, implicațiile ideilor de mai sus, pun în valoare principiile evaluării:

Principiul integrității – exprimă cerința de a se acționa corect, transparent, având conștiința responsabilității în aprecierea și protecția evaluărilor făcute, în afirmarea și implementarea de atitudini pozitive cu privire la faptele și deciziile luate.

Principiul onestității – exprimă cerința unor preocupări sistematice în a respecta, susține și aplica reglementările în vigoare (interne și externe, în special codurile de procedură).

Principiul corectitudinii – conform cerințelor acestuia toate deciziile luate vor fi în armonie cu logica probelor administrate, cu interesul declarat al instituțiilor evaluatoare, prevenind astfel conflictele de interese personale, familiale și care pot afecta independența acțiunilor în judecățile formulate în și față de domeniul evaluării.

Principiul confidențialității – potrivit căruia orice informație obținută/ cunoscută despre rezultatele obținute de evaluați să fie considerată confidențială, difuzarea fiind permisă potrivit responsabilităților profesionale, în corelație cu transparența în comunicarea externă, realizată sub un control funcțional.

Principiul transparenței – în conformitate cu care procesele evaluării ar trebui să aibă completitudinea înțelegerii și acurateței informațiilor, al clarității logice date de circumstanțierea contextului în care se lucrează.

Principiul protejării identității evaluatorului – potrivit căruia se vor proteja nu numai valorile competiției, ci și ale celor implicați direct în elaborarea probelor de examen, evitându-se conflictele, presiunile.

Principiul dreptului de contestare – potrivit căruia elevul, părintele, tutorele sau chiar instituții interesate pot cere managerilor/responsabililor explicații profesionale sau reverificarea, pentru unele cazuri, a probelor de examen, de a cere cu decență și documentat explicații de la evaluatori cu privire la obiectivitatea evaluării, fără presiuni de altă natură decât cele pe care le incumbă conștiința proprie statutului de evaluator extern [5, 6].

Din ideile anterioare, rezultă un anumit profil de personalitate al evaluatorului la nivelul căruia se evidențiază:

- Foarte bună pregătire de specialitate;
- Abilități în domeniul designului procesului evaluativ;
- Capacitate de a identifica, măsura/ aprecia corect efortul și performanțele în învățare a elevilor;
- Capacitate discriminativă;
- Abilități organizatorice și de lucru în echipă;
- Abilități de colectare corectă a datelor/informațiilor care să-l ajute să facă o evaluare adecvată a performanțelor celui evaluat;
- Capacitate de a analiza cu precauție și cu responsabilitate datele/ informațiile respective;
- Capacitate de a-și elabora strategii proprii de culegere a datelor relevante pentru calitatea procesului de evaluare și care să ofere răspunsuri adecvate la întrebările ce apar pe parcursul procesului evaluativ;
- Abilități de a formula recomandări privind îmbunătățirea, pe viitor, a procesului de evaluare și/ sau a instrumentelor de evaluare aflate în uz;
- Capacitatea de a adera și de a-și asuma orientările generale, criteriile și standardele de evaluare promovate la nivel de politică educațională;
- Asumarea elementelor de deontologie profesională asociate procesului evaluativ;
- Capacitatea de a susține prin diferite mijloace orientarea oficială în domeniul evaluării în scopul asigurării unei anumite coerențe a actului evaluativ și a păstrării unei atitudini de echidistanță în raport cu cei supuși testării/ evaluării;

- Asumarea efectelor directe și indirecte ale procesului evaluativ la care participă;
- Capacitatea de a reacționa cu promptitudine ori de câte ori identifică o eroare sau atunci când constată o inadvertență sau o abatere de la principiile morale.
- Cadrul didactic trebuie să recunoască și să evite implicațiile non etice, ilegale, efectele distorsionate ale unor proceduri de evaluare [7].

În concluzie, pentru ca demersul evaluativ al profesorului să nu genereze neclarități, el trebuie să fie foarte bine pregătit din punct de vedere științific și psihopedagogic, iar comportamentul său să se situeze în limitele valorilor morale.

Referințe bibliografice:

1. CUCOȘ, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008. 265 p. ISBN 978-973-46-0936-9.
2. GHIAȚĂU, R. *Codul deontologic al profesiei didactice*. Iași: Sedcom Libris, 2011. 214 p. ISBN 978-973-670-438-3
3. JOIȚA, E. (coord.) *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii: suport de curs pentru studenți*. 2007. 220 p. Disponibil: http://cis01.ucv.ro/DPPD/profesorul%20si_alternativa_constructivista_a_instruirii.pdf (vizitat 16.09.15)
4. MONTEIL, J. M. *Educație și formare. Perspective psihosociale*. Iași: Polirom, 1997. 200 p. ISBN 973-683-009-8
5. POTOLEA, D. ș.a. *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*. Iași: Polirom, 2008. 542 p. ISBN 978-973-46-1159-1.
6. POTOLEA, D. ș.a. *Metodologia evaluării realizărilor școlare ale elevilor: ghid metodologic general*. București: ERC PRESS, 2011. 136 p. ISBN 978-606-602-134-0
7. *Programul național: Dezvoltarea competențelor de evaluare ale cadrelor didactice*. București: Euro Standard, 2008. 294 p. ISBN 978-973-88918-2-1
8. ȘTEFAN, M. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis, 2006. 383 p. ISBN: 973-679-303-6
9. VOICULESCU, E. *Factorii subiectivi ai evaluării școlare: cunoaștere și control*. București: Aramis, 2001. 193 p. ISBN 973-8066-68-2

PROFILUL CADRULUI DIDACTIC REZISTENT LA STRES

Tatiana ȘOVA, lector universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: This article describes profile modern teacher 'ability to withstand occupational stress. Knowledge and avoiding the factors of resistance training, implementation mechanisms for diminishing stress at work, stress the principles teaching and nurturing personality qualities are specific to the modern teaching basic conditions in the development of resistance to stress.

Activitatea pedagogică este stresantă și, totodată, stimulativă pentru cadrele didactice intrate în câmpul muncii, care se impune prin extinderea rolurilor profesionale, de aceea **formarea rezistenței la stresul ocupațional** necesită o atenție deosebită din considerente psihosociale, fapt menționat în Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, în care se subliniază necesitatea *stimulării motivației pentru dezvoltarea profesională a educatorilor în condițiile statutului actual al profesiei*, acesta devenind un deziderat principal în sistemul priorităților educației contemporane.

La ora actuală, problemele de reformare a sistemelor educaționale sînt acceptate cu rezervă de cadrele didactice, aceasta provocîndu-le stres profesional. Se constată că *sistemele de învățămînt opun rezistență la schimbare*. Astfel, A. Huberman identifică **factorii de rezistență profesională**: **(a) factorii exogeni de rezistență**: rezistența la schimbări, incompetența agenților externi, lipsa de încredere, acesta fiind expus criticilor din partea întregii societăți; legătura insuficientă dintre teorie și practică; lipsa posibilităților de aplicare a inovațiilor, conservatorismul; **(b) factori endogeni de rezistență**: includ obiective confuze și contradictorii, lipsa unor recompense, lipsa de motivație economică și de concurență serioasă, investițiile nesatisfăcătoare alocate pentru dezvoltare, pentru reciclarea cadrelor didactice, mai cu seamă a pedagogilor debutanți, lipsa unor criterii eficiente de apreciere a activității educaționale care demotivează cadrele didactice pentru renovarea metodelor de activitate, insuficiența unor modele educaționale moderne și încercarea de a transpune modelele existente în practică (profesorul se lasă greu convins de necesitatea unui sau altui model de educație, acceptînd mai ușor o variantă tradițională); **(c) factorii restrictivi** (implementarea inovațiilor benefice se produce foarte greu) [6]. În condițiile în care viața personală și profesională a fiecăruia este diferită, fiind iminente trăirile emoționale intense, oboseala, epuizarea și *stresul*, iar pentru revenirea la starea psihofizică normală timpul este limitat, constatăm că situațiile conflictuale apar des, iar rezolvarea lor depinde de modul în care gîndim sau simțim. Savanta O. Dandara (2012), în

contextul Pedagogiei carierei, demonstrează că autorealizarea profesională este o primă condiție pentru adaptarea la muncă prin dezvoltarea rezistenței la stresul ocupațional [4, p. 125].

În aceeași ordine de idei, autoarea G. Ivan (2009) afirmă că oricine este afectat de stres, indiferent de gen, vîrstă, rasă sau clasă socială, oamenii încercînd să asigure un echilibru între diferitele cerințe pe care le impun status-rolurile sociale și prestața individuală. Precizăm că intensitatea și reacțiile de răspuns diferă de la o persoană la alta [5, p. 13]. Cariera profesională, familia, ambițiile sau sănătatea sînt, pentru unii, eventuali factori de stres, iar pentru alții, factori de satisfacție.

Problematica dezvoltării rezistenței la stresul ocupațional a luat amploare în rezultatul suprasolicitărilor, al conflictelor existente între cerințele organizaționale, al absenteismului la locul de muncă, al problemelor de sănătate psihică a angajaților. În acest context, D. Salade constată marea responsabilitate a cadrelor didactice, afirmînd că „nici o profesiune nu cere atîta competență, dăruire și umanism ca cea de educator pentru că în niciuna nu se lucrează cu un material mai prețios și mai sensibil decît este omul în devenire”. Autorul menționează caracterul aspru și plăcut, umil și mîndru, exigent și liber al acestei meserii în care „mediocritatea nu este permisă, unde pregătirea excepțională este abia satisfăcătoare, o meserie care epuizează și înviorază, care te dispersează și exaltă, o meserie în care a ști nu înseamnă nimic fără emoție, în care dragostea e sterilă fără forța spirituală” [8, p. 135].

Necesitatea dezvoltării rezistenței la stresul ocupațional este determinată, de regulă, de satisfacerea insuficientă a nevoilor fundamentale printre cele mai importante menționăm:

(a) *nevoia de autonomie* care se referă la alegerile pe care le pot face oamenii și cît timp se alocă deoarece de aceasta depinde gradul de aderență motivațională la acea activitate; (b) *nevoia de competență* presupune că autodeterminarea se va înfăptui în măsura în care individul simte că este *eficace*; (c) *nevoia de relaționare (relatedness)* se referă la necesitatea resimțirii unui sprijin afectiv, a participării și înțelegerii sincere din partea persoanelor semnificative. Satisfacerea acestei nevoi este deosebit de importantă pentru integrarea motivațiilor externe în structura sinelui, precum și pentru învățarea directă a modelelor comportamentale. În viziunea autorilor, cele trei nevoi sînt *înnăscute*, esențiale pentru autodeterminare, care nu pot fi ignorate, dar și *universale* (reprezentanți ai diferitor culturi au aceleași nevoi fundamentale) [13].

Referențialul profesional și profilul cadrelor didactice rezistente la stres este o temă intens supusă cercetărilor. Referindu-ne la profilul cadrului didactic rezistent la stres, vom evidenția *valorile socioculturale promovate în mediul profesional*, formulate de E. Țărna (2011): libertatea academică, autonomia personală, principiul nediscriminării și egalității de șanse, eliminarea conflictelor de interese, meritul individual, onestitatea și corectitudinea

intelectuală, transparența informațiilor, procedurilor și a procesului de luare a deciziilor, respectul și toleranța între membrii comunității academice, responsabilitatea individuală, integritatea morală, loialitatea și confidențialitatea [10].

În contextul discursului despre formarea cadrelor didactice pentru abordarea corectă a stresului ocupațional, N. Andriescu (2002) atrage atenția că pedagogii și psihologii practicieni, managerii de resurse umane trebuie orientați în scopul structurării unor strategii de intervenție în vederea prevenirii/atenuării sau eliminării efectelor negative ale manifestării unor emoții ce afectează individul și organizația, în sensul de a controla efectele stresului, a consecințelor nocive individuale și instituționale, contribuind la crearea unui mediu stimulatив pentru dezvoltarea personală și organizațională [1, p. 28].

Studiind problema formării pedagogului în sistemul de pregătire profesională din Franța, remarcăm scopul supra-strategic al francezilor de formare a unei personalități ce respectă legea și puterea în stat, de unde rezultă că profesorul trebuie să posede capacități de autoreglare emoțională și morală pentru a influența sistematic trăirile proprii și ale discipolilor. Printre calitățile pedagogului din Occident ce permit realizarea cu succes a funcțiilor profesionale se remarcă: *toleranța și rezistența la stres*, comunicarea democratică, compasiunea, tactul pedagogic, responsabilitatea față de elevi și față de întreaga umanitate. Preocupându-se, în mod special, de analiza personalității cadrelor didactice, J. Freeman [12, p. 420-428.] sugerează că învățătorii eficienți sînt prietenoși, veseli, înțelegători și virtuoși din punct de vedere moral, mai degrabă decît cruzi, deprimați, neîngăduitori. Dacă avem în vedere un comportament deontologic „bun”, de către autor se menționează sociabilitatea, relațiile personale optime, eficienți fiind considerați profesorii care evită cu succes situațiile stresante. Din punctul nostru de vedere, aceasta este insuficient, deoarece viața profesională este stresantă și, în aceste condiții, profesorul trebuie să învețe a monitoriza stresul ocupațional pentru a valorifica optim eustresul. În acest context, autorul remarcă faptul că în comportamentul deontologic al cadrelor didactice se identifică trei „semne” relevante: vocea, atitudinea corporală, gesturile. La acestea se adaugă un sistem de calități: tendința pentru autoperfecționare, simpatia pentru elevi, respectul pentru personalitatea elevilor, calmul, răbdarea, atenția etc. Autorul este convins că pedagog este persoana care formează omul viitorului, fiind un maestru al instruirii și un maestru al formării profesionale pe parcursul întregii activități pedagogice [Ibidem]. Or, profesia didactică, la fel ca orice profesie, este rezultatul acumulării unei culturi psihopedagogice.

Cultura profesională este, deci, rezultatul autoeducației și pregătirii sale, susține H. Дереклеева, componentele acesteia fiind: cultura generală și filozofică, cultura de specialitate, cultura psihopedagogică, ce se referă la competențele ce facilitează crearea condițiilor de

diminuare/înlăturare a distresului, dar și de valorificare a eustresului ocupațional, necesară pentru realizarea cu succes a rolurilor profesionale [11]. În această ordine de idei, D. Potolea evidențiază dimensiunile formării profesionale a cadrelor didactice asupra cărora trebuie să se insiste pentru înlăturarea dificultăților ce pot apărea în activitatea didactică: pregătirea teoretică, pregătirea practică, pregătirea pentru viața socială [7]. Studiind problema promovării valorilor în cadrul instituțiilor de învățământ, se atrage atenția asupra calităților profesorului ideal: a iubi copiii/elevii; a înțelege ce înseamnă educația; a aplica în procesul educațional cele mai eficiente metode pedagogice și a fi receptiv. De aceea, V. Gh. Cojocaru, definind trăsăturile pedagogului, enumeră următoarele însușiri: *flexibilitatea, autocritica, creativitatea, bunătatea, capacitățile comunicative, posibilitatea de a lucra în comun, autoaprecierea adecvată* [2].

Pe parcursul anilor, cadrele didactice, mai cu seamă la debutul carierei, își atribuie o atitudine conformistă față de anumite poziții sociale, fapt care i-a transformat, credem, într-o masă omogenă maleabilă, anemică, ce nu are și nici nu dorește să manifeste viziuni proprii. Constatăm, cu regret, că situația descrisă este frecvent întâlnită în mediul pedagogic din Republica Moldova. Prezentând multitudinea de factori ce generează rezistența la schimbare și apariția stresului ocupațional, ajungem la **concluzia** că în sistemul educațional schimbările esențiale se produc anevoios, cel mai dificil de realizat fiind schimbarea reprezentărilor profesorilor privind necesitatea revizuirii practicilor, atitudinilor, valorilor uzate în timp. Constatăm că situația cadrelor didactice este deosebit de stresantă, din care cauză reformele educaționale, necesare în acest spațiu geografic, se realizează extrem de lent. Rezultă că promotorii reformelor trebuie să întreprindă măsuri de reducere a rezistenței la schimbare.

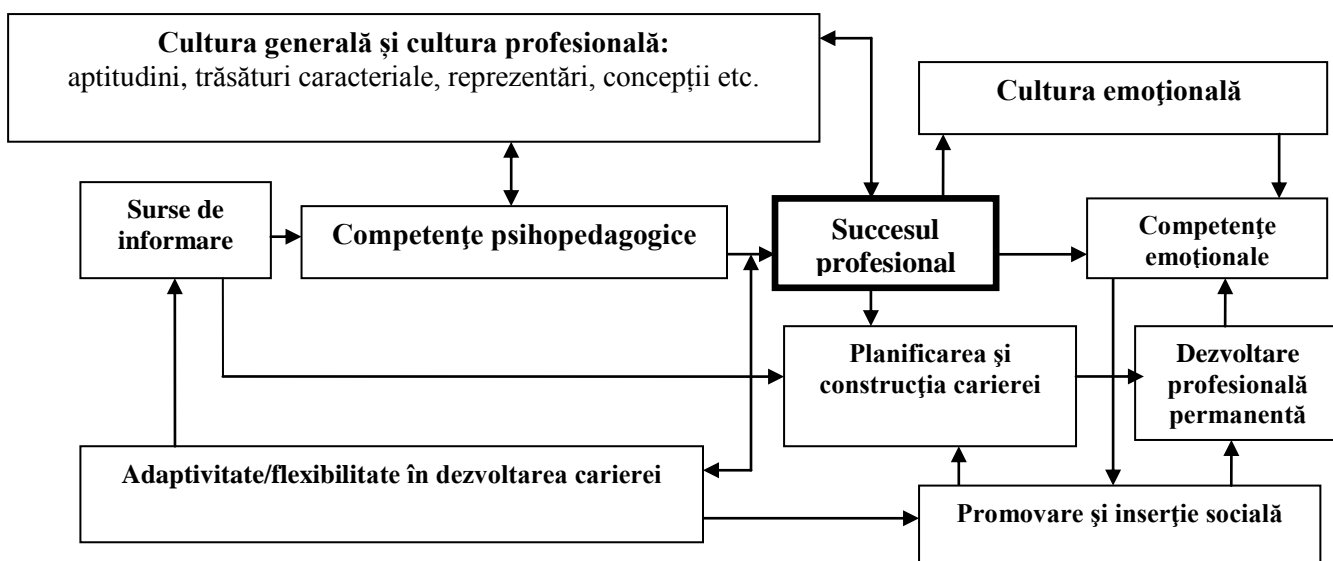


Fig. 1.2. Factorii ce determină succesul profesional [3]

Figura 1.3. prezintă corelația termenilor funcționali pentru definirea succesului profesional al cadrelor didactice, subliniind valoarea culturii emoționale la nivelul competențelor afective care facilitează promovarea și inserția socioprofesională începând cu debutul în carieră

De valoare, în acest sens, sînt rezultatele cercetărilor realizate de T. Șova (2014), și anume: modelul teoretic al competenței de management al stresului ocupațional, indicatorii de evaluare a competenței vizate, principiile antistres pedagogic, mecanismele de reducere/diminuare/evitare a stresului profesional precum și calitățile pe care trebuie să le dețină un cadru didactic rezistent la stres (echilibru emoțional, maturitate afectivă, flexibilitate emoțională, disciplinare emoțională, creativitate emoțională, relevanță, asertivitate, disponibilitate, rezonanță afectivă, empatie, toleranță, responsabilitate, rezistență afectivă, asertivitate, orientare constructivă, aspirație, obiectivism, interes, autoreglare emoțională, motivație, dăruire, perseverență, adaptare, optimism etc.) [9]. Deducem, astfel, actualitatea valorilor profesionale în formarea/dezvoltarea rezistenței la stresul ocupațional.

Analizînd opiniile ce vizează crearea condițiilor pentru dezvoltarea/perfecționarea pedagogului, concluzionăm asupra faptului că aceasta va fi posibil dacă cadrele didactice vor demonstra: *spirit democratic, comunicabilitate, toleranță, responsabilitate, sensibilitate, empatie*, calități ce asigură manifestarea unui comportament deontologic adecvat în situații dificile și crearea unor premise ale diminuării efectelor distructive în situații stresante la locul de muncă.

În rezultatul analizei literaturii, deducem ideea că perfecționarea/formarea continuă a cadrelor didactice, ***pentru a manifesta rezistență la stresul profesional***, asigură eficiența procesului educațional prin dezvoltarea competențelor manageriale și învățarea strategiilor de adaptare pentru diminuarea factorilor stresogeni.

În concluzie, formarea cadrelor didactice este un proces complex și important pentru diminuarea stresului ocupațional în context profesional, rațiuni din care menționăm că politicile educației, angajate în reforme de substanță privind dezvoltarea potențialului uman includ, între prioritățile agendei sale, reconstrucția permanentă a paradigmatelor de formare a cadrelor didactice la nivelul unor competențe profesionale necesare pentru a răspunde cu eficiență provocărilor mediului ocupațional.

Referințe bibliografice:

1. ANDRIESCU, N. Despre stres și relaxare. În: *Revista Psihologia*, An. 2, nr. 1/1992, p.28-29. ISSN 0034-8759.

2. COJOCARU, V. Gh. *Calitatea în educație. Managementul calității*. Chișinău, 2007. 268 p. ISBN 978-9975-78-524-2.
3. COJOCARU-BOROZAN, M. *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2012. 240 p. ISBN 978-9975-46-126-9.
4. DANDARA, O. *Conceptualizarea ghidării carierei în contextul educației permanente. Teză de doctor habilitat în pedagogie*. Chișinău, 2013. 290 p. CZU 37.091 (043.3)
5. IVAN, G. *Confruntarea cu stresul și satisfacția în muncă a cadrelor didactice*. Bacău: Rovimed Publishers, 2009. 180 p. ISBN 978-973-1897-12-7
6. HUBERMAN, A. *Cum se produce schimbarea în educație: contribuții la studiul inovației*. București: Didactică și Pedagogică, 1978. 160 p.
7. POTOLEA, D. *Perfecționarea și autoperfecționarea cadrelor didactice*. București: EDP, 1981. 220 p.
8. SALADE, D. *Om și profesiune*. Cluj-Napoca: Casa de Editură Dokia, 1998. 150 p.
9. ȘOVA, T. *Managementul stresului profesional al cadrelor didactice*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. 280 p. ISBN 978-9975-46-196-2
10. ȚĂRNĂ, E. *Adaptarea studentului în mediul universitar. Teză de doctor habilitat în pedagogie*. Chișinău, 2013. 189 p. CZU 378 (043.3).
11. ДЕРЕКЛЕЕВА, Н. И. *Классный руководитель. Основные направления деятельности*. Москва: Вербум, 2001. 64 с. ББК 74.204.2.
12. FREEMAN, J. *Pour une education de base de qualite: comment developper la competence?* Geneve: Bureau International d' Education, 1993. p. 420-428.
13. REEVE, J. How do I motivate others? The concept of motivating style. In: *J.M.D., E.G. Armas (ed.), Motivación y emoción: Investigaciones actuales*. Servicio de Publication Universidad de la Laguna, 2010. 80 p.

MOTIVAREA CADRELOR DIDACTICE PENTRU O EDUCAȚIE TIMPURIE INCLUZIVĂ

Tatiana VASIAN, doctor în psihologie,
Institutul de Științe ale Educației, R. Moldova

Abstract: The paper analyzes the problem of teacher working motivation in an inclusive education system. They analyze individual and social barriers, related to context, in maintaining motivation for the involvement in the inclusive process, and ways to boost its at kindergarten teachers.

Contextul în care se educă copiii de azi evidențiază un ansamblu de caracteristici, care influențează creșterea și educația lor. Printre acestea se enumeră: dezvoltarea economică a ultimelor decenii, cadrul familial și modul de viață adoptat, problemele din sfera valorilor practicate de grupurile umane etc. Cu referire la ultimele, specialiștii domeniului educațional specifică criza valorilor, modalitățile distorsionate de receptare a acestora, supraevaluarea competiției [6, p. 21]. Sistemul educațional din lume vine cu mai multe reacții față de această paletă a problemelor, propunând soluții privind educația copiilor. Opțiunile valorice principale integrează, după cum denotă L. Stan în baza analizei cercetărilor mondiale de ultimă oră, ideile referitoare la educația pentru toți, educația elementară, educația permanentă sau pe parcursul vieții și autoeducația [6, p. 30]. Contextul de azi le impune drept valori imperative recurente.

Cu mai multă fermitate s-a început să se vorbească de o educație pentru toți după Conferința miniștrilor educației de la Jomtiem din 1990, acest concept reușind să devină unul central în pedagogia contemporană. Filosofia actului educativ constă în centrarea pe fiecare copil, în acordarea de șanse egale, asigurarea progresului în ritm propriu, luarea în considerare a nevoilor individuale de dezvoltare și a potențialului fiecăruia. Astfel, trecerea de la modelul tradițional, în care ”profesorul este considerat o autoritate ce deține adevărul și care, în actul predării, îl împărtășește elevilor” [5, p. 66] necesită un proces de transformare atitudinală, mai cu seamă, al cadrului didactic, atitudinea fiind un vector fundamental al conduitei umane.

Incluziunea necesită în primul rând o schimbare de atitudine a oamenilor și a sistemului de valori. Iată de ce motivarea unui cadru didactic de a se implica într-un proces educațional incluziv constituie o mare provocare pentru sistemul de învățământ, pentru societate chiar. Azi, când meseria de cadru didactic a devenit una neatractivă în rândul celor ce sunt în căutarea drumului în viață, problema motivării dascălilor necesită implicații și de natură socială, și psihologică, și economică.

Pentru a identifica modalitățile de sporire a motivației cadrelor didactice de a face parte din acest proces, mai întâi de toate trebuie analizat procesul de motivare. *Motivația* în sine vizează totalitatea de motive care dinamizează comportamentul uman, iar motivele sunt structuri psihice care orientează, inițiază și reglează acțiunile în direcția unui scop mai mult sau mai puțin precizat [4, p. 199]. Motivele reprezintă cauzele comportamentului nostru, ele ne stimulează și ne încurajează să participăm la anumite acțiuni. Această motivare poate fi *intrinsecă* și apare atunci când persoana participă la o anumită acțiune, fiindcă crede și simte că acest lucru este important. Există și motivare *extrinsecă* atunci, când persoana este obligată să acționeze într-un anumit fel, datorită unor factori externi (obținerea unei calificări sau a unor beneficii materiale,

spre exemplu). Se poate identifica lesne tipul motivației, analizând răspunsul cadrelor didactice aflate într-o activitate de formare pe un anumit subiect educațional la întrebarea: „De ce sunteți azi aici?”. Unele vor răspunde că au fost ghidate de dorința de a-și clarifica anumite lucruri pe diverse dimensiuni ale subiectului abordat, iar ca rezultat pe termen lung să-și sporească performanța profesională, pe când altele vor răspunde că „au fost trimise de către director să participe”.

Din păcate, în prezent există un număr insuficient de cadre didactice în sistemul educațional ce dau dovadă de o motivație profund intrinsecă. Ne-o confirmă și rezultatele obținute în cadrul unui studiu realizat în prima perioadă a anului 2015 în rândul educatorilor din mai multe instituții de educație timpurie din țară, menit să culeagă opinii privind situația curentă, modul și contextul de funcționare a sistemului de educație timpurie, inclusiv și cu referire la incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale la această treaptă. Trebuie menționat faptul că din cele circa 270 cadre didactice din învățământul preșcolar intervievate doar 61 (23%) au menționat că în instituția pe care o reprezintă sunt incluși copii cu cerințe educaționale speciale. Observăm că în timp ce legea prezintă teoretic condiții pentru asigurarea educației pentru toți copiii, în realitate există o mare discrepanță dintre dreptul garantat și accesul propriu-zis al tuturor copiilor la educație. Sunt frecvente situațiile când managerul, cadrul didactic decide dacă un copil cu cerințe educaționale speciale va frecventa o instituție sau alta. „Integrarea copiilor cu nevoi speciale într-un mediu normal de viață pune probleme etice care nu pot fi neglijate, pentru că profesioniștii sunt cei care integrează și nu legile” [Apud 3, p. 2]. Vocea acestora de multe ori poate fi auzită astfel: „Eu cred că dacă vom avea asemenea copii, ar fi foarte greu de lucrat și toți vor pleca din instituție, pentru că copiii cu CES trebuie să frecventeze grădinițe speciale” (opinie exprimată de unul dintre participanții la studiu).

Analizând atitudinea cadrelor didactice față de procesul de incluziune a copiilor cu cerințe speciale în învățământul general, A. Gherguț stabilește 3 tipuri [5, p. 66-67], care la fel au fost identificate și în cadrul studiului promovat:

- atitudinea de indiferență și de neimplicare comparativ cu grupul majoritar de copii („Eu nu știu cum să-l implic în activitățile comune, el necesită lucru unul la unu”, „Eu îl primesc la activități, dar el face dezordine, nu ascultă”);
- atitudinea de protejare exagerată manifestată prin diminuarea dificultății sarcinilor de lucru, excluderea de la realizarea unor sarcini mai complexe, acordarea unui sprijin în exces („Acest copil necesită toată atenția mea”);
- atitudinea obiectivă și echilibrată față de incluziune manifestată prin interacțiune, comunicare și implicare a tuturor copiilor în cadrul activității, fără elemente discriminatorii

(„Toți copiii au dreptul la o educație de calitate, chiar și acei cu dificultăți. Sper să semăn bunătate și puritate în fiecare suflet de copil”, „Toți copiii au aceleași drepturi și nevoi în dezvoltarea lor; este necesar de a se implica mai mult organele competente, specialiști, pentru a avea o colaborare mai eficientă, care să aducă doar beneficii copiilor, susținerea lor și includerea în societate”). Cu regret, această atitudine abia se înfiripează în rândul cadrelor didactice din grădinițele noastre, după cum arată analiza rezultatelor colectate, fiind prezentă în proporții reduse deocamdată (26,47% din numărul total).

Din prima categorie, atitudinea de indiferență și neimplicare, după părerea noastră, se desprinde încă un gen de atitudine, cea de neacceptare a procesului, negarea necesității cooperării dintre toți copiii, izolarea copilului cu CES, manifestată prin afirmații de genul: „Copiii sănătoși suferă foarte mult când este un copil care îi deranjează”, „Copiii cu CES trebuie să aibă un centru special de educație, izolat de ceilalți”.

Circa o treime dintre participanții la studiu au reiterat și necesitatea remunerării suplimentare a cadrelor didactice care lucrează ”cu copii speciali” (citat din enunțurile analizate), invocând necesitatea alocării timpului adițional și depunerii unui efort în plus. Totuși, amintim că unul din cele mai mari organisme de cercetare la nivel mondial, care deține inclusiv rezultatele analizei Programului OCDE de evaluare a elevilor la nivel internațional (PISA), a demonstrat că în învățământ calitatea nu depinde în mod direct de costul educației. Calitatea evaluată ca și rezultat al învățării se leagă mai mult de calitatea predării decât de alți factori, cum ar fi numărul de elevi din clasă sau diversitatea elevilor dintr-o clasă. O caracteristică tipică pentru sistemele școlare situate pe primele poziții ca și performanțe este aceea că aceste sisteme își asumă, în moduri diferite, responsabilitatea pentru educarea și sprijinirea tuturor copiilor [2, p. 12]. Așa dar, cauzele trebuie căutate în altă parte. Analizând factorii ce motivează persoana să facă un anumit lucru, evidențiem câțiva dintre aceștia semnificativi și pentru procesul incluziv. Chiar manualul de psihologie nominalizează câțiva:

- atractivitatea performanței;
- aprecierea acțiunilor realizate în baza unui standard;
- paradoxal, dar și dificultatea sarcinii de realizat la fel sporește intensitatea motivației de realizare [4, p. 201].

Tot aici sumăm și relevanța pentru necesitățile și interesele persoanei a ceea ce trebuie să se învețe pentru a fi aplicat în munca de zi cu zi. Și perspectiva de calificare și angajare ar putea motiva persoana să se implice într-un proces incluziv, să învețe cât mai mult despre acest lucru. Observăm această slabă tendință atât printre tinerii ce-și aleg meseria de cadru didactic de

sprijin, spre exemplu, dar și printre cadrele didactice cu experiență, care ajung să se recalifice pentru a se angaja într-un proces educațional incluziv.

Și invers, dorința de a obține performanță este contracarată de: frica eșecului, lipsa unei perspective, abilități scăzute, nivelul scăzut de calificare, lipsa timpului de a se angaja într-un act anume, deseori rezultat din existența altor priorități competitive, lipsa unor rezultate/recompense imediate (preferențiale sunt cele de natură materială).

Adesea asistăm la diverse relatări ale cadrelor didactice despre experiențele negative anterioare, din școală sau din activitatea profesională, legate de copii cu nevoi speciale, care-i fac să nu-și mai dorească să interacționeze cu astfel de persoane. Aceste cadre didactice au deja bine conturat conceptul cu privire la copilul cu cerințe educaționale speciale, un anume profil psihosocial al acestuia, din care cauză și comportamentul lui în raport cu acești copii este ghidat de credințele stigmatizate deja existente.

Analizând multitudinea factorilor ce influențează dorința cadrului didactic de a face parte dintr-un proces educațional incluziv cât mai de timpuriu (cu certitudine, nici pe departe nu a fost prezentată toată diversitatea acestora), punctăm câteva condiții necesar a fi luate în calcul atunci când ne dorim minimalizarea demotivării pentru implicarea în lucrul cu toți copiii și, ca rezultat, sporirea performanțelor în acest domeniu:

- optarea pentru dezvoltarea în continuare a valorilor, în cheia drepturilor fundamentale ale fiecărei persoane, așa ca să ajungem să credem că educația incluzivă este ”o facere de bine, este omenie”, ”este ceva de calitate” (din opțiunile exprimate de cadre didactice ce denotă o experiență semnificativă de lucru într-o instituție incluzivă) [1, p. 97];

- interacțiunea, pentru că stereotipurile se șterg prin comunicare și o mai bună cunoaștere a persoanei, a procesului, iar de aici reiese și necesitatea informării ample pe problema incluziunii. Discuțiile cu cadrele didactice implicate în procesul incluziv relevă marea diversitate de domenii în care ar trebui să existe informare și formare, inițială și continuă atât pentru cadrele didactice din învățământul general, dar și pentru cele de sprijin, iar uneori este resimțită și nevoia unei pregătiri suplimentare (în condițiile lucrului cu cazuri mai specifice). Studiul nostru a evidențiat faptul că există puțină informare privind modul de organizare a activității în grupa în care sunt incluși copii cu cerințe educaționale speciale;

- recrutarea cadrelor didactice într-un sistem educațional incluziv dintre cele ce ”doresc să o facă” și nu vin aici prin impunere;

- introducerea unor măsuri de ordin managerial, prin care munca cadrului didactic să fie apreciată în baza unor standarde clare, raportate la gradul de dificultate și de inovație a activității promovate într-un mediu incluziv. Persistă în rândul profesioniștilor din domeniu frica că

acceptarea copiilor cu nevoi speciale va diminua performanțele grupei/clasei, va minimaliza numărul părinților ce vor dori să-și lase copilul în astfel de colectivități;

- asigurarea unui feed-back în raport cu activitatea realizată, pentru a oferi posibilitatea unei autoaprecieri adecvate a rezultatelor obținute, trăirii bucuriei succesului etc.;

- asigurarea unor conexiuni cu experiențe și activități similare: cu diverse cursuri și ocazii de documentare psihopedagogică a cadrelor didactice și a managerilor, cu organizațiile neguvernamentale interesate și active în problematica incluziunii, crearea unei rețele de cadre didactice implicate, pentru oferirea unui sprijin reciproc.

Referințe bibliografice:

1. BOLBOCEANU, A., VASIAN, T. COJOCARU, V. [et al] *Studiul eficienței experiențelor de incluziune a copiilor cu CES dezvoltate în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova*. Coord. șt. A. BOLBOCEANU. Chișinău, 2010. 192 p.
2. Incluziunea în educație – *Ghid de politici* (UNESCO, 2009). RENINCO, 2011. ED-2009/WS/31. 36 p.
3. CIOBANU-GRASU, M. *Politici educaționale în incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale*. Disponibil:
http://www.bursedoctorale.ro/public/documente/conferinte/1332752019_articol_articol_conf_Ciobanu_Mihaela_FFSSP_mai2011.pdf. vizitat (18.06.15)
4. COSMOVICI, A. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 2008. 304 p. ISBN 978-973-46-1077-8.
5. GHERGUȚ, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale: strategii diferențiate și incluzive în educație*. Iași: Polirom, 2006. 256 p. ISBN (10) 973-46-0397-3.
6. STAN, L. *Pedagogia preșcolară și școlară mică*. Iași: Polirom, 2014. 295 p. ISBN 978-973-46-4434-6.

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

Лариса ЗОРИЛО, кандидат педагогических наук, доцент,
Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо, Р. Молдова

Abstract: The article examines the content of professional competence of teachers who work with children with special educational needs. There are described the distinctive features of this activity, professional principles and standards. Also the author characterizes the future teachers' professional-personal readiness to this activity.

Существующая на современном этапе развития Молдовы тенденция включения детей с ограниченными возможностями здоровья в процесс совместного обучения со здоровыми сверстниками выявила целый ряд противоречий в существующей системе образования республики. Одно из них – между социальным заказом правительственной программы о развитии инклюзивного образования в республике Молдова (Hotărîre Nr. 523 din 11.07.2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020) и недостаточной компетентностью дидактических кадров в этой области педагогической деятельности. Это выражается в том, что образовательная практика нуждается в квалифицированных специалистах, обладающих высоким уровнем инклюзивной компетентности, а профессиональная подготовка педагогов осуществляется по традиционному содержанию.

В этом ракурсе особое значение приобретает проблема формирования инклюзивной компетентности педагогов в системе непрерывного образования, в процессе решения следующих задач:

- определение сущности и содержания профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья;
- разработка технологии формирования у педагогов ценностно-мотивационного отношения к инклюзивному образованию, профессионально-личностных качеств и готовности к инновационной деятельности по переводу образовательной системы в статус инклюзивной.

Анализ литературы показал, что требования к подготовке педагога, работающего с детьми имеющими психофизические нарушения в разные исторические периоды определялись целями и имеющимися средствами коррекционного воздействия, а также уровнем развития науки (медицины, педагогики, естественных, гуманитарных и других наук). Современное высшее образование по подготовке дидактических кадров реализуется в соответствии с государственным образовательным стандартом, в основе которого компетентностный подход и большая вариативная часть, позволяющая вузам наполнять ее учебными дисциплинами, обеспечивающими инклюзивную компетентность и мобильность будущих педагогов.

По мнению современных исследователей, профессиональная компетентность педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья, заключается в его готовности к их развитию, воспитанию, обучению, социальной адаптации, а также сопровождению семей их воспитывающих [1], [2], [5].

Деятельность учителя, работающего в инклюзивном классе, в отличии от деятельности педагогов обычных школ имеет присущие только ей особенности:

- умение понимать медицинские диагнозы с тем, чтобы учесть специфические особенности ребенка, понять их причины, и на этой основе найти для него оптимальный образовательный маршрут;
- знание психолого-педагогической диагностики для определения трудностей детей в связи с нарушением развития, их причины и на основе этого проектировать возможные пути устранения;
- направленность учебно-воспитательной работы на социализацию ребенка, создание в образовательном учреждении условий для освоения им компетенций, необходимых для жизнедеятельности в инклюзивном классе и обществе;
- умение учитывать тип отклонения в развитии ученика при организации работы с классом;
- знание методик организации инклюзивного учебного процесса, адаптации образовательной среды, дидактических материалов, умелое использование их на практике;
- высокая креативность в работе, способность творчески мыслить, так как отсутствуют „готовые рецепты” помощи детям с особыми образовательными потребностями.

Исследования [3], [4] позволяют нам сделать вывод о том, что основными показателями работы учителя в инклюзивном классе является продвижение ребенка в развитии, овладение им нравственными нормами, самореализация каждого ребенка с учетом его индивидуальных психических и физических особенностей в разных сферах жизнедеятельности, а также обеспечение лучших условий жизни в семье.

Для учителя, работающего с особыми детьми, очень важно владеть системой внутренних и внешних регламентаций, среди которых важное место занимают профессиональные принципы, которые базируются на гуманистических общечеловеческих ценностях. Их можно представить следующим образом:

- принцип профессиональной компетентности, который означает, что педагог должен владеть специальной подготовкой в работе с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии;
- принцип оказания помощи. Педагог выступает в роли помогающего, поддерживающего, осуществляющего роль фасилитатора. Работая с детьми он

выступает в позиции не „над”, а „около” ребенка, при необходимости позиция „около” переходит в помощь;

- принцип нравственной ответственности за выбранные приоритеты и результаты обучения и воспитания ребенка. При этом важно, чтобы социально значимую цель, определенную в нормативных актах, педагог максимально соотносил с личностными потребностями и интересами ребенка;
- принцип креативности и инвариативности заключается в творческом, целенаправленном стремлении педагога совершенствовать образовательные ресурсы, приёмы, средства работы с учетом особенностей воспитанников и своих собственных особенностей;
- принцип педагогического оптимизма означает, что педагог верит в силы и возможности ребенка с особыми потребностями, в его успешную социализацию;
- принцип приоритетных задач предполагает, что в процессе взаимодействия педагога с особым ребенком на всех этапах следует выдвигать наиболее важную цель, достижение которой будет способствовать его переходу на следующий этап развития [5, с .35-36].

Базовой составляющей профессионально-личностной готовности педагога для работы в инклюзивной школе является профессионально-гуманистическая направленность его личности, которая проявляется в осознании им важности реализации задач инклюзивного образования, удовлетворенности своей профессиональной деятельностью, стремлении овладеть профессиональным мастерством инклюзии детей с особенностями развития. Поэтому педагог должен осознавать гуманистическую сущность и направленность своей деятельности на оказание помощи детям независимо от степени тяжести их нарушений, с тем чтобы развивать личность в целом, социализировать ее в социуме, а не только ориентироваться на образовательный результат. Важно помогать такому ребенку реализоваться в жизни, причем найти грань между очень большими ожиданиями и отсутствием надежды на положительные изменения в будущем.

Это также предполагает приверженность педагога субъект-субъектным отношениям, в процессе которых признаются и уважаются интересы каждого ребенка, создаются комфортные условия для его проживания и развития. Это может быть достигнуто в том случае, если педагог будет принимать во внимание то, что личность ребенка с особенностями развития зависит от тех взаимоотношений, которые складываются у него с окружающими и особенно с педагогами и родителями. Поэтому

педагог, работающий с этой категорией детей, должен быть, духовно богат, понимать важность своей миссии и своего самосовершенствования. Для него важно развитие таких качеств, как милосердие, эмпатия, толерантность, педагогический оптимизм, доброжелательность и другие. При этом важно, чтобы педагог осознавал важность обладания этими качествами и стремился их развивать. Поэтому задача вуза - развитие профессионального самосознания студентов, формирование у них осознания себя, как субъекта инклюзивного процесса.

В настоящее время процесс инклюзии находится на начальном этапе внедрения в образовательные учреждения республики. В этой связи для педагога очень важно уметь противостоять трудностям, которые, несомненно, будут иметь место в его педагогической деятельности. Проявляя веру в успех обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, следует опасаться завышенных требований к его развитию, что может вызвать у педагога синдром психического выгорания. Ведь в инклюзивном обучении нет привычной, знакомой обстановки, четких формулировок в методике работы с детьми, нет ясных целей и простых задач. Поэтому так важно развивать у студентов умения регуляции своей деятельности, контроля в стрессовых ситуациях, формировать умения быстро и уверенно реагировать на изменение обстоятельств и принимать решения. В своем профессиональном арсенале студент должен иметь умения, которые ему помогут справиться с разочарованиями, негативными эмоциями, адаптироваться в трудных жизненных ситуациях. Важно, чтобы встречаясь с трудностями, учитель умел оценивать реальную ситуацию не как угрожающую, а как дающую новые возможности для развития ребенка, и на этой основе находил оптимальный выход решения проблемы.

Учитывая многогранный характер профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в подготовке будущих педагогов к этой деятельности целесообразно выделить основные направления деятельности вуза:

- *Коммуникативная деятельность.* Она важна потому, что многие особые дети затрудняются в овладении речью и не всегда с ее помощью способны выразить свои чувства, мысли и желания. Учитель должен уметь правильно интерпретировать их поведение, владеть приемами невербального и диалогического общения.
- *Диагностическая деятельность.* В процессе инклюзивного обучения важно определять уровень развития ребенка, интерпретировать его проявления в учебной деятельности, определять характер и выраженность затруднений в освоении куррикулума.

- *Прогностическая деятельность.* Она направлена на прогнозирование развития ребенка, эффективности использования различных коррекционно-педагогических технологий.

- *Консультативная деятельность.* Предполагает взаимодействие с родителями и педагогическими работниками с целью обеспечения их необходимой информацией для более качественной помощи и поддержки ребенка.

- *Просветительская деятельность.* Связана с информированием социума о детях, имеющих отклонения в развитии, направлена на формирование гуманного отношения к ним, обеспечение семей, в которых они воспитываются, информацией о различных путях психолого-педагогической помощи детям.

- *Трансформационная деятельность.* Предполагает постановку коррекционно-развивающих задач в учебно-воспитательном процессе, использование соответствующих методов и приёмов, отбор и преобразование учебного, дидактического и методического материала с учетом типа отклонения детей. Эта деятельность предполагает учет специфических трудностей и проблем, которые испытывают дети с ограниченными возможностями здоровья и оказание психолого-педагогической помощи в их устранении.

Таким образом, профессия учителя работающего в инклюзивном классе требует непрерывного обновления, пополнения знаний, роста профессиональной компетентности, проявляющихся в совершенствовании педагогического мастерства.

Список использованной литературы:

1. АЛЕХИНА, С., АЛЕКСЕЕВА, М., АГАФОНОВА, Е. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*, 2011, №1. с. 83-92.
2. ПЕРЕТЯТКУ, М., ЗОРИЛО, Л. *Инклюзивное обучение в школе: Дидактический материал для координаторов инклюзивного образования.* Кишинэу.: Институт непрерывного образования, 2011, 218с. ISBN 978-9975-4168-9-4.
3. САМОУКИНА, Н. *Педагогика и психология профессиональной деятельности.* М.:ЭКМОС, 1999. 351 с.
4. ШУМИЛОВСКАЯ, Ю. *Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования.* Автореф. дисс. канд. пед. наук. Шуя, 2011. 26 с.
5. ЯКОВЛЕВА, И. *Подготовка педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.* М.: Издательство „Спутник”, 2012. 133с. ISBN 978-5-9973-2

Secțiunea V
MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

THE EMPLOYEE'S LOYALTY IN MULTICULTURAL ORGANIZATIONS

Lia CIOBANU – ANDRESEN, Master of Science in Planning and Leadership
(Høgskulen I Volda), Pedagogical leader in Kulur Kindergarten in Ålesund, Norway

Abstract: In the present study, I explore the concept of loyalty, its dimensions and the difference in understanding the loyalty concept by East European and Norwegian highly qualified employees who work in the maritime cluster on Sunnmøre. The algorithm used by me to find answers to my research questions can be used in other type of organizations and institutions that is why it can be very interesting and useful for pedagogical leaders or managers that conduct pedagogical institutions.

Nowadays the notion of „loyalty” has a great significance in the science of marketing. There are numerous studies about how to increase customer's loyalty, which loyalty programs stand the best chance of success in the tough market conditions and so on. Despite so much popularity in marketing, very little attention is paid to loyalty in management/leadership. Especially when it comes to employees' loyalty, company leaders ask themselves “why a highly qualified employee leaves his/her current hiring memorable company for another?” An answer to this question can help organizations to reduce the cost of hiring and training new staff, which is almost ten times more expensive comparing to maintaining the current qualified employees. Another quite important aspect of this is that the leaving of qualified workers is considered as a loss in human resource investment and it is also a serious damage to other employees' loyalty and a huge demotivation for organizational culture. There are different facets of this problem. In my opinion, there is one very distinctive and significant aspect which needs to be taken in consideration by organizational leaders and this is employee's loyalty.

In this era of globalization and liberalization, employees become the competitive advantage for business. A business may manage with mediocre employees but competent employees can boost an average business to greater heights. Likewise, bad employees can cause flourishing business empires to collapse. As H.L. Wan [15] mentions that, in a tight labor market, keeping good employees and developing employee loyalty becomes increasingly important and a continuing challenge. And the challenge becomes even bigger when you have

employees which represent different cultures that place varying values on loyalty to the employer.

There are different ways to understand the notion of “loyalty”, it depends on our cultural background as well as on our age, history and working experience. There is no doubt that loyal employees provide many benefits for organizations. They put forth extra efforts in their work, serve as positive public relations representatives outside the organization, and go above and beyond the norm in doing the little things that help the organization function effectively [12].

The concepts of job satisfaction, leadership empowerment, and employee loyalty have been studied in several fields by numerous researchers: Borzaga & Tortia, 2006; Carson & Birkenmeier, 2006; Coughlan, 2005; Cunha, 2002; Eskildsen & Nussler, 2000; Honold, 1997; King & Ehrhard, 1997; Niehoff, Moorman, Blakely, & Fuller, 2001; Ramaswami & Singh, 2003; Redman & Snape, 2005; Roehling, Roehling, & Moen, 2001 [9].

The concept of a new knowledge economy regarding nowadays society has started to be very popular in management literature. The concept discusses particularly a new type of knowledge workers who are said to be more loyal to their portfolio and working in the interest of their own career rather than in the interest of their employer.

T. Keiningham et al. [8] confirm that by saying “for decades we’ve been told that we live in a dog-eat-dog world, that loyalty gets us nowhere, and that we have to look out for number one. We’ve been told that to succeed we have constantly to reinvent ourselves, let go of past relationships, and move to a greener pastures. And we’ve been told that all this is good.” The issue of how to impede knowledge workers to quit their current organizations becomes a complicated one to both leaders and scientists. The solution for this problem is very relevant, especially to the domains and companies, which are in a big need of qualified employees.

The issue of loyalty is important to companies for several reasons. Firstly, individuals with high levels of commitment to their organizations identify highly with the companies they work for [1], therefore, companies view loyal employees as very desirable [13]. Many recent studies indicate that loyal employees represent value to a company and loyal employees are more committed to the continuous improvement of service quality [4].

Employee turnover is a problem for organizations around the world because it is costly. That is, turnover costs time and money for employees to separate from an organization and for an organization to recruit and train replacements. According to the American Management Association, turnover costs can range from 25% to 200% of annual compensation [2].

Loyalty to an organization is seen as one important factor that contributes in lower turnover. Loyal employees are not likely to look for jobs elsewhere [9]. For those employers who

cannot readily hire employees with appropriate skills and knowledge, and for those employers in highly competitive labour markets, developing loyal employees can be a competitive advantage. Therefore, the main purpose of this study is to find plausible answers to the question: “*Are there any differences in loyalty between Eastern European migrant knowledge workers and Norwegian workers in relation with Norwegian leadership in a maritime organization on Sunnmøre?*”

I consider this research of great importance to nowadays society and to the future as well, because it discusses an interesting and important social phenomenon that many employers face every day. Regrettably, many of them are not prepared or do not know how to handle it correctly. My research seeks to explain, describe, and explore the phenomenon chosen for this study, and to find some good techniques that will help people to communicate and establish better relations no matter what their nationalities or their culture is, or the countries they are living in or the work they are doing.

Categorization and conceptual clarification. The theme of this paper is employee’s loyalty in multicultural organizations (maritime cluster on Sunnmøre). The subject is extensive, and there is diverse literature in area, that is why I tried to limit myself just to the research which seemed most appropriate to the theme of the study.

A central concept of this study is “***loyalty***”, and more exactly “***employee’s loyalty***”. There is a vast number of definitions of loyalty, and there is little agreement among researchers regarding how this concept can be defined and understood.

In this study, “loyalty” is considered as a dual concept, which consists of both attitudes and behaviours. In this context, S. Mehta et al. [10] description is up to date, which claims that loyalty has two dimensions: internal and external. The internal dimension is the emotional component, it includes feelings of caring, of affiliation and of commitment. The external dimension has to do with the way loyalty manifests itself. This dimension is comprised of the behaviours that display the emotional component and is the part of loyalty that changes the most. The concept of loyalty it is analysed more detailed in the theory chapter of my master thesis.

When I decided to write about “*employees’ loyalty to their leaders*” I had in mind a specific definition of loyalty, a concept which I was thinking that is right and valid for almost everybody. When the process of describing and deciphering the main concept “loyalty” started I grew rather confused and enquiring if I used the term “loyalty” correctly. The biggest problem for me, however, was how I should define and use this term in my research, and it became worse when I intended to operationalize it. I was so hesitant. This was caused by the little amount of research available on employees’ loyalty towards their managers/ leaders/ supervisors that is so

controversial, and, furthermore, in this modest sum of literature, there are so many different definitions of this concept and various ways to measure it. After analysing attentively all sources I could access, I came to the conclusion that, in fact, the meaning of the term “loyalty” differed in diverse cultures and in different times. Twenty years ago, “to be loyal to someone” meant completely different things than what it means today. So, these things made me realize that finding out “*how loyal employees are to their bosses in a multicultural organization*” can be quite challenging, since the concept of “*being loyal*” is probably so divergent to everyone today.

That’s why I decided to combine the different scales proposed by researchers A. Davis-Blake, J.P. Broschak and E. George [6]; T.R. Becker et al. [3], B.P. Niehoff et al. [12] that offer measurement related to whether employees show pride in their organization or defend it against criticism; J.P. Meyer and N.J. Allen [11], which developed the famous scale to measure commitment that is often labelled “loyalty” by organizational scholars. As according to B.P.Niehoff et al. trust in management is a key to employee willingness to display loyalty, I used a one-dimensional six item model to measure trust in / loyalty to leader, proposed by P.M.Podsakoff et al. [14]. The items reflect the subordinate's perception of the leader's fairness and integrity. In addition to that, as suggested by Allport's definition that loyalty involves adherence, indicates the importance of ongoing behaviour among loyal individuals, and this context was important to find out the moral values of employees.

There were five parameters that I used to find out the degree of loyalty of highly qualified employees, these are: *manager – employee relations; trust, communication, job satisfaction* and *employee’s intentions to exit*. In addition to that, I examined several nuances which some of my informants described as quite relevant for employees’ loyalty, these are: *moral values, commitment* and *empowerment*.

In this study I use the term “**leadership**” synonymously with “**management**”, and I mean by them “*the concept of influence - leaders influence others to help accomplish group or organizational objectives*” [7] and in this context I use the terms boss, manager, leader and supervisor as synonyms.

Another used concept is “**culture**”, and I meant by culture shared motives, values, beliefs, identities, and interpretations or meanings of significant events that result from common experiences of members of collectives and are transmitted across age generations; corresponding to this societal culture consists of commonly experienced language, ideological belief systems (including religion and political belief systems), ethnic heritage, and history. Parallel to this, organizational culture consists of commonly used nomenclature within an organization, shared organizational values, and organizational history.

Taking in consideration the findings received, I came to the conclusion that there are some differences in perceiving loyalty between east European and Norwegian employees. These distinctions can mainly be explained through cultural background and country history. As it was presumed, the diverse historical processes which Sunnmøre and East Europe experienced still influence the employees' mentalities and the mode the working relationships are established between representatives of these two cultures in the maritime cluster.

This study shows that employees from these two parts of the world are loyal to their companies, bosses and work colleagues. They all try to do their best at work, they don't reveal the company secrets, they all try to respect the working contract and feel proud working for their organization. These characteristics are in correspondence with B.P. Niehoff et al. [12] study, where loyalty was defined in terms of active behaviours that demonstrate pride in and support for the organization. The concept of "loyalty" was understood differently by Norwegian and East European informants. Norwegians' understanding of "employee's loyalty" is more centered on respecting moral values (honesty, punctuality and respect for other employee's integrity were most often mentioned moral values), and another dimension of the loyalty concept reported by Norwegian participants as important was not harming others. Most East European informants interviewed in this study see employee's loyalty as a feeling of responsibility "for everything what is going on in the company", gratefulness for working in the company, and absolute commitment.

Another difference in loyalty between Norwegian and East European informants (interviewed in this study) is that Norwegian employees are more loyal to their organizations than to their bosses. By contrast, East Europeans appear to show more loyalty to their colleagues than to their bosses. However, there were still a few of the interviewed East Europeans, who reported showing more loyalty to their leaders. Bearing in mind this difference, one similarity should be underlined: nearly all informants from this study do not have so much loyalty to their bosses. The question posed is why leaders get less loyalty than organizations or other work colleagues? Is the leader's attitude or style of leadership to blame? Are there other factors that contribute to this? Don't leaders invest so much in employees' loyalty? The answers remain unclear.

The findings of this study show that leaders' initiative in the process of communication is extremely important.

A good relationship between leader-employees is not just an indicator of employees' loyalty, but also represents a barometer of innovative processes that take place in the current firms.

The findings also pointed out that a charismatic/transformational leadership can be most desirable in a multinational company, where typical attributes for this style of leadership depicted from participants' answers are motive arouser, foresight, encouraging, communicative, trustworthy, dynamic, positive, confidence builder, and motivational, as well several charismatic attributes as: enthusiastic, ambitious, self-effacing, sincere, sensitive, compassionate, and willful.

In this study, we have seen that loyal employees put forth extra efforts in their work. They serve as positive public relations representatives outside the organization; they invest much of their endeavour for good customer service, good work outcomes and favour big innovations in the companies. Loyal employees also stay with their organizations longer, reducing the cost of turnover and its negative effect on service quality. That's why I can firmly say that investing in employees' loyalty should be a top priority for all leaders who dream and want to build a successful and unique organization with a big longevity.

Conclusion:

The algorithm used by me to measure employee's loyalty in this study can be used in other type of organizations and institutions. That is why this study can be very interesting and useful in various contexts, as well for pedagogical leaders or managers that conduct pedagogical institutions or any other leader who is interested to find more about employees' loyalty.

The results obtained in this study have several implications for theory development in the employee's loyalty research. Firstly, the results obtained should guide leaders on the important factors that influence employee's loyalty towards leadership in the organization. Secondly, the findings above depict the main differences in loyalty between highly qualified employees, which can help leaders to understand their workers better and find the right strategies to lead them. In addition to that, the study gives a good insight into the East European work mentality.

Furthermore, this study highlights that women from East Europe integrated easier at their workplaces, and had more friends at their work than men from the same culture did.

Besides, this study has big theoretical implications for international management research. There is very little research in this field.

Reference list:

1. ALLEN, N.J.; MEYER, J.P. Affective, continuance, and normative commitment: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behaviour*. 1996, 49, pp. 252-276.
2. AMOS, E.A.; WEATHINGTON, B.L. An Analysis of the Relation between Employee - Organization Value Congruence and Employee Attitudes. *The Journal of Psychology*. 2008, 142(6), pp. 615-631.

3. BECKER, T.R.; BILLINGS, D.E.; GILBERT, N. Foci and Bases of Employee Commitment: Implications for Job Performance. *Academy of Management Journal*. 1996, 39: pp. 464-482.
4. CHANG, C.C.; CHIU, C.M.; CHEN, C.A. The effect of TQM (Total Quality Management) practices on employee satisfaction and loyalty in government. In: *Total Quality Management*. Vol. 21, No. 12, December 2010, pp. 1299–1314.
5. COUGHLAN, R. Employee Loyalty as Adherence to Shared Moral Values. *Journal of Managerial Issues*. Vol. 17, No. 1, 2005, pp. 43-57.
6. DAVIS-BLAKE, A.; BROSHAK, J.P.; GEORGE, E. Happy Together? How Using Nonstandard Workers Affects Exit, Voice, and Loyalty among Standard Employees. *The Academy of Management Journal*. Vol. 46, No. 4, Aug., 2003, pp. 475-485.
7. HOUSE, R.J. et al. Culture, Leadership, and Organizations. In: *The GLOBE Study of 62 Societies*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.
8. KEININGHAM, T.; AKSOY, L.; WILLIAMS, L. *Why Loyalty Matters. The groundbreaking approach to rediscovering happiness, meaning and lasting fulfilment in your life and work*. Dallas: Benbella Books, INC, TX, 2009.
9. LEE, S.S. *Relationships among leadership empowerment, job satisfaction, and employee loyalty in university dining student workers*. Dissertation. Iowa State University, 2008.
10. MEHTA, S.; SINGH, T.; BHAKAR, S.S.; SINHA, B. Employee Loyalty towards Organization - A study of Academician. *International Journal of Business Management and Economic Research*. Vol. 1(1), 2010, pp.98-108.
11. MEYER, J. P.; ALIEN, N.J. A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resource Management Review*. 1: 61-89. 1997. Commitment in the Workplace. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
12. NIEHOFF, B.P.; MOORMAN, R.H.; BLAKELY, G.; FULLER, J. The Influence of Empowerment and Job Enrichment on Employee Loyalty in a Downsizing Environment. *Group & Organization Management*, March 2001, 26: 93-113.
13. OSWALD, S.L.; MOSSHOLDER, K.W.; HARRIS, S.G. Vision Salience and Strategic Involvement: Implications for Psychological Attachment to Organization and Job. *Strategic Management Journal*. Vol. 15, 1994, pp. 477–489.
14. PODSAKOFF, P.M.; MACKENZIE, S.B.; MOORMAN, R.H.; FETTER, R. Transformational leader behaviours and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviours. *Leadership Quarterly*. 1, 1990, pp. 107-142.
15. WAN, H.L. Employee Loyalty at the Workplace: The Impact of Japanese Style of Human Resource Management. *International Journal of Applied HRM*. Vol. 3 Issue 1, 2004.

CULTURA MANAGERIALĂ – COMPONENTĂ A CULTURII ORGANIZAȚIONALE ÎN INSTITUȚIILE PREȘCOLARE

Ludmila COTOS, lector universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Victoria COJOCARU, doctor habilitat, profesor universitar,

Universitatea de Stat din Tiraspol, R. Moldova

Abstract: In this article it is argued the importance of the problem of managerial culture, which is confirmed by the practice of human development, as well as the many researches in the fields of philosophy, pedagogy and psychology of management. Also, were analyzed the theoretical foundations of the managerial culture: concepts of the term of culture, organizational culture, management culture.

Datorită transformărilor complexe ce au loc în societatea contemporană un rol deosebit îi revine culturii manageriale. Fiind modelul integrat al comportamentului uman, care include gândirea, vorbirea, acțiunea și creațiile materiale cultura reprezintă un ansamblu de mecanisme de control (proiecte, reguli, programe), care condiționează comportamentele, fiind și un element esențial pentru progresul managementului [4, p. 21].

Managementul, ca factor important ce asigură dezvoltarea sistemului educațional, prin crearea condițiilor necesare manifestării și dezvoltării potențialului creativ uman, acordă o deosebită atenție problemelor cu referire la cultură.

Etimologic, cuvântul „*cultura*” era vechi în limba latină. Rădăcina din care a derivat e verbul „*colere*” ce înseamnă, în primul rând, „a cultiva” anumite lucruri, cu înțelesul de a le „îngriji” spre a le ameliora calitatea sau a le spori productivitatea.

Cultura menționează autorii D. Patrașcu, T. Rotaru, poate fi definită ca un sistem de valori, convingeri, tradiții și norme de comportament comune, unice pentru un anumit grup de oameni [5, p. 35].

Cultura este înțeleasă și ca o modalitate specifică de organizare și dezvoltare a existenței umane, exprimată prin produsul muncii materiale și spirituale, o sistemă de norme și structuri sociale, valori sociale în ambianță cu atitudinea oamenilor față de natură, între ei și în raport cu ei înșiși [3, p. 11].

Problemele ce țin de cultura organizațională se află în centrul atenției și a savanților din Republica Moldova. Astfel, definind conceptul nominalizat, din punct de vedere al filosofiei, A. Zelenschi confirmă, că *cultura organizațională* poate fi definită doar plecând de la om, deoarece

„fondatorii și purtătorii culturii organizației sânt oamenii”. Sistemul de simboluri, tradiții, ritualuri, valori și norme de comportament împărtășite de cea mai mare parte a personalului unei organizații, modul de gândire și de acțiune care stă la baza activității organizaționale, modalitatea de integrare internă și de adaptare la mediul extern constituie *cultura organizațională*.

În același context prezintă definiția și savantul L. Covaș „*cultura organizațională reprezintă un sistem de valori și concepte, partajate de toți lucrătorii unei organizații, care determină comportamentul lor și caracterul activității instituției*”.

Autorii E. Burduș și Gh. Căprărescu au definit *cultura organizațională* ca „un ansamblu al produselor artificiale, al valorilor și conceptelor de bază, al modurilor de gândire și comportament acceptate general într-o organizație ca bază comună de acțiune” [1, p. 183].

Astfel, *cultura organizațională* cuprinde cea mai mare parte a fenomenelor vieții materiale și a celei spirituale ale colectivului, și anume: normele morale dominante și valorile, codul acceptat în comportamentul membrilor colectivului, ritualurile, standardele și exigențele pentru produsul educațional final (inclusiv maniera de a vorbi, a preda materia, a se îmbrăca, a gesticula) [6, p.38].

Într-o cultură organizațională puternică, majoritatea managerilor împărtășesc un set comun de credințe, valori, comportamente cu privire la modul în care trebuie direcționată afacerea respectivă. Noii angajați intră în contact cu acest set cultural și îl adoptă atât ca urmare a manifestării lor formale, cât și informale. Prin poziția, statutul pe care îl au managerii în ierarhia organizației, modelează semnificativ atitudinile, deciziile și comportamentele subordonaților.

Cultura organizațională are o importanță primordială în activitatea managerial-educțională. Realizarea ei practică poate decurge cu succes dacă managerii cunosc și au la dispoziție o concepție teoretică.

De aceea primul demers în cercetarea inițiată a fost orientat spre determinarea retrospectivă a esenței conceptului „cultura managerială în unitatea preșcolară”.

Apare astfel o cultură managerială, ca parte integrantă a culturii organizaționale asupra căreia poate exercita o influență pozitivă sau chiar negativă uneori.

Cu privire la studiul personalității managerilor instituțiilor preșcolare, a fost insuficient cercetată cultura managerială, deoarece mecanismele formării ei constituie un domeniu mai puțin explorat în demersurile științifice produse în Republica Moldova [2, p. 6].

Pentru manager pe prim-plan trebuie să se găsească interesele generale ale societății, ale instituției și anume: realizarea planului de activitate, organizarea mai bună a muncii, creșterea eficienței manageriale a activității unității și a productivității muncii, unirea unui colectiv

puternic. Iar relațiile cu oamenii presupun: vocabular, ținută, stil de muncă corespunzător și depind de educație și de nivelul de cultură al managerului [2, pag. 61].

Astfel, *cultura managerială* reprezintă sistemul de valori, credințele, aspirațiile, așteptările dintr-o organizație care se reflectă în tipurile de management practicate în cadrul organizației și cuprinde totalitatea comportamentelor, stilurilor aplicate în conducerea organizației și include: tradiții; atitudini; intuiții; intenții personale; stiluri de conducere (autoritar, democrat); sistemul de valori al managerilor (cinste, dreptate); competențe manageriale: profesionale, tehnice, sociale.

Cultura managerială cuprinde următoarele aspecte:

- cunoștințe manageriale generale și specifice educației;
- cunoștințe pedagogice, psihologice, sociologice, filosofice, logice, etice, deontologice, juridice, economice, axiologice, informatice, tehnologice referitoare la conceperea – realizarea conducerii eficiente a educației la nivelul organizației, al grupelor de copii, al situațiilor educaționale;
- capacități intelectuale, deprinderi, abilități, competențe operaționale de aplicare a acestor cunoștințe în situații educaționale concrete în proiecte strategice și programe, în organizarea proceselor și relațiilor, în alegerea și utilizarea metodelor manageriale, în coordonarea și îndrumarea acțiunilor și participanților, în asigurarea condițiilor de comunicare și circulație a informațiilor de participare în management în promovarea și realizarea orientării spre succes, calitate;
- perfecționarea personalității, a stilului managerial, în trecerea de la empirism la raționalitate și creativitate managerială, promovarea cercetării ameliorative în domeniu, autoperfecționarea.

Vorbind despre cultură managerială, nu se are în vedere numai aspectul sociologic al culturii (totalitatea cunoștințelor în domeniu), dar și sistemul de instrumente, abilități, deprinderi care o fac operațională.

Specificul culturii manageriale constă în faptul că la baza ei se află anumite valori, în consecință, este interesant să explorăm abordarea care poate fi mult mai productivă, cu potențial mai folositor, pentru scopurile noastre — centrate pe sistemul de valori.

După cum s-a arătat anterior, în literatura de specialitate diferite culturi se definesc în termenii valorilor.

Astfel, putem să constatăm că cultura managerială include un set de elemente, printre care putem indica: *misiunea și viziunea, limba, valorile, credințele, normele, modelele comportamentale, etc.*

Teoria și practica managerială din ultimii ani ne demonstrează că pentru a atinge performanțe și calitate în sistemul educațional, pentru conducători și colectivele didactice, este absolut necesar să fie formate anumite deprinderi de a putea stabili/defini nu doar scopuri și obiective, dar și de a avea o imagine clară asupra viziunii/misiunii instituției preșcolare.

Misiunea organizației concentrează cele mai înalte scopuri ale organizației și exprimă în special valorile promovate, intențiile fundamentale privind prezentul și viitorul organizației, tipurile de rezultate și nivelurile de performanță considerate ca dezirabile, toate acestea fiind cuprinse în așa-numitele enunțuri de misiune. Din misiune derivă scopurile, opțiunile strategice, precum și finalitățile/obiectivele proiectelor de dezvoltare instituțională sau ale planurilor operaționale prin care sânt puse în practică proiectele de dezvoltare. La crearea unei viziuni participă toți angajații, o viziune care se referă la identitatea instituției și la ceea ce este necesar pentru ca aceasta să supraviețuiască și să fie profitabilă. Pe baza acestei viziuni împărtășite, conducătorii pot stabili strategiile de instruire și de reformă organizațională și pot elabora un nou sentiment al scopului referitor la motivul pentru care există organizația.

Viziunile reprezintă gândirea de grup de tip „emisfera dreaptă a creierului; acestea își au originea în geniul nostru creator și în inimile noastre. Acolo unde nu există nici o viziune, oamenii mor”. Iar pentru ca această viziune să fie realizată, ea trebuie să fie împărtășită de către toți cei din organizație. Între-o cultură bazată pe calitate, viziunea devine o realitate atât de puternică pentru angajați, încât aceștea o adoptă ca fiind parte a stilului lor de viață. Acest lucru se poate întâmpla numai dacă angajații au un sentiment de confort în ceea ce privește noua viziune și au ajutat la crearea acesteia.

Viziunea organizației reprezintă condiția de bază pentru elaborarea clară a misiunii. Orice conducător poate formula misiunea organizației pe care o conduce în condițiile în care are viziune clară asupra a ceea ce înseamnă sistemul resurselor pe care le deține, contextul în care funcționează, așteptările generale față de organizație, credințele și valorile fundamentale ale membrilor organizației și ale societății în care ființează aceasta [3, p.40].

Un alt element al culturii organizaționale este *limba*, exprimată în limbaj și jargoane, care servesc drept „clei” în promovarea ei. Limba este, de fapt, instrumentul prin care se înfăptuiește orice acțiune managerială.

Valorile sânt considerate următorul element al culturii organizaționale. De aceea în cercetare am determinat și orientat sistemul de promovare a culturii organizaționale în instituția preșcolară în baza căutării și promovării valorilor.

Educația trebuie să se concentreze pe niște valori constante și fundamentate, care este binevenit să vină nu atât de la stat, cât de la comunitate, deoarece aceasta reprezintă o anumită

stabilitate, inclusiv sub aspectul continuității valorice. Conform lui George Pugh în societate (comunitate) există trei seturi de valori: valori personale; valori culturale; valori filosofice.

Ca elemente ale culturii organizaționale enumerăm *credințele* ca valori puternic internalizate, care dețin un rol central în „dirijarea” comportamentului individual. În sensul de element al culturii organizaționale, *norma* poate fi definită ca modul în care un grup sau, în cazul nostru, instituția preșcolară definește pentru ea ceea ce este „drept”/„corect” și „nedrept”/„incorect” sau „greșit”. Normele pot fi dezvoltate la nivel formal (norme instituționale) începând cu sistemul legislativ (statut) și finalizând cu regulamente interne, informale, coduri morale, profesionale nescrise etc. În componența culturii organizaționale se plasează și *modelele comportamentale*, ca element aparte al acesteia. La această concluzie am ajuns reieșind din faptul că modelele comportamentale există în baza valorilor și ca rezultat al aplicării asupra membrilor grupului a normelor existente.

O importanță deosebită în cultura managerială, referitor la modelele comportamentale, o are comportamentul organizațional al managerului. Prin *comportament organizațional* vom înțelege efectul obținut în funcție de satisfacția de la propria muncă, de existența motivelor care contribuie la eficiență sau lipsa acestora. Acest comportament se poate manifesta în activitatea pedagogică propriu-zisă, precum și în relația managerului cu colegii, administrația, părinții etc.

În cercetările pedagogice depistăm următoarele tipuri de comportament organizațional: (1) satisfăcut și motivat; (2) motivat, dar nesatisfăcut sau opoziție constructivă; (3) satisfăcut de muncă, dar nemotivat; (4) nesatisfăcut și nemotivat.

În concluzie, afirmăm că cultura managerială este o reflecție deosebită a stării societății. Stagnarea societății aduce la stagnarea domeniului managerial, anticultura ei și necivilizarea, dinamismul dezvoltării sociale înviorează și inițiază procesul de perfecționare a procesului managerial. În același rând, radicalismul în modernizarea sistemului social din țară, copierea oarbă a metodelor și deciziilor manageriale, ce nu corespund contextului cultural al țării aduc la distrugerea nucleului cultural.

Referințe bibliografice:

1. BURDUȘ, E.; CĂPRĂRESCU, GH. *Fundamentele managementului organizației*. București: Economică, 2007. 256 p. ISBN 978-973-709-283-0.
2. COJOCARU, V.; SACALIUC, N. *Management educațional*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2013. 270 p. ISBN 978-9975-60-061-3.
3. GHERGUȚ, A. *Management general și strategic în educație. Ghid practic*. Iași: Polirom, 2007. 232 p. ISBN 978-973-46-0586-6.

4. HUȚU, A. *Cultura organizațională și transfer de tehnologie*. București: Economia, 1999. 224 p. ISBN 973-590-161-7.
5. PATRAȘCU, D.; ROTARU, T. *Cultura managerială a profesorului: Teoria și metodologia formării*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2006. 296 p. ISBN 978-9975-78-265-4.
6. PELEVANIUC, L. Fundamente psihopedagogice ale culturii manageriale la nivelul instituțiilor preșcolare. *Revistă Științifică: Studia Universitatis Moldaviae*. 2014, 5 (75), 37-43. ISSN 1857-2103.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ПРОВЕДЕНИЯ ПЕДСОВЕТОВ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ АКТИВИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОУ

Диана КАЛУЦКАЯ, воспитатель детского сада, город Дрокия,
мастерант, Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо, Р. Молдова

Abstract: The article considers the problem of using non-traditional forms of conducting teachers ' meetings as a means of activation of teachers kindergarten. Substantiates a number of conditions of carrying out non-traditional pedagogical councils, their influence on the activity of teachers in improving professional and personal growth.

Одной из актуальных проблем модернизации работы дошкольного учреждения является повышение эффективности педагогических советов, который в современных условиях усиливает свою методическую функцию, превращается в источник педагогических идей, инноваций, становится инструментом коллективного управления образовательным учреждением [1].

Именно на заседаниях педсовета происходит перестройка взглядов, целевых установок воспитателей, они учатся работать по-новому, анализировать свою деятельность, сопоставлять ее с современными требованиями. Поэтому для каждого руководителя важно сделать педсовет интересным, формы его проведения действенными, направить его на формирование коллектива единомышленников. Доминирующей в практике работы дошкольных учреждений является традиционная форма педсовета, имеющая существенные недостатки: авторитарный стиль, превращение заседания педсовета в инструктаж, поверхностное обсуждение поставленных проблем, слабая связь теории с практикой, абстрактность докладов, недостаточность активности воспитателей,

низкая результативность и др. (Советова Е.В., Степанов Е.Н., Александрова М. А. и др.). Чтобы преодолеть эти недостатки появились нетрадиционные формы педсоветов, которые отличаются от традиционных организацией педагогического коллектива, его активностью, а не содержательной частью, поскольку цель педсовета не меняется.

По мнению исследователей (Поташник М.М., Норенко И.Г. и др), эти педсоветы способны улучшить работу образовательных учреждений, повысить и интегрировать потенциал всего коллектива, эффективно использовать педагогические технологии, силой коллективной мысли решать актуальные задачи воспитания и обучения дошкольников. Направленность нетрадиционных форм педсовета на совершенствование его деятельности, их способность превратить педсовет в подлинный субъект управления детским садом, даёт возможность демократизировать его деятельность, позитивно влиять на профессионально-педагогическую деятельность воспитателей, совершенствование работы педколлектива в целом.

Анализ видов деятельности педагогических советов позволяет сделать вывод о том, что современный нетрадиционный педагогический совет является полифункциональным. Он выполняет следующие функции: управленческие, методические, воспитательные, социально – педагогические. Приоритетность каждой из них зависит от целевых установок педагогического коллектива и его руководителей. Управленческие (административные) функции педагогического совета включают следующие разновидности: законодательные, совещательные, диагностические, планово – прогностические, экспертно – контролируемые. В методических функциях педагогического совета можно отметить информационное, обобщающе – аналитическое, развивающее, обучающее, активизирующее направления.

Воспитательные функции педагогического совета направлены на формирование индивидуальности каждого педагога, общественного мнения, сознательной дисциплины педагогического коллектива. Формирование индивидуальности: помощь в обогащении и раскрытии индивидуальности каждого педагога во всём её богатстве и многообразии. Воспитание коллектива происходит в процессе подготовки заседаний педагогических советов, к чему привлекаются все педагоги, обсуждения вопросов и принятия решений, а также в исполнении принятых решений. Коллективная работа воспитывает сознательную внутреннюю дисциплину работников ДОУ, организованность, ответственность, способность к планомерной деятельности.

Формирование мотивации: выработка системы общих взглядов на развитие, обучение и воспитание, разработка единых требований к действиям коллег.

Социально - педагогические функции определяются:

- в коммуникации, связи педагогического коллектива с родителями, с педагогическими коллективами других дошкольных учреждений;
- в координации и интеграции усилий всех субъектов воспитания: ДООУ, семьи, общественных организаций;
- согласовании, установлении целесообразных связей, последовательности действий;
- социальной защите детей и коллектива, выполнении правовых норм по отношению к участникам педагогического процесса (здоровых условий работы, питания, социального обеспечения, приёма и увольнения и т.д.) [2].

Рассмотрим нетрадиционные формы педагогических советов, хорошо себя зарекомендовавшие в практике работы дошкольных образовательных учреждений.

- *Педсовет – деловая игра* чаще всего используется для подведения итогов работы коллектива, по какой либо проблеме или за определённый период. Основное место в таком педсовете занимает групповая деятельность. Организаторам нужно до мелочей продумать сценарий, определить роли, задания, рассчитать регламент. Участники разбирают поставленные вопросы, вырабатывают цели и задачи, составляют программы, которые и лягут в основу решения педсовета.

- *Педсовет – конференция* обычно состоит из нескольких частей, например – из основного сообщения и диалога, который организует старший воспитатель с группой специалистов (музыкальным руководителем, психологом, воспитателем по физической культуре, логопедом). Их ответы на заданные вопросы будут побуждать остальных участников развивать тему, высказывая своё мнение. В заключении принимаются соответствующие рекомендации.

- *Педсовет – круглый стол.* Для его подготовки руководителям необходимо отобрать важные, интересные для обсуждения вопросы, продумать организацию. Например, какие-то темы можно заранее дать группе воспитателей и предложить им соответствующую литературу. Тогда они сумеют ознакомиться с разными теориями, подходами, мнениями и обдумать свою точку зрения. Главное правило при организации круглого стола – подготовленность и заинтересованность каждого участника. Так же важно выбрать ведущего, ориентирующегося в проблеме и умеющего направлять разговор в нужное русло.

- *Ситуативный педсовет* заключается в рассмотрении одной или нескольких ситуаций, которые могут проигрываться заранее подготовленными участниками. Можно провести обсуждение ситуации по записанному на видеокамеру сюжету [3].

- *Педсовет – дискуссия* требует, чтобы заранее педагоги разделились на подгруппы и подготовили свои концепции обсуждаемой проблемы. В ходе дискуссии совместно продумывается план решения проблемы. Например, можно обсудить тему «Как должно быть организовано взаимодействие воспитателя с семьёй ребёнка?», или провести «Педсовет – защита инноваций». Коллектив педагогов делится на группы. Каждой группе даются задания для предварительной подготовки. Каждая группа выбирает представителей для следующих ролей: Автор-новатор – носитель новых идей; оптимисты – защитники идей, пропагандисты; пессимисты – консерваторы и скептики – противники идей; реалисты – аналитики, способные взвесить все за и против и сделать соответствующие выводы. В результате педсовет принимает решение рационально или нет использовать данную инновацию в образовательном процессе [4].

- *Педсовет – научно – практическую конференцию* можно подготовить и провести, объединив усилия нескольких ДОУ на базе учреждения, имеющего статус экспериментальной площадке. При его подготовке заранее должны быть организованы дни открытых дверей для педагогов. Важно так составить повестку дня, чтобы каждое учреждение на равных участвовало в демонстрации своего опыта, обсуждении проблем и предложении к выработке решений. Научный руководитель во вступительном сообщении тезисно обрисовывает основные положения обсуждаемой темы. Решения на таком педсовете могут приниматься как общие для всех, так и для каждого коллектива отдельно, с учётом его специфики.

Получение и закрепление педагогами различной информации всегда более результативно при их активном практическом участии [3]. Идентифицируются следующие виды активности педагогического коллектива:

1. «Песчанная россыпь»: Каждый член коллектива работает сам по себе.
2. «Мягкая глина»: Коллектив сплочен в отдельные группы, работать может творчески, но только по указанию руководителя. Самостоятельности не проявляет.
3. «Мерцающий маяк»: Коллектив творческий, дружный, но проявляет активность только под руководством администрации или по необходимости.
4. «Горящий факел»: Коллектив сплоченный и творческий, проявляет инициативу во всех делах и начинаниях [3].

Руководителю важно увидеть в каждом сотруднике сильные стороны его деятельности и обязательно отмечать и анализировать увиденное на педсоветах, семинарах, совещаниях. По мнению Поташник М.М. и Норенко И.Г. для объединения усилий всех членов педагогического коллектива в рассмотрении основных вопросов учебно-воспитательной работы, для их активизации и мотивации к перманентному развитию в условиях постоянных изменений в образовательной системе, необходимо использовать интенсифицированные, нетрадиционные формы проведения педагогических советов.

Педсовет в ДОУ не должен быть формальным мероприятием с традиционной повесткой дня и традиционным решением, он должен быть источником новаторства, проходить в комфортной среде сотрудничества и сотворчества. Однако он требует кропотливой и очень серьёзной подготовки. Очень важно найти правильную и наиболее эффективную для рассмотрения конкретной темы технологию его подготовки и проведения. Необходимо продумать конкретные задачи для педагогов и творческих групп, составить заранее вопросник для анкетирования, исключить ситуации, когда педагог может отсидеться и отмолчаться. Задача заведующего - организовать это мероприятие так, чтобы оно было интересно педагогу, чтобы на заседании он узнал что-то новое, причём не только в виде теоретических знаний, но и в виде практических рекомендаций.

Каждый педсовет, проводимый в ДОУ должен способствовать активизации личности, развитию творческого потенциала, расширению теоретических и практических знаний педагогов, помогать в решении задач, стоящих перед ДОУ в целом и перед каждым воспитателем в отдельности. Постоянная связь между содержанием методической работы и результатами педагогической деятельности обеспечивает непрерывный процесс совершенствования профессионального мастерства каждого воспитателя. Необходимо, чтобы все участники педсовета были активны, высказывали свою точку зрения, сомнения, делились опытом работы.

Педсовет любой формы обязательно требует анализа итогов. Итогом работы любого педсовета должно стать принятие решений по совершенствованию работы коллектива. Практика показала, что конечный результат любого методического мероприятия будет высок и отдача эффективна, если при его подготовке и проведении использовались разнообразные методы включения педагогов в активную работу. Их выбор должен определяться целями и задачами мероприятия, особенностями его содержания, контингентом педагогов, состоянием учебно-воспитательного процесса [5].

Новые нетрадиционные формы проведения педсоветов в ДОУ с использованием активных методов обучения помогают добиться того, чтобы каждый воспитатель стал заинтересованным и активным участником проводимого мероприятия, позволяют сделать процесс живым и интересным, дают возможность продемонстрировать педагогам свои знания в разных областях. В тоже время, нельзя полностью отрицать традиционные формы, испытанные годами, их применение будет всегда иметь место. Но в нынешней ситуации, именно нетрадиционные формы работы должны стать образцом неформального подхода к делу, увлекательного и содержательного разговора, вносить яркость, оригинальность и разнообразие в повседневную жизнь дошкольных учреждений.

Список использованной литературы:

1. СОВЕТОВА, Е.В. *Педсовет*. Изд. 3-е. Ростов наДону: Феникс, 2007. 315 с. ISBN: 978-5-222-10815-4.
2. СТЕПАНОВ, Е. Н.; АЛЕКСАНДРОВА, М.А. *Педсовет в школе: Новые подходы и технологии. Метод.разработки* .Москва: ТЦ Сфера, 2010.-160с. ISBN 978-5-9849-0330-8.
3. ПОТАШНИК, М.М. *Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. Методическое пособие*. М.: Педагогическое общество России, Центр педагогического образования, 2011. 448 с. ISBN 978-5-91382-074-7.
4. SACALIUC, N.; COJOCARU,V. *Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007. 160p. ISBN 978-9975-60-097-2.
5. НОРЕНКО, И.Г. *Педагогические советы: Опыт формирования образовательного пространства школы: Выпуск 6*. М.: Учитель 2008 г. 159 с. ISBN: 978-5-7057-1276-2.

АРТКЛУБ – АКТИВНАЯ ФОРМА ПРИОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ К КУЛЬТУРЕ РОДНОГО КРАЯ

Татьяна КОТЫЛЕВСКАЯ, кандидат педагогических наук, доцент,
Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо, Р. Молдова

Инна КУЗНЕЦОВА, зав. искусствоведческим залом
муниципальной библиотеки им. Е. Кошериу, мун. Бэлць, Р. Молдова

Abstrakt: Die Autorin greift in diesem Artikel das aktuelle Problem der Arbeit der öffentlichen Bibliotheken an, das mit der Forschung der Bildung von modernen Technologien, Lesekompetenzen und Informationskultur verbunden ist. Im Einklang mit dem europäischen Projekt Novateca führt Eugeniu – Coşeriu – Stadtbibliothek Bălți einen neuen Dienst – Artklub ein, der die Bibliothekleser zur Erkenntnis ihrer Heimatkultur einbezieht. In diesem Artikel werden der Inhalt von Klubaktivitäten, eine Vielzahl von Formen und Methoden der kulturell - ästhetischen Tätigkeit beschrieben, die Bedeutung und Wichtigkeit der Arbeit in der Klubform gezeigt.

В современном информационном мире мы наблюдаем процесс сужения поля книжной культуры, «кризис чтения», т. е. критический предел пренебрежения чтением, который рассматривается в качестве серьёзной гуманитарной проблемы. В то же время происходит углубление понятия «чтение»: с философским отношением к «миру как тексту», который познаётся, прочитывается с помощью «языков культур». Массовые библиотеки в силу своих особенностей – открытости, доступности, бесплатности – традиционно продолжают выполнять функции досуговых и культурных центров.

Принципиально важным, на наш взгляд, является упрочнение статуса Бэлцкой муниципальной библиотеки им. Е.Кошеру, как культурного центра городского сообщества, который внедряет новый европейский проект IREX MOLDOVA / NOVATECA (coordonator Centrul de Formare mun. Bălți L. Ouş). Программа NOVATECA предоставляет новые библиотечные услуги для населения: «Nevoile de sănătate», «Clubul seniorilor», «Club de şah Meteor», «Bibliosan – o bibliotecă» и др. Это связано с тем, что в библиотечной сфере идут поиски современных технологий формирования читательской компетенции и информационной культуры для всех возрастных категорий нашего общества. Спектр интересов читателей достаточно широк. Поэтому направленность форм работы с ними разнообразна: массовые мероприятия, книжные выставки, кружки, лектории, творческие объединения, общества, студии творчества, конкурсы, викторины, литературно-музыкальные гостиные, клубы и т. д. Изучение опыта работы библиотек в РМ и за рубежом показывает, что одной из характерных черт информационного общества является увеличение популярности познавательного досуга в такой исторически сложившейся форме как **клуб**. Наиболее популярны и жизнеспособны такие читательские клубы как литературные, эстетические и нравственно-эстетические.

Что же такое **клуб**? В «Словаре иностранных слов» даётся следующее объяснение понятия «клуб»: «Клуб (от англ. *club* или *club* через нем. *club*) – место встречи людей с едиными интересами (деловыми, познавательными, развивающими, развлекательными, коллекционированием и пр.), зачастую официально объединённых в сообщество, организацию или ассоциацию» [9; p. 284]. В педагогической литературе понятие «клуб»

определяется так: «Клубы детские и подростковые, общественные организации, добровольно объединяющие группы детей в целях общения, связанного с различными интересами, а также для отдыха детей и подростков» [7; 446]. Теоретические основы клубной работы разработали С. Т. Шацкий [12], А. С. Макаренко [6], А. И. Лучанкин [5], В. Н. Терский [10] и др., которые охарактеризовали виды клубов, основные направления их деятельности, содержание и методы обучения в условиях клубов как центров культурно-досуговой деятельности. Опираясь на идеи учёных по проблемам клубной работы, нами были выделены следующие **преимущества клубной деятельности**:

- возможность находиться в среде единомышленников, которые всегда поддержат;
- в клубной деятельности всегда расширяется «зона актуального развития», познаётся не только «зона ближайшего развития», но и «зона отдалённого развития», связанная с деятельностью членов клуба;
- в клубе ребёнок не стесняется оставаться ребёнком, а взрослый не стесняется проявлять свои детские качества, т. к. комфортная среда клуба способствует раскрытию положительных эмоций, связанных с любимым видом деятельности.

В русле реализации проекта NOVATECA в искусствоведческом зале БМБ им. Е.Кошериу (зав. читательским залом И. Кузнецова) внедряется новая услуга для читателей – АртКлуб (1.01.2015 г.), модель которого разработана на основе учёта европейских требований. Целью АртКлуба является активизация читательской деятельности по приобщению пользователей библиотеки к богатой культуре (в том числе искусства) родного края как части национальной молдавской культуры, тесно связанной с европейской цивилизацией.

Задача 1-го этапа состояла в формировании команды по разработке и внедрению новой услуги, изучении культурных интересов целевой группы, создании благоприятных условий для раскрытия художественно-творческих, познавательных и литературных способностей членов клуба. Важной составной частью работы библиотеки явилась информированность учащейся молодёжи об открытии АртКлуба, ознакомление с программой его деятельности, структурой и методами работы. Особый интерес к участию в АртКлубе проявили студенты факультета педагогики, психологии и искусства БГУ им. А. Руссо (группы PP12Z, PP22Z, PP32Z), которые стали целевыми (постоянными, общей численностью 26 студентов) участниками клубной деятельности. На первоначальном этапе работы (январь 2015 г.) было проведено анкетирование с целью выявления искусствоведческой подготовленности студентов: знание произведений искусства,

созданных талантливыми людьми родного города, биографических данных о деятелях культуры, умение видеть художественные ценности в окружающем мире и проявлять устойчивый интерес к культуре родного края. Приведём пример **анкеты**: «Любите ли вы музыку? Если да, то какую предпочитаете? Назовите композиторов нашего города? Назовите музыкальные произведения, которые написаны бельцкими композиторами». Аналогичные вопросы предлагались студентам из области театрального, изобразительного и литературного искусства, тесно связанные с культурой нашего сообщества. В процессе анализа анкет мы опирались на следующие **критерии**:

«**Я знаю**»: знания о разных видах искусства родного края, понимание национальной культуры в контексте европейского пути развития РМ.

«**Я принимаю**»: позитивное и эмоционально-ценностное отношение к культуре и искусству родного края.

«**Я действую**»: эстетический опыт и практические действия в процессе создания художественного образа.

Качественный анализ результатов анкетирования студентов позволил охарактеризовать уровни искусствоведческой подготовленности.

Принадлежность к **низкому уровню искусствоведческой подготовленности** определялась знанием одного артиста (М. Волонтир) Национального театра им. В. Александри; театрального спектакля («Золушка»); эстрадной певицы (Дж. Бурлаку), родившейся в Бельцах; хотя эстрадные песни, исполняемые певицей не назывались; в изобразительном искусстве (живописи) знание художника Шт. Флореску (картины художника не назывались); киноискусство они связывают со знаменитой актрисой С. Тома; литературные произведения местных писателей и поэтов не известны. К этому уровню мы отнесли 76,92 %.

Поверхностный уровень искусствоведческой подготовленности проявили студенты, которые называли артистов театра и кино, имена которых связаны с нашим городом (М. Волонтир, С. Тома, Т. Колганова), называли 2 спектакля Национального театра им. В. Александри; знают поэтов нашего города (Г. Каламанчук, Е. Сирота), писателей (С. Уляшев), эстрадных певцов (Дж. Бурлаку, И. Топорец), композитора (М. Бланк), художников (Шт. Флореску, В. Палий, Ф. Олива); уровень предпочтений произведений искусства средний; любят эстрадную музыку и песни (авторов не знают). К этому уровню мы отнесли 23,08 % студентов.

Высокий уровень искусствоведческой подготовленности студентов характеризуется эрудицией в области культуры и искусства родного края и проявлении

ярко выраженного интереса к разным видам искусства. К данному уровню мы не отнесли ни одного студента.

Дополнительное анкетирование позволило выявить искусствоведческую направленность студентов, их желание участвовать в деятельности АртКлуба, который создавался с учётом предпочтений респондентов к определённым видам культурно-эстетической деятельности.

В анкете предлагались следующие вопросы:

1. Интересуетесь ли Вы искусством? (да, нет)
2. Хотелось бы Вам изучать культуру и искусство родного края в АртКлубе?
3. Какие темы занятий в АртКлубе Вы предложили бы?

Анкетирование показало, что 84, 62 % студентов проявляют устойчивый интерес к культуре в широком смысле слова. Они убеждены, что каждый житель города должен обладать широким кругозором в области культуры и искусства, особенно родного края, потребностью получать и осмысливать информацию эстетического порядка.

Студенты выделяют такие виды деятельности: артвстречи с деятелями культуры родного края в форму свободного диалога, активное включение в разные виды культурно-эстетической деятельности, направленные на развитие песенного, танцевально-пластического и инструментального творчества, участие в музыкальных фестивалях, особенно этнофестивалях и праздниках, включение в научно-исследовательскую работу по изучению культуры родного края (народного фольклора, народных художественных промыслов и т. д.).

Задачей II этапа работы явилось внедрение библиотечной услуги – АртКлуба (в период с 23.01.2015 по 30. 06.2015) – реализация которой была связана с ежемесячными заседаниями клуба, приобщением артклубовцев к изучению культурно-исторического наследия, художественно-эстетическим развитием молодёжи с опорой на прогрессивные культурные традиции прошлого и настоящего местного полиэтничного сообщества.

Что же такое Артклуб? **АртКлуб** – это объединение молодёжи и взрослых людей, интересующихся самыми разными видами искусства, увлечённых совместной эстетической деятельностью; это система взаимообогащения, создания благоприятных условий для эстетического и творческого роста личности.

Наш АртКлуб стремится приобщить читателей к познанию и изучению культурно-исторического наследия родного края. В клубе часто «книгой» становится творческая личность человека, а у «читателей» появляется возможность свободного диалога с ним. Это разрушает стереотипы, связанные с профессиями людей, которые создают

художественные образы и ценности. Следует отметить, что особенность профессий данного типа состоит в том, что трудовые затраты человека искусства скрыты от стороннего наблюдателя. Одновременно прилагаются специальные усилия для создания лёгкости, непринуждённости конечного эффекта труда (артиста драмы, цирка и других жанров). АртКлуб стал культурным центром, куда студенты идут по собственному желанию, где они познают искусство родного города: деятельность Национального театра им. В. Александри, знакомятся с многогранным музыкальным творчеством бельцкого композитора М. Бланка и своеобразной певицей Т. Раух, с известным художественным объединением клуба «Ветеран» (руководитель В. Климов) и др. Приведём пример артвстречи с «Maestru in Arta» Д. Гричуком – главным режиссёром Национального театра В. Александри, которая состоялась 25.03.2015 г., накануне Международного Дня Театра.

В процессе общения читатели заинтересовались творческими планами режиссёра, которые связаны с постановкой нового спектакля «Король Арлекин» по пьесе австрийского драматурга Р. Лотара (1865 – 1943), написанной для театра масок. Живой диалог позволил узнать, что режиссёрское искусство такое же древнее, как искусство актёра. Однако режиссёр творчески интерпретирует пьесу при постановке на сцене, создаёт её партитуру. Студенты усвоили четырёхчленную формулу театра: Драма – Режиссёр – Актёр – Зритель. Как видим, режиссёр является как бы связующим звеном между пьесой (драмой) и актёром. Так возникает своеобразная особенность режиссёрского искусства, его композиторско-исполнительская природа. В процессе этой встречи у студентов формировались знания об искусстве театра: осваивались понятия театрального искусства, знания о разных театральных профессиях, видах и жанрах театра.

Moderator АртКлуба И. Кузнецова выступила как своеобразный режиссёр артвстречи, способствуя целостности восприятия театральной информации, показывая синтетичность театрального искусства, создавая положительный эмоциональный настрой в клубе. Встреча завершилась «Гимном театра им. В. Александри» (музыка М. Бланка, текст песни Г. Каламанчука) в исполнении актёров театра Ч. Рэчилэ и И. Цэруш.

В АртКлубе сохраняются и развиваются традиции культурно-образовательного процесса, тесно связанного с глубоким изучением и критическим осмыслением культурологической литературы, отражающей национальные традиции родного края. Так, в процессе творческой встречи (12.05.2015) с культурологом И. Кузнецовой были представлены научные статьи о знаменитых людях нашего города, которые внесли вклад в музыкальное, эстрадное, оперное и драматическое искусство как в Республике Молдова, так и в странах Европы (Румыния, Франция, Италия, Польша и др.). Особый интерес

артклубовцы проявили к известным музыкальным деятелям, родина которых Бельцы: Е.Бабад (3.05.1900 – 26.12.1986) – солистка Румынской оперы в Бухаресте; Дж. Бурлаку (р. 22.07.1974) – эстрадная певица в стиле этноджаза, участница конкурса «Евровидение-2008»; М. Волошеску (1921-1980) – солистка Государственной оперы в Бухаресте; Оскар Дайн (6.01.1912 – 16.09.1984) – скрипач, педагог; скрипач струнного квартета филармонии в Бухаресте, симфонического оркестра филармонии в Кишинёве; Сигизмунд Залевский (2.10.1885 – 23.03.1945) – бас-баритон, солист Мариинского театра в СПб., оперы в Одессе, Турине, Милане, Бухаресте; Иза Кремер (1883 – 1956) – колоратурное сопрано, солистка Одесской оперы, оперетты, исполнительница эстрадных песен в манере «дизез»; Тадеуш Орда (Залевский) (30.04.1889 – 23.06.1930) – солист оперы в Тбилиси, Одессе, Мариинской оперы в СПб., Варшавской оперы. В своих отзывах об интересной встрече с И. Кузнецовой студенты написали: «Очень полезно и увлекательно было узнать о выдающихся бельцких музыкантах, имена которых известны во многих странах Европы... Оказывается, много талантливых музыкантов, внесших значительный вклад в европейское музыкальное искусство, родилось в нашем родном городе. Чувствуется сопричастность к великим творческим личностям, гордость за свой родной край, богатый одарёнными музыкантами и музыкальными традициями различных этносов, проживающих в нашем городе. Для нас, студентов, это стало приятным и удивительным открытием, которое повлияло на желание глубже познакомиться с музыкальным творчеством наших земляков». Зав. искусствоведческим чит. залом настолько творчески и профессионально подходит к организации клубной деятельности, что даже в наш компьютеризированный и телевизионный век молодежь посещает этот клуб и активно участвует в его работе.

В процессе изучения искусствоведческой литературы о деятелях культуры родного края активизируется читательская деятельность, формируется осознание мощного потенциала книги и чтения, укрепляется высокий статус медиатеки (библиотеки), которая является важным культурно-информационным центром. Деятельность в АртКлубе позволяет повысить уровень грамотности в области культуры, совершенствовать способность оценивать произведения искусства с позиций эстетических идеалов, развивать интерес к книге как произведению искусства. Следует отметить, что артклубовцы проявили желание прочитать пьесу Р. Лотара «Король Арлекин» и посетить спектакль в театре, глубже осмыслить стихи поэтессы Л. Беловой в книге «Листопад» (Бельцы, 2015), провести этнографическую экспедицию по изучению молдавского музыкального фольклора, опираясь на исследование Т. Gălușcă-Crâșmariu (1913-1993).

Следует отметить, что она училась в женском лицее в Бельцах (1924-1930), где впоследствии преподавала румынский язык и литературу (1934-1939), вела кружок фольклористики, который посещал Е. Coşeriu (1921-2002), будущий лингвист с мировым именем. Именно в Бельцкий период Т. Găluşcă сформировалась как учёный-фольклорист, жизнь и деятельность которой привлекли внимание некоторых артклубовцев (Я. Мруг и А. Шарбан) - исполнителей молдавских народных песен. Особый интерес студенты проявили к искусствоведческим статьям И. Кузнецовой, посвящённым знаменитым музыкантам и актёрам нашего города. Так, студентка Екатерина С. Написала отзыв на статью И. Кузнецовой «Сигизмунд и Тадеуш Залевские из Бельц» (журнал «Jutrzenka», 2012, № 3 (16): «Очень приятно было узнать о том, что братья Залевские, внесли большой вклад в развитие не только европейской, но и мировой оперной сцены. Мне, как будущему педагогу, хочется глубже познакомиться с музыкальным творчеством одарённых бас-баритонов Сигизмунда и Тадеуша, которые пели вместе с Ф. Шаляпиным на лучших сценах Европы, тем самым прославляя в Европе «малую Родину» – наш родной город Бельцы». Такие читательские отзывы свидетельствуют о том, что у студентов формируются искусствоведческие знания, позитивное отношение к культуре родного края и национальным художественным ценностям, гордость за свой родной край.

В процессе клубной деятельности нами были сформулированы **правила**, по которым АртКлуб развивается:

- **Добровольность** при посещении клуба.
- **Степень участия** (инициативность) в клубной деятельности: активно помогать организатору клуба; возможность стать интеллектуальным спонсором, предлагая свои идеи; регулярно или эпизодически посещать заседания клуба, привлекать друзей в клубную деятельность.
- **Проявление творчества** (художественно-эстетического, литературного, танцевально-пластического, песенного и т. д.).

Клубные правила помогали активизировать искусствоведческую деятельность, формировали желание выполнять интеллектуально-творческие работы по прочитанному, включаться в процесс освоения историко-культурного потенциала родного края, запечатлённого и сохранённого в памятниках и «текстах» (в широком понимании этого слова).

Что получает студент в процессе деятельности в артклубе?

- В процессе клубной деятельности идёт процесс творческого командообразования.

- В клубной деятельности студент всегда имеет возможность получить положительные эмоции, стать более компетентным в области культуры, проявить художественно-творческие способности.

- Полученные в клубной деятельности навыки общения помогают молодёжи лучше адаптироваться в социальном сообществе; проявлять умения оценивать объекты искусства по законам красоты и гармонии.

- Именно активная клубная деятельность способствует тому, что студент, освоивший полный курс обучения в артклубе, будет лучше ориентироваться в предметах эстетического цикла, которые преподаются в начальной школе.

- Клубная деятельность достаточно ценна как возможность свободного общения с людьми искусства, включения студентов в интересные виды эстетической деятельности, соответствующие их внутренним потребностям реализовать свои художественные потребности посредством творчества.

Таким образом, следует отметить, что культурно-просветительские возможности АртКлуба многогранны: клуб является перспективным в плане повышения уровня общей эстетической грамотности читателей, углубления интереса к предпочитаемым видам искусства, развития эмоционально-эстетической сферы личности, что требует внимательного отношения к данной форме работы и активного внедрения в муниципальную библиотеку.

Создание АртКлуба вписывается в общую стратегию проекта IREX MOLDOVA / NOVATECA, который расширяет читательскую среду и «поле возможностей» знакомства с книгой и современными источниками информации, приобщает к национальной и европейской культуре, учит жить по законам красоты и гармонии, понимать и ценить прекрасное в искусстве и в жизни.

Артклуб привлекает общественное внимание, поощряет практику занятий искусством, обеспечивает широкий доступ к деятельности клуба читателей всех возрастных категорий, приобщает пользователей библиотеки к изучению искусствоведческой литературы. Артклуб является востребованным, популярным и жизнеспособным, нацеленным на культурно-эстетический рост читателей, активное включение артклубовцев в развитие и поддержание культуры родного края, продвижение национальных культурных ценностей, в частности, книги как «Izvorul înțelepciunii».

Список использованной литературы:

1. GHERMAN, N. Biblioteca municipală «Eugeniu Coșeriu», în pas cu Novateca. În: *Realității Culturale*, 2015, Nr. 2 (44) – P. 10-11. ISSN 1857-4424.
2. TOPALO, V. Clubul «BiblioSpiritus» în susținerea educației profesionale. În: *Buletinul ABRM*, 2008, Nr. 11. p. 64-67. ISSN 1857-1034.
3. ЖАРКОВ, Г. В. *Воспитание в клубах интеллектуальных игр: опыт, теория*. Москва: Чистые пруды, 2010. 29 p. ISSN 978-5-9667-0762.
4. КУЗНЕЦОВА, И. Библиотека и эстетическое воспитание. În: *Biblio-info*, 2005, Nr. 2. p. 25.
5. ЛУЧАНКИН, А. И., СНЯЦКИ, А. А. *Социально-клубная работа с молодежью: проблемы и подходы*. Екатеринбург, 1997. 396 p.
6. МАКАРЕНКО, А. С. *О направлениях и формах клубной работы*. Сочинения в 7-ми томах. Т. 7. Москва: АПИ РСФСР, 1960. p. 473-480.
7. *Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х томах*. – Т. 1 (А-Л) / Гл. ред. В. В. Давыдов. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1993. 608 с. ISBN 5-85270-140-8.
8. СТАРКОВА, Г. Подростковые клубы по месту жительства: единое пространство. În: *Воспитательная работа в школе*, 2013. № 5, с. 40-48.
9. *Современный словарь иностранных слов: около 20000 слов*. – 3-е изд., стер. Москва: Русский язык, 2000. 740 с. ISBN 5-200-02826-4.
10. ТЕРСКИЙ, В. Н., КУЛЬ, О. С. *Игра. Творчество. Жизнь: организация досуга школьников*. Москва: Просвещение, 1966. 304 с.
11. ХАМАГАНОВА, Р. В дискуссиях рождается профессионализм: [библиотечные клубы]. În: *Библиотека*, 2003, № 10. с. 27-28. ISSN 0869-4915.
12. ШАЦКИЙ, С. Т. *Что такое клуб?* Пед. соч. в 4-х томах. Т. 2. Москва: Просвещение, 1964. с. 44-54.

MODALITĂȚI DE FORMARE A COMUNICĂRII MANAGERIALE LA MANAGERII ȘCOLARI

**Nina SACALIUC, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova**

Abstract: The paper addresses the problem of management communication training to school managers. It uses samples of the subjects included in the experiment to examine the conditions of formation of culture of managerial communication, managerial communication skills determination, establishing relations of communication between managers and subordinates. Describe your training program to streamline management communication in the management.

Societatea de azi, cu realizările ei, nu ar fi apărut, nu s-ar fi dezvoltat și nu ar exista, dacă nu ar fi comunicarea. Nimeni, în zilele noastre, nu se îndoiește de rolul vital al comunicării într-o instituție. O lacună regretabilă a instituțiilor noastre tradiționale, de care ne dăm seama tot mai mult, dar pe care încă nu am eliminat-o constă în atenția prea sumară, chiar insuficientă, acordată comunicării. 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, ce stau în fața instituțiilor contemporane [4, p. 95].

Comunicarea este o funcție-cheie pentru managementul modern. Se spune, pe drept cuvânt, că informația este puterea și pentru a fi eficientă, ea trebuie să circule mai repede decât în trecut. Tratarea comunicării în psihopedagogie constituie o soluție pentru a avea un management de succes, căci fără o comunicare eficientă, însăși esența conducerii este afectată, iar managerul trebuie format, perfecționat în acest sens. Aspectele psihopedagogice ale managementului comunicării și-au găsit reflectare în lucrările savanților C. Cucuș, 1996; L. Șoitu, 1997; S. Cristea, 2000; E. Joiță, Ș. Iosifescu, 2000 etc.

Din perspectiva managerială comunicarea este un act de tip interpersonal și reprezintă un proces de transfer de informație și înțelegeri între indivizi, grupuri sau subcomponente organizaționale și organizații în ansamblul lor [2, p. 28], identificându-se cu conceptul de comunicare organizațională.

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, să formuleze și să transmită mesaje în funcție de caracteristicile lor și să urmărească reacția la primirea fiecăruia dintre mesaje.

Apare întrebarea: Managerul este oare un exemplu în cultura comunicării? Aici ne amintim de spusele pedagogului rus K. Ușinski, care confirma că „... cuvântul e bun atunci, când exprimă corect gândul”.

În cultura comunicării își găsesc 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. Această tendință se statornicește tot mai mult în condițiile democratizării conducerii și în conținutul artei de a comunica. Deci, se impune un nou concept de pregătire a managerului, care ar avea drept scop formarea unui profesionist de o înaltă calificare cu o cultură a comunicării [1, p. 34].

Analiza prealabilă de formare a culturii comunicării manageriale în activitatea de conducere ne-a permis să constatăm că acestei probleme trebuie să-i acordăm o atenție deosebită. Orice conducător tinde să creeze o echipă ideală, membrii căruia, lucrând foarte bine, ar avea spirit de inițiativă și responsabilitate, o mare capacitate de muncă. Toate problemele ce țin de eficacitatea managerială în activitatea de conducere sunt legate de comunicare, care are drept obiectiv major stabilirea legăturilor reciproce în diferite niveluri și a unei colaborări eficiente între agenții educaționali.

În scopul determinării condițiilor de formare a culturii comunicării manageriale, examinării modalităților de eficientizare managerială în activitatea de conducere prin comunicare, am folosit anchetarea, testul, interviul. Total supuși experimentului au fost 12 manageri. Am urmărit obiectivele: (a) determinarea abilităților de comunicare la manageri; (b) stabilirea relațiilor de comunicare dintre manageri și subalterni.

Pentru a cerceta pe deplin și profund problema ne-au interesat care sunt posibilitățile și ce condiții trebuiesc create pentru formarea culturii comunicării la manageri în activitatea de conducere. Perfecționarea în acest domeniu a sugerat crearea condițiilor pentru formarea culturii comunicării:

- Abilitatea de a lucra cu oamenii, de a comunica cu ei, de a-i înțelege.
- Relații oneste bazate pe înțelegere reciprocă fiind absolut necesare între salariați și manageri.
- Însușirea justă a tipurilor comunicării manageriale, utilizând tehnologii originale de formare a culturii comunicării.

Luând în considerare faptul că cultura comunicării manageriale stă la baza formării comunicării eficiente a cadrelor didactice, am folosit proba ce ține de stabilirea relațiilor de comunicare între manageri și subalterni. Am urmărit scopul de a determina stilul individual al managerilor supuși experimentului având la bază următoarele criterii de apreciere (cu însușiri pozitive și negative).

Tabelul 1. Relațiile de comunicare între manageri și subalterni

1.	Indulgent	5	Sever	7
2.	Competent	7	Incompetent	5
3.	Respectă inițiativa. Încurajează acțiunile subalternilor	7	Stopează inițiativa subalternilor	5
4.	Dinamic, abil, ușor aplanează situațiile de conflict	8	Inert, nu prevede pericolul conflictului	4

5.	Sincer, nu ezită în a-și exprima opiniile, concluziile	8	Ursuz, temător pentru propria carieră	4
6.	Amabil, accesibil. Încurajează simțul demnității	7	Incorect în aprecierea capacităților subalternilor	5
7.	Ingenios, intuieste dispoziția și doleanțele subalternilor	8	Nu este în stare să stabilească relațiile cu subalternii	4
8.	Activ, autoritar	8	Pasiv, nu se implică în relațiile dintre subalterni	4
9.	Corect, imparțial	7	Nedrept, părtinitor	5
10.	Înzestrat	6	Superficial	6
11.	Se implică în viața colectivului	8	Rămâne indiferent în succesele sau momentele de bucurie trăite de cadrele didactice	4

Prin urmare, facem o concluzie anticipată cu referire la cultura comunicării managerului cu subalternii. 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, politețe, răbdare.

În vederea definitivării imaginii cu privire la nivelul de dezvoltare a abilităților de comunicare a fost aplicat testul *Barometrul comunicării*, care include 40 de afirmații și vizează cultura comunicativă a managerilor. Rezultatele obținute se înscriu în următorii parametri:

Tabelul 2. Testul *Barometrul comunicării*

Număr de puncte	Rezultatul	Număr de respondenți
80	Timp frumos	0
65-80	Senin	4
50-65	Variabil	3
35-50	Acoperit	3
20-35	Ploaie	1
0-20	Furtună	1

Rezultatele testului ne-au demonstrat că la nivel foarte înalt (timp frumos) nu s-a plasat nici un respondent; la nivel înalt – 4 respondenți.

Atunci când respondenții au fost rugați să evidențieze dificultățile principale pe care le întâmpină în comunicare au fost mai frecvente următoarele răspunsuri:

- 1) Foarte rar mă pun în situația interlocutorului (52%).
- 2) Când stau de vorbă cu cineva, nu las întotdeauna să termine ce are de spus (57%).
- 3) Atunci când vorbește cineva, nu ascult cu atenție ceea ce spune (41%).
- 4) Am tendința de a vorbi mai mult decât interlocutorii (38%).

Meditând asupra acestor rezultate, am concluzionat că managerii contemporani trebuie să-și ridice continuu cultura comunicării. Aceasta ar viza profesionalismul managerului, prezența abilităților comunicative, manifestarea tactului, a calităților și valorilor spirituale. Deci, este necesară crearea condițiilor optime pentru eficientizarea managerială prin comunicare.

Formarea culturii comunicării necesită timp. Practica demonstrează că cea mai optimală modalitate pentru achiziționarea competențelor ce țin de comunicare sunt activitățile formative care pot fi desfășurate sub diverse forme.

În acest scop a fost elaborat și desfășurat un program de antrenament în vederea eficientizării comunicării manageriale în activitatea de conducere. Activitățile formative au fost organizate și desfășurate sub diverse forme: seminare, traininguri, mese rotunde, conferințe de presă, dezbateri etc. Toate acestea trebuie să se înscrie în cheia învățământului formativ, care a presupus implementarea metodelor interactive. Am considerat ca cele mai potrivite metode de lucru care-i antrenează plener în activitatea de comunicare sunt: „Gândeți, lucrați perechi / comunicați”, „Interviul de „grup”, „Interviul în trei trepte”, „Comerțul cu o problemă”, „Linia valorică”, „Conversația academică”, „Investigația „de grup”, „Discuția Panel”, „Știu, vreau să știu”, „Studiul de caz”, „Problematizarea”, „Rețeaua de discuție”, „Rețeaua de discuții urmată de dezbateri”, „Reuniunea Philips 6-6” etc. În continuare prezentăm subiectele puse în discuție în cadrul ședințelor.

1. Premise ale succesului în formarea și dezvoltarea echipei manageriale.
2. Comunicarea managerială și esența ei în eficientizarea activității de conducere.
3. Aspectele comunicării nonverbale.
4. Cultura comunicării manager-subaltern.
5. Comunicare în conflict.
6. Modalități de prevenire și atenuare a conflictelor prin comunicare.
7. Climatul și cerințele comunicării eficiente.

Prima parte a ședinței ***Comunicarea managerială și esența ei în eficientizarea activității de conducere*** s-a desfășurat sub formă de comunicare scurtă, în cadrul căreia s-au abordat

aspectele teoretice ale comunicării manageriale. S-au scos în evidență ideile de bază: trebuința în comunicare, calitatea comunicării, atitudinea managerilor față de comunicarea cu subordonații.

S-au discutat tipurile comunicării manageriale, evidențiind comunicarea verticală descendentă, ce cuprinde fluxuri de informații, ce se manifestă între manageri și subordonați și se caracterizează prin decizii, norme, rapoarte etc. S-a accentuat faptul că comunicarea în conducere se poate realiza individual (comunicarea interpersonală) sau în grup. Comunicarea interpersonală, la rândul său, servește ca atribut al comportării

S-au evidențiat deprinderile necesare unui manager în procesul comunicării (după Dale Carnegie) și am încercat să le trecem prin activitatea managerului instituției școlare.

1) Obișnuința 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. Cea mai importantă cale de elaborare a limbajului și, în același timp, forma de bază a vorbirii este dialogul.

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 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.

Managerii au fost de acord și au spus pe drept cuvânt, că ascultarea poate fi considerată una din cele mai rare și mai prețioase calități umane care presupune, măcar pe o clipă, diminuarea glasului propriului „Eu” și ascuțirea urechii la glasul celuilalt.

A fost discutată și o așa deprindere, ca *iscușința de a ascunde sau de a demonstra starea emoțională în procesul comunicării*. Comunicarea nu prin metode verbale, ci și 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 relațiile cu subalternii fiecare gest este esențial, iar conexiunea inversă, acea întărire pe care o așteptăm de la interlocutorul nostru se realizează adesea neverbal. Vorbind de deprinderea ce ține de iscușința de a discuta cu interlocutorul, au fost evidențiate următoarele:

- anunțarea prealabilă a interlocutorului de scopul întâlnirii;
- determinarea scopului, reieșind din descrierea unei sau altei situații;
- propunerea conștientă a activității active a interlocutorului.

A fost evidențiată deprinderea ce ține de *iscușința de a desfășura consiliile pedagogice, orele metodice*. S-a subliniat că e necesar de a atrage atenția la iscușința de a nu se înlătura de

scopul adunării, iscusința de a formula concluziile, de a adresa întrebări membrilor consiliului pedagogic; iscusința de a-și încheia propriul mesaj.

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

Discuții aprinse s-au încins la întrebarea ce ține de modalitățile (formele) sub care se realizează, de regulă, comunicarea managerială: orală, scrisă, nonverbală.

Vorbind despre comunicarea managerială orală, s-au evidențiat situațiile specifice, cum ar fi: comunicarea față în față cu o persoană, ce are avantajul că este directă și că permite folosirea tuturor mijloacelor verbale și nonverbale de comunicare; comunicarea interpersonală importantă în situații de evaluare a performanței și motivare, de soluționare de conflicte, de negociere etc.

Activitatea cu subiectul *Aspectele comunicării nonverbale* a fost orientată la analiza mediului în care are loc comunicarea. S-a accentuat faptul că este foarte important să știm în ce mediu poate avea loc un dialog sau altul. S-a menționat un moment important, că atât acțiunile îndeplinite, cât și cele nerealizate transmit un mesaj. Managerul care uită să mulțumească unui subordonat sau să se țină de o promisiune, comunică ceva.

Profund s-au discutat mijloacele de comunicare: discuții față în față; conversații telefonice; scrisori; poșta electronică; documentele scrise; documente numerice. S-a subliniat faptul că diversitatea de management presupune relații interpersonale multiaspectuale. Avem la dispoziție variate căi de comunicare. Arta de eficientizare a acestui proces este esențială și constă în găsirea căii optimale diferențiate, deoarece comunicarea ne permite să descoperim în fiecare personalitate o lume aparte.

În concluzie la discuția mijloacelor de comunicare s-a accentuat că foarte mulți manageri contemporani se confruntă cu problema lipsei de timp, ceea ce se răsfrânge asupra utilizării diverselor mijloace de comunicare.

Ședința cu genericul *Cultura comunicării manager-subaltern* a urmărit scopul de a asigura un stil corect de comunicare a managerului, respectând tactul pedagogic și s-a desfășurat sub formă de discuții libere și a avut mai mult o orientare practică, accentul fiind pus 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.

De asemenea managerii au evidențiat funcția comunicativă, ca una dintre cele mai prioritare, ce presupune respectarea tactului pedagogic, utilizarea manierelor civilizate alese și a formelor de comunicare individuală sau colectivă, dirijarea propriei dispoziții și conduitei, aprecierea propriei activități, cucerirea autorității etc.

La una din ședințe a fost pus în discuție subiectul *Comunicarea în conflict*. Prima parte a activității s-a desfășurat sub formă de comunicare scurtă. S-a discutat planul propus, unde s-au dezvoltat ideile de bază, cauze, tipuri și forme de manifestare a conflictelor; evoluția stadială a conflictelor; strategii de prevenire și soluționare a conflictelor.

Au fost înaintate următoarele *obiective*:

- familiarizarea cu motivele conflictelor;
- determinarea trăsăturilor caracteristice ale persoanei capabile să creeze conflict;
- examinarea tipurilor și felurilor conflictelor.

Chiar de la începutul discuției am afirmat că din punct de vedere managerial, conflictul este definit ca o stare afectivă caracterizată prin neliniște, ostilitate, rezistență, agresiune deschisă, precum și toate tipurile de opoziție și interacțiune antagonistă, inclusiv competiția. S-a subliniat faptul că anume managerii sunt cele mai potrivite persoane, cei mai capabili să prevină și să soluționeze orice conflict și situație conflictuală.

Discutând întrebarea ce ține de evoluția stadială a conflictelor, au fost dezvoltate stadiile conflictelor: disconfortul, incidentul, neînțelegerea, tensiunea, criza, abandonul, victorie-înfrângere, compromisul, victorie-victorie.

În concluzie s-a subliniat faptul că pentru a soluționa rapid și eficient conflictele din interiorul colectivului în raport cu comunitatea, managerul trebuie să cunoască în esență aspectele de negociere, tehnicile de negociere și etapele stadiale ale dezvoltării conflictelor.

Discuții aprinse s-au încins la întrebarea ce ține de strategiile de prevenire și soluționare a conflictelor. Managerii au ajuns la un numitor comun că o tehnică de soluționare a conflictelor este *tehnica de comunicare*. Pentru obținerea unor relații calitative de comunicare este necesar ca părțile să utilizeze tehnici, cum ar fi: ascultarea activă, tehnicile de limbaj și restructurarea deprinderilor. S-a subliniat un moment important că în desfășurarea lui conflictul se bazează pe comunicare. În demersul rezolvării conflictului o atenție deosebită trebuie acordată caracteristicilor comunicării, acestea reprezentând cauza cea mai frecventă a construirii unor situații conflictuale:

- înțelegerea și perceperea diferită a unor situații și a elementelor sale;
- inexistența unui limbaj comun;
- blocaje și distorsiuni în comunicare;
- lipsa abilităților de a comunica etc.

Prin urmare, activitățile din cadrul acestui program se bazează unele pe altele. De exemplu, managerii nu pot face față cu succes conflictelor, dacă nu au competențe și abilități de comunicare și nu pot comunica cu adevărat, dacă au un respect scăzut față de sine. Este nevoie să cunoaștem următoarele: Cât de bine ei pot să comunice? Cât de bine înțeleg conceptul de *comunicare* și de *conflict* pentru a realiza un program. S-a ținut cont, în primul rând, de activitățile ce stimulează discuțiile interpersonale.

În concluzie vom menționa următoarele: activitatea managerială implică comunicarea dintre persoane într-o măsură mai mare sau mai mică. Calitatea acestei comunicări este un factor decisiv care determină succesul în activitate, climatul psihosocial favorabil. Din această perspectivă se poate afirma că formarea unui manager cu o cultură a comunicării necesită dezvoltarea competenței de a comunica.

Numai prin autoinstruire, autoeducație, prin participarea deplină la viața socială, culturală și spirituală managerul de succes are șansa de a-și perfecționa cultura comunicării. Astfel, putem concluziona că un manager eficient nu poate fi bun în modul absolut, el poate fi bun în funcție de calificativele aprecierii, reflectate în stilurile de dirijare, metodele și condițiile în care își desfășoară activitatea managerială.

Referințe bibliografice:

1. DRAGOMIR, M.; PLEȘA, A.; BREAZ, M. *Manual de management educațional pentru directorii unităților de învățământ*. Turda: Hiperion, Centrul regional de dezvoltare și inovare a resurselor din învățământ, 2001.
2. IOSIFESCU, Ș. (coord.). *Manual de management educațional (pentru directori de unități școlare)*. București: ProGnosis, 2000.
3. JOIȚA, E. *Management educațional*. Iași: Polirom, 2000.
4. COJOCARU, V.; SOCOLIUC, N. *Management educațional*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007.

ORGANIZAREA MEDIULUI INCLUZIV ÎN UNITATEA DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Veronica RUSOV, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: Les écoles doivent être compatibles avec tous les enfants, quel que soit le conditionnement physique, mental, social, affectif, linguistique ou autre. Article aborde la question de l'environnement physique inclusive de la classe. L'article analyse le concept de l'environnement d'apprentissage inclusif. La conclusion est qu'il est très important que tous les enfants ont un accès physique à la salle de classe, et les changements devraient commencer dans la salle de classe et devrait se poursuivre tout au long de l'école

Școlile trebuie să fie compatibile cu toți copiii, indiferent de condiționările fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură.

Declarația Salamanca, UNESCO, 1994

Deși spațiul școlar este adesea perceput ca un dat determinat de factori decizionali din domeniul administrativ, dificil de adaptat în funcție de particularitățile de dezvoltare a copiilor cu CES, practica educațională incluzivă impune abordarea distinctă a unor aspecte relevante pentru constituirea unui mediu educațional incluziv. Atitudinile, dar și performanțele cadrului didactic și ale elevilor sunt influențate de variabile ale mediului fizic (clădirea școlii, mobilierul școlar, aspectul clasei), acest fapt fiind întărit de către rezultate ale unor studii mai puțin discutate în spațiul educațional autohton. Cercetătorii sugerează faptul că mediul fizic în care se desfășoară activitățile educaționale influențează dimensiuni non-cognitive precum atitudinea față de școală care este conectată cu succesul școlar.

Determinarea factorilor care influențează incluziunea la nivelul școlii oferă oportunitatea de a înțelege mecanismele de funcționare a școlii cu orientare incluzivă și de a identifica pârghiile de acțiune necesare pentru asigurarea dezvoltării școlii incluzive, precum și posibilitatea de a asigura un management școlar adecvat. Rațiune pentru care am considerat necesară analiza mediului incluziv ca factor al incluziunii educaționale, dar nu înainte de a supune analizei termenul de *mediu*. Există multe tipuri de definiții dedicate noțiunii de *mediu*, care nu pot fi neglijate, deoarece fixează punctul de vedere al cercetătorilor din diferite domenii și care, fără doar și poate, conțin adevăruri incontestabile.

În contextul articolului dat vom aborda noțiunea de *mediu incluziv* ca factor ce determina incluziunii educaționale a elevilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile generale de învățămînt. Pentru a clarifica esența fenomenului respectiv, vom face referire la dicționarul explicativ al limbii române, care definește termenul de mediu ca o „societate, lume în mijlocul

căreia trăiește cineva, ambianță”. [3, p. 617] Concomitent cu aceste precizări, apelăm la dicționarul de pedagogie, care definește mediul ca „spațiul social al unui individ, care-i influențează viața, comportamentul și evoluția”. Accentuăm astfel ideea că comportamentul psihic și capacitățile mentale sunt marcate de procesele de învățare condiționate de mediu. [6, 174]

S. Cristea în Dicționarul de termeni pedagogici utilizează sintagma „mediu pedagogic” și o definește ca „ansamblul factorilor naturali și sociali, materiali și spirituali, angajați în activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane conform unor obiective stabilite în mod explicit și/sau implicit la nivelul comunității educative naționale, teritoriale, locale”. [4, 243] Deducem, astfel, din cele menționate că mediul poate acționa ca o bariera sau ca un factor care favorizează, facilitează, avantajează dezvoltarea copilului.

În viziunea M. I. Carcea, școala reprezintă o „unitate medială”, deoarece ea este definită atât prin delimitare spațială, cât și prin specificul activității desfășurate în spațiul respectiv. Dacă se are în vedere clădirea și clasa concretă în care copilul învață se poate folosi sintagma de „secvență medială școlară” sau „ambient școlar”. [2, p. 18]

E. Kameenui definește secvența medială – „set-ting” – ca „un loc cu caracteristici fizice deosebite în care participanții se îndeletnicesc în domenii, modalități și roluri specifice. Factori ca: spațiu, timp, caracteristici specifice, îndeletnicire, participanți, roluri constituie elementele unui setting”. [apud 2, p. 18]

Mediul educațional școlar incluziv cuprinde totalitatea factorilor interni și externi care influențează activitatea educativă, fiind un mediu organizațional complex, care ridică prioritar exigențe atât pentru profesori, cât și pentru elevi.

Prin mediu educațional incluziv se înțelege atât mediul fizic școlar — amenajarea spațiilor, afișaje, facilități etc., cât și atmosfera generală existentă în școală, bazată pe o anumită conduită și anumite valori promovate.

Competența profesorului vine să completeze particularitățile de dezvoltare ale elevului (biologice, psihologice și sociale) pe fondul unor elemente obiective (spațiu, dotare, confort, legi și norme, numărul de elevi în clasă, organizare școlară și servicii auxiliare) care, în interacțiunea lor, determină eficiența activității instructiv-educative.

Cînd facem referire la dimensiunea ergonomică a clasei de elevi, a școlii în care sunt incluși elevi cu CES avem în vedere *adaptările de mediu*, care includ schimbările sau măsurile de sprijin ale elevului în mediul fizic al clasei sau al instituției. Suporturile investigaționale moderne aduc probe certe în favoarea acestor dimensiunii ergonomice care este considerată fundamentală în economia generală a procesului didactic, ca proces managerial.

Un mediu incluzivă eficient este acela care reușește să asigure condiții maxime de muncă și învățatură, actorilor din școală. Eficiența școlii incluzive, fie că este regăsită în încercările școlii de a se adapta cerințelor pieței școlare sau reprezintă o prioritate a sistemelor educative, se regăsește în politici educaționale, programe de dezvoltare și cercetare, respectiv proiecte concrete de dezvoltare școlară. Pentru a putea considera o școală incluzivă eficientă, aceasta trebuie să demonstreze îndeplinirea unui set de indicatori care sunt considerate definiții școlilor incluzive de succes. Indexul incluziunii școlare este o resursă pentru susținerea dezvoltării educației incluzive în școli. Este un document care ne ajută în identificarea indicatorilor necesari dezvoltării gradului de incluzivitate al școlii. Indexul a fost conceput astfel încât să se bazeze pe cunoștințele și experiența dobândite de cadrele didactice în practica lor pedagogică. Ideile cuprinse în Indexul incluziunii școlare constituie o provocare pentru oricare școală, susținându-i totodată evoluția către idealul „școlii pentru toți”. Pentru analiza mediului incluziv pot fi utilizați drept punct de pornire indicatorii incluși în *Dimensiunea B. Crearea politicilor incluzive*, secțiunea *B.1. Dezvoltarea școlii pentru toți* a indexului incluziunii școlare. Această secțiune cuprinde un șir de indicatori, în vizorul nostru, însă, a fost doar indicatorul *B.1.4. Școala se preocupă să organizeze condiții de accesibilitate tuturor persoanelor*. Acest indicator presupune următoarele întrebări:

- i. Sunt nevoile persoanelor cu dizabilități vizuale, auditive, motorii luate în considerare pentru a face clădirea mai accesibilă?
- ii. Este școala preocupată de accesibilitatea spațiilor școlii, inclusiv clasele, coridoarele, toaletele, grădinile, terenurile de joacă, cantina și expozițiile?
- iii. Sunt consultate organizațiile persoanelor cu dizabilități cu privire la accesibilitatea școlii?
- iv. Face parte accesibilizarea școlii pentru persoanele cu dizabilități din planul de îmbunătățire a clădirii?
- v. Școala acordă atenție drepturilor persoanelor cu dizabilități așa cum sunt ele definite de tratatele internaționale (de ex., tratatul de la Salamanca)?
- vi. Se referă măsurile privind accesibilizarea școlii la personalul cu dizabilități, pedagogi, părinți/apartinători și alți membri ai comunității, precum și la elevi?
- vii. Fac parte proiectele de îmbunătățire a accesibilității clădirii școlii din planul de dezvoltare strategică? [1, p. 64]

Conform Regulamentului privind organizarea educației incluzive în instituțiile de învățământ general pentru perioada de pilotare „baza didactico-materială a instituției de învățământ general cu practici incluzive se va constitui conform standardelor de dotare a învățământului general, suplimentar la care vor fi dotate, în mod obligatoriu:

- a. sală (săli) pentru centrul de resurse;
- b. cabinet (e) pentru terapii specifice și consiliere;
- c. bloc sanitar adaptat necesităților copiilor cu dizabilități;
- d. spații de joacă special amenajate pentru copii (în interiorul instituției și pe teren)”. [6]

Agnesa Efdodi în lucrarea „Planul educațional individualizat” utilizează sintagma „adaptările de mediu” și o definește astfel „schimbările sau măsurile de sprijin ale elevului în mediul fizic al clasei sau al instituției la nivel de: alte arii de lucru, poziționare strategică a locului copilului în sala de clasă și în bancă, proximitatea cadrului didactic, reducerea/amplificarea stimulenților vizuali sau auditivi (se vor concretiza), excluderea materialelor care disociază atenția, mediu liniștit (excluderea/diminuarea zgomotelor), utilizarea căștilor pentru ascultare, iluminarea specială, echipament adaptat.” [5, p. 44] Autoarea accentuează astfel importanța organizării mediului educațional incluziv în vederea sprijinului elevului în parcurgerea demersului educațional individualizat.

Prin intermediul analizei complexe a literaturii de specialitate [2, 7, 5], am identificat certințele pe care o instituție de învățământ trebuie să le respecte dacă tinde spre crearea unui mediul fizic incluziv:

- Spațiile școlii sunt accesibile pentru toți elevii și profesorii
- La intrarea în școală, există indicatoare care orientează vizitatorii către punctele cheie ale școlii. Indicatoarele sunt clare și prietenoase
- Toate sălile de clasă sunt etichetate clar.
- Există panouri de afișaj pe care sunt reflectate culturile locale și politica incluzivă.
- Pavoazarea holurilor școlii reflectă elemente de cultură organizațională și diversitate culturală.
- Pavoazarea sălilor de clasă reflectă elemente de identitate a elevilor și produse din activitatea acestora.
- Toate sălile de clasă sunt încălzite și bine luminate.
- Băncile și scaunele elevilor au mărimea adecvată și sunt potrivite pentru activități individuale și de grup.
- Spațiile de depozitare și rafturile sunt accesibile elevilor.
- Mobilierul din clase este modular și se rearanjează în funcție de tipul de lecție (de exemplu, o dispunere a mobilierului în semicerc / oval încurajează discuțiile, interacțiunea, dezvoltarea de relații interpersonale);
- În clase / holuri există dulăpioare individuale pentru elevi;

- Nu există intrări separate pentru elevi și profesori;
- Spațiile, echipamentele, instalațiile nu pun în pericol siguranța copiilor;
- Se utilizează TIC și tehnologia multimedia.

În mediul educațional incluziv, factorul spațial este reprezentat de sala de clasă unde elevii își petrec cea mai mare parte a timpului, dar și de spațiile în care pot desfășura diferite activități educative, cu scop formativ sau preventiv, în pauzele dintre ore sau în afara programului didactic. Caracteristicile fizice ale mediului educațional incluziv sunt date de mobilier, material didactic, dotări utilitare, dar și factori de microclimat ca: lumină, căldură, posibilități de aerisire, liniște sau estetică – cromatică, aranjamente, în general elemente de confort.

Elaborarea procedurilor clare și a structurilor asigură lucrul eficient și optimizarea învățării în sala de clasă. Deoarece includerea copiilor cu CES în sala de clasă poate fi dificilă. Metodele de organizare a structurii și a procedurilor din sala de clasă în așa fel încât să fie incluzive, dar și să fie satisfăcute cerințele individuale ale copiilor vizează: aranjarea mobilei în clasă, în special a scaunelor, procedurile din sala de clasă, problemele ce țin de orar, de alimentație, de folosirea toaletei, de administrarea medicamentelor etc.

În primul rând trebuie luată în considerație amplasarea rampelor pentru scări. În școlile cu mai multe etaje trebuie luată în considerație amplasarea unui lift; dar, deoarece acest proces poate dura, pentru început, toate lecțiile claselor în care există copii cu dizabilități fizice ar putea fi programate la primul etaj.

Totuși, rampele nu sunt de ajuns; de exemplu, în cazul scaunelor cu roțile, ar fi necesar de instalat uși mai largi, pentru o manevrare mai ușoară. Iar pentru copiii cu deficiențe de vedere ușile ar trebui să fie în permanență deschise sau închise, pentru a evita ca aceștia să intre într-o sală de clasă în timp ce ușa este întredeschisă.

În sala de clasă copilul cu dizabilități are nevoie să se miște liber, de aceea cu cât mai mare e sala, cu atât e mai bine. Totuși, de obicei, sălile moderne sunt pline cu mobilă care poate limita accesul copiilor la anumite părți ale sălii. În special periculoase sunt obstacolele mai joase de nivelul genunchiului, deoarece un copil cu deficiențe vizuale se poate împiedica de acestea, iar scaunul cu roțile s-ar putea bloca în acestea.

În cazul copiilor cu deficiențe de atenție, aceștia ar trebui plasat și în locuri în care nu există careva distracții, cum ar fi locurile de lângă geam, uși sau dulapuri folosite frecvent, pentru a le permite să se concentreze eficient.

De asemenea, trebuie de luat în considerație ridicarea sau coborârea meselor și a altor echipamente, astfel ca copiii să aibă acces la acestea. De exemplu, ridicarea mesei pentru ca scaunul cu roțile să poată încăpea. Pentru aceasta nu este necesar să se cumpere o masă nouă, ci pot fi achiziționate extensii de metal, care nu sunt foarte scumpe.

În cazul copiilor cu deficiențe vizuale, aceștia ar trebui așezați într-o poziție bine luminată, și din care vor putea vedea toate materialele de instruire folosite, iar în cazul copiilor cu deficiențe de auz aceștia ar trebui așezați într-o poziție din care să audă cel mai bine ceea ce se vorbește sau să poată vedea profesorul, dacă ei pot citi pe buze.

Organizarea elevilor cu cerințe educaționale speciale în sala de clasă este o problemă de maximă importanță pentru profesorii buni. Profesorul are datoria să se asigure că sala de clasă este accesibilă. Modificările ar trebui să înceapă în sala de clasă și ar trebui să continue în toată școala.

Referințe bibliografice:

1. BOOTH, Tony, AINSCOW, Mel. *Indexul incluziunii școlare*;
2. CARCEA, Maria Ileana. *Mediul educațional școlar*. Iași: Cermi, 1999, ISBN 973-8000-34-3
3. COTEANU, Ion., SECHE, Luiza. *Dicționarul explicativ al limbii române*. Ediția a II-a. București: Univers enciclopedic, 1998;
4. CRISTEA, Sorin. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Didactică și pedagogică, 1998. ISBN 973-30-5130-6;
5. EFDODI, Agnesa. *Planul educațional individualizat*. Chișinău: Cetatea de Sus, 2012, 56 p. ISBN 978-9975-4367-4-8;
6. SCHAUB, Horst., ZENKE, Karl. *Dicționar de pedagogie*. Iași: Polirom, 2001. 344 p. ISBN 973-683-665-7;
7. TINTIUC, Tatiana. *Accesibilitatea și uzabilitatea. Suport didactic pentru coordonatorii educației incluzive*. Ch: Institutul de Formare continuă, 2012, 144 p. ISBN 978-9975-4262-0-6
8. Regulamentul privind organizarea educației incluzive în instituțiile de învățământ general (pentru perioada de pilotare), Anexa 2 la ordinul Ministerului Educației nr.739 din 15.08.2011