

**Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**  
**Facultatea de Științe ale educației, Psihologie și Arte**  
**Catedra de Științe ale educației**



**REZISTENȚA LA EDUCAȚIE: SOLUȚII ȘI PERSPECTIVE**

**Materialele Conferinței științifico-practice internaționale**  
**organizată în cadrul proiectului instituțional, *Cercetarea fenomenului rezistenței educației***  
***sub aspect socio-psiho-pedagogic în școala primară rurală, cifrul 11.817.08.70A***

**Bălți, 30 octombrie 2014**

CZU 37.0(082)=135.1=161.1

R 49

Recomandat spre publicare de Consiliul Facultății de Științe ale Educației,  
Psihologie și Arte din 05.11.2014

## COMITETUL DE ORGANIZARE

### Președintele Comitetului de organizare:

ZORILLO Larisa, conferențiar universitar, doctor;

### Membrii:

CIOBANU Lora, conferențiar universitar, doctor, șefa Catedrei de Științe ale educației;

RUSOV Veronica, lector universitar, prodecanul Facultății de Științe ale educației, Psihologie și Arte;

FOCA Eugenia, lector universitar;

ȘOVA Tatiana, lector universitar.

**Autorii poartă responsabilitatea deplină pentru conținutul materialelor propuse pentru publicare**

### Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

**"Rezistența la educație : Soluții și perspective", conferință științifico-practică internațională (2014 ; Bălți).** Rezistența la educație : Soluții și perspective : Materialele Conferinței științifico-practice internaționale organizată în cadrul proiectului instituțional, Cercetarea fenomenului rezistenței educației sub aspect socio-psiho-pedagogic în școala primară rurală, cifrul 11.817.08.70A, 30 oct. 2014, Bălți / com. org.: Zorilo Larisa (președinte) [et al.]. – Bălți : S. n., 2014 (Tipografia din Bălți). – 381 p.

Antetit.: Univ. de Stat "Alec Russo" din Bălți, Fac. de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Științe ale Educației. – Texte: lb. rom., rusă. – Bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex.

ISBN 978-9975-132-15-2.

37.0(082)=135.1=161.1

R 49

**ISBN 978-9975-132-15-2.**

**CUPRINS**  
**COMUNICĂRI ÎN PLEN**

1. CIOBANU LORA, *Impactul educației economice asupra corectării comportamentului economic în familie*.....8
2. BRICEAG SILVIA, *Libertate și autoritate în educație*.....14

**SECȚIUNEA NR.1**

**REZISTENȚA LA EDUCAȚIE: ASPECTE EPISTEMOLOGICE**

1. БУЛГАКОВА СВЕТЛАНА, *Преодоление сопротивления педагогов инновационной деятельности*.....18
2. ТЫМЧУК ЛЮДМИЛА, *Современные подходы к интерпретации андрагогики как науки об образовании взрослых*.....23
3. КОТЪЛЕВСКАЯ ТАТЬЯНА, *Наказания как метод воспитания в школах Бессарабии XIX в.*.....29
4. ЩЕРБАКОВА ТАТЬЯНА, *Сопротивление „секспросвещению” в школах Германии*.....38
5. BALȚAT LILIA, *Conceptualizarea toleranței pedagogice în referențialul cadrelor didactice*.....44
6. ПАНЬКО ТАТЬЯНА, *Этнопедагогика в контексте научной педагогики*.....49
7. BRIȚCHI ALIONA, *Construcții analitice privind asigurarea condițiilor de instruire a elevilor în clasele cu regim simultan*.....53
8. КУЗНЕЦОВА ИННА, *Проблемы преодоления сопротивления воспитанию в европейской живописи*.....60

**SECȚIUNEA NR. 2**

**REZISTENȚA LA EDUCAȚIE: ASPECTE METODOLOGICE**

1. BLOJ EMIL, STANDAVID BEATRICE-MARIA, *Coordonate metodologice ale învățării limbii române ca limbă nematernă*.....68
2. STANDAVID BEATRICE-MARIA, STANDAVID ADRIAN, *Cursurile opționale – o alternativă la educația tradițională*.....72

3. МАЛАВСКА ВАЛЕРИЯ, ЦАУЛЯН МИКАЭЛА, МИРКА-ГРИЦУНИК ДИАНА, *Обучение общению на иностранном языке на основе модели межкультурной коммуникации*.....78
4. CRIȘCIUC VIORICA, *Depășirea rezistenței elevilor în asimilarea cunoștințelor muzical-teoretice: soluții și perspective*.....84
5. ROTARI ELENA, *Condiții de formare și dezvoltare a competențelor profesionale la studenți în cadrul disciplinelor tehnico-tehnologice*.....89
6. ROTARI ELENA, *Strategii inovatoare de dezvoltare a creativității tehnice la studenți*.....95
7. SOROCEAN INGA, *Eficiența metodelor alternative de evaluare la limba și literatura română în ciclul liceal*.....100
8. SOROCEAN INGA, *Proiectul și teza științifică - premise pentru inițierea liceenilor în activitatea de cercetare*.....104
9. MORARI ALEXANDRU, *Forme și metode de practicare a exercițiilor fizice de către studenții hipertensivi*.....110
10. TATIANA GÎNJU, *Integrarea domeniilor artistice ca mijloc de prevenire a rezistenței la educație*.....116
11. GUZGAN DORIN, GUZGAN NATALIA, *Experimentul de laborator – metodă didactică eficientă în cadrul disciplinelor școlare*.....122
12. SEBAN ION, *Aspecte de pregătire tehnică și tactică a studenților la antrenamentul de fotbal*.....128
13. МИШЕНИНА НАДЕЖДА, *Факторы способствующие преодолению сопротивления воспитанию на уроках английского языка в начальной школе*.....131
14. РОМАНИУК МАРИНА, *Развитие познавательного интереса у дошкольников – эффективный путь преодоления сопротивления в изучении математики* .....138

### SECȚIUNEA NR. 3

#### REZISTENȚA LA EDUCAȚIE: ASPECTE AXIOLOGICE

1. ПОНИМАНСКАЯ ТАМАРА, *Гуманистические ценности как основа формирования готовности педагога к воспитанию детей дошкольного возраста*.....143
2. GONȚA IULIA, *Procesul decizional în alegerea valorilor educaționale*.....147
3. ДОРОЖНЯК ЕЛЕНА, *Проблема гуманных межличностных отношений дошкольников в процессе взаимодействия со сверстниками*.....153

4. ГЛАЗЫРИНА НАТАЛИЯ, *Экологическая тропа как средство преодоления сопротивления учащихся в образовательно-оздоровительной деятельности.....*157
5. ЩЕКOTOVA ИРИНА, *Особенности работы библиотекаря по формированию нравственных качеств учащихся классов коррекционно-развивающего обучения.....*163
6. ZOLOTARIOV ELENA, *Spiritualitatea – ca dominantă a învățământului (educației) de nivel preșcolar/primar.....*170
7. FOCA EUGENIA, *Rezistența la educație între pedepse și recompense.....*177
8. CEBAN CORINA, *Reproducerea sau lărgirea înțelegerii prezentului?.....*181
9. ANDRIUȚĂ LILIANA, *Cultivarea valorilor morale în scopul diminuării rezistenței la educație a elevilor.....*186
10. БАЛАХТАРЬ ЛЮДМИЛА, *Влияние театрализованной деятельности на личность младшего школьника.....*193
11. ПЭРЭУ ОКСАНА, *Методы преодоления сопротивления детей в формировании здорового образа жизни.....*199
12. DEMENCIUC NATALIA, RUSOV VERONICA, *Diminuarea rezistenței la educație prin optimizarea climatului organizațional al școlii.....*205

#### SECȚIUNEA NR. 4

#### REZISTENȚA LA EDUCAȚIE: ASPECTE PSIHO-SOCIALE

##### Atelierul nr. 1

1. VASILIEV MARIA, *Autoritatea pedagogică și rolul ei în diminuarea rezistenței la educație.....*212
2. ȚĂRNĂ ECATERINA, *Soluții și perspective de adaptare a studentului în mediul universitar.....*218
3. ЗОРИЛО ЛАРИСА, *Преодоление сопротивления воспитанию детей в инклюзивном классе.....*224
4. PERETEATCU MARIA, *Abordări educaționale specifice în cazul copiilor cu autism.....*232
5. SACALIUC NINA, *Problema adaptării școlare în vederea soluționării consecințelor rezistenței la educație.....*240
6. КОТЪЛЕВСКАЯ ТАТЬЯНА, *Педагогическая поддержка первоклассников в адаптационный период.....*246
7. ROTARI ELENA, *Stimularea motivației învățării în cadrul disciplinelor tehnico-tehnologice.....*252

8. MIHAILOV MARIA, *Strategii de formare a comportamentului pozitiv la copii*.....258
9. ГУЦУ НАТАЛИЯ, ПОДГОРОДЕЦКАЯ ЛАРИСА, *Психологическое просвещение как условие оптимизации воспитания детей*.....263
10. ȘOVA TATIANA, *Gestionarea stresului ocupațional în condițiile rezistenței la educație a elevilor*.....269
11. NACAI LILIA, *Strategii de depășire a rezistenței la educație prin dezvoltarea abilităților de comunicare*.....275
12. DARII LIVIA, *Modalități de dezvoltare a culturii comportamentale la elevi*.....279
13. ЗЕЛЕНОВА ТАТЬАНА, *Педагогизация социальной среды как фактор преодоления у детей сопротивления воспитанию*.....284

#### SECȚIUNEA NR. 4

#### REZISTENȚA LA EDUCAȚIE: ASPECTE PSIHO-SOCIALE

##### Atelierul nr. 2

1. FOCA EUGENIA, *Diminuarea comportamentelor de opunere la educație la etapa debutului școlar*. ....289
2. CANȚER NICOLETA, *Comunicarea carcerală ca factor perturbator al intervențiilor de resocializare a deținuților*. ....294
3. ANDRONE SIMONA, *Dimensiuni actuale în studiul comparat al inteligenței emoționale*.....302
4. DEMIAN SILVIA, SEBAN CORINA, *Rezistența la formare*. ....307
5. СИМАК ИННА, *Деятельность подростково-молодёжного центра «Олимпиец» мун. Бэлць по организации свободного времени подростков*.....313
6. ТОБОЛИН СЕРГЕЙ, *Преодоление сопротивления воспитанию учащихся в деятельности подростково-молодежных центров* .....316
7. БАКАЛИМ НАТАЛЬЯ, *Самовоспитание младшего школьника как фактор преодоления сопротивления в усвоении куррикулума*.....321
8. ТРУНИНА ВАЛЕНТИНА, *Работа учителя по преодолению отклоняющегося поведения младших школьников*. ....326
9. КУШНИР НАТАЛЬЯ, *Подготовка дошкольника к преодолению трудностей обучения в начальной школе*. ....331

## SECȚIUNEA NR. 5

## REZISTENȚA LA EDUCAȚIE: ASPECTE DE EDUCAȚIE PARENTALĂ

1. OVCERENCO NADEJDA, *Provocările formative ale conținuturilor curriculare privind educația pentru parentalitate*.....334
2. ЗОРИЛО ЛАРИСА, *Сопротивление воспитанию ребенка в семье как следствие авторитаризма родителей*.....341
3. SACALIUC NINA, *Influența mediului socio-familial în depășirea fenomenului rezistenței educației la copii*.....346
4. RUSOV VERONICA, *Activități de autocorectare a comportamentului părinților copii cărora opun rezistență la educație* .....352
5. RUSOV VERONICA, *Formarea responsabilității parentale pentru activitatea de învățare a elevilor mici*.....357
6. ГАЖИМ ЛИДИЯ, *Преодоление сопротивления воспитанию младших школьников из транснациональных семей*.....361
7. ТЕКУЧ КЛАВДИЯ, *Преодоление дистанцирования родителей в логопедической работе с детьми имеющими речевые нарушения*.....367
8. КАЛУЦКАЯ ДИАНА, *Единство требований к ребенку в дошкольном учреждении как предупреждение сопротивления воспитанию*.....371
9. FOCȘA ION, *Dezvoltarea formelor de manifestare a rezistenței la orele de educație fizică* .....377

## COMUNICĂRI ÎN PLEN

---

**IMPACTUL EDUCAȚIEI ECONOMICE ASUPRA CORECTĂRII  
COMPORTAMENTELOR ECONOMICE NEGATIVE ÎN FAMILIE**

*LORA CIOBANU, doctor, conferențiar universitar  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

*Summary: In the present article highlights the results of a sociological survey conducted on a sample of 205 families with reference to preparing parents for making economic education in the family.*

*It highlights several forms of collaboration to school with the family that contribute to positive economic behavior: parent meetings, lectures for parents, individual and group counseling for parents, family visits.*

Nivelul de viață al membrilor societății noastre este determinat global de dezvoltarea economică a țării, iar în mod particular depinde de maturitatea morală a fiecăruia, care la etapa contemporană solicită insistent să fie însoțită de un grad acceptabil de cultură economică, fapt care ar permite fiecărui individ să-și materializeze cunoștințele, atitudinile și competențele economice la locul de muncă și în gospodăria casnică.

Or, astăzi au intervenit schimbări esențiale în lista orientărilor vitale ale multor oameni. Pentru documentare am inițiat un sondaj sociologic, care demonstrează că a descrescut sfera valorilor sociale și, din contra, s-a mărit ponderea valorilor individuale la 78% respondenți. Această deplasare a valorilor dinspre social spre individual, în viziunea noastră, nu poate fi apreciată unilateral, ea solicită o tratare specială. În acest proces latura pozitivă o formează conștientizarea libertății, independenței, manifestarea tendințelor de a se sprijini pe forțele proprii, dorința de a se realiza ca personalitate.

Concomitent, nu pot fi ignorate și unele **comportamente economice negative**: la 64% respondenți așa valori ca: a fi de folos oamenilor, a căuta sensul vieții într-o activitate de muncă, a păstra bunurile sociale și individuale, a duce lucrul început la bun sfârșit, a conduce judicios gospodăria casnică lipsesc cu desăvârșire.

Cheltuielile neplanificate ale mijloacelor bănești, lipsa analizei și evidenței, necorespunderea trebuințelor cu posibilitățile financiare ale familiei, creează, deficit de buget, neajunsuri, împrumuturi.



Datele sondajului sociologic ne-au permis să evidențiem atitudinea indiferentă față de economisirea pâinii la 43% respondenți, deși ea (pâinea) a devenit foarte scumpă; 41% respondenți aruncă lucruri încă bune, dar altele în schimb nu-și pot procura. Lipsa reparațiilor profilactice ale locuințelor, vestimentației grăbesc uzarea lor (am depistat-o la 52% respondenți). Pentru 73% a devenit o tradiție organizarea petrecerilor luxoase și ale altor mese de sărbătoare făcute în baza împrumuturilor. Nu a devenit o necesitate economia energiei electrice, a celei termice pentru 67% familii, cu toate că pentru acestea se achită taxe mari.

Rezultate similare le găsim și în cercetările pe aceeași tematică realizate de N.L.Beleaeva [5] și S.G. Iusupova [11].

Considerăm că una din *cauze* ar fi pregătirea insuficientă sau nepregătirea părinților pentru efectuarea educației economice în familie.

Pentru a fundamenta științific cauza enunțată, sondajul sociologic a fost completat și cu alte instrumente de evaluare (observarea, probe de constatare) care s-au aplicat pe un eșantion de 205 familii (100 familii din grupa experimentală și 105 familii din grupa de control). Rezultatele obținute vorbesc elocvent despre un nivel inacceptabil de pregătire a părinților în problema vizată (tocmai 56% familii din lotul experimental și 58% familii din lotul de control s-au plasat la nivelul inferior).

Rezultatele nesatisfăcătoare obținute au stat la baza formulării problemei de cercetare: *Care ar fi modalitățile optime de pregătire a părinților pentru efectuarea educației economice în familie generatoare de comportamente economice pozitive?*

Pornind de la rezultatele obținute (pe de o parte), și de la sugestiile teoretice și experiențiale (pe de altă parte) am valorificat un program formativ orientat spre formarea comportamentelor economice pozitive în familie.

Mai mulți cercetători subliniază că comportamentul economic pozitiv (rezultat al educației economice) presupune organizarea rațională a gospodăriei casnice [S. Balli, D.Demo, J.Wedman, 2; L. Ciobanu, 3; S.L. Cerner, 12]. În gospodăria casnică, ca și în sfera producției sociale, este necesară planificarea, evidența, regimul de economie, evaluarea. Bunăstarea familiei depinde de capacitatea de a planifica bugetul familiei, a distribui corect banii pentru procurarea articolelor vestimentare, a produselor alimentare, mobilierului, aparatelor tehnice, reparația locuinței etc.

Programul formativ a validat mai multe forme de colaborarea a școlii cu familia care contribuie la formarea comportamentului economic pozitiv:

**1. Adunările de părinți**, care s-au organizat trimestrial, în incinta școlii. Ele au oferit un bun prilej pentru informări și referate pe teme de orientare în problemă. S-aut analizat, de

asemenea, anumite cazuri tipice (dileme ale elevilor, opțiuni greșite, dezacorduri dintre copii și părinți), din care au tras concluzii părinții;

2. În cadrul **lectoratelor pentru părinți** li s-au indicat părinților cărți cu tematică interesată;
3. **Consultațiile date părinților** cu ocazia vizitelor în familie – au avut drept obiectiv să explice, mai ales, comportamentele economice negative concrete pe care le pun în discuție părinții;
4. **Vizitele în familie** (făcute de învățători) au fost necesare nu numai pentru a iniția discuții cu părinții, ci pentru a cunoaște condițiile de viață ale copiilor în familie, care explică de multe ori comportamentele economice vizate.

Experiența unor școli pilot din Republica Moldova demonstrează că în școală sînt efective următoarele forme de antrenare a elevilor în activitatea economică: “Trăiește, carte!”, “Furnicarul”, “Un milion pentru Patrie”, “Înverzirea plaiului”, “Cît costă o minută” etc. Chiar dacă rezultatul n-ar aduce un mare profit material, în raport cu străduința și timpul investit, câștigul educativ nu poate fi contestat cînd activitatea economică desfășurată de elevi este concepută și îndrumată corect. Or, pe parcursul realizării acestor activități, elevii manifestă inițiativă, curaj, insistență – calități ce nu găsesc totdeauna în viața de zi cu zi susținere din partea părinților și profesorilor – și această influență inversă, fără îndoială, se extinde în viitor asupra calității muncii și asupra căutărilor copiilor.

În susținerea celor enunțate mai sus vine și S.L. Cerner [12] care afirmă că la etapa contemporană este important să formăm la copii o sumă de reprezentări și abilități economice, să le educăm simțul de stăpîn înzestrat cu calități gospodărești: inițiativă, atitudine grijulie, conștientizarea importanței procesului de muncă, spirit întreprinzător.

În opinia L. Ciobanu [3], finalitățile educației economice cuprind următoarele aspecte: priceperea de a cheltui banii de buzunar; de a se orienta corect în informația prezentată în reclamă; compararea necesităților cu posibilitățile financiare proprii.

Prin urmare, necesitățile rezonabile conștiente se formează deja în copilărie. În această ordine de idei autoarea consideră că atitudinea corectă față de bani se educă din cea mai fragedă vîrstă. Ea propune părinților șase reguli în educația economică a copiilor:

- dați copiilor bani de buzunar;
- nu faceți taină din bugetul familiei;
- nu folosiți banii în calitate de stimulare sau pedeapsă;
- informați-i despre serviciul Dvs.;
- formați-le atitudinea grijulie față de tot ce-i înconjoară;
- antrenați-i în gospodăria casei.

N.L. Beleaeva [5] accentuează, că educația economică presupune rezultate pozitive, dacă ea este orientată spre conștientizarea comportării copiilor, dacă este indisolubil influențată social și de muncă, dacă se ține cont de necesitățile și interesele sociale ale lor.

Un interes vădit au prezentat lucrările în care autorii cercetează aspectul aplicativ al problemei în general, și acțiunile de formare a culturii economice a elevilor în particular [M.B. Volodina, 6; A.G. Korșun, 7; I.B. Perikova, 8; V. Popov, 10; S.G. Iusupova, 11]. Din ideile excerptate din cercetări am evidențiat următoarele *acțiuni tehnologice*:

- convingerea prin exemple pozitive și cuvinte;
- activitatea social-utilă colectivă;
- însărcinarea,
- jocul,
- întrecerea;
- stimularea și pedeapsa.

Utilizarea în complex a acestor acțiuni tehnologice presupun, în opinia noastră, influențarea pozitivă a conștiinței, sentimentelor, comportamentului social, un volum de cunoștințe economice, formarea opiniei publice, încadrarea în procesul de muncă și în alte forme de activitate menite să păstreze și să prospere bunurile sociale și personale.

Folosirea unor metode am considerat-o posibilă și în practica de **corectare a unor comportamente economice negative la elevii claselor primare**.

În contextul vizat menționăm lucrările savanților A.G. Korșun [7] și E.V. Panfilova [9] în care se profilează ideea că este foarte important ca demonstrarea exemplilor pozitive și cuvântului necesar să se folosească împreună cu alte forme de educație economică și, în special, cu activitatea colectivă social-utilă. Doar în asemenea cazuri se manifestă activismul social, se formează condiții prielnice pentru formarea calităților individuale ale fiecărui copil, se formează atitudinea grijulie, inițiativa, disciplina.

Printre diversele feluri de activitate socială cercetătorii evidențiază, ca cele mai importante, însărcinările care solicită de la copii manifestarea inițiativei în organizarea muncii sau în procesul de efectuare a ei. Această constatare are un rol principal pentru respectarea atitudinii individuale față de copii, pentru evidențierea gradului de inițiativă și comunicativitate.

Una dintre cele mai dificile probleme ale educației economice, în opinia L. Ciobanu [3] o constituie **modificarea atitudinii negative/neglijente** deja formate la copii și părinți față de noul mod de gospodărire în ansamblu (cu toate componentele lui).

Atitudinea, fiind o categorie psihologică care reprezintă o structură motivațională complicată, cu rol strategic în raport cu orientarea comportamentului, formată sub incidența

condițiilor de viață, a culturii și educației, se modifică și se schimbă foarte anevoios, fiind barometrul sufletului omenesc.

Deci, în cazul în care educația economică ca proces organizat evită vârsta optimă în formarea atitudinilor corecte și pornește de la corectarea atitudinilor negative inerte, ce s-au format în cadrul unor situații de instruire empirică cu elemente economice din sfera diverselor practici de viață, așteptările vor fi de durată.

Cercetătorul A.G. Korșun [7] prezintă date experimentale, conform cărora ne demonstrează că la elevii claselor a IV-X nu este formată atitudinea grijulie față de timp. În procesul muncii special organizate (excursii, convorbiri, lecții, adunări de clasă) pe parcursul unui an de zile, 90% din elevi și-au format atitudinea respectivă.

Preocupările prioritare în studiile la temă ne-au determinat să concluzionăm că în teoria și practica de învățământ se acordă o atenție majoră problemelor de educație economică a copiilor ca cale eficientă de formare a comportamentelor economice pozitive.

Privită ca parte componentă a procesului general de educație, educația economică în familie se supune legităților generale ale educației, de aceea presupunem că eficiența procesului de educație economică va fi determinată de următoarele aspecte:

- cât de rațional reușim să formăm relațiile economice în domeniul activităților concrete;
- cu cât se completează și se restructurează sfera necesităților motivate ale personalității;
- în ce mod se dezvoltă activitatea de muncă și emoțional-volitivă;
- dacă se asigură unitatea comportamentului și activității.

În calitate de parte componentă a procesului general de educație, considerăm principal ca educația economică în familie să se bazeze pe următoarele principii generale de educație:

- principiul umanizării și democratizării;
- principiul respectării particularităților individuale și de vârstă;
- principiul etno-cultural;
- principiul continuității;
- principiul accesibilității;
- principiul integrității;
- principiul unității;
- principiul variabilității.

Trebuie să precizăm că educației economice îi sînt caracteristice și o serie de principii specifice: economia resurselor naturale, economia timpului, economia produsului finit al muncii.

**În concluzie**, putem afirma că educația economică are impact pozitiv asupra corectării comportamentelor economice negative în familie dacă are la bază următoarele *condiții pedagogice*:

- Evidențierea experienței pozitive a familiilor în domeniu cu scopul de a fi preluată de alte familii;
- Evidențierea greșelilor tipice pe care le fac părinții în educație economică a copiilor pentru a fi ulterior anihilate;
- Instruirea diferențiată a familiilor centrată pe metode inter-active specifice.

#### **Referințe bibliografice:**

1. ALBU, E. *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți*. București: Ed. Aramis Print S.R.L., 2002. 128 p. ISBN: 973-85940-4-9.
2. BALLI S., DEMO, D., WEDMAN, J. Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades // *Family Relations*, 1998. nr. 47, p. 149-157.
3. CIOBANU, L. Pedagogizarea părinților copiilor care opun rezistență la satisfacerea judicioasă a necesităților materiale. În: *Materialele Conferinței științifico-practice din 01 noiembrie 2012 „Rezistența educației: delimitări conceptuale și sugestii practice”*. Bălți: Presa Bălțeană, 2012. p. 39-45, ISBN 978-9975-50-093-7.
4. HUDIȚEAN, A. *Devianța comportamentală la elevi*. Sibiu: Ed. Psihimedia, 2001. 156 p. ISBN 973-85158-2-3.
5. БЕЛЯЕВА, Н.Л. *Экономическое воспитание детей старшего дошкольного возраста*//диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук, Елабуг, 2008. 236с.
6. ВОЛОДИНА, М. Б. Формирование экономических представлений у младших школьников// *Молодой ученый*, 2014. №6, с. 684-685.
7. КОРШУН, А. Г. *Актуальность экономического воспитания подростков в условиях современной системы образования*. 2013. ББК: Ч420.05; УДК: 37.035.3.
8. ПЕТРИКОВА, И. В. *Экономическое воспитание учащихся основной школы на уроках технологии*// диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук, 2002. 193с.
9. ПАНФИЛОВА, Е. В. «Трудные» дети в школьной среде: или почему они такими становятся // *Молодой ученый*. 2012. №7, с.303-306.
10. ПОПОВ, В. Экономическое воспитание школьников. // *Образование*. 2008. №1, с.84-89.

11. ЮСУПОВА, С. Г. Теоретические основы экономического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 1, с. 143-146.
12. [ЧЕРНЕР, С. Л.](#) *Социально-экономическая подготовка как объект внутришкольного управления*. М.: ИОСО РАО, 1999. с. 280-284, ISBN 5-7552-0105-6.

## LIBERTATE ȘI AUTORITATE ÎN EDUCAȚIE

**SILVIA BRICEAG, conferențiar universitar, doctor,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**

*Summary. This article describes the results of experimental investigation of representations of freedom in education. Achievements permit us to present a series of recommendations for teachers in order to avoid resistance to education.*

*„Adevărata libertate este o trăire interioară  
și poate fi dezvoltată în om numai prin faptul că noi,  
ca educatori și dascăli, îl privim pe om în acest fel” R.Steiner.*

Actualmente ne confruntăm cu situația când din ce în ce mai clar sesizăm provocările vieții și această situație se resimte pe viu și în școlile noastre. Apar tot mai multe situații dificile care necesită o atitudine nouă, o abordare originală din partea cadrului didactic. În lista provocărilor pentru cei care se ocupă de educație s-ar înscrie și problema rezistenței la educație, problema libertății și autorității în educație. Recunoaștem că problema libertății în educație nu este una nouă, însă din păcate, școala în ultimul timp sa-a transformat într-o „mașină” de fabricat egocentrici, într-o „mașină de învățare”, „într-o pistă de alergări și transformă studiile într-o cursă cu obstacole, opinează K.Popper. (5, p.158). Libertatea este condiția fundamentală a oricărei dezvoltări, este condiția dezvoltării plene a individului, a sănătății sale mentale și a bunăstării sale (4, p. 178); este o calitate esențială a străii total umane. „ Dragostea, tandrețea, rațiunea, interesul, integritatea și indentitatea sunt toate vlăstari ale libertății, scria E.Fromm(4, p. 18). Absența libertății este daunătoare și face din om un infirm.

Libertatea este, înainte de toate, libertatea persoanei; în esența ei, nu poate fi decât individuală.

Libertatea exterioară ține de acordarea sau participarea la drepturi a indivizilor într-o societate; nu este un scop ci un mijloc. „Ea, scria M.Eliade, nu te angajează cu nimic”; este „un permis de libera circulație în viața civilă și privată”.

Un om eliberat nu este încă liber. „Un om eliberat este unul scutit de anumite piedici; un om liber, în schimb, e unul înzestrat cu anumite putinți”, preciza C.Noica.(2, p. 87-88)

Omul este (și nu poate fi altfel decât) o ființă liberă. După M.Buber, el dispune de o voință mică și de o voință mare: prin urmare el poate manifesta o libertate mică și o libertate mare. Libertatea mică este libertatea capriciului imediat, este o cedare, o prabușire, exprimându-se în libertățile fapturii noastre decăzute:”libertatea desfrîului, a minciunii, a lenei, a tuturor păcatelor”. (1, p .84). Libertatea mare înseamnă dezvoltare. Manifestarea care nu conduce la acumulare, la creștere nu este libertate.

Realizarea libertății, înțeleasă ca dorință și putință de creștere, de dezvoltare, ca acumulare, perfecționare, nu se poate realiza fără a fi întrunite următoarele premize: rațiunea, lupta, creația, iubirea, umilitatea.

Libertatea presupune autoritatea. Luate separat, ele nu pot fi înțelese decât parțial, limitat. Apelul la autoritate se face într-o situație de incertitudine. Autoritatea este un sprijin pentru rezolvarea unei situații noi sau pentru ieșirea dintr-o situație nouă pe care elevul consideră ca nu o poate depăși singur în mod adecvat; este un sprijin pe care îl cere și pe care îl recunoaște. Autoritatea, însă se opune autoritarismului. Acesta presupune supunerea necondiționată, adică ar fi camuflarea neputinței. Autoritarismul generează teama, frica, suspiciune, intoleranța, formalism, mediocritate, confuzie și nici de cum dezvoltare și perfecționare.

Educația ne pune în fața unei contradicții: Cum putem acționa dacă, și a conduce și a lăsa frîu liber dezvoltării, sunt la fel de importante în educație? Mai direct, cum se poate trece de la ascultare la libertate în educație?

În procesul realizării educației cadrul didactic este actorul principal. De el depinde cum și în ce măsură elevul se va dezvolta, va progresa, în esență , în ce măsură va fi liber. Această situație ne-a impulsionat interesul față de problema libertății, îndeosebi a reprezentărilor despre libertate la cadrele didactice.

În calitate de *fundament științific* ne-au servit conceptele generale despre reprezentările sociale a lui S.Moscovici, J.Abric, tezele cu referință la educație și libertatea în educație a lui J.S.Mill, K.Popper, E.Geisser s.a.

*Eșantioanele* selectate de noi pentru realizarea investigației experimentale urmau să asigure *verificarea ipotezei* vizînd diferența de reprezentări despre libertate la cadrele didactice. Lotul experimental a fost constituit din cadre didactice cu diferențe de vîrstă și stagiul pedagogic, după cum urmează: grupe de vîrstă: 25-35 ani, 36-45 ani, 46-60 ani, peste 60 ani.

*Proceduri:* Metoda asociației libere, ancheta „Cum concepeți libertatea în educație?”, convorbirea.

În ordinea expunerii eșantioanelor vom efectua și analiza datelor obținute. Cadrele didactice cu vârsta 25-35 ani s-au prezentat ca adepți ai libertății pozitive. Practic toți pedagogii din această categorie acceptă și recunosc libertatea în educație în calitate de : dezvoltare, creștere, amplificare, libera alegere, dorința de a fi liber, dorința de a fi subiect și nu obiect, de a lua decizii independente, de a acționa în vederea propriilor orientări, valori, experiențe, perfecțiune, responsabilități, sinceritate, colaborare, acceptare, spirit de inițiativă, etc. Pentru acești pedagogi, libertatea înseamnă dezvoltare, libertatea și creșterea corelează prin esența și unitatea vieții.

Următoarea categorie de pedagogi cu vârsta 36-45 de ani, au acceptat majoritatea valențelor libertății pentru care a optat categoria precedentă, însă un accent mai grav a fost pus totuși pe corelația: libertate-capacitate de alege între mai multe posibilități, de a-și dobândi autonomia.

Să vedem în continuare care sunt reprezentările despre libertate la categoria de pedagogi cu vârsta 46-60 de ani. Aici din start e necesar de menționat că opiniile diferă. Întâlnim diferențe la nivel de concepte a libertății. Din 80 de cadre didactice care au reprezentat acest lot experimental, 42 de pedagogi asociază libertatea în educație cu răsfatul, lipsa de disciplină, destrăbălare, eșec. Această categorie de pedagogi( care alcătuiesc mai mult de jumătate din total)consideră că natura omenească din start are raul „înnăscut”, deci copiii au nevoie de o educație severă. Ei susțin, că un caracter adevărat nu poate fi format decât prin educație severă. Nu pot fi altoite principiile și valorile morale decât prin subordonare.

La ei disciplina se situează între conștiința morală și subordonare, corelează direct cu creșterea care conduce la realizarea proiectelor de viață și stăpânirea dorințelor, pe de o parte s-ar putea că opțiunile acestor pedagogi într-adevăr ar putea avea sorti de izbândă și într-adevăr copiii și-ar obține acea libertate mult râvnită prin subordonarea practică anterior. Dar, nu trebuie să uităm un lucru cert, că o pedagogie a libertății nici de cum nu exclude disciplina și autoritatea, din contra optează pentru ele, însă căile de obținere și menținere a lor le vede altfel, în alte culori și calitate. Nu excludem că anume această categorie de pedagogi și se confruntă mai des cu manifestări a rezistenței la educație din partea discipolilor săi.

Și în sfârșit pedagogii cu vârsta peste 60 de ani, au reprezentări despre libertate în educație similare cu reprezentările pedagogilor din categoria precedentă(42), numai că în unele cazuri cu manifestări a lipsei tendinței de a dezvolta la copii aptitudini pentru reînnoire, dorința de perfecționare și de noutate.

Convorbirile cu acești pedagogi au confirmat relațiile anterioare. De regulă, ei au confirmat că des îi încurajează pe copii ca să se comporte ca ceilalți, și nu se mai bucură de



tendința copiilor de a crea, de a descoperi soluții, de a fi originali. Mai avem de menționat și faptul că acești pedagogi recunosc disciplina ca o constrângere exterioară, moment care dezarmează libertatea. Or, disciplina face parte din morfologia libertății. M.Montessori scria „nu se poate spune că un individ forțat să stea tăcut ca un mut, nemișcat ca un paralytic și supus ca un robot este disciplinat. El este un individ redus la neîntință, nu un individ disciplinat”

### *Concluzii*

Deci, după cele relatate intenționăm să formulăm unele recomandări cu referință la posibilitățile de evitare a rezistenței la educație în situația când aceasta ar apărea pe fonul reprezentărilor neadecvate despre libertate la cadrele didactice.

Pentru a evita rezistența la educație un cadru didactic ar fi bine :

- Să creeze un mediu cât mai puțin anxios, încurajând o atmosferă de încredere, de securitate, de susținere, un mediu deschis la acceptare și la exprimare de sine.
- Să evite impunerea unui mediu artificial, străin și ostil manifestării firești, sincere.
- Să creeze o ambianță care să mențină active tendințele de dezvoltare ale copilului.
- Să creeze și să susțină un mediu care ar activa atitudinea creatoare și constructivă a copilului, care ar încuraja imaginația, care „să permită copilului să-și exercite judecata în împrejurări care amintesc de cele din viața reală”(3, p. 130)
- Să urmărească cu multă grijă atît conduita celor din mediul în care trăiește copilul, cît și propria sa conduită: „putem deveni o societate bună pentru copiii noștri, scrie E.Key, dacă urmărim constant propria perfecționare, dacă menținem un schimb permanent cu tot ceea ce este mai bun în epoca în care trăim”(1. p. 142)
- Să nu uite că „omul, zice R.Steiner, poate să educe și să-i învețe pe alții numai dacă el înțelege ceea ce trebuie să formeze, ceea ce trebuie să modeleze, la fel cum pictorul nu poate picta decât cunoscând natura materialului său.”

### **Referințe bibliografice:**

1. ALBU, G. Introducere într-o pedagogie a libertății: Despre libertatea copilului și autoritatea adultului. Iași: Polirom, 1998, 190 p. ISBN 973-683-106-X.
2. BUBER, M. Eu și tu. Trad. De Ș. A. Doinaș. București: Humanitas, 1992, 165p. ISBN 973-28-0319-3.
3. DEWEY, J. Democrație și educație. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1972. 338p.
4. FROMM, E. Frica de libertate. București: Ed. Teora, 1998. 255p. ISBN 973-601-402-9.
5. POPPER, K. R. Societatea deschisă și dușmanii ei. București: Humanitas, 1993. 368 p. ISBN 973-28-0374

## SECȚIUNEA NR.1

## REZISTENȚA LA EDUCAȚIE: ASPECTE EPISTEMOLOGICE

ПРЕОДОЛЕНИЕ СОПРОТИВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ  
ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**БУЛГАКОВА СВЕТЛАНА ИЛЬНИЧНА**  
заведующая ДОУ №1618, гор. Москва, Россия

*Summary.* The article is about the problem of overcoming the teachers' resistance to innovative activity. The author examines the model of professional kindergarten teacher's readiness to innovative activity, Also the author justifies the pedagogical conditions that increase the efficiency of innovation in the tutor training, gives examples of its management expertise.

Особенности экономической и социокультурной ситуации в современной России требуют постоянного изменения и обновления характера направленности образовательной и профессиональной деятельности дидактических кадров, так как постоянно происходит рождение нового педагогического сознания и новых обучающих технологий.

В современных исследованиях подчеркивается, что уровень конкурентоспособности современных педагогических кадров определяется качеством внедрения в учебно-воспитательный процесс инновационных технологий.

Непрерывность изменений в образовании обуславливает современные требования государства и общества к профессиональному развитию педагога, ориентированного на выполнение инновационной деятельности. В связи с этим важной задачей руководителя дошкольного образовательного учреждения становится совершенствование подготовки педагогов к инновационной деятельности, результатом которой является повышение качества воспитания дошкольников.

В науке активно обсуждаются различные аспекты инновационной деятельности педагогов. Так, проблемы, касающиеся введения инноваций в образование, как одного из основных механизмов развития этой системы, рассматривают И.Г. Богуславская, Т.К. Клименко, С.В. Наумов, В.А. Слостенин и др. В тоже время исследователи признают, что в педагогической теории недостаточно изучены аспекты, связанные с проблемой подготовки педагога, и в частности к инновационной деятельности в области преодоления сопротивления воспитания дошкольников.

По мнению Т.Н. Арсеньевой, для выстраивания такой управленческой системы необходимым условием становится формирование высокомотивированных профессионально подготовленных руководителей и педагогов, умеющих работать с учетом ситуационного, системного и проектного подходов, предполагающих качественные изменения в системе дошкольного воспитания. Что касается руководителя образовательного учреждения, то он в первую очередь должен быть носителем нового управленческого мышления, ориентированного на интеграцию усилий сотрудников, широкое использование культурно-этических инструментов управления [1].

Сопrotивление воспитанию сложный процесс, во многом зависящий от личности педагога, так как именно он совершенствует свои методы работы с детьми, применяет новые разработки в процессе воспитания и обучения, ищет наиболее эффективные приемы преподнесения детям того или иного образовательного материала. Поэтому аспекту подготовки педагогов к процессу преодоления сопротивления воспитанию у детей, внедрению в этот процесс инновационных технологий руководителю необходимо уделять должное внимание. Инновационная управленческая деятельность – это деятельность руководителя ДООУ по созданию, разработке, освоению новшеств в содержании управленческих функций, используемых методов, организационной структуры, введение нововведений в практику с целью повышения эффективности управления и развития дошкольного образовательного учреждения. Отсюда вытекает определение управленческих инноваций как целенаправленных изменений, связанных с внесением элементов нового в управленческий цикл, организационную структуру и методы управления руководителя ДООУ [5].

Учитывая важность данной задачи, в ДООУ №1618 города Москвы была разработана программа инновационной деятельности воспитателей, ориентированная на овладение ими новыми, инновационными способами профессиональной деятельности, включающие умения:

- определять приоритетные направления инноваций;
- отбирать содержание инновационной деятельности;
- проектировать реализацию содержания инновации через применение современных педагогических технологий;
- описывать критерии оценки образованности детей по результатам инноваций.

Общая направленность настоящей программы состоит в организации образовательного инновационного пространства в ДООУ, ориентированного на освоение, создание и внедрение в педагогическую практику проектов обновления в образовании,

форм управления, развивающих образовательных технологий, повышение качества дошкольного образования, его статуса в обществе.

*Цель программы:* Создание модели инновационного образовательного пространства ДООУ как одно из условий повышения качества образования в детском саду.

*Основные задачи программы:*

- Повысить уровень профессионального мастерства воспитателей ДООУ.
- Стимулировать и активизировать инновационную деятельность педагогов, нацеленную на внедрение перспективных технологий обучения и воспитания детей.
- Создать необходимые условия для творческой деятельности педагогов.
- Осуществить информационную, научно-методическую и психолого-педагогическую поддержку творческих поисков воспитателей.

*–Принципы построения программы:*

- Гуманизм (создание в ДООУ эмоциональных отношений, обеспечивающих уважение к личности воспитателя, поиск средств индивидуального подхода с целью оптимального включения в образовательный процесс каждого педагога).
- Демократизация (активизация участия всех субъектов инновационной деятельности в процессе выбора и планирования содержания инноваций).
- Научность, аналитическая деятельность.
- Перспективность (направленность на конечный результат).
- Реальность поставленных целей.
- Динамичность (изменяемость под влиянием внешних и внутренних факторов).

*В процессе реализации программы в работе с воспитателями были использованы следующие методы:*

- изучение научно-практической, психолого-педагогической и методической литературы по теме инновационной деятельности;
- анализ имеющегося опыта по теме;
- теоретическое моделирование;
- методы педагогического анализа (диагностика, контроль и наблюдение, анкетирование, интервьюирование и т.д.);
- метод изучения, анализа и обобщения опыта, складывающегося в ходе инновационной деятельности.

Общее руководство программой осуществлял заведующий, координацию программного и научно-методического обеспечения инновационной деятельности и контроль – старший воспитатель.

*Инновации в работе с педагогическими кадрами:*

- создание системы непрерывного образования и самообразования воспитателей ДОУ;
- разработка педагогами индивидуальных программ педагогического поиска;
- индивидуализация форм и методов методической работы в зависимости от уровня профессионального мастерства педагогов;
- использование активных методов обучения педагогов (мастер-класс, педагогические ринги, деловые игры, дискуссии и т.д.).

На основе исследований В. Гурова [3] мы определили последовательность подготовки воспитателя к инновационной деятельности:

Первый этап – развитие творческой индивидуальности воспитателя, формирование у него способности выявлять, формулировать, анализировать и решать творческие педагогические задачи, а также развитие общей технологии творческого поиска: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, видение проблемы в знакомой ситуации, видение альтернативы решения или его способа, комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новой применительно к возникшей проблеме, развитие критичности мышления.

Второй этап – освоение технологии инновационной деятельности. Воспитатели знакомятся с методикой составления авторской программы, этапами экспериментальной работы в детском саду, анализируют и прогнозируют дальнейшее развитие новшества, трудности внедрения.

Третий этап – практическая работа в детском саду по введению новшества в педагогический процесс, осуществление коррекции, отслеживание результатов эксперимента, самоанализ профессиональной деятельности. На этом этапе формируется инновационная позиция воспитателя, как система его взглядов и установок в отношении новшества.

Главным фактором инновационной подготовки педагога является развитие его индивидуального стиля деятельности, т.к. присвоение новшеств происходит на индивидуально-личностном уровне.

Мы считали важным, чтобы в процессе подготовки воспитателя к инновационной деятельности, все его действия в профессии должны свидетельствовать о перестройке собственной профессиональной деятельности: как с точки зрения психологической структуры (мотив → цель → средства), так и с точки зрения технологий управления ею: анализ → планирование → организация → контроль → регулирование.

Использованные нами технологии мы стремились направить на формирование профессиональной компетентности педагога и на основе рефлексивного мониторинга,

предполагающего активизацию самооценочной деятельности воспитателей в процессе повышения своей квалификации. Это позволяет проводить непрерывную самодиагностику профессионального роста воспитателя, своевременно корректировать дальнейшее профессиональное развитие с опорой на его результаты.

Важным в работе по подготовке воспитателей к инновационной деятельности мы считали обучение их самодиагностике. Для этого мы провели семинар-практикум по самоорганизации профессиональной деятельности воспитателя.

Основная цель практикума состояла в организации самопознавательной деятельности педагога на основе осознания целей, средств и результатов профессионального труда и соотнесения их с собственными ценностными установками.

Мы предложили воспитателям поставить перед собой вопросы: «Кто я, как воспитатель?», «Кто такой ребенок?», «Какова цель моей деятельности?»

Мы считаем, что это важно, так как без того, чтобы воспитатель самостоятельно сформулировал собственное видение себя как педагога, не начинается путь в профессии, и тем более он не имеет продуктивного продолжения.

В ходе реализации данной программы значительно повысился уровень инновационной компетентности педагогов, они приобрели большую уверенность в своих силах, возросло их самосознание и творческая активность. Это доказывает, что для успешной реализации программы развития дошкольного образовательного учреждения, для эффективного внедрения инноваций в педагогический процесс необходимо формировать готовность педагогов к инновационной деятельности через научно-методическую работу и использовать различные управленческие подходы, взаимодополняющие друг друга.

### **Литература:**

1. АРСЕНЬЕВА, Т.Н. *Психологические основы управленческой деятельности руководителя инновационного образовательного учреждения*. Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Тверь: 2000. 17 с.
2. ГНЕЗДИЛОВА, О.Н. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога. *Психологическая наука и образование*. 2006. 4. С. 61-65.
3. ГУРОВ, В. Инновационная деятельность педагога. *Дополнительное образование и воспитание*. 2008. № 2. С. 9-15.
4. СЛАСТЁНИН, В.А.; ПОДЫМОВА, Л.С. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва: Магистр, 1997. 223 с. ISBN: 5893170482

5. ТРЕТЬЯКОВ, П.И.; МИТИН, С.Н.; БОЯРИНЦЕВА, Н.Н. *Адаптивное управление педагогическими системами*. Москва: Академия, 2003. 368 с. ISBN: 5769509627.

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИНТЕРПРЕТАЦИИ АНДРАГОГИКИ КАК НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

**ЛЮДМИЛА ТЫМЧУК**, кандидат педагогических наук, доцент,  
*Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича*  
г. Черновцы, Украина

*Summary: The article analyzes scientific developments in the field andragogics which are currently. During their comparison and generalization was discovered the essence of andragogics as an independent branch of science teaching that has personal scientific apparatus, practice, deep scientific concepts and principles.*

Одним из важнейших средств развития современного общества признано образование взрослых. Как составляющая непрерывного образования, оно расширяет возможности для непрерывного обучения человека и создает условия для его постоянного самосовершенствования; обеспечивает человека комплексом знаний и умений, необходимых для активной творческой жизненной позиции, выраженной в эффективной профессиональной и общественной деятельности. Приоритетность образования взрослых как важного движущего фактора социокультурного прогресса и личностного развития сделало его объектом пристального внимания андрагогики.

Теоретические основы андрагогики как науки об образовании взрослых представлены в трудах М. Ноулза, В. Смита, П. Джарвиса, Ф. Пеггелера, Г. Хансельмана, Д. Савичевича, Б. Самоловчева, М. Огризовича, М. Семенски, Л. Турса, А. Даринского, Ю. Кулюткина, С. Вершловского, С. Змеева, Г. Онушкина и др.

На основе существующих в настоящее время научных разработок в области андрагогики в данной публикации раскроем сущность и исходные положения андрагогики как науки об образовании взрослых.

Термин «андрагогика» связан с поиском научных теорий для описания и обоснования особенностей образования и обучения взрослых. На сегодняшний день ни в отечественной, ни в зарубежной науке не сложилось однозначного понимания сущности андрагогики.

В «Энциклопедии образования» (под ред. В. Кременя, 2008) – одном из новейших изданий, на которое ориентируются современные украинские ученые, андрагогика определяется как возрастная и педагогическая отрасль психолого-педагогических исследований теоретических и практических проблем образования и воспитания взрослых людей» (греч. «*andros*» – взрослый человек и «*ago*» – руководство, воспитание).

Данный термин используется наряду с терминами «педагогика взрослых», «теория образования взрослых», «теория обучения взрослых» и другие. В частности, в педагогическом словаре С. Гончаренко определяет андрагогику как педагогику взрослых, как науку, которая занимается исследованием проблем образования, самообразования и воспитания взрослых [1, с. 25].

Анализ научной литературы свидетельствует о наличии различных подходов к определению андрагогики и ее теоретико-методологических основ. В разных работах авторы рассматривают андрагогику как самостоятельную науку и самостоятельную дисциплину; как отрасль педагогической науки; гуманитарную область знания; область социального знания.

Все авторы едины в утверждении, что андрагогика – наука об обучении, образовании и воспитании взрослых. Как любая наука, логически размышляет С. Змеев, андрагогика имеет свой понятийно-терминологический аппарат, свою структуру. Ее составляющими, по мнению ученого, есть: теория обучения взрослых, история развития андрагогических концепций и идей, технология обучения взрослых. Основные теоретические положения андрагогики С. Змеев формулирует и обобщенно представляет в виде андрагогической модели обучения. Вместе с тем он признает, что организация деятельности обучения человека является предметом исследований как андрагогики, так и педагогики [3, с. 15]. Однако ученый считает, что специфические особенности взрослых учащихся радикально отличаются от особенностей малолетних учеников, а это является главной и вполне объективной основой для иного подхода к процессу обучения, чем в педагогике – науке об обучении детей. При этом такой подход, по мнению С. Змеева, предлагает андрагогика [3, с. 85].

В то же время, А. Кукуев обращает внимание на то, что в традиционном понимании вопросами обучения занимается дидактика. Известно, что в переводе с греческого языка *didaktike* означает «искусство или наука обучения», соответственно дидактика определяется как теория образования и обучения, отрасль педагогики. Она раскрывает закономерности усвоения знаний, умений и навыков, формирования убеждений, определяет объем и структуру содержания образования, совершенствует методы и организационные формы обучения, воспитательное воздействие учебного



процесса на учащихся. При этом научно-теоретическая функция дидактики заключается в изучении реальных процессов обучения, в установлении фактов и закономерных связей между различными сторонами обучения, в раскрытии их сущности, выявлении тенденций и перспектив развития. Разрабатывая проблемы отбора содержания образования, устанавливая принципы обучения, нормативы применения методов и средств обучения, дидактика выполняет как нормативно-прикладную, так и конструктивно-техническую функцию. В единстве этих функций дидактика является «пониманием сущности процесса обучения, реализацией его образовательной, воспитательной и развивающей функций» [4].

В связи с этим А. Кукуев отмечает некорректность и тенденциозность утверждения С. Змеева о том, что андрагогика является «новой наукой об обучении взрослых», которая обосновывает деятельность учащихся и преподавателей по организации процесса обучения. Фактически, утверждает А. Кукуев, наука об обучении взрослых должна рассматриваться как раздел дидактики, посвященный взрослым ученикам. Кроме того, необходимо отметить, что андрагогику во многих странах называют педагогикой взрослых, которая определяется как «отрасль педагогической науки, изучающая закономерности воспитания, обучения, образования и самообразования взрослых людей в различных организационных формах, в которых осуществляется целенаправленная педагогическая деятельность» [4]. То есть, по сути, андрагогика является синонимом педагогики взрослых.

Иная точка зрения на андрагогику, по сравнению с позицией С. Змеева, высказана и группой ученых под руководством А. Ситник (И. Савенкова, И. Крупина, И. Крупин). Они определяют андрагогику как одно из направлений педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы взрослых (обучения и воспитания). Андрагогика призвана развивать приемы и методы, специфические для обучения и воспитания взрослых.

Точку зрения С. Змеева поддержала Т. Ломтева, утверждая, что андрагогика – наука об обучении взрослых [5, с. 8]. Ученая считает, что андрагогику как науку, изучающую процесс взаимовлияния интересов учащихся и преподавателей, можно описать в следующих терминах: 1) теория обучения взрослых; 2) теория образования взрослых; 3) теория технологии в обучении взрослых; 4) метод обучения взрослых; 5) техника обучения взрослых; 6) описание процессов обучения взрослых по подбору адекватных методов их обучения [6, с. 177].

Собственную интерпретацию понятия «андрагогика» предлагает Т. Василькова. Так, по ее определению, андрагогика – это научно-практическая отрасль, которая

исследует и определяет закономерности деятельности взрослых по организации и реализации собственного познавательного-воспитательного процесса, направленного андрагогом.

По мнению А. Кукуева, такая попытка Т. Васильковой отделить андрагогику от педагогики представляется недостаточно убедительной, ибо, как известно, термин «педагогика» многозначен и среди других значений под педагогикой понимают «отрасль научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием» [6, с. 186].

Авторский коллектив учебного пособия «Основы андрагогики» (под руководством И. Колесниковой в ходе обобщения разных подходов к определению сущности андрагогики рассматривают ее с разных позиций: как область научного знания, сферу социальной практики, учебную дисциплину. Ученые указывают на очевидную смысловую преемственность андрагогики с педагогикой, в то же время акцентируют внимание на том, что понятие «андрагогика» содержит установку на специфику обучения взрослого человека и необходимость ее специального исследования. Это противоречие препятствует точному определению места андрагогики в кругу других наук. Так, одни ученые понимают андрагогику как раздел педагогики по аналогии с пренатальной педагогикой, дошкольной педагогикой, теорией и методикой начального образования, дидактикой, педагогикой высшей школы. Другие выводят андрагогику за пределы собственно педагогики как области, занимающейся исключительно «ведением ребенка». Сторонники последней точки зрения делают акцент на интегративной природе андрагогики, которая объединяет знания о взрослом учащемся, и, следовательно, носит междисциплинарный характер.

С другой стороны, И. Колесникова и др. указывают, что тесная взаимосвязь андрагогики с педагогикой и теорией образования взрослых легко обнаруживается при сопоставлении их предметов. Предмет педагогики в общем виде можно определить как становление человека в педагогической реальности. Предмет теории образования взрослых - система образования взрослых как социокультурный институт. Одновременно специфический предмет андрагогики авторы видят в теории и методике обучения взрослых людей в контексте непрерывного образования.

Продолжая рассуждать об андрагогике, И. Колесникова и др. называют ее гуманитарной отраслью знания. По их мнению, она является ярким примером выражения общих тенденций развития современного научного знания. С одной стороны, это интеграция информации вокруг ключевых проблем, с другой – ее специализация и дифференциация. В связи с этим исследователи считают, что андрагогика органично может входить составной частью и в теорию педагогики, и в теорию образования

взрослых, и в систему человекознания, оставаясь вполне самостоятельной отраслью знания. В итоге И. Колесникова и др. определяют андрагогику следующим образом: андрагогика – раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога. Иными словами, практически андрагогика определяется как раздел дидактики, направленный на взрослого субъекта.

Многостороннее исследование андрагогики с позиции теории и практики образования взрослых выполнено М. Громковой. Она рассматривает андрагогику как «сравнительно новое направление в системе наук об образовании». Особый интерес, по мнению исследовательницы, вызывает отношение андрагогики и педагогики. Именно педагогика как наука и практика разработала общие закономерности, принципы и способы образовательной деятельности. Со временем в ее недрах начал накапливаться эмпирический материал о специфике образования взрослых. К тому же психология предложила теоретические основы, разделив психологические состояния каждого человека на три позиции, весьма неустойчивы и такие, неуловимо переходят одно в другое: «Я – дитя», «Я – взрослый», «Я – отец». Аналогично андрагогика, по мнению М. Громковой, сначала робко, потом все увереннее начинает выделяться от педагогики, превращаясь в самостоятельную отрасль научного знания [2, с. 11]. Подводя итог своим рассуждениям о сущности андрагогики, М. Громкова определяет следующее: андрагогика – новая отрасль педагогической науки, которая изучает специфику образования взрослых, описывает, объясняет, определяет особенности моделей и технологий образовательных процессов [2, с. 68]. Таким образом, в своем определении М. Громкова выходит на понятие «образование взрослых», которое, в свою очередь, определяется как «направление в образовании, обеспечивающее удовлетворение образовательных потребностей лиц, занятых самостоятельной профессиональной деятельностью» [6, с. 173].

С. Вершловский считает возможным говорить сейчас об «автономизации» андрагогики от педагогики, о выделении целого ряда признаков, характеризующих андрагогику как отдельную науку в системе человекознания. Предмет андрагогики – многоаспектная непрерывное формальное, неформальное и информальное образование, что осуществляется в соответствии с социокультурными условиями, запросами и психологическими особенностями взрослых.

В данном случае, отмечает А. Кукуев, речь идет о системе непрерывного образования, которая на сегодняшний день входит в компетенцию педагогики взрослых,

поскольку теоретические положения и практические рекомендации, разрабатываемые педагогикой взрослых, используются в работе клубных, туристско-экскурсионных, библиотечных, музейных и других учреждениях. Именно в рамках педагогики взрослых выделены проблемы общего и дополнительного образования взрослых, досуга и т.д. [4, с. 188].

Итак, андрагогика, которую еще называют педагогикой взрослых, - это одна из педагогических наук, содержанием которой является теория обучения взрослых. Эти понятия, по мнению польского профессора Ю. Пултужицкого, можно одинаково использовать как синонимичные термины. Ведь для науки разница заключается не в другом названии, а в содержании, которое она анализирует. Главное, это задачи и объем определенного ею теоретического анализа.

С учетом выше изложенного, под понятием «андрагогика» понимаем самостоятельную отрасль педагогики (как обобщенной науки о процессах воспитания, обучения и развития человека), в которой рассматриваются теоретические и практические проблемы образования взрослых в системе непрерывного образования с учетом их возрастных, личностных, социальных и других особенностей.

### **Литература:**

1. ГОНЧАРЕНКО, С.У. *Український педагогічний словник*. Киев: Либідь, 1997. 376 с.
2. ГРОМКОВА, М.Т. *Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 495 с. ISBN: 5238008236
3. ЗМЕЕВ, С.И. *Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых*. Москва: ПЕР СЭ, 2007. 272 с. ISBN 5-98549-022-0
4. КУКУЕВ, А.И. *Проблема статуса андрагогики в отечественной науке. // Современные образовательные технологии: психология и педагогика: Монография*. Коллектив авторов. Под общей редакцией доктора педагогических наук, профессора Е.В. Коротаевой. книга 4. Новосибирск: Сибпринт, 2009. С. 236-255.
5. ЛОМТЕВА, Т.Н. *Андрагогика в контексте гуманистической образовательной парадигмы*. Ставрополь: СГУ, 2001. 340 с.
6. *Педагогический энциклопедический словарь*. / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с. SBN: 5-7107-7304-2

**НАКАЗАНИЯ КАК МЕТОД ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛАХ БЕССАРАБИИ XIX В.**

**ТАТЬЯНА КОТЫЛЕВСКАЯ**, кандидат педагогических наук, доцент,  
*Бэлцкый Государственный Университет имени Алеку Руссо*

*Zusammenfassung: Der Beitrag enthält eine detaillierte Charakteristik der Züchtigungen als einer der Methoden der pädagogischen Korrektur, die in den Schulen Bessarabiens im XIX. Jahrhundert häufig verwendet wurden. Eine besondere Aufmerksamkeit wird dem System der Strafen in Lancasterschulen und Lancasterymnasien geschenkt. Die Autorin beschreibt strenge Strafmaßnahmen einschließlich körperliche Züchtigungen, die in den bessarabischen Schulen gebraucht wurden, und zeigt den Kampf der fortschrittlichen Pädagogen gegen körperliche Bestrafung und gegen Verweisung der Schüler von den Lehranstalten.*

Современные педагоги сталкиваются с проблемой применения наказаний в процессе сопротивления воспитанию, спорят о целесообразности использования наказаний, о том, кого, где, когда и с какой целью наказывать, предлагают разнообразные виды наказаний и разрабатывают педагогические условия, способствующие эффективности наказаний в учебно-воспитательном процессе.

На протяжении столетий активно обсуждаются резко полярные взгляды между сторонниками ужесточения наказаний и сторонниками их полной отмены. Так, К.Д. Ушинский считал, что «в разумно устроенной школе наказаний за леность быть не может» [13, p. 284].

Что же такое наказание как метод воспитания? Учёные (Л.Ю. Гордин, Б.Е. Лихачев, И.П. Подласый, Н.В. Бордовская и др.) дают разные трактовки понятию «наказание»: И.П. Подласый определяет понятие наказание «как метод педагогического воздействия, которое должно предупреждать нежелательные поступки, тормозить их, вызывать чувство вины перед собой и другими людьми» [12, p. 156]; Б.Т. Лихачёв рассматривает наказание как «способ конфликтного торможения, приостановления сознательно совершаемой детьми вредной, безнравственной деятельности» [7, p. 284]; Н.В. Бордовская и А.А. Реан считают, что «наказание как метод воспитания ориентирован на сдерживание негативных действий человека и «сковывающее» (тормозящее) влияние в подобных ситуациях» [1, p. 40]. Как видно из определений, метод наказания решает определенные воспитательные задачи, старается разрешить конфликт между виновниками проступка и коллективом, сдержать негативные действия ребенка. Но в то же время в наказании обязательно содержится элемент кары – карательные меры, которые помогают

восстанавливать установленный порядок, авторитет нравственных норм и правил поведения. Смысл наказания заключается в воздействии на эмоциональную сферу ребенка, стремлении вызвать у него чувство вины, раскаяния, огорчения, стыда, развитию умения проанализировать поведение и сделать собственные выводы. Метод наказания не является самостоятельным методом воспитания, а составляет лишь одну из сторон метода педагогической коррекции, применение которого не должно превращаться в систему. А.С. Макаренко утверждал, что продуманная система наказаний не только законна, но и необходима, кроме, конечно, телесных наказаний, которые недопустимы. Наказания помогают закалять человеческий характер, воспитывать человеческое достоинство, чувство ответственности, дисциплинированность. Он подчеркивал, что «наказания должны быть продуманными и индивидуализированными, пробуждали в наказанном сознание справедливости наказания и переживание собственной вины» [8, p. 43].

В практической педагогической деятельности, как считает Э.Ш. Натанзон [9], целесообразным является использование продуманной системы многообразных тормозящих приемов воспитательного воздействия, которые она классифицирует так: наказания – упражнения; наказания – ограничения; условные наказания; наказания изменением отношения; приказания. Тормозящие приемы помогают преодолеть активное и пассивное сопротивление воспитанников, которое может выражаться в разнообразных формах( например, совершаемые действия не соответствуют этическим правилам или ребенок отказывается выполнять справедливое требование педагога, проявляя упрямство).

В нашей работе мы рассматриваем метод наказания как меру эмоционального воздействия на воспитанников с опорой на принцип гуманизма, как сдерживание негативных действий ребенка, допустившего ошибку в поведении. Изучение педагогической литературы и наблюдения практики показывает, что наказание является необходимым методом стимулирования позитивной деятельности учащихся, но, к сожалению, часто носящем насильственный характер, вследствие чего учащиеся оказывают как активное, так и пассивное сопротивление наказаниям, которые применяет учитель в конкретной воспитательной ситуации. В то же время следует отметить, что вопросам теории и методики применения наказаний не уделялось должного внимания со стороны исследователей, не изучались исторические корни возникновения и широкого применения наказаний в школах Бессарабии XIX в., что помогло бы современной школе использовать всё самое ценное в данном опыте. Вышесказанное обусловило актуальность историко-педагогического исследования по проблеме применения наказаний как метода педагогической коррекции в бессарабских школах, многообразие которого, несомненно, вызывает, профессиональный интерес в нашем, XXI веке.

В этой связи мы считаем педагогически оправданным и целесообразным совершить экскурс в практику школьного образования Бессарабии XIX в., что поможет современным педагогам изучить и объективно оценить практический опыт применения наказаний в учебных заведениях, глубоко и всесторонне рассмотреть виды, формы и приёмы наказаний, которые активно использовались бессарабскими педагогами в процессе сопротивления учащихся действиям учителей и надзирателей, нежеланием подчиниться некоторым требованиям школьного распорядка, который чётко регламентировался Уставом конкретного учебного заведения, жесткокарательным мерам, унижающим честь и достоинство воспитанников.

Целью нашего исследования являлось изучение применения метода наказания в бессарабских школах, который широко использовался как метод воспитательного воздействия на личность учащегося, и занимал важное место в педагогическом процессе.

В Бессарабии в 20-60-е гг. XIX в. на фоне возрождения культуры и просвещения развивается образование, происходит эволюция школы и педагогической науки, формируется система государственного и частного образования, но ещё сохранившая традиции сословного воспитания.

На основе анализа историко-педагогической литературы [4-5; 10-11] мы выделили следующие основные виды наказаний, которые применялись в школах Бессарабии:

- оценивание прилежания, способностей и поведения в ежемесячной ведомости и записи в «чёрную» книгу классными надзирателями;
- физические наказания (сечение розгами);
- наложение дополнительных обязанностей;
- лишение или ограничение определенных прав (например, лишение права посещать определенное время гимназию);
- выражение морального порицания, осуждения;
- исключение из учебного заведения за неуспеваемость или грубое нарушение дисциплины.

Рассмотрим более подробно применение наказаний в разных типах школ и гимназий Бессарабского края. В ланкастерских школах (классах), которые работали в Бессарабии в период с 1824 по 1860 гг., практиковался способ взаимного обучения, смысл которого состоял в том, что учитель сначала обучал небольшую группу способных учеников (мониторов), а затем каждому из них поручал обучение маленькой группы учеников, на которые подразделялся весь состав класса. В процессе обучения Учитель осуществлял контроль и руководство Надзирателями, Помощниками и Старшими.

В гражданских ланкастерских школах, открытых в городах Бессарабии (Кишинев, Бельцы, Измаил, Бендеры, Сороки и др.), не рекомендовалось использовать телесные наказания. В обязанности Учителей входило распределение поощрений и наказаний среди учащихся по представлению их Надзирателями порядка, Старшими и их Помощниками, В школах применялись следующие виды ярлыков:

– отличительные ярлыки (Надзиратель порядка; Надзиратель чтения; Надзиратель письма; Надзиратель арифметики; Старший в письме; Помощник Старшего в письме; Старший в чтении и т.д.);

– штрафные ярлыки («Ленивец», «Непослушный», «Шалун» и т.д.).

Ярлыки являлись эффективным средством регулирования учебного процесса и выполняли определенные функции: отличительные ярлыки поощряли способных учеников, проявивших успехи в процессе изучения учебных предметов, четко соблюдающих режим и установленный порядок в школе, а штрафные – наказывали неуспевающих учеников, которые не смогли достичь ожидаемых высоких результатов в процессе обучения чтению, письму и арифметике или нарушали школьный режим и дисциплину.

Учителя ланкастерских школ подбирали наказания на основе принципа строгой справедливости и в соответствии со степенью вины каждого ученика. Мы считаем, что такой подход к применению наказаний, в целом, носил прогрессивный характер, а некоторые наказания заслуживают осмысления и детального изучения.

В ланкастерских школах использовались такие виды наказаний, как:

– потеря места (места назначались в зависимости от учебных успехов ученика, которое можно было потерять);

– ношение штрафного ярлыка («Ленивец», «Непослушный», «Шалун», «Невнимательный», «Неопрятный», «Болтун»);

– выговор перед всеми товарищами;

– выставление со штрафным ярлыком на шее на возвышение учительского места перед всеми учениками;

– временный арест;

– извещение родителей;

– изгнание из училища (исключение).

Следует подчеркнуть, что в педагогической практике редко использовались такие наказания как временный арест, изгнание из училища и выставление со штрафным ярлыком на шее на возвышение Учительского места перед всеми учениками, т.к. эти наказания были связаны с высокой эмоциональной напряженностью учащихся



(тревожностью, депрессией и т.д.). Наказания в ланкастерских школах содействовали преодолению нежелательных форм поведения, воспитанию выдержанности ученика, побуждали к выполнению учебных обязанностей и соблюдению режима дня. Наказывая ученика, Учитель предполагал вызвать у него определенные эмоциональные переживания (стыд, желание исправиться, переживание вины, раскаяние), развить волевые усилия по преодолению собственных недостатков, укрепить дисциплинированность.

Система наказаний в гимназиях, прогимназиях и церковно-приходских училищах отличалась от ланкастерских методов наказаний. В этот период действовал «Устав гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов» (1828 г.), по которому Бессарабия входила в Одесский учебный округ, подчиняющийся Харьковскому университету. Каждый тип школы (приходские училища, уездные училища, классическая гимназия) приобретал законченный характер и был предназначен для определенного сословия. По Уставу 1828 г. было разрешено применять в школах физические наказания. Розги, как средство устрашения, находились в классе на видном месте. Существовала целая наука о видах розг, которые способствовали «поддержанию дисциплины и бодрению ума». Школьные розги как средство обучения и воспитания детей, обычно, изготавливали из природного материала, распространенного в данной местности. Так, в Бессарабии розги изготавливали из ольховой лозы, а в России – из черёмуховых или берёзовых прутьев. По Уставу (1828 г.) розги применялись к учащимся первых трёх младших классов, а с 1838 г. сечение розгами было введено для гимназистов и старших классов, так как считалось, что «ученик без розги поумнеть не может». В литературе описаны жёсткие наказания, которые широко применялись в начальных школах Бессарабии (к концу 1850 г. действовало 396 школ).

Учащихся часто несправедливо наказывали, унижали их честь и достоинство. Учитель или надзиратель (смотритель) мог за небольшую провинность вырвать клочок волос у ребенка; запороть мальчика только за то, что отец не принёс учителю гуся к празднику; бить линейкой по ладони ученика; заставить стоять в углу с высоко поднятыми руками и т.д.

Кроме этого, учителя и надзиратели вели ежемесячные ведомости, в которых по пятибалльной системе оценивали прилежание, способности и поведение учащихся. Гимназисты, успевающие на «4» и «5», награждались книгами и похвальными грамотами.

В школах было увеличено число надзирателей, которые контролировали соблюдение правил поведения и школьного режима дня. Надзиратели следили за детьми, исполняли и проверяли выполнение мягкокарательных позорных мер: записывание фамилии ученика на «черной доске» или в «черной» книге, вождение виновного по школе,

сажание за последнюю парту или стол, лишение какой-либо части школьного костюма (например, отсутствие школьного фартука у девочек, ремня – у мальчиков), написание проступка на костюме, ношение дурацких колпаков и т.д.

Следует отметить, что в учебных заведениях Бессарабии, как и в школах Российской империи, активно применялась система наказаний, детально разработанная немецким педагогом И.Ф. Гербартом (1776-1841), которая включала в себя угрозы, запреты, приказы, выговоры, удаление из класса, сечение детей розгами, вызов родителей и др. И.Ф. Гербарт [2] утверждал, что наказания помогают управлять ребенком, оказывающем сопротивление воспитанию, и поддерживать установленный в школе четкий распорядок дня и жесткие правила поведения, отраженные в Уставе школы.

В это время в Бессарабии открывается Кишиневская областная гимназия (12.09.1833), а в ноябре 1835 – Благородный пансион при гимназии. Для пансиона была характерна низкая успеваемость, плохая дисциплина и большой отсев пансионеров, что свидетельствует о довольно высоком уровне активного сопротивления учащихся воспитательным воздействиям со стороны учителей и надзирателей. Особенно ярко сопротивление воспитанников проявлялось по отношению к таким жестоким мерам наказаний как исключение из пансиона и публичное сечение розгами, которое оставляло глубокий эмоциональный след в душе ребёнка, травмировало детскую психику.

В 40-е гг. XIX в. попечитель школ Новороссийского края и Бессарабской области Д.М. Княжевич выступал против грубого обращения учителей с учащимися и предупреждал, что «сие воспрещается найстрожайше, под опасением справедливого взыскания». Однако эти указания не выполнялись. В этот период телесные наказания применялись систематически, а их причины коренились в устройстве общества и школы, низком уровне развития педагогической науки и недостатке квалифицированных учителей.

В 60-е гг. XIX в. в Бессарабии развивается общественно-педагогическое движение, начинается оживленное обсуждение в прессе проблемы воспитания человека и других педагогических вопросов: Какой должна быть школа? Сословная или бессословная школа? Чему учить в школе? – и многое другое. Попечителем Одесского учебного округа был известный профессор-хирург и педагог Н.И. Пирогов (1810-1881), руководивший этим округом в 1856-1858 г., который стал школой передового опыта и прогрессивной педагогической мысли. Н.И. Пирогов активизировал работу Педагогических Советов гимназий, организовал обмен педагогическим опытом путем издания «Циркуляров», ставших своеобразным педагогическим журналом. Так, в июле 1857 г. Пирогов посетил Кишиневскую областную гимназию и предложил пути улучшения качества учебно-

воспитательной работы. Например, по указанию Пирогова для развития физических сил учеников в Кишиневской гимназии с 1857 г. были введены факультативные уроки по гимнастике, укреплен материальная база учебного заведения, остро поставлен вопрос об отмене физических наказаний в гимназии. Н.И. Пирогов обратил внимание на то, что ради поддержания дисциплины учителя употребляют телесные наказания (розги). В учебном заведении во время сечения розгой виновного ученика считалось обязательным в воспитательных целях присутствие всех гимназистов, что отрицательно влияло на их неокрепшую психику.

Гражданская позиция Н.И. Пирогова по вопросу о наказаниях была отражена в статье «Нужно ли сечь детей, и сечь в присутствии других детей [11], в которой он осудил телесные наказания, горячо доказывая, что применение розг антипедагогично и жестокие наказания уничтожают в ребенке стыд, развращают детей и должны быть отменены. Он рекомендовал учителям вместо розги использовать гуманные меры воспитательного воздействия на ребенка, учитывать его эмоциональное состояние и последствия для психического и физического здоровья ребёнка. Но, к сожалению, в итоге Н.И. Пирогов занял половинчатую позицию по вопросам наказаний. Реабилитировать гуманистические позиции Пирогова попытался П.Ф. Лесгафт, выступив с речью на торжественном заседании, посвященном памяти П.И. Пирогова (23.11.1883 г.) «О наказаниях в семье и их влиянии на тип ребёнка» [6], в которой резко осуждал телесные наказания, губительные для неокрепшего организма ребёнка.

Педагогические идеи Н.И. Пирогова, опирающегося на принцип гуманного отношения к детям, разделяли передовые бессарабские педагоги (К.П. Яновский, Е. Белюгов, И. Дончев, И. Гриневиц, А. Абышкин и др.), которые пытались установить новые отношения между учениками и педагогами, формировать у гимназистов сознательную дисциплину, основанную не на страхе наказаний, а на взаимоуважении учителей и учащихся, доверительных отношениях между ними.

Преподаватели Кишиневской областной гимназии рассматривали вопрос о телесных наказаниях с позиции демократической педагогики и гуманного отношения к детям. Они считали, что телесные наказания необходимо запретить в гимназии, т.к. они унижают человеческое достоинство. Педагогический Совет гимназии требовал ликвидировать эту жестокую и унижительную меру наказания. Что касается исключения учащихся из гимназии, то учителя считали необходимым подходить к применению этой меры очень ответственно и применять её только после того, как будут использованы все другие возможные меры исправления. Педагогический Совет предлагал учредить при гимназиях исправительные отделения, в которые можно зачислять (с согласия родителей)

тех учащихся, которые за плохое поведение подлежали исключению из гимназии. Таких учеников предполагалось изолировать от школьного сообщества на определенное время (от одного месяца до одного года). Цель такой изоляции ученика: он не будет оказывать вредное влияние на других гимназистов и на школьную среду, в целом, а большинство учеников не будут «копировать дурное поведение». Этими учениками должны были заниматься воспитатели, которые «назначены Педагогическим Советом из таких лиц, которые известны ему опытностью в воспитании и гуманным характером». Согласно предложению Педагогического Совета, таких учителей должно быть не меньше двух, каждый из которых находится поочередно при учениках (занимает их чтением или объяснением уроков, побуждает их к занятиям гимнастикой, механическими работами и др.). Количество учеников в исправительном отделении не должно быть более трех на каждых 100 учеников гимназии или прогимназии. Если ученик не исправлялся в таком отделении, то Педагогический Совет имел право исключить его из гимназии, чтобы он не оказывал отрицательного влияния на учеников своего класса и школьное сообщество. По мнению Педагогического Совета Кишинёвской гимназии «порча мальчиков» зависит «не столько от природы дурных его наклонностей, сколько от той среды, в которой больше всего он вращается». Как видим, к вопросам о трудновоспитуемых и неуспевающих учениках кишиневские педагоги подходили с глубокогуманных позиций, проявляли понимание детской психологии и роли социальной среды в воспитании гимназистов.

В 60-е гг. XIX века учителя Кишиневской гимназии используют телесные наказания (сечение розгами) в исключительных случаях, что связано с их демократической позицией – позицией педагогического гуманизма и оптимизма. Приведем примеры: если в 1849-1850 уч. году из 225 учеников низших классов (1-3 классы) было высечено 94 ученика, то в 1858-1859 уч. году такое наказание получил лишь один ученик. С 1860 г. сечение розгами не применялось, а количество исключенных из гимназии значительно сократилось.

В ноябре 1864 г. в Российской империи был утвержден «Устав гимназий и прогимназий», который действовал и на территории Бессарабии. В Уставе предусматривалось два типа гимназий:

- классическая (с преподаванием 2-х древних языков – латинского и греческого);
- реальная (без преподавания древних языков).

В гимназиях устанавливался 7-летний срок обучения; они становились бессловными учебными заведениями, в которых официально отменялись телесные наказания. Мы считаем, что это, по существу, являлось началом прогрессивных и демократических преобразований в системе образования в русле гуманистических

традиций румынских просветителей (Г. Асаки, К. Стамати, А. Руссо и др.). Действительно, метод физических наказаний недопустим с точки зрения не только педагогики, но и психофизиологии. Современные ученые доказали, что наказания являются самым слабым средством подавления у детей нежелательных поступков. Следует отметить, что невысокая педагогическая эффективность наказания объясняется следующим: этот метод как бы «включает» механизм торможения (запрет), не побуждает ребенка к позитивному поиску; наказание прерывает нежелательные действия ребенка, но не переключает и не организует тот вид деятельности, который соответствует воспитательным целям. В то же время гуманные оправданные методы наказаний всегда существовали в мировой педагогической практике в различные общественно-исторические эпохи.

Таким образом, на основе изучения историко-педагогической литературы мы пришли к выводу, что в школах Бессарабии XIX века:

– передовые педагоги занимали прогрессивные позиции по вопросам применения наказаний, боролись против физических наказаний и исключения гимназистов из учебного заведения;

– педагоги считали мягкокарательные меры важным методом педагогической коррекции учащихся, которые необходимо применять на основе принципа справедливости и индивидуального подхода к учащемуся;

– педагоги разрабатывали гуманные пути воспитания сознательной дисциплины с учетом личностных особенностей гимназистов, пытаясь отказаться от примитивной трактовки метода наказания как кары, т.к. жестокие и несправедливые наказания оказывают глубокое воздействие на эмоциональную сферу ребенка, травмирует детскую психику.

### **Библиография**

1. БОРДОВСКАЯ, Н.В., РЕАН, А.А. *Педагогика: Учебник для вузов*. Санкт-Петербург: Питер, 2000. Р. 40-46. ISBN 5-8046-0174-1
2. ГЕРБАРТ, И.Ф. *Общая педагогика, выведенная из цели воспитания. // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики*. Москва: Просвещение, 1981. Р. 332-352.
3. ГОРДИН, Л.Ю. *Поощрение и наказание в воспитании детей: Монография*. Москва: Педагогика, 1971. 200 р.
4. ЗЕМЦОВА, Т. Ланкастерские школы Бессарабии. *Педагогический журнал*. 1995. №№ 3-4. Р.117-120.

5. КРАЧУН, Т.А. *Развитие школы и педагогической мысли в Молдавии*. Кишинев: Лумина, 1985. 256 р.
6. ЛЕСГАФТ, П.Ф. *О наказаниях в семье и их влиянии на развитие типа ребенка*. Избр. пед. соч. Москва: Педагогика, 1988. Р. 264-273.
7. ЛИХАЧЕВ, Б.Т. *Педагогика: курс лекций*. / Под ред. В.А. Сластенина. Москва: ВЛАДОС, 2010. 284 р. ISBN 978-5-691-01654-7
8. МАКАРЕНКО, А.С. *Методика организации воспитательного процесса: Наказания и меры воздействия. Общие вопросы теории педагогики*. Т.5. Москва: АПН РСФСР, 1960. Р. 42-50.
9. НАТАНЗОН, Э.Ш. *Трудный школьник и педагогический коллектив: Пособие для учителя*. Москва: Просвещение, 1984. 96 р. ISBN отсутствует
10. ОГАНЯН, Л.М. *Общественное движение в Бессарабии в первой четверти XIX в.* - Кишинев: Штиинца, 1974. Ч. 1-2. – 245 р.
11. ПИРОГОВ, Н.И. *Нужно ли сечь детей, и сечь в присутствии других детей*. Избр. пед. соч. Москва: АПН РСФСР, 1953. Р. 115-120.
12. ПОДЛАСЫЙ, И.П. *Педагогика: в 3-х кн., кн.3: Теория и технология воспитания: Учеб. пособие для студ.* 2-е изд., испр. и доп. Москва: ВЛАДОС, 2007. Р. 125-166. ISBN 978-5-691-01553-3.
13. УШИНСКИЙ, К.Д. *Родное слово*. Избр. пед. соч. Т.2. Москва: Педагогика, 1974. Р. 269-364.

## СОПРОТИВЛЕНИЕ СЕКСПРОСВЕЩЕНИЮ В ШКОЛАХ ГЕРМАНИИ

**ТАТЬЯНА ЩЕРБАКОВА**, старший преподаватель кафедры,  
Бэлцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо

**Zusammenfassung:** *In diesem Beitrag wird einen Überblick über das Problem der früheren sexuellen Erziehung in den deutschen Schulen und über den Widerstand der Eltern, Kinder, religiösen Behörden und gesellschaftlichen Organisationen gegeben. Weiterhin wird der Gedanke über die Lösung des oben genannten Problems formuliert.*

В Германии, как и в большинстве стран Западной Европы, уроки раннего сексуального образования обязательны. Они начинаются уже в первом классе и нужны, по мнению немецких специалистов, в целях профилактики распространения ВИЧ и других

инфекций, передающихся половым путем, предотвращения ранних беременностей и сексуального насилия над детьми. Именно поэтому для того, чтобы избежать последствий глобализации, быстрого распространения новых инфекций, ВИЧ и СПИДа, предлагается начинать сексуальное воспитание детей с момента их рождения.

Грубо говоря, западные учёные распознали опасность мощного потока разврата и его ужасного влияния на общество, но, вместо того, чтобы устранить причины, приводящие к насилию над детьми, они предлагают давать детям „правильную“ информацию о сексе с рождения, чтобы опередить „вредные и неправильные источники“. Об „эффективности“ подобного подхода и о его научном обосновании мы напишем ниже. А сейчас подробно рассмотрим, что же собственно представляет собой это раннее сексуальное воспитание.

Подобный подход к половому воспитанию детей в Европе уже много лет прорабатывают на самом высоком уровне. Вот цитата из рамочного документа, разработанного в 2008 году Европейским региональным бюро Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) [4], и призванного утвердить единые стандарты сексуального воспитания детей во всей Европе, включая Россию (стоит отметить, что этот документ был одобрен Александром Алексеевым, постоянным представителем России в Совете Европы в 2012 году). Стандарты этого документа уже вводятся в детские сады и школы во всей Европе. Этот документ любой желающий может свободно скачать с сайта ВОЗ, где он доступен на семи языках: русском, английском, немецком, финском, итальянском, датском, испанском.

А большинство чиновников и учителей просто „плывут по течению“ и действуют в рамках программ, разрабатываемых и навязываемых сверху при сильном информационном давлении немецких СМИ.

Многие жители страны воспринимают эту постмодернистскую реальность как должное и как признак толерантного и демократического общества, но есть также и много людей, которые пытаются убедить себя, что они и их семьи будут ограждены от подобного влияния и что их дети будут воспитываться в рамках норм и традиций, которые существовали в семье и обществе прежде. И, действительно, психологически устоявшаяся личность может противостоять напору извне (рекламе, кино, „трендам“), но **получится ли при этом достойно воспитать своего ребенка?** Уверенность в этом сразу исчезает, как только человек, проживающий в Германии, впервые сталкивается с массивным влиянием государства на воспитание детей. О раннем сексуальном воспитании в западных школах уже писалось в книге *Хочу жить на Западе! О мифах и рифах заграничной жизни* в главе 16 [6].

А вот текст из книги по секспросвещению для учеников начальной школы:

*Когда Анна-Лиза прислонилась ухом к двери, она услышала, как её родители хихикают. Здорово, они еще не спят, и вот Анна-Лиза уже стоит в комнате:– Привет, это я! Я не могу уснуть.*

*Папа отреагировал первым: – А ну-ка, Анна-Лиза, в чем дело? – Мне было скучно, и я хотела посмотреть, может, вы еще не спите. Но что же тут происходит? Вы же совсем не одеты. Вам не холодно? – Нет. Мы в данный момент очень, очень сильно любим друг друга и хотим быть совсем близко. Настолько, насколько это вообще возможно ... [5].*

К тексту естественно прилагается красочная картинка. Интересно, чему может такой текст научить девятилетнего ребенка?

Плюс к тому же и влияние рекламы стриптиз-клубов, секс-шопов и секс-ярмарок, которые не считаются в современной Германии чем-то неприличным. Их объявления открыто висят на главных площадях, автодорогах и улицах. Подобные объявления и реклама не только не считаются аморальными, а относятся к разряду абсолютной нормальной рекламы и могут быть размещены около исторических памятников, музеев, вокзалов и образовательных учреждений. То, что по улицам ходят маленькие дети, также никого не смущает. Ведь в постмодернистском обществе детям с младенчества прививают, что подобное не является развратом, а есть „свободное“ распоряжение собственным телом, и что проститутка и стриптизёрша – это такие же нормальные профессии, как учитель, инженер или рабочий. На половые отношения повсеместно намекает не только реклама, подобные вещи во всех аспектах обсуждаются в журналах для молодежи, а теме сексуальных меньшинств и сексу вообще посвящают музеи [1; 2; 3]. Например, наклейка в берлинском метро гласит: „А когда ты на самом деле ощутил, что ты гетеросексуал?“ Это часть кампании ЛГБТ движения против гомофобии, гетеронормативности и гетеросексизма. Собственно, плакат призывает людей с гетеросексуальной ориентацией (влечение к противоположному полу) задуматься, почему и когда они осознали и ощутили, что хотят строить свои отношения (семейные и сексуальные) именно с представителями противоположного пола.

К каким же результатам привели уроки столь раннего сексуального образования и столь мощного влияния рекламы и СМИ?

Многие дети падают в обморок на уроках секспросвещения и гейпросвета. Так, например, 27 июня 2013 года немецкие СМИ сообщили, что около 10 школьников были госпитализированы в ходе урока обязательного секспросвещения в школе города Боркен в Германии. Один из детей потерял сознание прямо на уроке по обязательному половому просвещению, а еще примерно с десятков были в предобморочном состоянии. Учительница



школы Боркена вызвала скорую помощь. Врачи забрали 10 детей в больницу. А данные опросов школьников свидетельствуют о том, что количество случаев подростковой беременности с каждым годом только увеличивается, несмотря на уроки по секспросвету. Уроки по секспросвещению в начальных школах, проводимые под предлогом защиты детей от сексуального домогательства, наоборот, растлевают сознание и психику детей.

Эти обстоятельства привели к мощному сопротивлению относительно раннего секспросвещения в школах Германии со стороны многих семей, религиозных общин и общественных организаций.

Религиозные общины Германии первыми прореагировали на вещи, связанные с навязыванием нетрадиционных взглядов на семью и всё, что с ней связано. Но, тем не менее, многие немецкие масс-медиа сводят сопротивление секспросвету со стороны этих общин только лишь в религиозную плоскость и выставляют протестующих религиозными фанатиками. Но верующие заявляют, что их протест носит в первую очередь гражданский характер. Пастор евангелистской церкви Матиас Эберт заявил, что секспросвет в школе необходим для того, чтобы сделать из людей послушную легко управляемую массу.

А вот что происходит с некоторыми родителями, отказывающимся разрешать своим детям посещать уроки секспросвета. СМИ Германии умалчивают о случаях наказания родителей за отказ ребёнка посещать уроки секспросвета в начальной школе. Приведем некоторые примеры:

1. Баптистская семья хотела освободить свою дочь от уроков полового воспитания через суд, потому что там рассматривались „мерзости“. Но суд постановил, что девочка обязана посещать занятия. Дочь глубоко верующих родителей-баптистов должна, согласно постановлению суда, посещать уроки полового воспитания в начальной школе восточновестфальского города Зальцкоттен. Это постановил административный суд Миндена в обнародованном приговоре.

2. Восьмая палата удостоверила решение школы. Она по праву исходила из того, что посещение уроков полового воспитания является допустимым для дочери истца. Оснований для утверждений о нагрузке на здоровье нет. Семья тщетно ходатайствовала об освобождении от уроков, которые противоречат их религиозным убеждениям. В качестве аргумента семья сообщила, что уже после первого урока их дочь была весьма испугана, потому что на нём обсуждались „противные“ вопросы. А истец был принудительно арестован на 40 дней за нарушения закона об обязательном школьном образовании. На процессе судьи подчёркивали, что свобода вероисповедания и воспитания не может трактоваться как ограждение родителями своих детей от суждений,

противоречащих их собственным убеждениям. Следует придерживаться обязательного школьного обучения, чтобы избежать возникновения параллельных обществ.

3. В прошлом у школы г. Зальцкоттена уже достаточно часто возникали судебные разбирательства с семьями баптистского сообщества. Как сообщала *Новая вестфальская газета* в апреле 2010 года, две матери-баптистки предпочли провести 8 дней в принудительном заключении, нежели заплатить 120 евро штрафа. Тут большое значение имеет игра слов. С немецкого *денежный штраф – Bußgeld* – дословно переводится как *денежное покаяние*. Семьи баптистов в Германии принципиально отказываются каяться в том, что считают правильным поступком, и предпочитают тюремное заключение. Матери назвали уроки секспросвещения „вредными и ненужными“.

4. Евгения Мартенса, который в 14 лет переехал из России в Германию, посадили в немецкую тюрьму за то, что его дочери на уроке секспросвета в начальной школе стало плохо и она вышла из класса. Руководство школы расценило это как прогул обязательного урока секспросвещения и подало на родителей петицию в Югендамт (Jugendamt) – службу защиты детей от родителей. Расследование детских надзирателей из Югендамта пришло к выводу, что семья Мартенса, где 7 детей, слишком нетолерантна к формам сексразнообразия. Семье выписали сначала штраф, а потом прислали уведомление с требованием „явиться в тюрьму добровольно“. Евгений Мартенс отказался, поэтому его под конвоем забрали за решетку. На этом власти Германии не успокоились и решили наказать еще и мать строптивой русской девочки. Сейчас ее маме, беременной Луизе Мартенс (которая в 10 лет из России переехала в Германию) грозит тюремное заключение за то, что она тоже против принудительного секспросвещения своих детей.

5. Всего, по данным родительских комитетов Германии, в области Земля Северная Рейн Вестфалия уже, как минимум, с ДЕСЯТОК традиционных родителей сидят в немецких тюрьмах за то, что их дети отказываются изучать порно в начальной школе или в детских садах Германии.

Данные обстоятельства привели к созданию в Германии общественной организации *Встревоженные родители (Besorgte Eltern)*. 18 января 2014 года около 2000 встревоженных традиционных родителей Германии вышли на улицы Кёльна, чтобы поддержать семью Мартенс, а также выступить против принудительного растления детей в раннем возрасте. Родители Германии бастуют против растления детей в детсадах и школах. Закон о гендерном просвещении, отменяющий „девочек“ и „мальчиков“, вводится в Германии с 2015 года по аналогии с Францией. Нововведения включают обучение малышей всем формам сексуального разнообразия или, иначе говоря, техникам извращений, а также практически аннулирует понятие традиционной семьи.

1 февраля 2014 года встревоженные традиционные родители вышли на мирную акцию протеста в Штутгарте, но демонстрацию разогнали „провокаторы“ из числа поборников сексразнообразия. 1 марта 2014 года в Штутгарте вторично на демонстрацию против секспросвета детей в школах и детсадах Германии вышли традиционные родители. А 2 апреля 2014 традиционные родители вышли на марш в защиту детей от гейпросвещения в Оснабрюке. В июне прошли санкционированные акции мирного родительского протеста против гейпросвета детей – в Штутгарте и Берлине. Родительская демонстрация и митинг против сексразвращения детей в Германии прошла 22 марта 2014 года в Кёльне. Демонстранты подготовили огромное множество плакатов и лозунгов:

- *Остановите секс-принуждение, детство имеет приоритет!*
- *Вначале секс для детей. Потом секс с детьми?!*
- *Остановите секспросвет в начальной школе!*
- *Педофилы хотят получить наших детей!* и др.

Координатором этой демонстрации был Томас Бурманн. Он призвал собравшихся обмениваться опытом и вместе бороться против произвола властей. Было также заявлено, что данный митинг всего лишь первый шаг в борьбе с секспросветом в начальной школе.

Стоит заметить, что **большая часть немецкого населения пассивно относится к подобным нововведениям в политике полового воспитания детей**. Всё, что не публикуется в широкой прессе, не приводит к открытому протесту. Несмотря на чётко выраженное недовольство небольшой части родителей, большинство либо согласилось с действиями правительства, выслушав их аргументацию, либо выражает пассивное недовольство. К сожалению, если не облачить это недовольство в активную форму, реформы будут приняты, даже против воли родителей.

Подводя итоги, мы хотели бы отметить: то, куда движется мир постмодерна, является концом человечества. Декларируемое благополучие и благолепие – всего лишь намалёванный фасад, за которым уже видны новый глобальный фашизм, разврат, полное отсутствие морали и каких-либо смыслов. И вот в такой мир пытаются затащить и страны восточной Европы, при этом унижая и оплёвывая их историческое прошлое и моральные устои. Выход только один – альтернативный мировой проект, который сможет дать отпор надвигающейся тьме и спасти человечество.

### **Литература:**

1. Fehler in der Himmelsfabrik. *Der Spiegel*. 2007, Heft 4 <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-50263565.html>
2. Im falschen Körper: Ich bin jetzt die Steffi. *Der Spiegel*. 29.07.2012  
<http://www.spiegel.de/schulspiegel/transsexualitaet-leben-im-falschen-koerper-a-842547.html>

3. Transsexueller Schüler: Marcos Fremdkörper. *Der Spiegel*. 13.01.2012  
<http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/transsexueller-schueler-marcos-fremdkoerper-a-807219.html>
4. Европейское региональное бюро ВОЗ и ФЦПСЗ. *Стандарты сексуального образования в Европе. Документ для лиц, определяющих политику, руководителей и специалистов в области образования и здравоохранения* (редакция на русском языке). 2010  
<http://www.bzga-whocc.de/pdf.php?id=60b5cb67c82110fe0e604b52a659523e>
5. Материалы издательства *Finken*, рекомендованные для использования на уроках раннего сексуального образования в начальных и специальных школах (в Германии специальными школами называются школы для детей с физическими недостатками, с пониженным умственным развитием и иностранцев, не владеющих немецким языком)  
<http://www.foerderschwerpunkt.de/sexualerziehung.htm>
6. СИДЕНКО, Я.А., ИВАНОВ, Г.Б., ВОЛКОВАЯ, В.В. *Хочу жить на Западе! О мифах и рифах заграничной жизни*. М.: Б.и., 2011 <http://rugraz.net/index.php/ru/bibliothek/957-hochu-zhit-na-zapade-o-mifah-i-rifah-zapadnoj-zhizni>

## CONCEPTUALIZAREA TOLERANȚEI PEDAGOGICE ÎN REFERENȚIALUL CADRELOR DIDACTICE

*LILIA BALȚAT, lector universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

*Summary: The study presents a scientific discourse regarding the communication oriented towards the development of the communicative tolerance. Valuable in this respect, are the didactic communication peculiarities and the structural components of the communicative competence which concede the rating of the affective problems within the educational context.*

În societatea contemporană marcată de înalt grad de dinamism social, toleranța este mai necesară ca oricând, deoarece confruntările, care iau amploare, constituie o amenințare universală potențială pentru orice persoană sau regiune. Sistemul de formare a cadrelor didactice exprimă sensibilitate în acest sens, devenind un spațiu al formării moral-spirituale prin valorile toleranței în perspectiva consolidării sistemului de valori existențiale a agenților educației. De aceea una dintre preocupările actuale ale conectorilor de curricula de formare a cadrelor didactice este dezvoltarea la aceștia a toleranței pedagogice, problemă soluționată în domeniul pedagogiei toleranței.

**Toleranța pedagogică** este o competență profesională ce include atitudini constructive derivate din sistemul de valori individuale și profesionale, un sistem de capacități ce permit evaluarea obiectivă a situațiilor și comunicarea eficientă, formularea deciziilor adecvate pentru anticiparea apariției conflictelor, pentru a rezista tensiunilor profesionale și a menține la parametri înalți gradul de adaptare socială. Toleranța pedagogică se exprimă în raport cu influențe psihologice distructive în condiții de conflict pedagogic vizînd capacități psihopedagogice ce permit a-i înțelege pe educați și a le reproșa accesibil.

**Toleranța pedagogică include:**

(a) **atitudini** constructive derivate din sistemul de valori individuale și profesionale, privind convingerea că cineva poate gîndi și acționa altfel, acceptarea diferențelor, exprimarea/dezvoltarea/recunoașterea libertății, insistență și relevanță în activitatea profesională, autoreglarea volitivă, încrederea în siguranța propriilor poziții, respectarea de sine și de alții, reacționarea adecvată la diferențe de confesiuni religioase, orientarea emoțională pozitivă, maturitatea afectivă, poziționarea morală activă, conștiință și gîndire tolerantă, autoactualizarea personalității;

(b) **ansamblul capacităților:**

- de a evita confruntările, a preveni și a soluționa conflictele,
- de a stabili și întreține comunitate cu elevii/collegii care exprimă alte opinii,
- de a demonstra flexibilitate la incertitudini, riscuri și stres,
- de a evalua rațională și îngăduitor dificultățile,
- de a echilibra compromisul cu securitatea personală,
- de a suporta inconveniențele și a ierta influențele nedorite,
- de a exprima deschidere pentru interacțiuni comunicative bazate pe înțelegere,
- de a concura cu persoane de alte opinii,
- de a diminua reacțiile negative și conflictogene la factorii nefavorabili din mediul profesional,
- de a reduce sensibilitatea/reacțiile la influența factorilor nefavorabili din mediul profesional,
- de a accepta alte modele de conduită și valori,
- de a accepta niveluri insuficiente de educație,
- de a acționa consecvent în condiții dificile,
- de a inhiba/suprima agresivitatea,
- de a exterioriza activism profesional și sociabilitate,
- de a reacționa pozitiv și a tutela educații,

- de a reflecta asupra experiențelor,
- de a simpatiza, ascultând și auzind educații,
- de a rezista dificultăților profesionale prin menținerea gradului de adaptare socială,
- de a evalua adecvat situațiile pedagogice pentru a anticipa reacțiile interlocutorilor,
- de a lua decizii constructive în circumstanțe imprevizibile,
- de a recunoaște situațiile pedagogice cu caracter problematic,
- de a conviețui cu oameni de o altă mentalitate și stil existențial, capacități ce permit *evaluarea* obiectivă a situațiilor și comunicarea educațională eficientă, *formularea* deciziilor adecvate pentru *anticiparea* apariției conflictelor, pentru a *rezista* tensiunilor profesionale și a *menține* gradul optim de adaptare socială;

**(b) sistemul cunoștințelor despre:**

- esența științifică și conținutul conceptului de toleranță,
- componentele toleranței,
- tipologia toleranței,
- categoriile pedagogiei toleranței: *conștiință tolerantă, gândire tolerantă, cultura toleranței și valori ale toleranței,*
- teorii ale toleranței,
- paradigma actuală a toleranței pedagogice,
- principiile toleranței pedagogice,
- obiectul de studiu al pedagogiei toleranței – educația pentru toleranță,
- problematica educației pentru toleranță,
- mecanismele toleranței pedagogice,
- caracteristicile intoleranței,
- valorizarea cunoștințelor despre toleranță în practica educațională,
- indicatori și descriptori ai toleranței pedagogice,
- criterii de evaluare a toleranței pedagogice,
- valorile culturii toleranței.

Problema toleranței pedagogice este examinată nu doar în planul relațiilor interpersonale din mediul educațional, ci în context social mai larg. Acestea sînt, mai întîi de toate, aspectele sociale, toleranța interculturală, religioasă, politică etc.

Conform cercetătoarei T. Фадеева (2011) *toleranța pedagogică* este o competență profesională afectivă ce reprezintă, de fapt, cultura emoțională a profesorului [8, p. 22] . În aceeași ordine de idei, autoarea L. Țurcan (2013) afirmă că, *toleranța pedagogică* constituie o competență afectivă complexă *bazată pe* convingeri umaniste de acceptare a altor stiluri de viață,

comportament, obiceiuri, opinii, credințe, idei, *reflectată* într-un sistem de capacități (de a asculta, a înțelege, a respecta, a accepta individualitatea altora) *pentru a reacționa adecvat* suportând inconveniențe și demonstrând responsabilitate pentru retroacțiunea comunicării prin rezistență emoțională și înalt profesionalism în abordarea interlocutorilor din mediul socio-educational [7, p. 36].

Proiecția acestor două semnificații (*a toleranței ca răbdare și ca rezistență*) asupra dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și asupra conținutului activității profesionale demonstrează că aceste valori definesc profesionalismul pedagogic. Analiza activității educaționale arată că *toleranța socială* este o competență profesională prioritară a educatorului contemporan. Problema dezvoltării toleranței sociale este deosebit de actuală în spațiile multiculturale și multiconfesionale. Toleranța pedagogică este interpretată în sistemul relațiilor sociale ca condiție a socializării eficiente ce constă în capacitatea de a conviețui în armonie în micro și macro mediu, armonia relațiilor semnificând respectul reciproc.

Orice sistem de formare/pregătire a cadrelor didactice se află în strânsă legătură cu *valorile sociale* în mișcare, luînd în considerație expansiunea și reconsiderarea permanentă a rolurilor profesionale. Societatea adaugă, pe lângă responsabilitățile tradiționale, noi funcții în contexte/medii noi cum sunt cele legate de consilierea elevilor, consilierea părinților, cercetarea și inovarea în învățămînt.

Pentru exercitarea profesiei didactice, echilibrul proceselor nervoase și stabilitatea emoțională apar ca și cerințe principale într-o activitate confruntată permanent cu situații imprevizibile.

Complexitatea profesiei de pedagog, vulnerabilitatea acestora față de extenuarea psihică și epuizarea emoțională explică necesitatea studierii culturii emoționale pentru asigurarea sănătății mentale prin dezvoltarea competențelor emoționale și determină importanța pregătirii profesionale a cadrelor didactice pentru valorificarea într-o manieră inteligentă a spectrului emoțional și dezvoltarea unor relații interpersonale funcționale și productive în mediul școlar [2, p. 45].

Nevoia continuă de adaptare, corelată cu puternicul impuls de autoafirmare, conștiința conflictului posibil, cerințele actuale față de școala modernă impun anumite caracteristici ale sferei afective a profesorului, integrate în competențe psihopedagogice, competența fiind înțeleasă ca și indicator al potențialului actual și predictor al evoluției ulterioare, al șanselor de reușită într-un domeniu de activitate. O competență profesională importantă a cadrelor didactice o constituie toleranța pedagogică.

Pentru a dovedi toleranță pedagogică este nevoie de multă grație socială, de mare finețe psihologică și de mare subtilitate metafizică pentru a te forma într-o atitudine comportamentală

unică și coerentă [4, p. 67]. Pedagogia toleranței se ocupă nu doar de cercetarea fenomenelor afective specifice, ci mai ales de formarea culturii toleranței și a comunicării bazate pe valorile culturii emoționale [6, p. 32]. Pentru o bună prestație profesională este nevoie de competențe afective ce permit gestionarea situațiilor de criză.

În această ordine de idei, *toleranța pedagogică presupune orientarea pozitivă a comportamentului afectiv*, care constituie un indicator serios al nivelului de cultură emoțională atât pe dimensiunea intrapersonală, cât și pe dimensiunea interpersonală [5, p.10].

Toleranța pedagogică constituie o competență profesională ce vizează rezistența fiziologică, psihologică și socială la diversitatea și complexitatea influențelor din mediul socioeducațional. Un profesor tolerant este un profesor empatic, cu înalt nivel de responsabilitate spiritualitate, posedând capacitatea de a descoperi împreună cu elevii în jungla cunoașterii punctele forte ale celorlalți și de a învăța din experiențele pozitive, avînd puterea de a identifica și de a evita capcana provocărilor nefaste [1, p. 56].

Prin urmare, concluzia ce se reliefează în acest câmp de idei arată asupra perspectivelor formării cadrelor didactice pe direcția dezvoltării toleranței pedagogice pentru optimizarea interacțiunii comunicative în mediul educațional, comunicarea tolerantă fiind posibilă prin sincronie interacțională, prin intrare simultană în vibrație afectivă a emițătorului și receptorului, dificil de atins din cauza unor dificultăți emoționale ce subminează compatibilitatea psihologică a partenerilor comunicării [7, p. 97].

**Pedagogia toleranței** este destinată nu doar școlii, ci întregii societăți, problema dată fiind una globală, deoarece crearea unei societăți mondiale cu adevărat tolerante reprezintă un ideal educațional internațional [8, p. 140-141].

### **Referințe bibliografice:**

1. BIVOLARU, (HURUDZEU) R. *Strategii de intervenție în rezolvarea problemelor critice ale profesorului debutant*. Rezumatul tezei de doctorat în Științe ale educației. București, 2012. Disponibil: [http://www.unibuc.ro/studies/Doctorate2011Februarie/Bivolaru%20Ramona%20\(Hurduzeu\)%20-%20Str.](http://www.unibuc.ro/studies/Doctorate2011Februarie/Bivolaru%20Ramona%20(Hurduzeu)%20-%20Str.)
2. COJOCARU, M. *Teoria culturii emoționale*. Ch.:S.n., Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8.
3. CRISTEA, S. *Educația pentru toleranță*. În: Didactica Pro... 2004, № 4 (26). p. 66-68. ISSN 1810-6455.
4. PLEȘU, A. *Intoleranța și intolerabilul*. București: LiterNet, 2005. ISBN 973-7893-10-7



5. TOES, D. *Educația pentru toleranță necesară în învățământul primar*. În: Revista secolului 21. București, 2013. 57-62 p.
6. ȚURCAN, L. *Considerații psihopedagogice privind comunicarea empatică și tolerantă*. În: Revista de Științe Socio-Umane, 2012, nr.2 (21) p. 132-136. ISSN 1857-3266.
7. ȚURCAN, L. *Perspective ale comunicării orientate spre dezvoltarea toleranței*” În: Revista de Științe Socio-Umane, 2012, nr.2 (21) p. 128-132. ISSN 1857-3266.
8. ȚURCAN, L. *Pedagogia toleranței. Ghid metodologic*. Chișinău: S. N., 2013 (Tipografia UPS „Ion Creangă”) 150 p. ISBN 978-9975-46-170-2.
9. ГЕВОРКЯН, М. М. *Концептуальные подходы к проблеме толерантности*. Сборник научных статей. Международной научно-практической конференции 1-2 декабря. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. 357 с.

## ЭТНОПЕДАГОГИКА В КОНТЕКСТЕ НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ

**ТАТЬЯНА ПАНЬКО, ассистент,**

**Бэлцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо.**

*Summary. This article discusses the position of ethnopedagogy in modern pedagogy. There are analyzed the concepts of the folk pedagogy and ethnopedagogy. In addition, the author describes the great teachers' views of the means and the place of folk pedagogy in family and school education. According to modern education strategy, it is determined the need of the study of the ethnopedagogy in higher education.*

В стратегии развития образования РМ остро стоит вопрос как, интегрируясь в мировое сообщество оставаться самими собой, сохраняя свои национальные особенности, высокий интеллектуальный и нравственный уровень. Нравственное, духовное формирование личности происходит путем присвоения им общественно-исторического опыта человечества в процессе предметно-практической деятельности, соблюдая нормы социально-этических отношений в целом. В традициях фиксируются исторически сложившиеся нормы и принципы, отношения, взаимоотношения, идеалы, утвердившиеся в социуме, обеспечившие их выживание и активное функционирование. В условиях современной системы образования этнопедагогика призвана обеспечить пути использования прогрессивного народнопедагогического наследия.

Впервые термин этнопедагогика был введен и популяризирован Г.Н. Волковым во второй половине XX века. Этнопедагогика – это молодая отрасль педагогической науки и этнопедагогические исследования очень разноплановы, поэтому в настоящий момент сосуществуют различные определения этнопедагогики как педагогического явления, которые раскрывают различные стороны данного явления культурно-педагогической действительности.

По мнению ряда исследователей (Г.С. Виноградов, Г.И. Батурина) между этнопедагогикой и народной педагогикой нет четкой грани и поэтому данные явления в педагогической литературе рассматриваются как синонимы.

Так, например А.Э. Измайлов дает следующее определение понятию: «Народная педагогика – это совокупность накопленных и проверенных практикой эмпирических знаний, умений и навыков, передаваемых из поколения в поколение преимущественно в устной форме как продукт исторического и социального опыта народных масс» [5].

Близкое этому определение дает также Я.И. Ханбиков: «Народная педагогика – область эмпирических педагогических знаний и опыта народных масс, выражающаяся в господствующих в народе воззрениях на цели и задачи воспитания, в совокупности народных средств, умений и навыков воспитания и обучения» [7].

Основное различие между этими понятиями определил Г.Н. Волков. Согласно утверждению Г.Н. Волкова, этнопедагогика является наукой об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, о морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, рода, народности, нации, обладая объектом и предметом своих исследований [3].

Этнопедагогика, как часть педагогической науки, исследует закономерности и особенности народного, этнического воспитания, пользуясь методами и источниками педагогики.

Представляя собой научный взгляд на явление воспитания, этнопедагогика анализирует социальные и педагогические процессы, взаимосвязи, взаимодействия, взаимовлияния педагогики с образовательно-воспитательными традициями того или другого этноса.

Этнопедагогика исследует исторический опыт использования традиций народного воспитания и обучения, объясняет народную педагогику, определяет пути и способы её применения в современном обучении и воспитании.

По мнению Волкова Г.Н. этнопедагогика полнее, точнее передает содержание и сущность науки, предметом которой является педагогическая культура рода, этносоциума, нации и народности, две подсистемы образовательного процесса – воспитание и

обучение. Для нашего исследования особый интерес представляет воспитание, как составляющая образовательного процесса. Князева Н.А., считает, что воспитание в этнопедагогике концентрируется на выявлении целей и принципов народного воспитания, исследует содержание, формы, методы, средства, условия и результаты, а также изучает субъекты и объекты народного воспитания [6].

Анализ литературы показал, что в определении места этнопедагогике в системе педагогического знания существуют различные позиции:

1. **Этнопедагогика** как сфера семейного воспитания и элементарного образования, т.е. изучение и использование в учебном процессе традиционных народных представлений о природе и месте человека в ней; идеалов воспитания и воззрения на ценности семьи, рода, племени, внутриэтнические отношения между старшими и младшими поколениями; приемов и традиций воспитательных воздействий и т.д.

2. **Этнопедагогика** как инструмент построения на этнокультурной основе общего образования.

Следовательно, между народной педагогикой и научной педагогикой имеется диалектическая взаимосвязь. С одной стороны, педагогическая наука является продолжением народной педагогике, вобрав в себя все лучшее из опыта народов по воспитанию и обучению. Одновременно народная педагогика является частью современной педагогике, отражает особенности содержания, многочисленные средства воздействия социальной и природной среды на становление и развитие личности.

Развитие педагогике как науки во многом определялось содержанием народной педагогике, т.к. научная педагогика основывалась на сложившихся воспитательных традициях, в педагогической практике отражался опыт народного воспитания.

Выдающиеся философы и педагоги много внимания уделяли педагогическим воззрениям народа, идеи воспитания которого оказали огромное влияние на развитие педагогике, как науки. Изучая культуру народа, в том числе и педагогическую, они отбирали в ней все лучшее и включали в свои научные труды и повседневную педагогическую практику.

Одним из первых мыслителей, занимавшихся изучением и обобщением народной педагогической культуры, был выдающийся китайский философ Конфуций (551-479 гг. до н.э.). Он обогатил этнопедагогике такими мировоззренческими и этическими положениями: в целях достижения социальной стабильности и высокой нравственности общества и, прежде всего, молодежь, должна братья за основу накопленная в прошлом мудрость; в воспитании детей и молодежи необходимо следовать культурным традициям, прежде всего, своего, а затем других народов; основой принципов построения

совершенного общественного устройства является гуманность, соблюдение ритуалов и обрядов и практическое воплощение нравственных норм в жизнь; основу образования должно составлять изучение традиций и мудрости предков, а также изучение классических трудов; культура и традиции развивают заложенные в человеке качества в нужном направлении [1].

Я.А. Коменский всесторонне изучал жизнь народа, аспекты национального развития. На основе обобщения опыта домашнего воспитания в трудовых семьях он выдвинул и разработал идею «материнской школы», цель которой – все семьи поднять до уровня лучших семей, где разумнее всего поставлено воспитание. При обосновании принципа природосообразности великий педагог также учитывал народный опыт.

К.Д. Ушинский в свою очередь считал, что система воспитания порождается историей народа, его материальной и духовной культурой. Народную педагогику К.Д. Ушинский считал одним из важнейших факторов, под влиянием которых складывалась педагогическая наука. Сказки и рассказы Ушинского – лучший пример использования народной педагогики в воспитании, как в семье, так и в школе.

Опираясь на традиции народной педагогики, Л.Н. Толстой призывал к уважению личности ребенка, развитию его активности, творчества, рекомендовал относиться к ребенку как к личности, имеющей серьезные дела, мысли, запросы, работать вместе с ним над общим делом, передавать ему знания и умения по необходимости.

Л.Н. Толстой не только обобщал постулаты народной педагогики, но и реализовал их на практике: уроки в Яснополянской школе больше походили на семейное обучение крестьянских детей.

И. Крянгэ считал, что используя средства народного воспитания в своей педагогической деятельности учитель может легко пробудить и развить основные способности каждого ребенка, физические, интеллектуальные и нравственные, без которых школьник не сможет порадовать своих родителей, стать полезным родине. Особенно действенным средством воспитания в педагогике И. Крянгэ выступают сказки, которые являются незаменимым источником при изучении старой педагогической традиции румынского народа [2].

Несмотря на огромный воспитательный потенциал, в учебно-воспитательном процессе дошкольного и начального образования недостаточно уделяется внимания народной педагогике. Основной проблемой следует считать недостаточную подготовку педагогических кадров в вопросах воспитания, основанного на национальных традициях и обычаях. Мы считаем целесообразным ввести курс изучения этнопедагогики в план обучения студентов по специальности педагогика дошкольного и начального образования,

в целях формирования профессиональной культуры учителя на основе идей народной педагогики, поскольку реформирование системы образования невозможно без учета культурных, исторических и национальных традиций в семейном воспитании и в особенности в учебно-воспитательном процессе дошкольного и начального звена.

### Библиография

1. *Антология гуманной педагогики.* / Сост. В.В. Малявин. Москва: 1996.
2. *Антология педагогической мысли Молдовы.* / Сост. и отв. ред. Чиботару Ф.Ф.; Ин-т пед. и психол. наук. Кишинэу: Știința, 1992.
3. ВОЛКОВ, Г.Н. *Этнопедагогика.* Москва: Академия, 1999. 168 с. ISBN 5-7695-0413-7
4. НЕЗДЕМКОВСКАЯ, Г.Н. Этапы становления и особенности развития этнопедагогики. *Педагогика.* 2008. №5. С. 20-27. ISSN 0869-56LX
5. ИЗМАЙЛОВ, А.Э. *Народная педагогика: педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана.* Москва: Педагогика, 1991. 256 с. ISBN: 5-7155-0366-3;
6. КНЯЗЕВА, Н.А. *Этнопедагогика: Учеб. пособие.* Пермь: Перм. пед. ун-т, 2003.
7. ХАНБИКОВ, Я.И. *История педагогики татарского народа.* Казань: КГПИ, 1975. 163 с.

## CONSTRUCȚII ANALITICE PRIVIND ASIGURAREA CONDIȚIILOR DE INSTRUIRE A ELEVILOR ÎN CLASELE CU REGIM SIMULTAN

*ALIONA BRIȚCHI, doctorandă,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

*Summary: In this article is a retrospective analysis of the literature with reference to the conditions of their students' training simultaneous regime. The needs of society are simultaneously upgraded oriented schools that will improve the quality and effectiveness of the educational environment rural and urban areas as the state educational standards, targeted education for new and effective quality that meets the requirements of students' personality, society and education. Training and development of mobile personalities, self-made, capable of lifelong learning is the priority of the education system in Moldova.*

Schimbările esențiale din viața social-economică și politică a Republicii Moldova au condus la modernizarea sistemului de învățământ. Una dintre manifestările de schimbări structurale este

reconstituirea instituțiilor de învățământ, atât din mediul rural, cât și a celor din zonele urbane, problema școlilor incomplete devenind subiect de presă și televiziune. Scăderea din an în an a numărului de populație din majoritatea localităților republicii și nivelul scăzut de dezvoltare a infrastructurii condiționează rezolvarea problemei educației copiilor în școlile cu număr mic, învățământul simultan fiind soluția optimă pentru această perioadă.

În ultimele decenii problemele învățământului simultan i-au preocupat pe cercetătorii din diferite țări. În Rusia sunt înregistrate o serie de studii ce pot fi utilizate în elaborarea și punerea în aplicare a modelului de școală simultană în R. Moldova. În cadrul analizei istorico-pedagogice ce vizează studierea problemelor de dezvoltare a școlilor simultane în Rusia, se evidențiază mai multe direcții:

- problemele socio-pedagogice ale școlii simultane sînt dezvăluite în tezele V. N. Egorov, T. G. Zelenova, unde sînt analizate mecanismele interacțiunii societății și a școlii simultane;
- *problema proiectării conținutului educațional* în școlile simultane a fost cercetată de M.M.Baterbiev, T. N. Leontyeva, V. V. Salnikova, O. H. Tyuleneva.

Analiza publicațiilor științifice, tezelor/disertațiilor și necesității practicii educaționale ne permite să constatăm că, în procesul de creștere semnificativă a numărului de școli simultane încă nu a fost fundamentat specificul modernizat, nu au fost elaborate modele de școli simultane.

Bazîndu-ne pe tezele cercetătorilor ruși putem menționa că neajunsurile în teoria și practica modelării școlii simultane condiționează prezența contradicțiilor între:

- *școlile simultane tradiționale* din mediul rural și *necesitatea din partea statului* și a societății pentru cultivarea modelelor de școli simultane moderne, ce sînt dispuse pentru realizarea procesului educațional în condițiile finanțării normative după numărul de elevi, dezvoltarea bazei tehnico- materiale și științifico-metodice;
- *insuficiența manifestării tipologiei școlilor simultane* rurale în istoria învățământului din Rusia, ca baza modelării școlilor simultane și *necesitatea analizei complexe* a sistemului de învățământ simultan;
- *necesitatea de a dezvălui ipotezele teoretice*, de a modela instituții cu regim simultan și un grad scăzut de *elaborare a subsistemelor învățământului simultan* rural.

Prezența acestor contradicții au evidențiat problema necesității de a fundamenta un *model de învățământ simultan*, caracteristicile subsistemelor, condițiile, criteriile, indicatorii pentru a măsura activitatea acestei școli.

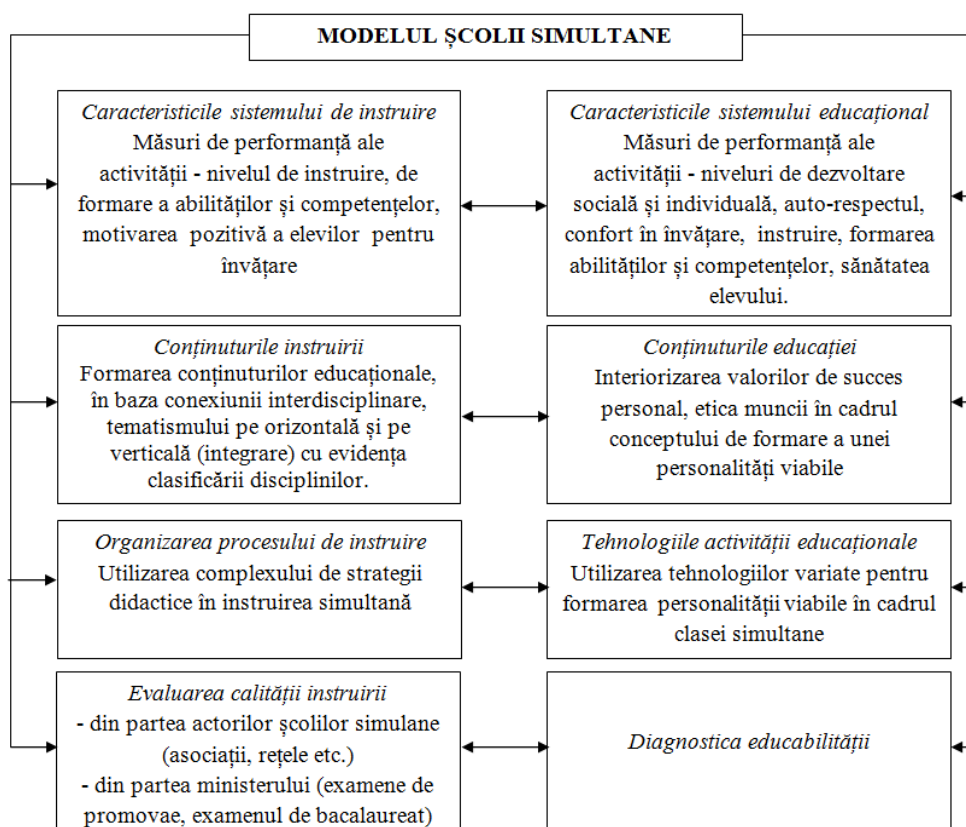


Fig. 1. Modelul școlii simultane

Un număr considerabil mare din școlile Republica Moldova includ regim simultan în clasele de copii, creînd probleme specifice care necesită soluții imediate și radicale, tendința Ministerului Educației fiind deschisă în căutarea modalităților de a schimba tehnologia de instruire.

*Școlile simultane* trec printr-o serie de probleme: în primul rînd – problema educației practice – nu fiecare elev este inclus în procesul educațional; în al doilea rînd – lipsa de contacte sociale și resurse de informații; în al treilea rînd – numărul mic de elevi – o problemă deosebită, care implică o serie de greutăți: cheltuieli mari, insuficiența de cadre didactice calificate în toate domeniile, rezultatele joase ale instruirii. Aceste probleme N. V. Baygulova, I. G. Sannikova, M.P.Voytekhovsky [6] le califică în felul următor:

- problemele economice în raport cu cheltuielile nejustificate pentru întreținerea școlii;
- probleme legate de aplicarea cerințelor de ordin social al societății;
- problema sistematizării procesului educațional ce nu corespunde organizării unei clase simultane.

Astfel, putem considera că în fața profesorilor se ridică o problemă organizatorică și metodologică: beneficiind de contingentul mic de elevi din clasele simultane, ei pot găsi modalități pentru rezolvarea problemelor și depășirea dificultăților în organizarea procesului de instruire în clasele simultane, oferă discipolilor săi un șir de avantaje:

- profesorii cunosc mai bine particularitățile individuale și condițiile de viață ale fiecărui elev, ceea ce permite profesorului să găsească o tratare individuală pentru fiecare copil;
- organizarea activităților individuale cu elevii în raport cu aptitudinile pe interese, cunoștințe și abilități;
- abordarea individualizată a procesului educațional, în care comunicarea personală acționează ca un mijloc de instruire și educație, ca o interpretare a poziției interne a elevului: elevul și profesorul „se aud” unul pe altul;
- activități de învățare orientate spre educația morală, activități pe interese în procesul de comunicare cu prietenii, adulții și profesorii etc.

Aceste caracteristici și multe altele permit organizarea procesul educațional în clasele cu regim simultan la un nivel înalt.

Modernizarea învățământului simultan urmărește scopul, în primul rând, de a îmbunătăți calitatea și eficiența mediului educațional la nivelul standardelor educaționale de stat. Vizavi de acest punct de vedere, L. Bujor [2] menționează: „Educația demarează către înțelegerea și formarea omului ca personalitate competitivă, responsabilă și activă. Astăzi parcurgem o etapă de schimbări profunde, complete și radicale în toate domeniile activității socio-umane din țara noastră. Schimbarea semnifică reforme, iar reformele pot fi realizate doar de personalități. În acest context, sarcinile Ministerului Educației rămân a fi conjugate cu cele ale întregii societăți. Această asumare de sarcini decurge din Programul de guvernare „Integrare Europeană: Libertate, Democrație, Bunăstare”, care deschide noi perspective pentru dezvoltarea învățământului în țara noastră.

Începând cu anul de învățământ 2010 – 2011 toate școlile primare, gimnaziale și liceale au început activitatea după standardele educaționale modernizate, care orientează educația spre o calitate nouă și eficientă, ce corespunde cerințelor personalității elevilor, societății și educației. Programul de acțiuni al Guvernului prevede pentru domeniul educațional, în primul rând, perfecționarea cadrului legislativ în conformitate cu cerințele societății, experiența internațională și cea europeană. În contextul noului Program de guvernare se mizează pe depolitizarea și descentralizarea sistemului de învățământ, pe promovarea valorilor naționale și general-umane, pe îmbunătățirea calității educației, prin trecerea treptată a învățământului general de la principiul academic la cel de pregătire a elevului pentru viață, revizuirea curriculei disciplinare în conformitate cu standardele internaționale și în contextul conceptului școlii prietenoase copilului [2]. Acest proces are loc treptat – începând cu 2010 standardele modernizate au fost introduse în ciclul primar. Problemele legate de aplicarea standardelor în școlile cu clasele simultane sînt similare. Aceasta se referă nu numai la numărul de elevi, dar, de asemenea, și la forma de



organizare a educației în instituțiile date, completarea cleselor, așezarea geografică, sistemul de învățământ, particularitățile naționale.

L. V. Bayborodova [4] menționează, că scopul educației moderne este formarea pe deplin și dezvoltarea abilităților elevilor pentru a delimita propria problemă din învățământ, să formuleze un algoritm de soluționare a acestei probleme, de a controla procesul și a evalua rezultatul. „A învăța să înveți” – sloganul tinerii generații, funcția școlii – de a corecta, iar profesorul – forță călăuzitoare pentru elev.

În fața sistemului de învățământ se iscă un nou obiectiv – formarea și dezvoltarea unei personalități mobile, auto-realizate, capabile de învățare pe tot parcursul vieții. Acest lucru, la rândul său, corectează sarcina și condițiile procesului de învățământ, la baza cărei stă dezvoltarea personalității elevului.

Factorul principal în construirea propriului vector al dezvoltării este capacitatea de a naviga prin lumea informațiilor și de a lua decizii corecte pe baza datelor luate din diverse surse. Noile standarde educaționale specifică activitățile în clasele cu regim simultan, unde elevii trebuie să-și formeze aceleași competențe ca elevii din școlile tradiționale.

Putem constata că în Republica Moldova dezvoltarea standardelor educaționale vizavi de condițiile, efortul pedagogic și finalitățile educației cu elevii din clasele cu regim simultan includ cerințe către structura curriculumului educațional, condițiile de punere în aplicare a curriculumului, rezultatele asimilării și valorificării curriculumului. Printre tendințele de bază privind dezvoltarea standardelor educaționale M. Hadîrcă [3] evidențiază următoarele:

- standardele educaționale sînt proiectate în sistem, pentru toți actorii educației, toate treptele și toate domeniile învățămîntului, fiind formulate, în fond, în termeni de competențe și concepute ca standarde de ieșire;
- standardele educaționale nu acoperă tot curriculumul, ci se axează pe nucleul acestuia, pe domeniile de bază ale învățării și vizează un nivel mediu de dificultate;
- standardele sînt elaborate în structuri complexe, ele înglobînd totalitatea eforturilor și condițiilor necesare pentru asigurarea calității în învățământ;
- standardele de competență sînt concretizate prin indicatori/descriptori de competențe, ele servind drept bază pentru aprecierea performanțelor fiecărei școli, clase și ale fiecărui profesor sau elev;
- obiectele supuse standardizării în învățământ sînt dintre cele mai diverse: de la obiectivele și cerințele față de predare pînă la condițiile și oportunitățile de realizare a învățării, inclusiv cerințele față de pregătirea elevilor;
- standardele sînt transparente, fiind făcute publice, iar în perfecționarea lor sînt implicați toți cei interesați: elevi, studenți, cadre didactice, părinți.

Acțiunea de realizare a studiilor în sistemul de clase simultane are o experiență în România. De exemplu în județul Covasna la nivelul învățământului primar funcționează un număr de 32 de clase simultane la secția română și 114 clase simultane la secția maghiară, 65 de școli cu clase I-IV și 33 școli cu clase I-VIII. Clasele de învățământ simultan cuprind un număr de 346 elevi la secția română și 1492 elevi la secția maghiară [1]. Din această perspectivă, în cadrul inspecției tematice de specialitate, inspectorii de la învățământul primar urmăresc cu prioritate cele mai relevante aspecte pentru calitatea și eficiența învățământului simultan:

- Modul de abordare a problemelor organizatorice:
  - gruparea claselor;
  - repartizarea învățătorilor;
  - alcătuirea orarului;
  - planificarea calendaristică și pe unități de învățare;
  - organizarea sălii de clasă.
- Calitatea prestației didactice/ Aplicarea metodologiei specifice.
- Calitatea mediului educațional.
- Atitudinea elevilor și nivelul standardelor educaționale.

Se constată că învățătorii, în ciuda greutăților și impedimentelor, asigură condițiile organizatorice și materiale pentru desfășurarea activităților, adecvat nivelului și posibilităților claselor de elevi. Lecțiile au un caracter pronunțat practic-aplicativ și activ-participativ printr-o coerență și unitate atât pe clasele cuplate cât și în ansamblu: s-a reușit chiar implicarea elevilor din clasele cuplate în aceeași activitate de învățare, diferențiind sarcinile de învățare pe aceeași tematică a unității de învățare. Forma principală de activitate în clase simultane devine activitatea independentă, aproape fără excepție sarcinile de muncă independentă (individuală, în perechi, în grupuri mici) sunt integrate deplin în structura lecțiilor, concretizate prin teme accesibile și diversificate care solicită un efort intelectual gradat și stimulează interesul și potențialul copiilor.

Strategia activității individualizate asigură conștientizarea sarcinilor didactice și a procedurilor de lucru de către elevi și de fiecare dată prin realizarea aprecierilor asupra calității. Sistemul activității în clasele cu regim simultan permite respectarea principiului alternării activității de învățare cu activitatea de relaxare; cunoștințele și deprinderile elevilor fiind exersate în contexte variate, asigurând un grad mare de aplicabilitate.

Analiza efectuată asupra condițiilor de realizare a procesului de învățământ în clasele cu regim simultan conduce la stabilirea necesității de a crea pentru fiecare elev din aceste școli o traiectorie individuală de instruire după particularitățile de dezvoltare individuale și de a elabora și aproba un model pedagogic și organizatoric a acestui sistem de educație. Evoluția

sistemului de învățămînt simultan, cuplarea claselor, elaborarea noilor programe de instruire în clase simultane necesită o cercetare științifică specifică pentru stabilirea obiectivelor, stabilirea conținutului educațional cu caracter aplicativ pentru diferite vârste.

Reeșind din particularitățile organizațional-pedagogice ale școlii simultane: cuplarea claselor, alcătuirea orarului, organizarea și desfășurarea lecțiilor simultane N. Baygulova [5] stabilește legitățile teoretice de bază:

- a) dezvoltarea conceptului de formare a personalității viabile în condițiile societății ce ne permite să determinăm specificul procesului de învățămînt simultan;
- b) formarea conținutului de instruire bazat pe o abordare interdisciplinară, complexă și integrată;
- c) utilizarea tehnologiilor pentru instruirea simultană ca bază metodologică în organizarea activităților comune cu copiii de diferite vârste;
- d) justificarea mecanismelor de funcționare a școlilor simultane este posibilă conform analizei lucrărilor mai multor cercetători din diferite țări.

Instruirea efectivă în clasele simultane se realizează prin intermediul unui complex de strategii didactice – sistem bazat pe educația simultană, bogat în metode, tehnici, forme corespunzătoare activităților de instruire simultană, variate tehnologii educaționale direcționate conținutului, informațiilor în aspectul simultanității. Printre strategiile folosite în sistemul simultan putem enumera: metoda proiectului sau învățarea prin proiect, învățămîntul individualizat, învățarea integrată prin intermediul studiului de caz, procesului de interacțiune.

Folosind pachetul de elemente enumerate mai sus permite în limita simultanității de a forma diverse variante de lecții, iar utilizarea acestor tehnologii educaționale în procesul de instruire în diferite grupe de vîrstă (clase simultane) lecția devine mai interesantă și viu-colorată, ceea ce urmărește respectarea standardelor educaționale.

*În concluzie* putem menționa, că organizarea claselor în regim de învățămînt simultan necesită o atenție deosebită și o abordare neconvențională pentru rezolvarea problemelor cu privire la aplicarea Standardelor Educaționale Modernizate. Această problemă trebuie să-i preocupe pe teoreticieni și practicieni din sistemul educațional, întrucît școală primară ca prima treaptă a învățămîntului general în Republica Moldova are o importanță fundamentală, atît în formarea personalității concrete, cît și în păstrarea și dezvoltarea integrității statului.

#### **]Referințe bibliografice:**

1. BORICEAN, E. *Raport: Învățămîntul simultan între necesitate și eficiență, 2010.*  
<https://isj.educv.ro/>

2. BUJOR, L. *Învățământul în Republica Moldova – prioritate națională*. În: Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală. Materialele Conf. Șt. Intern. 22-23 oct. 2009. Coord. șt.: L. Pogolșa; N. Bucun. Ch.: Inst. de Științe ale Educației, 2009. p. 3-4. ISBN 978-9975-64-179-1.
3. HADÎRCĂ, M. *Abordarea sistemică a standardelor în educație*. În: Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală. Materialele Conf. Șt. Intern. 22-23 oct. 2009. Coord. șt.: L. Pogolșa; N. Bucun. Ch.: Inst. de Științe ale Educației, 2009. p. 54-62. ISBN 978-9975-64-179-1.
4. БАЙБОРОДОВА, Л. В. *Подготовка педагогов – дело самой школы. Малокомплектная сельская школа: проблемы, поиски, решения*. Ярославль, 1998. 251 с.
5. БАЙГУЛОВА, Н. В. *Историко-педагогическая типология сельских малокомплектных образовательных учреждений как основание моделирования разновозрастной школы*. Вестник Томского гос. пед. ун-та, 2009. Вып. 12. с. 54-57.
6. БАЙГУЛОВА, Н. В.; САННИКОВА, И. Г.; ВОЙТЕХОВСКАЯ, М. П. *Создание модели разновозрастной сельской малокомплектной школы и ее функционирование на территории томской области в условиях нормативно-подушевого финансирования*. Вестник Томского гос. пед. ун-та, 2011. Вып. 13 (115) с. 62-70.

## ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В ЕВРОПЕЙСКОЙ ЖИВОПИСИ

**ИННА КУЗНЕЦОВА**, зав. искусствоведческим отделом библиотеки  
им. Е. Кошеру, мун. Бельцы

*Summary: In this article there are regarded problems of education reflected in the world oil-painting. More than twenty painters were considered with subjects of teaching, learning, self-education, reading: J.B.Perroneau, J.H.Fragonard, J.B.Chardin, C`Corot, N.Mas, R.Martinew, N.B.Lepicie, A.Mancini, V.Perov, I.Repin, V.Serov, N.Bogdanov-Belsky, K.Lemoh, F.Reshetnikov, K. Spitzweg and others. Special attention is given to analyse of roumanian and moldavian successes in this field: the pictures of O. Smighelsky, M.Gamburd, M.Petric, V.Russu-Ciobanu, G. Sainciuc. Each painter contributes with his talent to the cultivation of beauty and aesthetic culture that are destined to give a noble stimulus to the human soul. The problems are raised in context of pedagogic ideas of the Enlightenment epoch.*

Изображение детей, занимающихся под руководством педагога, появляется у художников с древнейших времен. Такие сцены мы встречаем на папирусах египетских мастеров рисунка, на чернофигурных аттических вазах греческой керамики V-IV вв. до н.э., на фресках Древнего Рима и Помпей I в. н.э.

Широко высмеивались ученые студиозусы в народной смеховой культуре Средневековья. Так, мотив обучения осла грамоте из комического животного эпоса подхватывает Ф. Гойя в своей серии офортов «Капричос» (1779), Лист № 37 «А не умнее ли ученик?» в аллегорической форме изображает учителя, важно восседающего со своей ферулой – линейкой, которой били по ладоням провинившихся школьников. Как хороши его ночной колпак и сонная морда! Как старателен черноголовый осленок, указывающий копытом в букварь, и какой гам поднимают его длинноухие собраты, тянущие «а-а-а-а...»! Гойя высмеивает надутую важность, показное глубокомыслие. «Неизвестно, умнее он или глупее, но нет сомнения, что более важной, глубокомысленной особы, чем этот учитель, невозможно сыскать», – такова подпись к этому листу.

Развитие эмпирической психологии в XVII в. и новая педагогическая теория связаны с именем Джона Локка (1632-1704). В своем трактате «Некоторые мысли о воспитании» (1693) он предложил систему воспитания «джентльмена» - светского молодого человека, умеющего в то же время прибыльно вести свои дела. Эти педагогические веяния нашли отражение в литературе и изобразительном искусстве.

Французские материалисты и просветители XVIII в. Д. Дидро и Ж.Ж. Руссо подхватили у Локка и развили представление о душе ребенка как «чистой доске» (*tabula rasa*), незапятнанной от рождения. И лишь общество с его предрассудками, пороками, плохими условиями жизни, дурными нравами формируют человека в дальнейшем. Ж.Ж. Руссо в своем педагогическом сочинении «Эмиль, или о воспитании» (1762) рассмотрел путь воспитания свободного человека. Он создал теорию естественного воспитания, которое должно соответствовать природе ребенка, но не мешать его свободному развитию, учитывать возрастные особенности.

Буржуазная революция, произошедшая в Англии в XVII в., а позже во Франции утверждала за простым человеком право быть свободной личностью. Социальные сдвиги нашли свое отражение в живописи. Развитие получают портрет и бытовой жанр.

Жан Батист Перронно (1715-1783) открыл перед французским портретом новые пути, наделив его утонченным психологизмом, придав ему тонкое ощущение контакта художника и зрителя с моделью, сложности их внутреннего диалога. На «Портрете мальчика с книгой» 1740-е гг. Санкт-Петербург. Эрмитаж, лицо мальчика излучает чуткость, интеллигентность; загадочна его улыбка. С увлечением листает он увесистую

книгу привычным жестом жаждущего знаний человека. Он достиг стадии автономии чтения в кантовском понимании, т.е. самоопределения воли на основе «морального закона» (категорического императива), изначально присущего разуму, независимого от внешних причин и чувственных побуждений.

Никто во всем искусстве XVIII в. не изображал детей с такой любовью и вместе с тем простотой, как это делал Жан Батист Симеон Шарден (1699-1779). Реализм Шардена был одним из первых проявления демократической мысли века Просвещения с его верой в достоинство человека, с его идеей равенства людей, культом естественного человека.

Вот небольшая жанровая картина «Маленькая учительница», 1733. Лондон. Национальная галерея. Как хороша эта маленькая девчушка с ее вздернутым носиком и аккуратным нарядом, разыгрывающая роль строгой наставницы и явно внушающая большое почтение своему маленькому братишке. Тонко проникает мастер в детскую психологию. Сколько понимания, интереса и ласкового юмора вкладывает он в эту незатейливую ребяческую сцену. Здесь нет никакой назидательности и морализирования. Изящество и тонкость в фигурах, колорите, мягкая воздушная атмосфера придают единство и жизнь всей композиции.

Рассмотрим три картины, написанные на один и тот же сюжет – урок музыки Голландский художник эпохи барокко Якоб Охтервельт (1634-1710) на картине «Урок музыки». 1671. Чикаго, Институт искусств поместил в изысканный интерьер пару богато одетых фигур, предающихся развлечению музыкой.

Французский художник Жан Оноре Фрагонар (1732-1806), верный стилю рококо в своем «Уроке музыки». Ок. 1769. Париж, Лувр изображает романтическую сцену между двумя молодыми людьми. Легко понять, что урок музыки лишь предлог для любовной беседы учителя и ученицы.

И совсем иное настроение передано на картине русского художника-передвижника Шурыгина А.Н. (1841-1873). Его «Урок музыки». 1860-е гг. Минск. Музей Белоруссии. Это тонкое лирическое полотно, где с большой теплотой и искренностью запечатлены дети, занимающиеся музыкой под руководством учительницы, сидящей спиной к зрителю.

С большой наблюдательностью и искренностью изображал жизнь сельской школы и крестьянских детей русский художник-передвижник Богданов-Бельский А.П. (1868-1945). В своих картинах: «Устный счет». 1895. Москва, ГТГ, «Воскресное чтение в сельской школе». 1895. С.-Пб, Русский музей, «У дверей школы». 1897. С.-Пб, Русский музей, «Сочинение». Ок. 1903. – С.-Пб, Русский музей, «Урок рукоделия». 1936. Рига, Художественный музей Латвии и др. показаны даровитость детей из народа, тяга к

знаниям, пробужденная в «татевской» школе Смоленской губернии, устроенной известным профессором Московского университета С.А.Рачинским, благодаря которой маленький пастушок Н.Богданов стал знаменитым художником. Таково главное эмоциональное содержание этих картин.

Рождение гения в стенах лицея на выпускном экзамене запечатлел И.Репин (1844-1930) в своей картине „А.С.Пушкин на акте в лицее 8 января 1815 г. читает свою поэму «Воспоминания в Царском селе». 1911. Пражский замок в Градчанах, Чехия. Гротескные маски и невыразительные лица педагогов-ретроградов окружают патетическую фигуру юного Пушкина.

Творческие искания художников XVIII в. Перекликались с размышлениями просветителей по вопросу воспитания «добрых нравов». Причины несовершенства общества виделись в духовной отсталости, недостаточном распространении знаний. Главная цель эпохи понималась не только как простое насаждение знаний, пропаганда наук, но прежде всего было воспитание во французском народе независимости и смелости мысли, освобождение ее от предрассудков.

Жанровые картины Шардена изображали сцены воспитания, в них звучали нравственные ноты. На картине «Гувернантка». 1739. Оттава. Национальная галерея с благоговением и подлинным лиризмом изображает художник женщину-наставницу, воспитывающую у своих питомцев добрые чувства и это обращение к разуму ребенка, забота о его нравственном воспитании, о соблюдении им норм поведения типичны для времени.

Тема семейного воспитания затрагивается в таких картинах, как «Трудолюбивая мать». 1939-40-е гг. Париж. Лувр и «Молитва перед обедом». Ок. 1740. Париж. Лувр. Основы «добрых нравов» закладываются у детей в семье, - так считает художник.

Картина Жана Батиста Греза (1725-1805) «Балованное дитя, или Плоды дурного воспитания». 1765. С.-Пб. Эрмитаж служит уроком морали, элементарной и непреложной. Сцена, которая происходит на кухне, изображает ребенка, нежелающего есть и тайком отдающего еду собаке. Здесь мы также видим мотив сопротивления воспитанию.

Влияние идей Руссо на живопись о естественной и чистой морали вылилось в создание картин в духе дидактического сентиментализма, упрощенно повторяющего какие-то формулы. Грез стал таким проповедником семейных добродетелей.

Картина русского художника Касаткина Н. (1859-19-30) «Добрый дедушка». Саратов. Госуд. Художественный музей им. А.Н.Радищева также может служить примером такого воспитания христианских добродетелей в народе. Прохожий старик

покупает яблоки у бедной женщины, чтобы поддержать ее и мальчика. Все происходит на фоне церкви.

Сюжет наказания детей, как меры воспитания встречается в живописи не часто. Так, картина голландского художника эпохи барокко Николаса Маса (1634-1693) «Непослушный барабанщик». Собрание Тиссен-Борнемиса. Швейцария изображает строгую мать, применяющую розги к своему сыну, который выронил барабанную палочку, не желая угомониться и мешая своей игрой сестренке, спящей в колыбели. Здесь наглядно выступает его сопротивление воспитанию.

Французский художник Никола Бернар Леписье (1735-1784), последователь Греза, развивал нравоучительный, сентиментальный жанр. Вот его картина «Наказанный ребенок» Лион. Музей изящных искусств. Этот школьник, утирающий слезы, наказан и должен есть лишь хлеб и пить только воду из противной кадки. В соответствии с «Исповедью» Руссо каждому воздается по его заслугам и по справедливости. Прогресс возможен только тогда, когда усвоен прошлый урок. Сопротивление воспитанию здесь сопровождается желанием художника тронуть зрителя картины.

Широко популярная работа Ф. Решетникова (1906) «Опять двойка!» 1952. Москва. ГТГ. На вопрос аудитории, почему он сделал героем двоечника, сам художник отвечал: «Героем ее я сделал парнишку – живого, неглупого, которого подвело недостаточное внимание к своей важной обязанности – хорошо учиться. Это не тупица, не бездельник. Просто мальчик сильно увлечен сейчас коньками [Решетников Ф. Альбом. М.: Изобр. иск., 1982, с. 26] Эта картина подобна короткому рассказу. На первом плане мы видим расстроенное лицо, тягостную неловкость провинившегося сына, отвернувшегося от сидящей матери, сочувствующей ему. Во взгляде сестры-отличницы строгое осуждение, свойственное детям. Наше внимание останавливается на собачке, придающей теплоту и жизненность частному эпизоду. Картина «Опять двойка!» показала силу общественного воздействия жанровой живописи. Художник хотел сказать, какое это серьезное дело – отметка. Ведь в прочных знаниях школьника заинтересованы все: и школа, и семья, и товарищи, и государство.

Тематически выделяются картины на тему бедности, плохих условий жизни, лишений, сиротства. Так, на картине итальянского реалиста Антонио Манчини (1852-1930) «Бедный школьник» 1876. Париж. Музей д'Орсе терпит нужду не только этот школьник, но и его учитель, в дом которого пришел ученик. Дом принадлежит именно учителю – об этом говорят аккуратно сложенные стопкой книги, единственное богатство учителя. А о том, что в доме живут крайне бедно, говорят такие детали, как остывшая



жаровня, - нет ни угля, ни пищи, которую можно было бы на ней приготовить или разогреть.

Знаменитая «Тройка». Ученики – мастера везут воду. 1866. Москва. ГТГ. Картина В.Перова (1833-1882) служила обличением факта эксплуатации детского труда, когда подростков использовали вместо тяглового скота. В ней раскрывалось тяжелое жизненное положение юных мастеровых. Сильное впечатление на зрителя производит вид голодных и замерзших ребятишек, тянущих за собой огромную бочку с водой.

Картина русского художника – передвижника К.Лемоха (1841-1910) «Круглая сирота» 1878. Москва. ГТГ одна из лучших в творчестве художника. В опустевшей избе в углу, у покосившейся русской печки стоит девочка. Горько плача, она уткнулась лицом в передник; плечи ее поникли. Тело умершего пришел отпевать священник. В раскрытую дверь видны дети и крестьяне. Все забыли о сиротке. Лица ее не видно, а поза лучше всего передает душевное состояние.

Ряд картин написан на темы самообразования и чтения. Приведем такие примеры: Мартинью Р. (1826-1869) «Кит учится писать» 1852. Лондон. Галерея Тейт. В основе ее сюжета сцена из третьей главы романа Ч.Диккенса «Лавка древностей» (1841). С юмором описывает автор то рвение, с каким Кит одолевал трудную науку письма: «... он расставил локти, уткнулся носом в тетрадку и страшным образом скопил на нее глаза, взяв перо, он немедленно начал сажать кляксу за кляксой и вымазался чернилами до корней волос. Написав совершенно случайно правильную букву, он нечаянно стирал ее рукавом». {Диккенс Ч. Лавка древностей. В: Собр. соч. в 30-ти тт Т.7. М., 1958, с. 39}.

Комично, почти гротескно выглядит герой картины В.Перова «Дворник-самоучка» 1868. Москва. ГТГ. Художник утрирует жесты и мимику молодого дворника, напряженно постигающего азы грамоты. Автор бичевал грубость и невежество, опутавшие народ.

Также комична сценка, подсмотренная начинающим И.Репиным «Приготовление к экзамену» 1864. С. – Пб. Русский музей, где изображен брат первой жены художника вольнослушатель Академии художеств Александр Шевцов. Здесь мы видим явное нежелание учиться, вызванное флиртом с девицей – соседкой напротив окна.

На картине Фрагонара «Читающая девушка». Ок. 1776. Вашингтон. Национальная галерея искусств сцена углубленного чтения передана впечатляюще свежо и утонченно. Деликатный жест правой руки, которым она держит книгу, мягкие подушки, яркий свет, падающий на лицо запечатлели прелесть момента повседневной жизни, интимной и особенной.

От «Портрета А.Я. Симонович» 1889. СПб. Русский музей веет юностью тургеневских девушек и благородством. В.Серов (1865-1911) изобразил свою двоюродную сестру Лялю, ей 16 лет, она читает, сидя под липами на даче в Домотканове.

Интересна работа румынского художника Октавиана Смигельского (1866-1912), чей живописный стиль сложился под влиянием умеренного натурализма, символизма и венского сецессиона. Картина «Читающий юноша». 1892. Сибиу. Национальный музей Брукенталя, на которой художник изобразил своего брата Корнела, лежащего на диване, головой на красивой подушке. Он углубился в чтение книги. Композиция отличается интимностью обстановки. На темном фоне ковра игра света и тени. Детали передают белизну различной текстуры: узорчатой подушки, простой холщовой рубашки юноши, белых страниц книги. Профиль юноши в сочетании с положением рук подчеркивает сосредоточенность юного читателя.

В ироническом духе решена тема увлеченного чудака-книголюба на картине немецкого художника Карла Шпицвега (1808-1885) «Книжный червь». Добродушно подсмеивается автор над ограниченным обывателем, мир которого лишен больших мыслей и страстей.

Читающих девушек любил изображать французский художник Камиль Коро (1796-1875). Вот его «Маленькая читательница». («Читающая пастушка»). 1855-1865 Винтертур. Собрание О.Рейнхардта; «Прерванное чтение». 1865-1870. Чикаго. Художественный институт; «Читающая женщина». 1869. Нью-Йорк. Музей Метрополитен. Все его героини – воплощение грации, чистоты, скромности, доброты, утонченной прелести. Это образы душевной чистоты, близкие в литературе к «Евгении Гранде» О. де Бальзака или Клелии Конти из «Пармской обители» Стендаля.

Успех сопутствовал художникам в их стремлении передать дух послевоенного времени 50-х годов. Таковы работы Шевандроновой И. «В сельской библиотеке». 1950, Шильникова С. «Студенты». 1952, Адамовой Е. «Все – таки буду учиться». 1957, Гамбурда М. «Ликбез». 1947.

Картина молдавского художника Гамбурда М. (1903-1954) «Ликбез» написана на актуальную тему для Молдовы той поры – ликвидацию безграмотности. Поскольку к 1944 г. 65% населения было неграмотно, а среди женщин достигало 85%, то повсюду создавались группы ликбеза. Девушки, сидящие за столом, написаны с подкупающей непринужденностью и простотой. Сосредоточенно выводит буквы юная молдаваночка в синем платке, обаятельно личико ее подруги с выпяченной по-детски нижней губой.

Черты загорелых лиц, желтые цветы в кринке, теплые тона одежды, украшенной связками бус, приглушенный тон ковра передают характерную обстановку молдавского

дома и быта в целом. Задушевность и проникновение в национальную специфику образов сближает картину с головками крестьянок Н.Григореску, крупнейшего художника Румынии конца XIX- нач. XX вв.

Типичность лиц крестьянок, занятых приготовлением урока, столь удавшаяся М.Гамбурду, выявляет и другая молдавская художница В.Руссу-Чобану в своей картине «Портрет учащейся ремесленного училища Марии Бровиной». 1959. Кишинев. Национальный музей искусств. В облике героини выражены и светлая мечта, и целеустремленная воля, и полнота духовной жизни, - качества, свойственные молодому современнику. Выразительный ракурс фигуры и светотеневые контрасты передают состояние внутренней взволнованности персонажа картины. М.Петрик (1923-2005) в «Портрете учительницы». 1960. Кишинев. Национальный музей искусств с большой силой обобщения рисует образ современного учителя. Он исполнен в гамме серых и белых тонов, на светлом фоне, подчеркивающим интеллектуальное, духовное богатство персонажа.

Обаятелен образ дочери художника на картине «Девочка с книгой». 1964. Собственность автора. Работа волнует лиричностью, нежностью красок.

Удачей стала картина Г.Саинчука (1919-2013) «Школьница». 1961. Кишинев. Национальный музей искусств. В погрудном портрете статичность изображения en face не помешала художнику передать живой темперамент девочки-подростка, он сумел уловить смену эмоций в ее лице, выражении больших темных глаз.

Итак, мы видим, что проблемы воспитания детей связанные с обучением, чтением, самообразованием и прививанием нравственных идеалов волновали не только педагогов и писателей, но и художников во все эпохи. Данный обзор картин на эту тему далеко не исчерпывает все разнообразие и богатство произведений искусства. Педагоги нового поколения, осмысляя проблему сопротивления детей воспитанию, надеемся, смогут использовать произведения мировой живописи в качестве наглядного пособия к уроку в целях развития эстетических идеалов, потребностей и вкусов у учащихся, приобщая их к эстетическим ценностям и облагораживая их душу. Задачами такого приобщения являются с позиций современной педагогики следующие:

- формирование эстетических знаний;
- воспитание эстетической культуры;
- овладение культурным наследием прошлого;
- развитие эстетических чувств.

Хочется верить, что данная статья послужит этим благородным задачам.

**Библиография**

1. Muzeul Național Brukenthal – Sibiu. București: Adevărul Holding, 2010. 160 p. ISBN 978-606-539-253-3.
2. ЗБЫРЧОГ, В.И. *Михаил Петрик*. Кишинев: Литература артистикэ, 1986. 35 с.
3. *Изобразительное искусство Молдавской ССР*. Москва: Советский художник, 1957. 43 с.
4. ТОМА, Л.А. *Портрет в молдавской живописи (1940-1970-е годы)*. Кишинев: Штиинца, 1983. 184 с.
5. *Красота юности. Альбом*. Москва: Молодая гвардия, 1985. 216 с.
6. *Малая история искусств. Искусство XVIII века*. / Под ред. А.М. Кантора. Москва: Искусство, 1977. 376 с.
7. *11 000 шедевров. 1000 мастеров классической живописи*. / Автор-сост. И.Г. Мосин. Москва: Эксмо, 2007. 1008 с. ISBN 978-5-699-16336-6
8. ПРОКОФЬЕВ, В.Н. «Капричос» Гойи. Москва: Искусство, 1969. 182 с.
9. *Решетников Ф. Альбом*. / Автор-сост. Б.В. Вишняков. Москва: Изобр. иск., 1982. 232 с.

**SECȚIUNEA NR. 2****REZISTENȚA LA EDUCAȚIE: ASPECTE METODOLOGICE**

**COORDONATE METODOLOGICE ALE ÎNVĂȚĂRII LIMBII ROMÂNE  
CA LIMBĂ NEMATERNĂ**

**EMIL BLOJ, profesor consilier, CJRAE, Mureș, România**  
**BEATRICE-MARIA STANDAVID, doctor, profesor,**  
**Liceul Vocațional Pedagogic „Mihai Eminescu”, Tg-Mureș, România**

**Summary:** *The paper named „Methodological coordinates of teaching Romanian as a foreign language”, presents how Romanian can be teacher, in an active way, as foreign language. The study has been made with the special guidance of Sapientia University from Tg Mureș. The study was carried out on students from the „Translation and interpretation of hungarian-romanian” department from the University mentioned above. The first part presents the most defining features of Romanian and Hungarian languages, vocabulary, morphology and*

*syntax elements. The second part presents the role of intuitive material in language development: illustrations, drawings, Power Point presentations. The conclusion of the study is that Romanian language as a foreign language is studied under different conditions than Romanian language as native language.*

## PRELIMINARII

Lucrarea cu titlul „Coordonate metodologice ale învățării limbii române ca limbă nematernă”, prezintă modul în care limba română poate fi predată, în mod activ, ca limbă nematernă. Studiul a fost realizat în cadrul Universității Sapiența din Tîrgu Mureș, cu studenții anului I, de la secția Traducere și interpretare, grupa maghiară-română, în anul universitar 2013-2014.

Prima parte prezintă trăsăturile definitorii ale vocabularului limbilor română și maghiară, elemente de morfologie și sintaxă.

Partea a II a ilustrează rolul materialului intuitiv în dezvoltarea limbajului: ilustrații, desene, prezentarea ppt.

Concluzia studiului a fost că limba română, ca limba nematernă se învață în condiții diferite de modul în care se învață limba română ca limbă maternă. Însușirea vocabularului limbii române de către studenții din grupele cu predare în limba maghiară constituie una dintre problemele de bază, vocabularul fiind materialul de construcție în însușirea unei limbi.

### I. PROBLEME ALE ÎNSUȘIRII VOCABULARULUI LIMBII ROMÂNE

Predarea vocabularului nu înseamnă traducerea sensului cuvintelor, aceasta constituie doar o mică parte, folosirea cuvântului este partea cea mai importantă. Pentru a putea utiliza un cuvânt trebuie predată forma cuvântului, iar pentru a face ca acesta să fie reprodus cu ușurință, sunt necesare multe exerciții în scopul formării unei cursivități în exprimare. De aceea accentul trebuie pus atât pe însușirea deprinderii de a folosi cuvintele, cât și pe înțelegerea sensului acestora.

Vocabularul are mai multe grade de dificultate:

- a) cuvinte simple, care seamănă ca formă, sens și distribuție cu cele din limba maternă (lampă, tată, mamă, rac, școală, etc.);
- b) cuvinte de dificultate medie, care au o formă ce nu seamănă cu cea din limba maternă (ele, mai multe);
- c) cuvinte de dificultate deosebită, care creează probleme la învățarea lor, de exemplu cele care seamănă ca formă cu diferite cuvinte din limba maghiară, dar sensul lor este cu totul altul, (sobă – szoba, cameră. Același lucru se întâmplă cu cele care diferă mult din punct de vedere fonetic.

Indiferent de gradul de dificultate, în fiecare caz sunt necesare parcurgerea următoarelor etape:

- audiția cuvântului e importantă, deoarece auditoriul trebuie să perceapă cuvântul respectiv atât separat, cât și în propoziții. Dacă sunetele cuvântului au fost însușite, elevii îl vor auzi corect. Este indicată o pronunțare lentă, fără denaturări.
- pronunțarea cuvântului îi ajută pe cursanți să-l rețină un timp mai îndelungat și să-l identifice mai ușor atunci când îl aud sau îl citesc. Dascălul trebuie să insiste asupra clarității pronunțării termenilor individuali cu ajutorul exercițiilor de pronunție.
- priceperea sensului se realizează prin explicarea cuvintelor, fără a se folosi, pe cât posibil, traducerea. În acest sens, foarte eficientă este folosirea sinonimelor

De asemenea, un rol însemnat în memorarea conștientă și rapidă a vocabularului, îl are folosirea imediată a cuvintelor în conversații, mai ales pe bază de exerciții, memorizări, care, sugerează prin gesturi, sensul cuvintelor.

După ce s-a învățat un cuvânt se impune alcătuirea propozițiilor simple, dezvoltate, a enunțurilor complexe, etc.

Cu privire la numărul de cuvinte noi ce pot fi predate, practica arată că se pot însuși în medie 6-8 cuvinte, expresii, sintagme, la un curs.

Desigur, numărul cuvintelor pe care le poate însuși un tânăr, poate varia în funcție de o serie de condiții dictate de natura cuvintelor, de procedeele folosite de către cadrul didactic și de nivelul de cunoaștere a limbii române.

Pentru început e necesar însușirea unui vocabular legat de teme din mediul înconjurător: școala, casa, familia, corpul omenesc, animale, satul, orașul, anotimpurile. Cuvintele legate de aceste teme se învață în propoziții scurte, în procesul exprimării orale. Aceste teme trebuie reluate, îmbogățindu-se cu alte cuvinte și propoziții ce reflectă noi aspecte ale temelor respective. Prin reluarea temelor și lărgirea lor treptată se urmărește fixarea și repetarea vocabularului însușit anterior, legarea lui de noile cuvinte predate și folosirea lor de către elevi în practica vorbirii, în vederea automatizării unor construcții verbale.

## **II. ROLUL MATERIALULUI INTUITIV ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI**

Având în vedere complexitatea și interdependența factorilor de care trebuie să se țină seama în alegerea metodelor și procedeele, în desfășurarea lecțiilor, de predare învățare a limbii române, alta decât cea maternă, se vor îmbina în mod judicios metode și procedee variate, în vederea obținerii unor rezultate pozitive maxime, pe linia realizării obiectivelor disciplinei.

Cunoscând faptul că materialul intuitiv facilitează însușirea vocabularului, a pronunției corecte și a structurii gramaticale, datorită gândirii concrete a cursanților, una dintre metodele

eficiente în predarea și însușirea practică a limbii române este intuirea obiectelor, a tablourilor, a ilustrațiilor, a filmelor, etc. și a diferitelor situații special create în acest scop.

Folosirea materialului intuitiv contribuie la înlăturarea verigii mijlocitoare – limba maternă – la stabilirea de asociații directe între obiecte, însușiri, acțiuni și denumirea acestora; între propozițiile pronunțate și sensul lor; între exprimarea în limba română și gândirea elevului.

Totodată, prin metoda intuirii, se înlătură traducerea, aspect foarte important în dezvoltarea gândirii în limba română, deoarece, denumirea obiectelor, însușirile, acțiunile se asociază nemijlocit de obiectul respectiv, cu însușirea lui, cu acțiunea respectivă, și nu cu sensul corespunzător din limba maghiară. Desigur, alături de cuvintele concrete explicate pe bază de obiecte reale se vor aplica și unele cuvinte abstracte, necesare pentru folosirea în conversații simple a termenilor ca: *acesta, aceasta, acolo, aici, unde, cine, ce, ș.a.*

Cu un minim de vocabular se pot organiza discuții care sunt antrenante pentru tineri. Aceste conversații reale sunt de mare importanță pentru că elevii sunt puși în situația de a-și formula ideile în mod creator în situații obișnuite de viață. În scopul formării deprinderii de exprimare în propoziții și fraze corect construite din punct de vedere gramatical, întrebările dascălului vor fi scurte, clare și precise. De asemenea este foarte important ca toți cursanții să fie obișnuiți să răspundă la întrebări în propoziții, și nu doar prin cuvinte.

Imaginile cuprinse în prezentări ppt., tablourile, ilustrațiile, desenele, planșele – ca material intuitiv – s-au dovedit a fi eficiente pentru predarea, fixarea, repetarea și verificarea vocabularului, și pentru dezvoltarea vorbirii dialogate și monologate. Acestea trebuie să cuprindă noțiuni cunoscute de elevi în limba maternă, pentru a-i pune în situația de a rezolva două probleme deodată: însușirea noțiunii respective și a cuvântului ce reprezintă denumirea noțiunii.

Obiectele sau imaginile fiindu-i cunoscute, nu sunt plictisitoare sau neinteresante pentru că „pe elev îl atrage nu atât imaginea însăși în care este reprezentat un obiect familial, cât faptul că aude denumirea acestui obiect într-o limbă nouă, ce-i trezește interesul pentru perceperea și memorarea cuvântului.” În afară de faptul că materialele intuitive trebuie să aibă un conținut accesibil înțelegerii, trebuie să fie, atractive.

### 2.1. Ilustrațiile, desenele, incluse în ppt.

În procesul de însușire a vocabularului limbii române, ilustrațiile de bază folosite sunt cele din manualele suport, dar pentru a nu fi monotona, plictisitoare pentru elevi repetarea, exersarea, e necesar să fie utilizate și altele, confecționate sau imaginate de dascăl, fie gata confecționate cu acest scop. Aceleași ilustrații se pot folosi în diferite tipuri de aplicații, exerciții, de asemenea la predarea, la fixare, la verificarea cunoștințelor.

### 2.2. Planșele, planșele tematice

Planșele sunt materiale didactice de dimensiuni mai mari care prezintă avantaje pentru exersarea orală și mențin atenția întregii clase asupra aceluiși stimul. Planșele folosite în perioada orală a însușirii limbii române, conțin imagini care ajută la exersarea unei (sau a mai multor) structuri de propoziție. Toate propozițiile sunt alcătuite pe baza unor întrebări, în formă de conversație.

Planșele pot servi și ca plan al unor relatări, dialoguri, sau descrieri pe teme date. Aceste planșe sunt cele care reprezintă un tablou din viața reală („Toamna” sau „Familia”), care reflectă acțiuni. Planșele cu secvențe din texte cunoscute, sunt foarte eficiente în dezvoltarea vorbirii în propoziții, structuri și texte încheiate. Este important, ca textele care urmează să fie povestite pe baza imaginilor să fie cunoscute cursanților, să fie discutate anterior la cursul de limba maghiară.

**CONCLUZII.** Limba română, ca a doua limbă, se învață în condiții diferite de cea maternă, direcționate de o multitudine de factori. Din punct de vedere psihologic un element definitoriu al învățării este *motivația* ea fiind totalitatea motivelor sau mobilurilor – conștiente sau nu – care determină persoana să efectueze o anumită acțiune sau să tindă spre anumite scopuri.

#### **Referințe bibliografice:**

1. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. București: Polirom, 2004. 181 p. ISBN: 973-681-553-6.
2. IONESCU, M.; CHIȘ, V. *Strategii de predare și învățare*. București: Ed. Științifică, 1992. p. 262. ISBN 973-44-0101-7.
3. PLATON, E. *Procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă*. Cluj Napoca: Casa Cărții de Știință, 2011. 235 p. ISBN 978-606-17-0073-8.

### **CURSURILE OPȚIONALE – O ALTERNATIVĂ LA EDUCAȚIA TRADIȚIONALĂ**

**BEATRICE-MARIA STANDAVID, profesor, doctor, Liceul Vocațional Pedagogic  
„Mihai Eminescu”, Tîrgu Mureș, România,  
ADRIAN STANDAVID, profesor, Liceul Vocațional de Artă, Tîrgu Mureș, România**

**Summary.** *The paper named „Optional classes-an alternative at traditional education”, suggests the presentation of a new discipline to be studied.*

*Optional classes can be the solution of an active education. Students participate at their own educational process through practical activities such as: trips, work papers, visits.*



*A special kind of attention must be given to the design of classes schedule. There are many types of classes.*

*The paper presents the practical way in which the Communication in different situations, proposed and applied at high school, level 11-th grade, and taken to the University level at Communication class at Sapientia University from Tg Mureș, has been made.*

## ARGUMENT

Pentru profesori este foarte important din ce motive învață elevii și ce strategii didactice se pot utiliza pentru a-i motiva, sau pentru a întreține și dezvolta motivațiile existente. De aceea, sarcina dascălului este de a oferi elevilor condiții optime de învățare, contribuind, la trezirea și menținerea interesului pentru învățare, la dorința de a cunoaște oameni, limbi, la dezvoltarea atitudinilor de empatie culturală și interculturală.

În societatea contemporană se impune ca demersul instructiv să conștientizeze faptul că nu „doparea” cu date – ca un scop în sine – ci implicarea tinerilor în propria lor formare de capacități, trebuie să devină ținta proprie a învățământului. Societatea are nevoie de un învățământ performant, compatibilizat cu tradiția sa relevantă, dar și cu reperatele educaționale caracteristice vremii contemporane, un învățământ apt să modernizeze formulele deja existente în țara noastră, fără însă a-i ignora specificitatea, pentru ca formula „învățământul ca prioritate” să nu rămână pur propagandistică.

Ne propunem prezentarea cursului opțional „*Comunicarea în situații diverse*”, a cărui nouă paradigmă didactică deplasează accentul de la prezentarea descriptivă a limbii, la evidențierea condițiilor practice de utilizare a acesteia. Cursul a fost propus și aplicat la nivel liceal la clasele a XI a și extins la nivel universitar la secția Comunicare a Universității Sapientia, din Tîrgu Mureș, România.

### I. REPERE TEORETICE

În timp, am observat că există mai multe tipuri de cursuri sau obiecte de învățământ:

- a) cursuri în mișcare – ce favorizează succesul elevilor, care se adaptează la noile condiții ale societății și continuă să se dezvolte. Ele își conștientizează obiectivele, deoarece profesorul dovedește voință și pricepere în atingerea scopurilor.
- b) cursuri care plutesc – sunt asemănătoare în aparență cu primele, având de obicei rezultate bune, deoarece se învață cu succes, indiferent de calitatea predării. Neajunsul acestora constă în faptul că elevii nu sunt pregătiți pentru schimbările ce se produc în societate.
- c) cursuri care stagnează – nu au un ritm adecvat pentru a face față schimbărilor, scopurile inefficiente și deseori contradictorii inhibă progresul, activitatea acestora nu se desfășoară nici bine, nici rău.

d) cursuri care luptă pentru existență sunt cele în care profesorii sunt conștienți de ineficiența activității lor, în cadrul cărora se depun eforturi enorme pentru a-și îmbunătăți activitatea – ele sunt într-o permanentă agitație neproductivă. Acceptând riscul aplicării oricăror metode, profesorii sunt conștienți că până la urmă vor reuși.

e) cursurile care se scufundă sunt insuficiente, izolate de procesul de învățământ propriu-zis, încercând să se bazeze numai pe puterile proprii. Datorită apatiei sau ignoranței, profesorii sunt incapabili să schimbe ceva în cursul lor, acuzând părinții de ineficiența obiectului predat, datorită rezultatelor obținute de elevi.

Considerând cursul propus drept un curs în mișcare, pentru buna sa desfășurare am urmărit definirea indicatorilor de performanță pentru evaluarea calității. Ei trebuie să îndeplinească următoarele cerințe: ca instrumente cantitative și calitative să fie vizibili și măsurabili, luând în considerare contextul în care funcționează școala, optimizarea activității precum și posibilitatea efectuării unor comparații transversale și longitudinale. Indicatorii de performanță sunt informativi și relevanți. Rolul lor e acela de a crea, de a menține motivația și satisfacția grupului de interes, fiind ușor de înțeles și de aplicat.

În calea schimbării modului de predare-învățare a unui nou curs se înregistrează o serie de bariere:

a) barierele perceptivă sunt determinate de saturația datorată suprasolicitării unor canale perceptivă (senzori auditivi – prin predarea generalizată prin prelegeri și a tendinței de a nu folosi toate canalele utilizabile, senzori vizuali, prin înregistrări audio – video); de stereotipia ce intervine în iluzia perceperii a ceea ce ne așteptăm să recepționeze cursanții și slaba lor capacitate de a percepe o situație din alt punct de vedere decât cel obișnuit; de țintă falsă, vizibilă în momentul în care se întâmpină dificultăți în izolarea mesajului din masa informațiilor nerelevante și tendința contrară – de a determina prea strict aria problematică.

b) barierele cognitive apar din ignoranță (lipsa unor informații corecte); din inflexibilitate (folosirea automată, fără reflecție a aceluiași strategii intelectuale); din folosirea incorectă a limbajului (prin utilizarea unor termeni lingvistici fără ca aceștia să fie ceruți de o nouă realitate, sau descrierea prin limbaje cunoscute a unor realități ce necesită crearea unor noi sisteme conceptual-lingvistice; din substituția ce presupune înlocuirea ilegală a unor probleme cu una deja cunoscută și aplicarea strategiilor obișnuite (interpretarea textelor din perspectivă literară); din retenția selectivă în cadrul căreia sunt aduse doar acele idei care corespund unor teorii cunoscute sau unor optici preconcepute, ignorându-se opinia personală a elevilor asupra faptului studiat.

c) barierele personal-emoționale țin de: capriciul subiectului inacceptarea sau negarea unor interpretări evident pertinente; de obișnuință – preferința din comoditate, pentru ceva ce a

devenit familiar; de teama de risc și de incapacitatea de a tolera ambiguitatea, deoarece unii cursanți se simt în siguranță doar dacă au de-a face cu certitudini (cursuri arhicunoscute). Incertitudinea duce la pierderea încrederii în sine, în ceea ce privește capacitatea de a însuși lucruri noi; de inabilitatea de a accepta idei și dorința de a găsi rapid soluții (reflecția insuficientă duce fie la respingerea, fie la probarea fără discernământ a noilor idei).

d) barierele de mediu sunt cauzate de homeostazie – principiu conform căruia toate sistemele, chiar și cele sociale, au tendința de a menține echilibrul deja existent; de lipsa sprijinului pentru că orice schimbare sau soluție nouă e văzută ca o amenințare pentru individ sau pentru grupul educațional, motiv pentru care se încearcă blocarea noilor idei prin ignorare, ridiculizare sau exces de analiză; de neacceptarea criticii din cauza faptului că multe cadre didactice care lansează idei noi, creează blocaje prin susținerea fanatică a propriilor concepții, ignorând sugestiile care ar putea realiza corelații cu alte obiecte de studiu

e) barierele culturale sunt determinate de tabu-uri – probleme care nu pot fi abordate și discutate – nu sunt rezolvabile; de „dublă gândire” (G. Orwell) care disociază gândirea oficială formală de gândirea intimă a individului (care poate lansa idei, dacă nu chiar judecăți de valoare pertinente); de gândirea prin procură (G. Lerbert) prin care subiectul oferă soluții nu pentru că aceasta este părerea sa, ci pentru că „așa i se cere”, „așa ar trebui”, acest tip de interpretare duce la reprimarea propriilor opinii, la simulare, la inhibarea gândirii și a activității autonome.

Pentru ca aceste bariere să fie depășite, sunt necesare îndeplinirea câtorva condiții:

- deplasarea accentului strategic pe resursa umană – rolul esențial în buna reușită a cursului o are educatorul, dar la procesul de învățământ trebuie antrenați direct sau indirect elevi, părinți, alți reprezentanți ai societății civile, avându-se în vedere că investigația în inteligență e cea mai ieftină pentru realizarea unui nou obiect de studiu.
- comunicarea urmărește dezvoltarea sistemului, atât în interiorul, cât și în exteriorul sistemului școlar; identificarea persoanelor sau a instituțiilor care pot constitui „noduri de comunicare” în asigurarea bunei desfășurări a activității instructiv-educative.
- motivarea actanților – prin încurajare, recompense, recunoașterea meritelor în buna desfășurare a cursului.
- coerența – ce constă în concentrarea tuturor opiniilor și a propunerilor viabile în scopul realizării obiectivelor propuse.
- expertiza – utilizarea expertizei în conceperea, realizarea și evaluarea efectelor pe care obiectul opțional îl are asupra elevilor, eludând prejudecăți profesionale, etice sau de altă natură.

## II. DESCRIEREA CURSULUI

Cursul facilitează descifrarea și aplicarea în practică a acelor abilități școlare, ce permit și

stimulează valorizarea tinerilor ca *subiecți* ai propriei lor formări, prin participarea activă la procesul construcției cunoașterii și acțiunii specifice domeniului studiat, în grupul de învățare din care face parte.

Cursul a fost conceput în funcție de rezultatele obținute la Testul inteligențelor multiple aplicat în anul anterior și care a evidențiat existența unor inteligențe specifice: verbală/lingvistică; matematică/logică; vizuală/spațială; corporal/kinestezică; ritmică/ muzicală; interpersonală; intrapersonală; naturistă. Prezența acestora în domeniul comunicațional a determinat evidențierea laturii comunicativ-funcționale a cursului. Succesul activităților de învățare a fost condiționat de cunoașterea temeinică a nevoilor elevilor – pe de o parte – și de valorificarea adecvată a abilităților de management al grupului de studiu – pe de altă parte.

Lipsa preocupărilor instituțiilor în vederea promovării în rândul tinerilor a tehnicilor de comunicare eficientă ne-a determinat să alegem acest subiect. Considerăm că exercițiile de exersare a comunicării în situații concrete oferă modele, idei, abordări ale problemelor existențiale, accesibile tinerilor, dacă aceștia sunt conduși spre descifrarea corectă a mesajului, mai ales că obiectivul central al educației actuale ar trebui să aibă în vedere formarea conștiinței identitare, ca element constitutiv al unei personalități puternice.

Lucrarea de față își propune să urmărească conținutul proiectului elaborat, în funcție de obiectivele de referință și exemplele de activități de învățare stabilite.

Cunoștințele au fost astfel selectate încât să ofere cursanților posibilitatea să exploreze și să folosească legături interdisciplinare și cross-curiculare. Dincolo de o învățare a conceptelor și a noțiunilor, cursul și-a propus să favorizeze educarea atitudinilor culturale de tip pro-activ și pro-inovativ. Datele factuale oferite cursanților sunt consistente și verificabile, permițându-le realizarea conexiunilor între perspective diferite de ordin cultural și istoric.

Competențele intelectuale pe care le dezvoltă obiectul opțional propus au în vedere formarea gândirii critice, dar și a capacităților de analiză nuanțată – de relaționare a cauzelor cu efectele, a fenomenelor și proceselor cu contextul apariției și dezvoltării lor. Elevii sunt implicați în demersuri ce necesită compararea, învățarea prin contrast și evaluarea prin recursul la instrumentele gândirii critice.

Odată cu impunerea noii paradigme s-a creat posibilitatea diversificării și inovării la nivelul actului didactic. Profesorul a avut posibilitatea de a alege conținuturile adecvate, integrând domeniile vizate: limbă și comunicare și adaptându-și celelalte resurse la specificul conținuturilor.

Astfel s-au creat condițiile pentru o mai mare elasticitate în proiectarea și derularea lecțiilor, cadrul didactic centrându-și demersurile pe asumarea de comportamente specifice rolurilor de organizator și mediator al experiențelor de învățare.

### III. ÎNTRE TEORIE ȘI PRACTICĂ

Proiectarea cursului a oferit profesorului o mai mare flexibilitate în planificarea, derularea și evaluarea propriei activități, permițând ajustări periodice, în urma feed-back-ului obținut. De asemenea cadrul didactic a avut posibilitatea de a selecta și de a asambla la fiecare unitate de învățare a unui set de obiective care să promoveze temele propuse, elementele de construcție a comunicării, dar și a activităților de învățare adecvată.

Valorificarea conținuturilor propuse au oferit o mai mare autonomie, fiind luate în considerare repere suficiente pentru construirea diferitelor tipuri de instrumente de evaluare.

Printre unitățile de învățare propuse se numără: *Adolescentul și mediul social; Mesaje funcționale scrise; Călătorii; Eu și prietenii mei.*

Conținuturile asociate au vizat stabilirea unor relații interpersonale; exersarea actelor de vorbire în situații diverse; utilizarea elementelor de construcție a comunicării; participarea la dezbateri pe diferite teme; susținerea orală a propriului plan, în vederea relatării unei situații reale/imaginare.

De-a lungul cursului s-au urmărit mai multe aspecte referitoare la activitatea cursanților: folosirea unui limbaj adecvat în diferite situații de comunicare; acceptarea unor puncte de vedere diferite; acceptarea sau adoptarea statutului de lider; relatarea și rezumarea unor evenimente; înțelegerea rolului elementelor nonverbale în comunicarea orală.

Resursele propuse au avut în vedere gruparea elevilor în echipe afirmatoare și negatoare; activități individuale și de grup.

Materialele didactice propuse au fost: fișe de lucru; planșe; casete audio, video; scheme; desene.

**CONCLUZII:** În urma evaluării activității desfășurate în anul școlar trecut, considerăm că obiectivele propuse au fost atinse. Cursanții au reușit: să formuleze mesaje cu un bogat conținut de idei; să relateze coerent întâmplări/evenimente reale, sau imaginare; să înțeleagă global un text autentic de dificultate medie, care conține și elemente de noutate; să manifeste interes pentru aspecte legate de viața tinerilor.

#### Referințe bibliografice:

1. Vistriean Goia, Ioan Drăgătoiu, *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995, 182 p ISBN 973-30-4231-5
2. Vasile Molan, *Didactica limbii și literaturii române*, București 2006, 146 p ISBN 10 973-0-04558-5; ISBN 13 978-973-0-04558-1.
3. Andrei Cosmovici *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998, 304 p, ISBN 973-683-048-9

## ОБУЧЕНИЕ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**МИКАЭЛА ЦАУЛЯН**, старший преподаватель, доктор педагогических наук,  
Бэлицкий государственный университет им. Алеку Руссо, Республика Молдова

**ВАЛЕРИЯ МАЛАВСКА**, докторанд, преподаватель,  
Turība University, Рига, Латвия

**ИАНА МИРКА-ГРИЦУНИК**, преподаватель, Бэлицкий государственный  
университет им. Алеку Руссо, Республика Молдова

*Summary. In the age of globalization and mobility when there are many exchange programs both for students and University staff (DAAD, ERASMUS MUNDUS etc.) teaching intercultural communication has become an important issue of modern curriculum that comes to help people to break all the stereotypes and to overcome misunderstanding while dealing with foreigners. This work explores the skills, the techniques and the exercises that can be applied while teaching English in order to provide students with valuable information regarding some country's culture. A study of different cultures and civilization will lead to a successful intercultural communication devoid of embarrassing situations. Teaching intercultural communication can be regarded as teaching one how to overcome communication barriers. Along with a rather high level of knowledge of the foreign languages, the ability to interpret correctly foreigners' behavior and words, to accept the diversity of cultures, a successful intercultural communication means as well a proper behavior (skills of perception), mutual understanding (communicative skills), the establishment of a professional interaction. This article highlights the importance of teaching communication in a foreign language based on certain models of intercultural communication.*

В сегодняшнем мире глобализации, благодаря появившимся программам учебного обмена (DAAD, ERASMUSMUNDUS), когда студенты педагогических вузов и академический персонал имеют возможность учиться и преподавать в странах другой культуры, знания в области межкультурного общения стали наиболее необходимыми. Изменения, происходящие в современном обществе, привели к необходимости внести изменения в академическую программу по иностранному языку (в частности английскому), в изменениях академических курсов, которые читаются на иностранных языках (например, *Interculturalcommunication, Civilization, etc.*), так как появилась потребность в специалистах, не только владеющих иностранным языком, но и

компетентных специалистах в актуальных вопросах межкультурной коммуникации, способных предотвратить и эффективно разрешить конфликты, связанные с различием культур.

Познавать различия в поведении, манерах, традициях и этикете разных стран глубоко и основательно можно всю жизнь, путешествуя или проживая в другой стране, однако современная наука дает возможность человеку подготовиться к встрече с людьми другой культуры посредством изучения различий заранее. Межкультурный диалог, о котором говорят ученые R. Brislin, T. Yoshida, C. Cuceș, M. Rey, Vl. Pâslaru, В.Б. Кашкин, С. Тер-Минасова и А. Зверинцев, необходимо использовать активнее в обучении иностранному языку, который мог бы обеспечить продуктивность образовательного процесса и создать условия для обновления образования, рассматриваемого как обширное поликультурное пространство. Любая коммуникация есть взаимодействие двух миров, это показывает «дихотомию» - общественный и личностный характер, индивидуум и группа – и характеризует человеческое взаимодействие. Межкультурную коммуникацию следует понимать как культурные вариации в восприятии социальных явлений и предметов. Так как нет двух похожих людей на свете, то все акты человеческой коммуникации являются в некоторой степени межкультурными.

В педагогическом процессе важно создать такие условия, в которых обучаемые (студенты) начинают соотносить себя не только со своей, но и с другими культурами, испытывать соучастие, симпатию, стремление найти способы взаимодействия, желание сотрудничать с людьми, несмотря на имеющиеся культурные, социальные, религиозные различия. Как отмечает М.Г. Лебедько, такому взаимодействию культур присущи основные черты любого общения: попеременная активность передающего и принимающего сообщения, постепенная выработка общего языка общения и т.д. По мнению таких исследователей, как С.Г. Тер-Минасова, М.Г. Лебедько, Д.Б. Гудков, представители разных культур остро нуждаются в межкультурной коммуникации. Наука о межкультурном общении официально заявила о себе в 70-ые года XX века. Данная наука имеет интердисциплинарный подход – в ее область изучения включены такие научные области как антропология, языкознание и лингвистика, психология, религия, культурология, история и коммуникация. Широкий спектр дает возможность сфокусироваться на более детальном изучении наиболее важных и ситуативно необходимых аспектах, например, выявить межкультурные различия в невербальном общении, или найти различия и сходства языков конкретных стран и регионов. Как любая неточная наука, наука о межкультурном общении может быть сведена к стереотипизации и обобщениям, которые возможны на начальной стадии изучения конкретной культуры

или культур, в дальнейшем требуется более глубокое рассмотрение причин и следствий конкретных проявлений и характеристик той или иной культурной группы. Языковые особенности, особенности поведения и проявления людей разных стран обусловлено историческими и географическими факторами. Часто можно наблюдать яркие культурные различия на территории одной страны, например многоязычие в Бельгии, где в Валлонии, Фландрии и Брюсселе люди общаются на разных языках, и где, отчасти, такой успех обусловлен соседями Бенилюкса, Францией и Германией. Или, например, Балтийский регион, где латыши и литовцы в какой-то мере могут понимать некоторые речевые элементы своего соседа, и совершенно не понимают эстонский язык, так как исторически латышский и литовский принадлежат к одной группе балтийских языков, тогда как эстонский и финский – к группе финно-угорских языков. Важность лингвистически ориентированных исследований в области межкультурной коммуникации неоднократно затрагивалась в специальных работах. Концептуально значимым в рамках данного подхода представляется концепция В.Н. Телии, по мнению которой «культура имеет дело с недискретным мышлением, она «говорит» языком целостных и в то же время нелинейных размытых категорий; концептуальное осмысление категорий культуры находит свое воплощение в естественном языке» (Телия, 1996, с. 82). В связи с постоянно расширяющимся международным обменом в разных сферах профессиональной деятельности, особую актуальность приобретают вопросы межкультурной (профессиональной) коммуникации.

Затруднения или «барьеры» общения рассматриваются с разных позиций – а в рамках общепсихологической интерпретации они классифицируются как *смысловые, эмоциональные, когнитивные и тактические*; а в деятельном подходе выделяются *мотивационные и операционные* затруднения, связанные с *коммуникативной и интерактивной* сторонами общения. Последние в свою очередь, проявляются в «когнитивной, аффективной и поведенческой сферах», подчеркивает профессор И.А. Зимняя (Зимняя. 2000, с. 16).

Обучение общению на иностранном языке на основе модели межкультурной коммуникации может рассматриваться как обучение преодоления различных барьеров. Специфика и сложность возникающих здесь проблем связаны с тем, что коммуникация осуществляется в условиях несовпадающих (в большей или меньшей степени) национально-культурных стереотипов мышления и поведения, в том числе и в ситуациях профессионального взаимодействия. Большая часть информации в процессе межкультурного общения создается посредством умозаключений, основанных на наблюдении, а также следует из стереотипных представлений. Восприятие людьми друг



друга осуществляется сквозь призму сложившихся стереотипов. Однако стереотип может быть как истинным, так и ложным, положительным и отрицательным. По мнению ученого Агеева, стереотип может вызывать и положительные эмоции, и отрицательные. Его суть в том, что он выражает отношение, установку данной социальной группы к определенному явлению. Безусловно, что у каждого народа есть свои собственные представления об окружающем мире и о представителях другой культуры. В обществе складываются определенные стереотипы – как относительно самих себя, относительно поведения и традиций в пределах своего культурного пространства, так и относительно представителей другого языкового и культурного пространства. Если упоминается пасмурная погода, пристрастие к чаю («*fiveo'clocktea*»), двухэтажные автобусы и консервативность, можно с уверенностью говорить об установившихся стереотипах, об англичанах. Однако в данном случае мы говорим об истинных и положительных стереотипах. Но непонимание чужого языка, символики жестов, мимики и других элементов поведения часто ведет к искаженному истолкованию смысла их действий, что легко порождает целый ряд негативных чувств: настороженность, презрение и даже враждебность. К сожалению, существует ряд проявлений так называемой «нетерпимости», враждебности или «интолерантности» в современном мире. По мнению Е.Г. Фальковой, связано это и с «предрасудками» как установки предвзятого и враждебного отношения к чему-либо без достаточных для такого отношения оснований или знания. Стереотипы становятся неэффективными и затрудняют коммуникацию, когда мы ошибочно относим людей не к тем группам, некорректно описываем групповые нормы, когда смешиваем стереотипы с описанием определенного индивида и когда нам не удается модифицировать стереотипы, основанные на реальных наблюдениях и опыте. Межкультурная коммуникация или, по выражению И.И. Халеевой, «межкультурная интеракция» (*interculturalinteraction*) происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает попеременно «чужеродность» партнера (Халеева, 1999). Исходя из того факта, что мировоззрение наших студентов сформировано в рамках специфического менталитета, в процессе коммуникативно-ориентированного обучения английской спонтанной речи, необходимо обратить внимание обучающихся на различия, касающиеся прежде всего диалогического общения, и в частности, на проявления социокультурных особенностей невербальных и вербальных средств коммуникации в устном дискурсе на профессиональном уровне. Вузовские курсы английского языка, такие как *Interculturalcommunication* и *Civilization*, сочетающие как теоретические, так и практические занятия со студентами, нацелены на

их дальнейшее использование в практике общения, поэтому их задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями будущих педагогов.

По нашему мнению, коммуникативно-поведенческие умения, детерминируемые социокультурной спецификой иносоциума и необходимые для успешного межкультурного общения, наиболее полно могут быть сформированы при помощи учебного материала – текстов и упражнений. Подобранные тексты для данных теоретических курсов, составленные на основе аутентичных материалов, подготавливают студентов к выполнению упражнений и заданий, направленных на выявление и устранение непонимания, и предотвращают возможные конфликты при общении представителей разных культур. Предлагаемые тексты, такие как *Easternculturev/sWesterernculture* (takenfrom “The Journal of Department of Applied Sciences&Humanities”, 2011), *Culturaldiversity – positiveconcept* (takenfrom “Connectingcultures”), *Culturaldo’sanddon’ts*, содержат информацию об особенностях менталитета и культуры различных стран. Они сопровождаются рядом разработанных нами упражнений, которые строились по топам упражнений, разработанных немецкими исследователями HaussermannиPierhodля формирования межкультурной коммуникации у обучаемых на занятиях по иностранному (английскому) языку:

1) *Упражнения, развивающие навыки восприятия*, например:

*You are going to watch a video about an American man eating dinner for the first time with his Japanese wife's family. Watch the video and note down as many of the problems he encounters as you can* (Film “Cross Cultural Etiquette - Mr. Baseball”);

2) *Упражнения, способствующие языковой рефлексии*, например:

Write what you would say in each of the following situations in an Anglophone country.

Example: *Express pleasure in finding that your friend has just passed his exams.*

Answer: *"Congratulations (on your exam results)!"*

1. Use a phrase with the word "enjoy" to express the wish that your friends will have a good time. 2. You want to get past someone. Use a suitable two-word phrase. 3. You have stood on someone's foot. Use a suitable word to apologize for it. 4. You didn't hear what someone said. Ask them politely to repeat it. Use as many expressions as you can think of. 5. Think of different phrases to tell someone to wait (including those used when you're talking on the phone);

3) *Упражнения, предполагающие сравнение особенностей культур*, например: After viewing the film “*My Big Fat Greek Wedding*”, the students should review their notes and answer the following questions (or discuss in small groups):

a) *What did Toula's mother mean when she said, “The man is the head (of the family,) but the woman is the neck - and she can turn the head any way she wants?” Do you agree or*

*disagree with this statement? What is the traditional role of men/women within the family in your culture? In your family? In your mind?*

*b) What did Toula and Ian like about each other? What did they like about each other's families? What did they misunderstand about each other's families?;*

4) Упражнения для развития коммуникативной компетенции в межкультурных ситуациях общения, например:

*Has the United States largely succeeded in creating a great "melting pot" (in which people from all cultures have blended together), or is it more like a "salad bowl" (in which people from different cultures stick to their own groups)? (5-6 sent.)*

Успешное межкультурное общение на иностранном языке означает: адекватное коммуникативное поведение в процессе взаимопознания (*перцептивный уровень*), взаимопонимание (*коммуникативный уровень*), установление взаимоотношений в ходе общения (*интерактивный уровень*) и, следовательно, предполагает, наряду с достаточно высоким уровнем владения иностранным языком, умение адекватно интерпретировать и принимать социокультурное многообразие партнеров.

### **Литература:**

1. BRISLIN, R.W.; YOSHIDA, T. *Intercultural Communication Training: an Introduction*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.
2. HAUSSERMANN, U.; ПЕРНО, Н.-Е. *Aufgaben – Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abrisseiner Aufgaben- und Übungstypologie*. Munchen: 1996.
3. АГЕЕВ, В.С. Механизмы социального восприятия. *Психологический журнал*. 1989. №2.
4. ЗИМНЯЯ, И.А. *Педагогическая психология*. Москва: Логос, 2000.
5. КАШКИН, В.Б. *Введение в теорию коммуникации*. Воронеж: ВГТУ, 2000.
6. ЛЕБЕДЬКО, М.Г. *Культурные преграды: преодоление трудностей межкультурного общения. (Culture Bumps: Overcoming Misunderstandings in Cross-Cultural Communication)*. Владивосток: ДВГУ, 1999.
7. ТЕЛИЯ, В.Н. *Роль образных средств языка в культурно-национальной окраске миропонимания. // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков*. Москва: 1996. с. 82-89.
8. ТЕР-МИНАСОВА, С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово, 2000. ISBN 5-85050-240-8
9. ХАЛЕЕВА, И.И. *Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? (из опыта подготовки переводчиков) // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации*. Москва: 1999. с. 5-15.

10. ФАЛЬКОВА, Е.Г. *Межкультурная коммуникация в основных понятиях и определениях: Методическое пособие*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2007.
11. Jude, A. *Эти странные англичане: Разрушая стереотипы*. / A. Jude 22 декабря 2011 [Электронный ресурс]. URL:<http://www.englishinrussia.ru/ru/blog/culture/эти-странные-англичане-разрушая-стереотипы>

## DEPĂȘIREA REZISTENȚEI ELEVILOR ÎN ASIMILAREA CUNOȘTINȚELOR MUZICAL-TEORETICE: SOLUȚII ȘI PERSPECTIVE

*VIORICA CRIȘCIUC, lector universitar, doctor,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

*Summary: The article, conceived scientific and theoretical, practical and applicative, touches upon the problem of the strategies specific 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.*

Pentru a realiza actul comunicării didactice/pedagogice, primul subiect al educației, profesorul, trebuie să posede un sistem de competențe psiho-didactice, care, conform lui G. Brown, ocupă o poziție centrală în actul didactic, deoarece, prin acestea, profesorul dispune de proceduri acționale și cognitive specifice – *strategii, metode, procedee, tehnici de lucru*, care reprezintă competențele de predare în situații școlare concrete [3]. Repertoriul metodologic al profesorului capătă contur specific și se obiectivează în activitățile didactice curente, precum lecția, experimentul de laborator, dirijarea studiului individual etc. Aceste acțiuni modifică structurile cognitive, procedurale și afective ale elevilor. Anumite reacții ale elevilor sunt ușor percepute de profesor, ca, de ex., stăpânirea unei noțiuni muzica teoretice prin definirea ei și cu ocazia parcurgerii sarcinilor de lucru; comprehensiunea sau confuzia, relevată de reacțiile nonverbale ale elevului. În opinia noastră, cei mai buni profesori sunt acei, care-s capabili să combine metodele și tehnicile de predare-învățare-evaluare în toate modurile posibile, pentru atingerea scopului propus. Activitățile specifice procesului de formare a cunoștințelor muzicale pot fi identificate din perspectiva celor „doi actori ai educației - profesorul și elevul [5].

În această ordine de idei, profesorii deseori se confruntă **cu opunerea rezistenței elevilor** de vârstă școlară mică în fața cunoștințelor muzicale teoretice. Respectiv 48% de elevi opun rezistență în fața înțelegerii și apoi aplicării cunoștințelor muzicale teoretice. Astfel, elevii percep lecția de educație muzicală ca oră distractivă de cânt.

Profesorilor de *Educație muzicală* li s-a propus să contribuie la cercetarea noastră prin elaborarea de răspunsuri la un chestionar, pentru elucidarea problemelor legate de opunerea rezistenței față de aplicarea, sintetizarea, valorizarea cunoștințelor muzicale teoretice. Aceștea au dezvăluit, direct și indirect, modul în care ei aplică strategiile specifice de predare-formare a competențelor muzicale privind opunerea rezistenței la asimilarea cunoștințelor muzicale în cadrul disciplinei *Educația muzicală*, în aspectele: metode-procedee/tehnici-forme-mijloace de învățare a cunoștințelor muzicale, oportunitatea modernizării predării conținuturilor, **factorii de influență negativă ai predării-însușirii cunoștințelor muzicale**.

*Reprezentările profesorilor (Tabelul 1):*

- 1) 20% de răspunsuri au fost indicate ca afirmative privind urmărirea obiectivelor speciale la proiectarea/aplicarea strategiilor specifice pentru depășirea rezistenței elevilor în studiul cunoștințelor muzicale;
- 2) 40% din respondenți nu concep în proiectarea de lungă durată strategiile specifice educației muzicale pentru depășirea rezistenței elevilor în studiul cunoștințelor muzicale;
- 3) 10% din respondenți realizează predarea cunoștințelor muzicale, în funcție de aplicarea unor metode-procedee/tehnici-forme-mijloace speciale la utilizarea strategiilor pentru depășirea rezistenței elevilor în studiul cunoștințelor muzicale;

**Tabelul 1. Aprecierea dată de profesori pentru evaluarea reprezentărilor cu privire la strategiile specifice educației muzicale aplicate în formarea competențelor muzicale pentru depășirea rezistenței elevilor în studiul cunoștințelor muzicale**

Nr. d/o	Itemi	Au răspuns afirmativ	Au dat răspunsuri negative
1.	<b>Urmărirea unor obiective speciale la proiectarea/aplicarea strategiilor specifice predării cunoștințelor muzicale, pentru depășirea rezistenței elevilor în studiul cunoștințelor muzicale;</b>	20%	40%
3.	<b>Aplicarea unor metode-procedee/tehnici-forme-mijloace speciale la elaborarea strategiilor pentru depășirea rezistenței elevilor în studiul cunoștințelor muzicale;</b>	10%	72%

3.	<b>Evidența componentelor strategiilor specifice în formarea competențelor muzicale (metode, procedee/tehnici, sarcini didactice) pentru depășirea rezistenței elevilor în studiul cunoștințelor muzicale.</b>	51,7%	78%
----	--	-------	-----

Evaluarea răspunsurilor profesorilor s-a realizat prin calcularea răspunsurilor afirmative și negative apoi raportarea la numărul de profesori. Astfel, 40% nu concep proiectarea/aplicarea strategiilor specifice educației muzicale în proiectarea didactică de lungă și scurtă durată. Dar 10% aplică în procesul de predare la lecții variate strategii didactice pentru depășirea rezistenței elevilor în studiul cunoștințelor muzicale. În această ordine de idei, 47% nu urmăresc obiective speciale în proiectarea/aplicarea strategiilor specifice de predare-formare la elevi a cunoștințelor muzicale pentru depășirea rezistenței elevilor în studiul cunoștințelor muzicale.

Din acest punct de vedere este oportun să vorbim despre **strategii specifice de formare elevilor a cunoștințelor muzicale pentru depășirea rezistenței elevilor** în studiul cunoștințelor muzicale teoretice. Din perspectiva profesorului, procesul de predare este activitatea specifică realizată în cadrul procesului de învățământ, iar din perspectiva elevului, activitate specifică, înțeleasă în sens psihologic, este activitatea de învățare ca efect imediat și de perspectivă a predării. Strategiile de formare proiectate pentru opunerea rezistenței elevilor pentru asimilarea cunoștințelor muzicale pot fi clasificate după următoarele criterii:

1. Particularitățile de vârstă și respectiv a gândirii elevilor, în: (a) strategii inductive (ce conduc elevul de la perceperea intuitivă la gândirea abstractă, de la observarea și analiza faptelor concrete la generalizarea și elaborarea de noțiuni); (b) strategii deductive (prin care se parcurge drumul invers, de la abstract la concret, de la general la particular); (c) strategii analogice (bazate pe modelare); (d) strategii mixte.
2. Gradul de dirijare a procesului de predare: (a) strategii algoritmice (bazate pe dirijare strictă, pas cu pas în procesul predării); (b) strategii ne-algoritmice (bazate pe învățare independentă, nondirijată). (c) strategii semi-algoritmice (în care gradul de independență a elevilor este ponderat). De fapt, ultimile tipuri de strategii se întâlnesc îmbinate sub forma unor strategii mixte. Respectiv, propunem în figura de jos clasificarea strategiilor didactice specifice educației muzicale.

Strategiile specifice educației muzicale se manifestă prin următoarele aspecte: (a) științific (strategiile specifice muzicii sunt parte componentă a științelor educației); (b) descriptiv (strategiile reprezintă un algoritm al procesului educațional, incluzând ansamblu de obiective, conținuturi, metode și mijloace specifice muzicii); (c) acțional (realizarea procesului tehnologic

propriu-zis, funcționarea tuturor mijloacelor: instrumentale, metodologice, pedagogice; (d) emoțional-afectiv al muzicii asupra elevului.

Pentru valorificarea potențialului pedagogic și psihologic al strategiilor, propunem următoarele *niveluri ale strategiilor specifice* disciplinei educație muzicală:

1. *Nivelul general pedagogic*: strategia specifică educației muzicale ghidează întregul proces educațional ca unitate de învățământ. Ea este privită ca sinonim al noțiunii „sistemul didactic”, care include ansamblul obiectivelor, conținuturilor, mijloacelor și metodelor de învățământ.
2. *Nivelul special, muzical-psihologic*: strategia didactică, specifică muzicii este ghidată de suflul viu al muzicii. Muzica prin efectele sale emoționale, are o pondere mare în dinamizarea vieții elevului, în eliberarea lui de complexe și izolare, în declanșarea creativității, imaginației, sensibilității, în dezvoltarea proceselor psihice necesare pentru diverse tipuri de activități prin care se poate obține re-calificarea și adaptarea la noile cerințe ale vieții. [6. p. 9]

Din cele prezentate se poate deduce că proiectarea strategiilor specifice educației muzicale nu este o simplă operație mecanică, dimpotrivă, este o soluție de tipul rezolvării metodologice a unei situații de instruire și nu poate fi găsită în baza aplicării unor rețete. Identificăm strategiile specifice care dezvoltă interesul și în cele din urmă contribuie la depășirea rezistenței în studiul cunoștințelor muzicale teoretice. Prin urmare, tipologia strategiilor specifice domeniului care ar favoriza depășirea rezistenței la elevi sunt:

- 1. Strategii afectiv-emoționale** (de formare prin trăire afectivă) – tipul respectiv antrenează procesele mintale superioare și pregătește perceperea mesajului sonor prin reacția afectivă la sunarea muzicii.
- 2. Strategii analogice** – de formare prin construire și utilizare de modele (copii ale originalului): modele de cunoaștere, modele de acțiune, modele ce reprezintă procese complexe, prin utilizarea metodelor modelării, stimulării, jocului de rol, învățării pe simulatoare devin componente esențiale ale acestui tip de strategii.
- 3. Strategii mixte** (combinatorii) de tip inductiv-deductiv și deductiv-inductiv, considerate indispensabile pentru inițierea elevilor în tainele cunoașterii și în utilizarea metodelor specifice educației muzicale. Elevii sunt puși în fața realității și sunt conduși să analizeze faptele empirice a fenomenului muzical, să observe, să exerseze. Învățarea urmează traseul de la percepția intuitivă la explicație, de la analiza faptelor concrete la noțiuni, idei, de la particular la general, de la concepte particulare la concepte generale.

Valorificarea strategiilor, specifice educației muzicale a valorificat două căi de acțiune:

- 1) *o cale de acțiune 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 înălțări de situații de învățare prin parcurgerea cărora elevul își însușește materia de învățat”.

2) o cale de acțiune teoretică, dezvoltată prin integrarea mai multor procedee și tehnici de achiziție și metode într-o „metodă de bază”, cu extrapolarea calității acesteia la nivelul unei noi structuri care asigură creșterea funcționalității pedagogice a activității de predare-învățare-evaluare, pe termen scurt, mediu și lung.

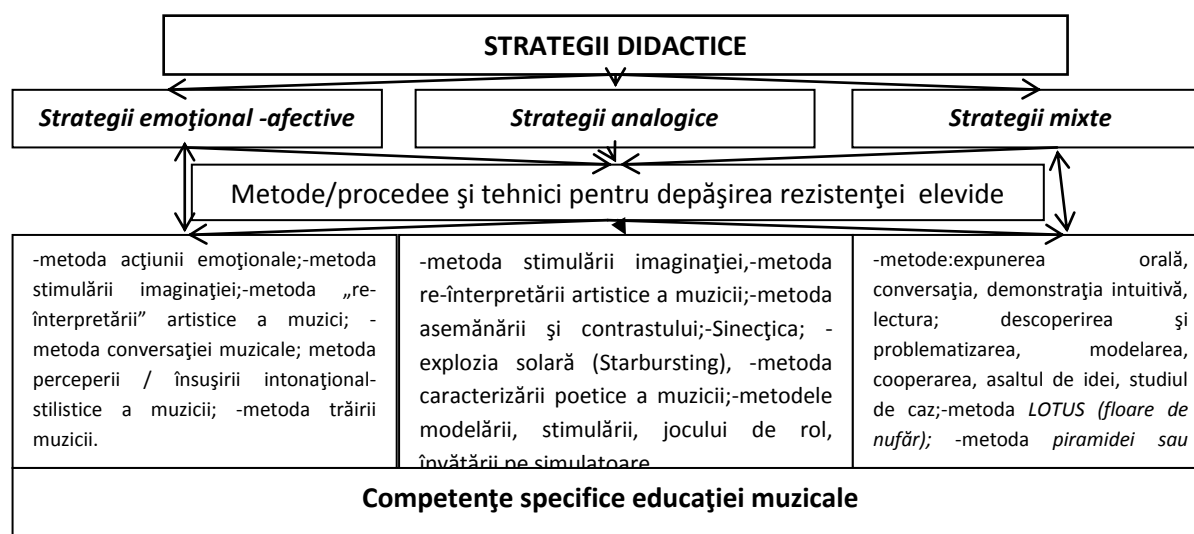


Figura 1. Model-tip pentru depășirea rezistenței elevilor în asimilarea cunoștințelor muzicale

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 mai este cunoscută și 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, definesc eficiența *strategiilor specifice educației muzicale*.

Strategiile identificate în acest articol dezvoltă interesul, motivația și în cele din urmă contribuie la **depășirea rezistenței în studiul cunoștințelor muzical-teoretice**.

#### Referințe bibliografice:

1. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. Timișoara: All Educational, 1998. 382 p.
2. CĂLIN, M. *Procesul instructiv-educativ. Instruirea școlară*. București: E.D.P., 1995. 140 p.
3. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternativă și complementare*. Iași: Polirom, 2008. 396 p.
4. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Didactică și Pedagogică, 1998. 598 p.



5. GAGIM, I. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: ARC, 2004. 221 p.
6. GUȚU, VI. *Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională*. vol. III. Chișinău: CEP USM, 2009. 239 p.
7. IONESCU, M. *Demersuri creative în predare și învățare*. Cluj-Napoca: Universitatea Clujeană, 2000. 250 p.
8. OPREA, C.-L. *Strategii didactice interactive*. Iași: Polirom, 2009. 243 p.
9. STUPACENCO, L. *Rezistența educației. Curs de lecții pentru uz intern*. Bălți, 2008. 224 p.

## **CONDIȚII DE FORMARE ȘI DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR PROFESIONALE LA STUDENȚI ÎN CADRUL DISCIPLINELOR TEHNICO-TEHNOLOGICE**

*ELENA ROTARI, doctor, lector superior,  
DORIN GUZGAN, asistent universitar,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

*Summary: The paper is devoted to the problem of training requirements for training and skills development to students in technical and technological disciplines. Competence based one of the forms of societal progress. There fore switching to some new technologies can only be achieved if there are qualified professionals who possess technical, contemporary technologies and actively participate in the process of creativity.*

Pînă a stabili metodologia și condițiile formării competențelor specifice disciplinei, vom defini noțiunea de competență școlară [1], din ea vom separa caracteristicile unei competențe, iar avînd caracteristicile vom separa metodologia de formare a competenței. Procesul este unul general, comun pentru toate disciplinele școlare, iar metodologia diferă doar în funcție de conținuturile didactice și resursele educaționale specifice disciplinei.

Conform curriculumului național, competența este definită ca: „un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobîndite de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unei probleme cu care acesta se poate confrunta cu viața reală” [7].

Aici pornim de la convențiile de lingvistică și de conținut asupra termenilor *abilități* și *competențe* cărora li se conferă un înțeles asemănător, deși termenul *competențe* are un sens mai larg.

Prin **competențe** noi concepem totalitatea de cunoștințe, deprinderi și atitudini care optimizează rezolvarea de probleme creative. Competența le exprimă o combinație dinamică de atribute (cunoștințe și aplicarea lor, atitudini și responsabilități) ce descriu finalitățile de studiu sau maniera în care studentul va reuși să aplice creativ achizițiile academice în activitatea profesională. În această ordine de idei evidențiem **competențe generale** [5] (cele ce facilitează integrarea socio-profesională a persoanei); **competențe specifice** (cele ce reflectă esența pregătirii profesionale la un anumit nivel (licență, master), în domeniul de formare profesională a PET).

Pornind de la aceste repere am evidențiat pentru **PTT** lista **competențelor generale**:

- adaptarea mesajului profesional la diverse medii socio-culturale;
  - dezvoltarea abilităților decizionale; abilitatea de a prezenta oral sau în scris teorii și practici din domeniu în limba maternă; capacitatea de a învăța;
  - argumentarea propriei poziții în luarea unei decizii profesionale; aplicarea tehnologiilor informaționale în activitatea profesională;
  - cultivarea sentimentului demnității în stabilirea relațiilor interpersonale la nivelul colectivului profesional și de elevi/studenti, comunității naționale sau internaționale;
  - manifestarea toleranței în comunicare cu persoanele din alte domenii de activitate; respectarea deontologiei profesionale în polemica cu colegii de breaslă;
  - abilitatea de a se adapta noilor situații sociale; utilizarea unei limbi străine în lecturile profesionale;
  - ajustarea comportamentului la cerințele deontologiei profesionale).
- și a **competențelor specifice** [2]:
- identificarea problemelor specifice/actuale ale tehnici, tehnologiei și pedagogice;
  - identificarea și selectarea cunoștințelor teoretice tehnice, tehnologice, pedagogice și interdisciplinare pentru aplicarea lor în ingineria-pedagogică;
  - stabilirea corelației dintre aceste probleme și principiile generale de dezvoltare a societății în întregime;
  - efectuarea auditului tehnic, tehnologic, educațional și ecologic în creativitate;
  - interpretarea principiilor de apreciere critică a situației în tehnică, tehnologie și activitățile educaționale contemporane;
  - utilizarea principiilor de căutare, păstrare și prelucrare rațională a informației în domeniul educațional, tehnic și tehnologic;
  - adaptarea cunoștințelor teoretice la rezolvarea problemelor concrete stabilite în tehnica, tehnologia și pedagogia contemporană; proiectarea și inventarea noilor procedee și a noilor propuneri tehnice, tehnologice și pedagogice etc.

**Competențele specifice** a PTT evidențiate pentru cursurile *opționale* în cercetare le grupăm în patru categorii, după cum urmează:

1. **Cunoaștere și înțelegere** (cunoașterea și utilizarea adecvată a noțiunilor specifice creativității tehnice, tehnologice și pedagogice): *cunoașterea și utilizarea principalelor noțiuni ale CTTP; formarea unui stil cognitiv specific CTTP; abilitarea în domeniul funcției PET cu CTTP; cunoașterea materiei de CTTP pentru nivelul de formare în instituțiile preuniversitare; formarea unei viziuni sistemice în domeniul CTTP.*

2. **Explicare și interpretare** (explicarea și interpretarea unor idei, proiecte, procese, precum și a conținuturilor teoretice și practice ale CTTP): *formarea capacităților de interpretare a textului; înțelegerea și argumentarea unor situații de diferențiere doctrinar-teoretică; dezvoltarea capacităților integrative ale principiilor de ordin tehnic, tehnologic și pedagogic.*

3. **Instrumental-aplicative** (proiectarea, conducerea și evaluarea activităților practice specifice CTTP; utilizarea metodelor, tehnicilor, procedurilor și instrumentelor de creație tehnică, tehnologică și pedagogică): *utilizarea principalelor instrumente și metodologii specifice CTTP; aplicarea principiilor de ordin tehnic, tehnologic și pedagogic în situații concrete de creație; proiectarea situațiilor de creație de ordin tehnic, tehnologic și pedagogic.*

4. **Atitudinale** (manifestarea unei atitudini pozitive și responsabile față de CTTP / cultivarea unui mediu creativ centrat pe valori și relații științifice / promovarea unui sistem de valori culturale, morale și științifice / valorificarea optimă și creativă a propriului potențial în activitățile creative / implicarea în dezvoltarea în promovarea inovațiilor tehnice, tehnologice și pedagogice / angajarea în relații de parteneriat cu alte persoane cu responsabilități similare / participarea la propria dezvoltare profesională): *promovarea unui sistem de valori culturale, morale și științifice în abordarea CTTP; aranjarea în relații de parteneriat cu alte persoane creative; manifestarea unei atitudini pozitive și responsabile față de CTTP.*

**Experimentul de constatare** s-a desfășurat în luna ianuarie 2014 care a avut drept scop determinarea nivelului de formare și dezvoltare a competențelor la studenți în cadrul disciplinelor tehnico-tehnologice.

Rezultatele obținute ne-au ajutat să elaborăm metodica de organizare și desfășurare a experimentului formativ.

Faza de constatare a inclus 2 probe. Probele au un caracter practic. S-au executat observări asupra manifestării studenților în timpul îndeplinirii sarcinilor.

Pentru determinarea nivelului de formare și dezvoltare a competențelor am testat studenții, aplicând testul de creativitate.

*Nivelul inferior* este caracteristic pentru studenții nu au atitudinea față de obiect, proces și fenomen este indiferentă. În timpul orelor de curs și practice sunt pasivi, nu participă la discuții.

Nivelul posedării capacităților și deprinderilor de bază, este insuficient: persistă dificultăți în citirea schemelor și desenelor; lipsesc capacitățile de a alcătui modelul procesului, incapacitatea de a evidenția problema etc. Calitățile intelectuale ale personalității creatoare sunt slab dezvoltate. În condiția de manifestare și activare în lucrul independent, în baza cunoștințelor acumulate, elevii se pot transfera la nivelul mediu.

*Nivelul mediu* este caracteristic pentru studenții cu atitudinea față de obiect, proces și fenomen este indiferentă. În timpul orelor de curs și practice sunt activi, participă la discuții. Nivelul posedării capacităților și deprinderilor de bază, este suficient: nu persistă dificultăți în citirea schemelor și desenelor; nu lipsesc capacitățile de a alcătui modelul procesului, incapacitatea de a evidenția problema etc.

*Nivelul superior* este caracteristic studenților cu un nivel înalt de posedare a priceperilor și deprinderilor. În același timp, evidențiază problemele, propunând căi de soluționare a lor. Se manifestă interes față de rezolvarea ori căror probleme apărute în cadrul disciplinelor tehnice.

Tabelul.1. Indicii obținuți în rezultatul aplicării probelor I, II și III de evaluare reciprocă pentru cele trei probe

Nr. Probei	Grupa de control, 30 studenți			Grupa experimentală, 30 studenți		
	Superior %	Mediu %	Inferior %	Superior %	Mediu %	Inferior %
1.	6 (20%)	14 (46,67%)	10 (33,33%)	5 (16,67%)	12 (40%)	13 (43,33%)
2.	5 (16,67)	12 (40%)	13 (43,33%)	4 (13,33%)	11 (36,67%)	15 (50%)
3.	4 (13,33%)	10 (33,33%)	16 (53,33%)	5 (16,67%)	10 (33,33%)	15 (50%)

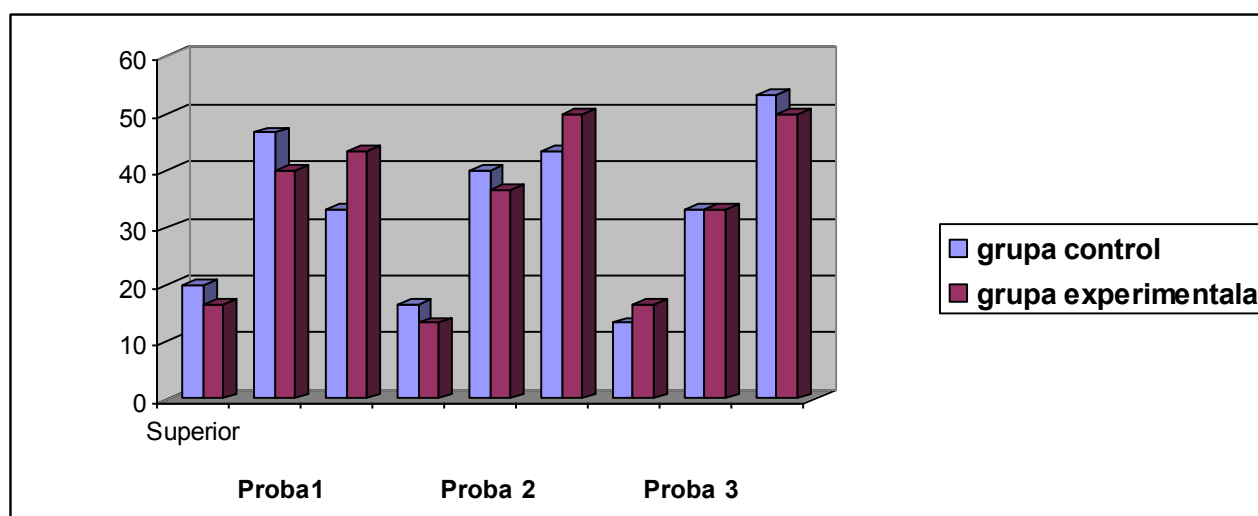


Fig.1. Histograma rezultatelor grupei de control și grupei experimentale

**Scopul experimentului de formare:** selectarea din literatura de specialitate a diverselor strategii didactice interactive orientate în vederea dezvoltării aptitudinilor creative la studenți.

Pentru a executa acest experiment trebuie de evidențiat metodele aplicate și de demonstrat dezvoltarea aptitudinilor creative la studenți.

În baza executărilor orelor în baza proiectelor didactice, metodelor, strategiilor, testelor și a chestionarelor vom forma aptitudini creative la studenți.

Mai jos vom descrie metodele de formare a competențelor în cadrul disciplinelor tehnice.

**Problematizarea.** Esența problematizării constă în punerea și rezolvarea problemelor, elaborarea problemelor, crearea situațiilor de problemă prin evidențierea contradicțiilor. Problematizarea declanșează un demers cognitiv de investigare, de construire a ideilor, de elaborare a răspunsului, de soluționare a situațiilor de problemă. Creînd o situație de problemă oferim elevilor posibilitatea să caute, prin efortul propriu, soluția. În acest caz, învățarea nu mai constituie o activitate pasivă, ci un proces cognitiv activ. Căutînd să soluționeze situația-problemă, elevii vor aplica toate forțele intelectuale, ingeniozitatea și capacitatea de muncă independentă. După informația suplimentară oferită de către profesor sau studiată din diferite surse teoretice elevii ajung la concluzia și aleg soluția optimă, că cel mai mare dușman al firelor de origine naturală, cât și artificială este focul. În continuare elevilor li se propune de a analiza toate răspunsurile numite și să argumenteze de ce anume focul este cel mai mare dușman. Pot fi deduse și unele reguli de securitate antiincendiară, care trebuie respectate în timpul folosirii articolelor din diverse fire textile și a confecționării lor.

**2. Asaltul de idei (Brainstormingul)** [7] este una dintre cele mai utilizate metode interactive de stimulare a creativității de grup. Astfel, fiecare participant la brainstorming nu doar transmite, produce idei, ci și folosește, procesează ideile produse de ceilalți. În acest fel apare un cerc de idei privind subiectul dat. Metoda stimulează creativitatea prin producerea spontană a mai multor idei în legătură cu tema dată, îl solicită pe elev să găsească soluții. Elevii emit idei (cuvinte sau fraze scurte) referitoare la subiectul propus, le notează pe o coală de hîrtie, le selectează pe cele mai originale, examinează tabloul (posterul) obținut. Aici va fi respectată o singură regulă: interzicerea interdicției de a spune orice idee în legătură cu subiectul propus. Pentru buna desfășurare a activității, se va alege un lider, care, cu ajutorul profesorului, va nota ideile colegilor. Toți elevii, chiar și cei mai timizi, sînt stimulați să participe la activitatea de producere a ideilor.

**4. Explozia stelară** [5] o folosesc ca instrument efectiv de motivare și trezire a interesului cognitiv, de antrenare și dezvoltare a capacității intelectuale (productive și creative). Metoda poate fi aplicată, în general, la predarea tuturor modulelor curriculare, selectînd subiectul potrivit. Este o metodă de dezvoltare a creativității, similar brainstorming-ului. Scopul ei este de a obține cît mai multe întrebări, cît mai multe conexiuni între concepte. Este o modalitate de stimulare a creativității individuale și de grup. Începe din centrul conceptului și se împrăștie în

afară, cu întrebări, asemeni unei explozii stelare. Pentru a stimula activismul și creativitatea elevului, profesorul însuși trebuie să fie un tip creativ și activ, să manifeste un comportament și o atitudine pozitivă în acest sens. Instruirea interactivă și creativă redimensionează rolurile și ipostazele cadrului didactic.

**Scopul experimentului de control:** este de a verifica sau controla formarea la studenți a competențelor de învățare prin intermediul metodelor, strategiilor, fișelor din cadrul experimentului de constatare și formare.

În **experimentul de control** vom verifica și vom compara rezultatele experimentului de constatare și rezultatul aplicării metodelor de formare a competențelor la studenți, și vom analiza nivelul de dezvoltare a competențelor în rezultatul aplicării metodelor și strategiilor didactice interactive pentru a obține rezultate înalte.

Analiza rezultatului experimentului de control a indicat o dispersare considerabilă a valorilor dimensiunilor competențelor creative la studenți în grupele de control și experimentale. Nivelul de pregătire pentru activitatea de formare a competențelor creative în cadrul disciplinelor tehnice, s-a plasat, în general, la nivel inferior și parțial la nivel mediu.

În rezultatul analizei și executării metodelor de formare a aptitudinilor creative concludem:

- elaborarea metodologiei și strategiilor dezvoltării aptitudinilor creative în cadrul orelor de Educație tehnologică se repherează pe abordarea creativității ca potențial, proces, produs, mediu, psihoterapie;
- în procesul dezvoltării aptitudinilor creative se apelează la procesele primului sistem de semnalizare (senzațiile, percepțiilor) și celui de al doilea sistem de semnalizare (gândirea, imaginația, reflectarea realității în noțiuni);
- factorii dezvoltării AC sunt de natură internă – trebuințele, interesele etc. și de natură externă, acțiuni planificate în vederea motivării pentru creativitate.

### **Referințe bibliografice:**

1. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. București: All, 1994. 320 p.
2. BOGOSLOVSKI, V. *Psihologia generală. Manual pentru studenții universităților pedagogice*. Chișinău: Lumina, 1992. 343 p.
3. GROSU, E. ș. a. *Educație tehnologică, clasa a III-a. Ghidul învățătorului*. Chișinău: Epigraf, 2012. 64 p.
4. JINGA, I; ISTRATE, E. *Manual de pedagogie*. București: All, 2001. 463 p.
5. PALICICA, M. *Prelegeri de psihopedagogie*. Timișoara: Orizonturi Universitare, 2002. 240 p.

6. PATRAȘCU, D.; PATRAȘCU, L.; MOCRAC, A. *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*. Chișinău: Știința, 2003. 251 p.
7. PĂLĂRIE, V. *Pedagogie. Manual pentru colegiile pedagogice*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. 160 p.
8. ROTARI, E.; PATRAȘCU, D. *Dezvoltarea aptitudinilor creative ale studenților la profilul inginer – pedagog*. Chișinău: UPSC, 2012. 257 p.
9. SAVCA, L. *Psihologie. Manual pentru licee*. Chișinău: Lumina, 2005. 192 p.

## **STRATEGII INOVAȚIONALE DE DEZVOLTARE A CREATIVITĂȚII TEHNICE LA STUDENȚI**

*ELENA ROTARI, doctor, lector superior,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

*Summary: The work is well established techniques, strategies and methods of inovationale technical development of creativity from students. The concept of creativity is as Given this background, so contraversata. Each of the users of the period, primarily scientists, pedagogi, artists, engineers.*

Transformările actuale din domeniul învățământului impun un nou concept de instruire a cadrelor didactice, scopul căruia este formarea unor profesioniști de o înaltă cultură pedagogică. Vocația, talentul, abilitățile, fiind descoperite, valorificate și dezvoltate pe parcursul anilor de studii la facultate, constituie baza tehnologiei și măiestriei pedagogice.

Înainte de a supune descrierii rezultatele privind evoluția *tehnologiilor, strategiilor didactice* și a *metodologiei predării-învățării disciplinelor tehnico-tehnologice*, constatăm că dinamismul dezvoltării sociale necesită intensificarea aplicării unor tehnologii și metodologii fondate științific în toate sferile vieții cotidiene, care au la bază metodele inovaționale de cercetare. De aceea în explicarea rezultatelor cercetării referitor la aplicarea tehnologiilor inovaționale de dezvoltare a creativității tehnice la studenți și formarea cadrelor didactice trebuie să acordăm o atenție deosebită cunoașterii evoluției tehnologiilor didactice și a metodologiei predării – învățării disciplinelor tehnice în perioada cercetată, ca un proces evolutiv ce s-a dezvoltat de la niște metode școlare rudimentare până la o tehnologie performantă bazată pe o metodologie avansată a predării disciplinelor tehnice. Bazarea pe latura metodologică are ca orientare tranziția de la „*a învăța pentru a ști*” la „*a învăța pentru a face*”.

Noțiunea de *metodologie* are două sensuri (accepții, interpretări). În didactica disciplinelor tehnice, *metodologia* este considerată *metodă* sau este definită ca o *sumă a metodelor de predare - învățare- evaluare*. În cazul nostru *metodologia* poate fi definită ca o subdiviziune a tehnologiei instruirii, ca o totalitate de principii, metode, procedee, forme de studiere a disciplinelor tehnice, deosebind în același timp *metodologia generală* și *particulară*, adică conceperea în sens *larg* și în sens *îngust*.

Literatura de specialitate [1; 2] a problemei definește metodologia și prin rolurile îndeplinite.

Astfel, ea este un sistem de căi (metode) pentru: precizarea, verificarea teoretică și practică a unei ipoteze; acumularea și prelucrarea datelor obținute; construirea și validarea modelului teoretic și aplicativ de optimizare a procesului educației și instruirii; rezolvarea trecerii de la teorie la practică și invers; ridicarea practicii empirice a practicianului la o anumită ținută științifică; cunoașterea continuă a evoluției problematicii educației / instruirii și optimizării ei, facilitarea comunicării și generalizării rezultatelor pozitive și inovatoare obținute. Reperetele indicate și-au găsit reflectare pe parcursul întregii cercetări.

Rezultatele cercetării ne permit să obținem următoarea logică de prezentare a evoluției metodologiei învățământului la disciplinele tehnice în contextul tehnologiilor didactice aplicate: ***perfecționarea procesului de predare-învățare a educației tehnologice, metodele didactice, principii didactice și forme de organizare aplicate în învățământul preuniversitar.***

Tehnologiile predării – învățării disciplinelor tehnice au apărut o dată cu constituirea educației tehnologice ca obiect de studiu în școala organizată de stat, cu toate că unele procedee de predare-învățare a educației tehnologice în mod empiric existau încă din antichitate. În această perioadă pedagogia a fost recunoscută ca știință a educației cu componenta sa – didactica, al căreia fondator se consideră marele pedagog ceh Ian Amos Comenius. Activitatea lui a avut o influență covârșitoare asupra dezvoltării predării-învățării disciplinelor școlare, în clasele primare în special.

Metodele moderne de predare – învățare – evaluare oferă o ocazie benefică de organizare pedagogică a unei învățări temeinice, ușoare și plăcute, și în același timp și cu un pronunțat caracter activ-participativ din partea elevilor, cu posibilități de cooperare și de comunicare eficientă. Folosirea sistematică a metodelor moderne, presupune desfășurarea unor relații de comunicare eficientă și constructivă în cadrul cărora, toți cei care iau parte la discuții, să obțină beneficii în planurile cognitiv, afectiv-motivațional, atitudinal, social și practic aplicativ.

Folosirea metodelor moderne de predare – învățare – evaluare nu înseamnă a renunța la metodele tradiționale ci a le actualiza pe acestea cu mijloace moderne.



La finalul activităților moderne de predare – învățare – evaluare rezultatele școlare nu se referă numai la achizițiile elevilor în domeniul cognitiv, cunoștințe, priceperi, capacități, abilități și la întregul spectru de comportamente care contribuie la dezvoltarea personalității elevului: comportamente școlare din plan afectiv și psihomotor, unele rezultate școlare, unele rezultate extrașcolare cu influență directă asupra rezultatelor școlare, deprinderi autoevaluative, sau rezultatele indicate ale procesului de instruire.

Actul instruirii, centrat pe satisfacerea directă sau indirectă a intereselor elevilor, se bazează pe *teoria jocurilor*. Procesul educativ trebuie să trezească interese, să declanșeze reacții pentru satisfacerea trebuințelor și să ofere cunoștințele prin care reacția să fie dirijată spre scopul propus.

Conceptul de creativitate introdus în 1938 de Gordon Allport a cunoscut abordarea din perspectiva asociaționismului, gestaltismului, behaviorismului și psihanalizei. Când se analizează mecanismele stimulării creativității prin educație nu trebuie să se piardă din vedere moștenirea ereditară, înzestrarea nativă generală, pe baza căreia se pot dezvolta aptitudini diverse.

Munca individuală și munca independentă nu sunt noțiuni identice, prima devine muncă independentă dacă elevii rezolvă sarcinile primite, fără ajutorul altei persoane. Munca independentă se poate desfășura nu numai individual, ci și pe grupe, când elevii au libertatea de a-și organiza activitatea și de a căuta singuri surse de informare [2].

În rezolvarea unei sarcini, elevul nu lucrează numai independent, el poate fi îndrumat de profesor. În același timp, deși elevul muncește individual, este îndrumat și controlat de programa pe care trebuie să și-o însușească, de calculatorul cu care lucrează sau de profesor.

În cele ce urmează vom aborda metodele moderne de învățare și evaluare a creativității grupurilor și a microgrupurilor.

*Grupul* reprezintă un număr de elevi care au percepția apartenenței la colectivitate, identitate colectivă, obiective comune și ierarhii concretizate.

Scopul învățământului de azi și dintotdeauna constă în dezvoltarea capacităților intelectuale ale studenților, a capacității de a gândi, pentru a rezolva probleme, a înțelege, a inova, a lua decizii și a comunica eficient.

Pentru a atinge acest țel, școlile și clasele de elevi trebuie să ofere o atmosferă cât mai favorabilă dezvoltării gândirii, să încurajeze discutarea și exprimarea ideilor, convingerilor și rezolvarea de probleme. Școala devine astfel un centru de stimulare a gândirii și învățării, în care informația constituie catalizatorul gândirii în primul rând și nu punctul final al acesteia.

Dezvoltarea gândirii, în toate formele ei, este favorizată de integrarea metodelor de învățare în grup / colaborare / cooperare în demersul didactic.

Învățarea prin cooperare înseamnă a munci în colective fondate pe complementaritate și care vizează dezvoltarea deprinderilor de comunicare interpersonală, a interacțiunilor, competențelor și comportamentelor sociale [Ibidem].

În cadrul procesului instructiv-educativ se formează echipe de studenți pentru:

- dezvoltarea creativității și a imaginației;
- colecționarea și prelucrarea ideilor, sugestiilor, informațiilor;
- creșterea implicării, adoptarea și testarea deciziilor;
- negocierea și rezolvarea conflictelor; activități practice [8].

Experimentul s-a realizat pe două componente, pentru profesori s-a alcătuit un chestionar tip unui eșantion de 34 cadre didactice, cu diferite grade didactice, de la stagiar la profesor cu gradul I, și pentru un eșantion de 42 studenți. Pentru aceștia s-a urmărit modul cum sunt acceptate metodele moderne de predare, dar s-au realizat și teste de cunoștințe după care să se poată stabili elementele de conținut cât și deficiențele care apar în învățarea fizicii.

O primă concluzie privind procentul de profesori care aplică metode moderne de predare, (din figura 1), este că 50% din cadrele didactice ce predau la liceu și 80% din cele ce predau la gimnaziu chestionate utilizează sistematic la lecții metode moderne de predare.

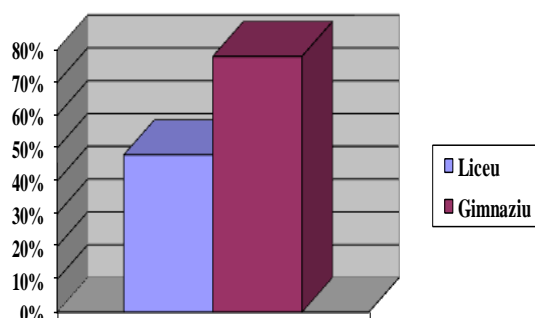


Fig.1. Rezultatele aplicării metodelor moderne în predare

În ceea ce privește întrebarea din chestionar dacă aplicarea metodelor moderne de învățare – predare – evaluare ar trebui să fie obligatorie, 62% din profesori acceptă acest lucru și 36% consideră că nu în mod obligatoriu.

În ceea ce privește ancheta realizată în rândurile studenților s-au urmărit atât rezultatele de la chestionarul tip cât și testarea unui eșantion de 42 studenți, grupele IȘ 21Z, DVI 31Z și ET 31Z.

La întrebările A, B, C și D privind modul cum sunt primite metodele moderne de predare, s-a tras concluzia, că în procente foarte mari, studenții consideră foarte utilă integrarea metodelor moderne de predare în cadrul disciplinelor tehnice.

Tabel 1. Rezultatele chestionarului

Întrebare	Foarte utilă	Utilă	Puțin utilă	Fără opinie
A	60%	28%	7%	5%
B	46%	34%	12%	8%
C	38%	42%	12%	18%
D	30%	36%	19%	15%

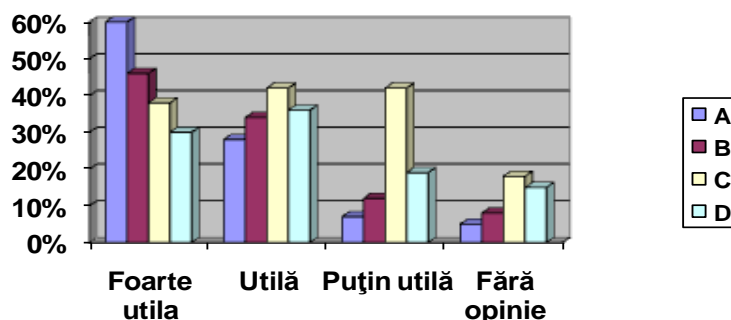


Fig.2. Interpretarea răspunsurilor studenților la chestionar

**Concluziile** articolului subliniază faptul că prin abordarea acestei teme se urmărește prezentarea metodelor didactice moderne ce pot fi utilizate în cadrul orei disciplinelor tehnice și a oportunităților de utilizare a acestora. De asemenea, sunt prezentate orientările moderne în didactică, cu particularizări și exemple pentru didactica disciplinelor tehnice, aspecte privind teoriile cognitive asupra învățării și implicațiile acestora asupra gradului de implicare a elevilor în activitatea de învățare.

#### Referințe bibliografice:

1. BERNSTEIN, B. *Studii de sociologie a educației*. București: Științifică și Enciclopedică, 1978. 270p.
2. CERGHIT, I.; NEACȘU, I. *Prelegeri pedagogice*. Iași: Polirom, 2001. 178p.
3. MARLIN, E. *Predarea și învățarea creativă*. Chișinău: Uniunea Scriitorilor, 2004. 148 p.
4. PATRAȘCU, D. *Tehnologii educaționale*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005. 240 p.
5. PIAGET, J. *Epistemologia genetică*. Cluj Napoca: Dacia, 1973. 230p.
6. PINTILIE, M. *Metode moderne de învățare evaluare*. Cluj Napoca: Eurodidact, 2002. 202p.
7. ROCO, M. *Creativitatea individuală și de grup*. București: Academia Republicii Socialiste România, 1979. 207 p.
8. TEMPLE, C. *Inițiere în metodologie. Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice*. supliment la revista Didactica Pro. Chișinău, 2001. 50 p.

## EFICIENȚA METODELOR ALTERNATIVE DE EVALUARE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN CICLUL LICEAL

*INGA SOROCEAN, doctor în filologie, grad didactic superior,  
Liceul Academiei de Științe a Moldovei*

**Résumé.** *L'évaluation orale à la discipline de langue et littérature roumaine met en disction la conformité du critère d'objectivité pendant le processus d'évaluation. Pourtant, les méthodes alternatives d'évaluation, telles comme le portefeuille et le projet, utilisées à l'enseignement de la langue et littérature roumaine sont une forme efficace de former et développer aux lycéens les compétences-clés. Le portefeuille est très fonctionnel lorsqu'il devient un instrument qui permet la systématisation de l'information et aide les élèves dans la préparation pour l'examen de BAC. Le projet individuel aide à former aux élèves les compétences de recherche; tandis que la présentation des résultats nous permet d'évaluer et d'enregistrer le progrès du lycéen.*

Procesul de evaluare la disciplina limba și literatură română este unul complex, conturând un paradox: pe de o parte ne dorim, în calitate de profesori, echilibrarea celor două forme de evaluare – *orală și scrisă*, pentru a pune în evidență atât competențele de comunicare scrisă, cât și cele de comunicare orală ale elevilor; pe de altă parte, evaluarea *orală* se realizează mai greu și neuniform, aducând în discuție și imposibilitatea de măsurare a obiectivității, care trebuie să fie criteriul de bază al oricărui tip de evaluare. Trebuie să recunoaștem că susținerea, de către elev, a unui interviu, prezentarea unui discurs argumentative poate să impresioneze mai mult profesorul decât un răspuns pe foaie, implicând *volens-nolens* și factorul emotiv. Criteriile unice de evaluare pentru un asemenea răspuns este un alt punct vulnerabil, fapt care ne face uneori să renunțăm, pur și simplu, la practicarea acesteia. Totuși nu trebuie să-I lipsim pe elevi de bucuria de a trăi din plin experiența comunicării orale, care, indubitabil, are un rol formative și stimulative. Tocmai de aceea susținem utilizarea metodelor alternative de evaluare în liceu precum: *investigația, proiectul, harta conceptuală, portofoliul, cercetarea împărtășită, jurnalul reflexiv*, care, într-adevăr, reclamă un potențial formativ sporit și stimulează spiritual creative al elevilor [1, 43], chiar dacă acestea sunt cu mult mai suple și mai puțin standartizate, modul de proiectare și aplicare fiind unul care variază de la caz la caz.

Așa cum evaluarea „trebuie să prilejuiască un dialog continuu, un parteneriat profesor-elev, în care responsabilitatea pentru calitatea învățării se fie echitabil distribuită” [2, 32], iar profesorul trebuie să-l ajute pe elev să-și descopere stilul propriu de învățare, să-l transforme

într-un subiect activ, capabil să-și dezvolte singur competențele-cheie, aceste metode de evaluare, considerate *alternative, complementare*, pot avea un impact important în pregătirea liceenilor atât pentru examenul de maturitate, cât și în activitatea lor ulterioară la facultate.

Ne vom referi, în cele ce urmează, la două metode alternative de evaluare: *portofoliul și proiectul*, care, îmbinate echilibrat și armonios cu metodele tradiționale de evaluare, pot asigura un dialog constructiv profesor-elev, dar și o analiză obiectivă a potențialului elevului.

Considerat „o metodă de evaluare complexă, longitudinală, proiectată într-o secvență mai lungă de timp, care oferă posibilitatea de a emite o judecată de valoare, bazată pe un ansamblu de rezultate”, [3, 387], *portofoliul*, în ciclul liceal, trebuie să fie mai mult decât „o colecție din produse ale activității elevului, selectate de el însuși, structurate și semnificate corespunzător” [3, 387], structura și conținutul său fiind subordonate unui anumit scop – și anume cel de pregătire a unui instrument util elevului la finele ciclului liceal, pentru pregătirea și susținerea examenului de bacalaureat. Atâta timp cât elevul nu-i va înțelege utilitatea, va continua să-l considere un depozit de informații acumulate pentru notă, prin care nu-și va dezvolta nici decum competențele-cheie. Din această cauză, profesorului îi revine rolul important de a motiva elevii în completarea portofoliului, care trebuie să fie un *portofoliu de progres* [2, 32], reflectând activitatea elevului pe întreaga durată a studierii în liceu. Structura și conținuturile obligatorii vor fi prezentate detaliat de profesor, explicând modalitatea de acumulare și structurarea acestora.

În primul rând, foarte util este un capitol destinat *fișelor informative* și fișelor cu algoritmi (pentru comentariul literar, eseu de caracterizare a personajului literar), pe care elevul va trebui să-l completeze sistematic atât cu modelele oferite de profesor, sau selectate din altesurse, cât, mai ales, cu cele elaborate individual, conform unui algoritm. De exemplu, în clasa a X-a, atunci când elevul, conform curriculumului, studiază genurile și speciile literare, se va completa un subcapitol destinat definirii *genurilor și speciilor*, se va atrage atenția cuvenită și *compunerii de utilitate socială*; în clasa a XI-a, elevul va completa aceeași parte a portofoliului cu fișe elaborate pentru un alt subcapitol intitulat: *curențele literare*. Pentru un efect pozitiv, venim și cu unele recomandări. E bine ca fiecare fișă informativă să respecte o anumită structură:

- un *antet* ce conține numele instituției, disciplina, numele și prenumele profesorului și ale elevului
- *definiția* conceptului-cheie
- *trăsăturile* definitorii
- *tipologii* posibile (la necesitate, pentru fișa destinată prezentării romanului, de exemplu, sau a speciei elegiei)
- *reprezentanți* (nume de autori, titluri, chiar exemple de texte, mai ales la speciile liricii culte)
- *sursele* de informație utilizate (bibliografie).

De asemenea, acestea pot conține, pe verso, exemple de texte argumentative elaborate individual, ca teme de acasă, pentru a demonstra utilitatea și funcționalitatea acestor fișe. Pentru ca elevul să urmeze modele corecte, cadrul didactic va elabora 3-4 modele de fișe informative pentru temele pe care le va considera mai dificile, iar pentru altele, va oferi elevilor șansa de a creașinguri o astfel de fișă. Completarea acestui capitol se va urmări sistematic, imediat după predarea temei respective, sarcina fiind inclusă ca o variantă a temei de acasă.

Un alt capitol va fi rezervat *lucrărilor produse de elev* la ore sau acasă și *evaluate* de către profesor (teste de evaluare sumativă sau formativă, comentarii literare, eseuri), tot aici pot fi incluse și grilele de evaluare ale textelor.

Nu vom uita nici de capitolul destinat *jurnalului de lectură* unde elevul va plasa lista de lecturi obligatorii distribuită de profesor la început de an școlar, acesta fiind completat ritmic cu rezumate ale operelor lecturate, prezentare grafică a relațiilor dintre personaje, fișe cu exemple de modalități/procedee de caracterizare a personajelor, citate critice.

De asemenea, pentru a personaliza portofoliul, îi vom oferi elevului posibilitatea de completare cu anumite conținuturi la alegere: *creație proprie, scenarii, citate*.

Din punct de vedere compozițional portofoliul trebuie să aibă o structură, prezentată de profesor încă înaintea procesului de completare: *foaia de titlu, grila de evaluare* a portofoliului oferită de profesor (va include specificarea punctajului pentru structură, conținut, aspect estetic, corectitudine a textului scris și a prezentării verbale), *cuprinsul* care conține lista conținuturilor obligatorii și a celor opționale, *capitolele* cu informație propriu-zisă care va cuprinde câte o pagină de prezentare a fiecărei părți, sau subcapitol (titlu însoțit de un motou sau de o imagine sugestivă).

Evaluarea portofoliului se poate realiza la sfârșit de fiecare semestru sau la finele anului de studiu, în baza unei grile unice, iar elevul, odată ajuns în clasa a XII-a, va avea șansa să-și reorganizeze portofoliul, păstrând informația necesară unei sinteze și unei bune pregătiri pentru susținerea examenului de bacalaureat. Astfel, la această etapă, portofoliul va conține deja informația structurată în trei capitole în care să se conțină informația utilă pentru realizarea celor trei tipuri de subiecte pentru testul la limba și literatura română: fișe necesare pentru înțelegerea și analiza unui text liric, fișe utile pentru realizarea unei compuneri de caracterizare a personajului literar și informația destinată compunerilor de utilitate socială.

În procesul utilizării acestei metode de evaluare la etapa liceală, am constatat mai multe *puncte forte* pentru activitatea profesorului, dar, mai ales, pentru cea a elevului. Astfel, **PORTOFOLIUL:**

- oferă o imagine completă a progresului înregistrat de elev în timp, reprezentând și o modalitate de autoevaluare

- permite investigarea produselor elevilor care, de obicei, pot rămâne în afara actului evaluativ
- are un rol formativ și stimulatив pentru elev
- dezvoltă competențele-cheie
- este relevant pentru creativitatea elevilor
- funcționează ca un instrument eficace în sistematizarea informației, ajutându-i pe elevi în pregătirea pentru evaluările sumative și, în special, pentru examenul de BAC.

A doua metodă de evaluare complementară, care merită a fi utilizată în ciclul liceal este *proiectul* individual sau în grup. Acesta poate avea o conotație teoretică, practică, constructivă, creativă [3, 387], procesul de elaborare derulându-se în timp, iar produsul final fiind prezentat și evaluat în cadrul orelor, iarăși în bazaunei grile aduse la cunoștința elevilor la începutul activității. În viziunea noastră, *proiectul* reprezintă o modalitate eficientă de pregătire a elevului pentru activitatea de cercetare, acesta fiind pus în situația de a observa și a alege metodele de lucru, de a-și îmbogăți orizontul cultural prin utilizarea eficientă a surselor bibliografice, de a investiga și analiza sursele, emițând judecăți de valoare, în fine – de a sistematiza și organiza materialul informativ, realizând un produs.

Beneficiile sunt mai multe, dar vom accentua, îndeosebi, formarea, la elevi, a competențelor de cercetare, responsabilizarea liceenilor și utilizarea rațională a timpului, formarea deprinderilor de activitate independentă sau în echipă, motivarea pentru o lectură calitativă și pentru activitatea în bibliotecă.

Prin elaborarea de proiect liceanul își pregătește și își perfecționează instrumentele de lucru pentru activitatea ulterioară, la facultate, totodată, demonstrând că activitatea sa nu se reduce la orele de clasă și la teme de acasă. În plus, prezentarea produsului finit poate fi spectaculoasă și memorabilă pentru autor și evaluator. Profesorul de limbă și literatură română trebuie să țină cont totuși de faptul că această metodă solicită un efort intelectual cu mult mai mare din partea elevului, de aceea i se va oferi șansa de a-și alege tema din timp, poate chiar la începutul anului școlar, evaluând și posibilitatea de a lucra eficient într-o anumită perioadă, în care va putea realiza un produs calitativ. Se va ține cont și de aspectele prioritare în activitatea elevului, care, înainte de a accepta provocarea și a fi antrenat în realizarea de proiect, trebuie să-și măsoare forțele, or, nu fiecare elev va fi în stare să ajungă la celălalt capăt de drum cu un produs evaluat cu notă maximă.

Chiar dacă aceste metode, în cazul nostru și al discipolilor noștri, și-au dovedit eficacitatea, recunoaștem că drumul spre succes nu a fost ușor și nici lipsit de lacune. În principiu, e nevoie de câțiva ani pentru asimilarea și testarea unei noi metode, dar și de o continuă dorință de autoperfecționare a cadrului didactic, care, cu siguranță, poate opta pentru metodele tradiționale de evaluare, fără a-și complica existența. Pe de altă parte, atât de tentant e

necunoscutul, încât un profesor autentic, un *homo-profesus*, va fi mereu în căutare de idei și de metode noi, își va testa, astfel, limitele, având ca instrument de lucru imaginația, va crea valoare pentru cei din jur, prin muncă și o necontenită dorință de depășire a propriului eu.

### Referințe bibliografice:

1. *Limba și literatura română*: Curriculum pentru cl. a 10-a–a 12-a, Chișinău: Î.E.P. Știința, 2010 (Tipografia „Elena V.I.” SRL). 44 p. ISBN 978-9975-67-671-7.
2. PAVELESCU M..Portofoliul de progres. Evaluarea complementară. *Limba română*. 2014, nr. 3 (225), 31-38. ISSN 0235-9111.
3. CUCOȘ C..*Pedagogie*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Iași: Polirom, 2006. 464 p. ISBN 973-681-063-1.

## PROIECTUL ȘI TEZA ȘTIINȚIFICĂ– PREMISE PENTRU ÎNȚIEREA LICEENILOR ÎN ACTIVITATEA DE CERCETARE

*INGA SOROCEAN, doctor în filologie, grad didactic superior,  
Liceul Academiei de Științe a Moldovei*

**Résumé.** *L'activité de recherche scientifique à l'école secondaire a un objectif instructif de former aux élèves les compétences d'investigation comme méthode universelle de connaître la réalité. Le projet individuel ou collectif est plus qu'une méthode alternative d'évaluation, c'est une activité importante pour le professeur, qui observe la conduite des élèves en rôle de coordonnateur, et pour les élèves qui pratiquent le rôle de chercheur scientifique. On peut le considérer un croquis pour une thèse de recherche, qui respecte le modèle scientifique: la formulation du problème, l'analyse et le choix des sources; l'exposition de l'hypothèse, le choix des méthodes de recherche, la sélection et l'analyse des données; l'énoncé des conclusions. Ainsi, deux autres objectifs importants pour l'éducation postmoderne seront atteints. D'une part, les élèves vont sentir l'émotion d'étudier et de connaître la science. D'autre part, l'enseignant qui veut être un chercheur, un producteur passionné et distributeur des connaissances localisées va devenir un enseignant-chercheur-coordonnateur, et de ce fait un penseur qui médite sur la pratique éducative.*

Deși vorbim de ceva timp despre *postmodernism în educație*, inclusiv despre tendințele și provocările pedagogiei postmoderne, care ne propune reevaluarea condiției elevului, privit ca



centru de interese, dar și pe cea a profesorului, care se vrea un inovator pe teren pedagogic, școala mizând nu atât pe cultivarea *artei adaptării* eficiente a elevului, ci a „artei construirii opțiunilor privind viitorul” [1, 21], trebuie să recunoaștem că ne lipsește încă formula ideală care ar demonstra, într-adevăr, funcționalitatea și utilitatea cunoașterii. Asistăm deseori la situații când profesorul își asumă încă rolul de transmițător de informație, nu și de „facilitator al propriului design curricular al consumatorului de servicii educaționale” [2, 9], iar elevii, în mare parte, încă mai învață pentru a stoca o serie de informații din diferite domenii, cu scopul de a lua o notă „mai bună”, care să-i asigure o medie „mai mare” sau, în cazuri mai rare, pentru a demonstra „cât de educat este”. Iată de ce mulți absolvenți de liceu, atunci când pășesc pragul universității, continuă să asimileze informația, fără „a folosi” ceea ce știu, fără „a aplica” ceea ce au acumulat, în folosul lor, lucru care demonstrează tocmai opusul dezideratului major al educației postmoderniste. Și mai trist este atunci când studentul constată că nu are idee cum se scrie o teză științifică și găsește cele mai ușoare căi de a scăpa de acest chin, fapt ce dovedește, încă o dată, că nu poate și nici nu vrea să învețe a-și folosi competențele (dacă le are!).

Am folosit această prezentare de caz ca să argumentăm necesitatea unei *educații științifice* a liceenilor, care trebuie inițiați, pas cu pas, în activitatea de cercetare, prin care se va dovedi funcționalitatea cunoașterii, și, prin care elevul își va dezvolta competențele-cheie și își va forma *competențe de cercetare*, acele „competențe specifice procesului de cercetare și operațiilor mentale activate în timpul cercetării, extrase în diferite situații, mobilizând, reorganizând resursele interne și externe pentru atingerea unor obiective clar definite”, competențe ce se află la intersecția dintre domeniul didactic (vizând ariile curriculare), domeniul socioeconomic (vizând pregătirea pentru piața muncii) și domeniul de cunoaștere concretizat în școală printr-un obiect de studio [3, 135]. Prin urmare, e vorba de suma competențelor specific procesului de cercetare și de învățare.

Mulți vor afirma, bineînțeles, că liceul este incompatibil cu ideea de cercetare, care trebuie să se realizeze abia la universitate și că un cadru didactic nu are obligația de a coordona activitatea de investigație a elevului. Nici nu punem la îndoială faptul că anume în instituțiile superioare de învățământ trebuie să se desfășoare activitatea de cercetare plină. Observația noastră se referă mai mult la faptul că încă la etapa liceală elevul *poate și trebuie inițiat* în specificul activității științifice, lucru posibil de realizat prin diverse metode: *proiectul individual, investigația individuală, seminarul personal, prezentarea de carte*, dar și prin elaborarea *tezelor științifice*, pe care mulți tineri le prezintă în cadrul unor concursuri municipale, republicane sau în cadrul unor conferințe (Conferința științifico-practică a elevilor *Muncă, Talent, Cutezanță*, concursul *Moștenire* etc.).

Pentru a evita unele confuzii, vom insista și asupra unei delimitări conceptuale, care vizează diferența evidentă a activității de cercetare în *știință* și în *sistemul de învățământ*. Dacă în primul caz, scopul major al activității de cercetare este „obținerea unui rezultat nou prin elaborarea de noi teorii, cunoștințe”, în cel de-al doilea, scopul este „unul instructiv, de formare a competențelor de cercetare ca metodă universală de cunoaștere a realității, de dezvoltare a gândirii investigative, de activizare a poziției elevilor în baza cunoștințelor acumulate, implicarea lor în procesul de învățare prin obținerea de noi cunoștințe, importante și valoroase pentru elevul concret într-o situație concretă” [3, 136].

Fiind atent la *cum* folosește elevul ceea ce a învățat, accentul punându-se pe formativ, pe dezvoltarea proceselor cognitive, profesorul trebuie să-și asume rolul de a-l orienta pe elev în activitatea de cercetare, prin diverse activități de investigație. Una dintre acestea este *proiectul*, recomandat de curriculumul național ca metodă alternativă de evaluare [4, 43], care, în viziunea noastră, reprezintă o cale prin care are de câștigat atât cadrul didactic, cât și elevul. Primul are șansa de a experimenta și a-și inventa un alt rol, cel de *coordonator*, al doilea – are posibilitatea de a deveni un *cercetător activ*, manifestând un *comportament de cercetare*, acel „comportament activ, orientat spre realizarea unor sarcini complexe după un model acceptat în știință: formularea problemei (sau identificarea unei întrebări); documentarea și selectarea surselor; enunțarea ipotezei/ipotezelor cercetării; alegerea metodelor de cercetare și însușirea lor; acumularea datelor și analiza acestora; elaborarea concluziilor” [3,135].

Data fiind construirea interdisciplinară a competențelor, *proiectul* este și locul ideal de întâlnire și conlucrare a competențelor-cheie, mai ales a celor de comunicare, de învățare, de autocunoaștere și autorealizare, a competențelor acțional-strategice și digitale. În plus, avem certitudinea că elaborarea unui *proiect* este o etapă ideală de pregătire a liceenilor pentru elaborarea unei *teze de cercetare*, fapt confirmat personal pe parcursul a mai mulți ani de activitate didactică la *Liceul Academiei de Științe a Moldovei*, unicul liceu din Republica Moldova în care *toți* elevii sunt inițiați în *activitatea de investigație științifică* și unde este pus în circulație un *Regulament despre organizarea și desfășurarea activității științifice a elevilor*, care prevede elaborarea obligatorie, de către fiecare elev, a unei teze științifice pe parcursul studiilor liceale. Un mare plus este că elevii de aici au posibilitatea de a opta pentru disciplina favorită, care poate fi orientativă/decisivă pentru alegerea facultății și a specialității după absolvirea liceului.

Evident, experiența de coordonator de proiect/teză a cadrului didactic presupune un itinerar cu mult mai complex și nelipsit de riscuri, mai ales că necesită un dialog permanent elev-coordonator, dar și abilități de care, în alte circumstanțe, un cadru didactic nu are neapărat nevoie. Dificultățile derivă atât din procesul elaborării care este unul de durată, cât și din

dificultățile de evaluare, care este un alt tip de evaluare decât cea tradițională și mult mai complexă. Vom atrage atenția asupra faptului că evaluarea proiectelor presupune, *volens-nolens* și un alt tip de lecție, netradițională deci, pe care o numim *lecție-conferință*. Deși s-ar părea că profesorul nu are nevoie să-și proiecteze meticolos o astfel de activitate, practica demonstrează că procesul de elaborare și desfășurare a demersului didactic e cu mult mai complex. În acest sens, ținem să menționăm că e nevoie de respectarea a două etape care se condiționează reciproc:

- prima etapă include stabilirea temei de cercetare, desfășurarea activității de investigație pe etape, conform modelului recunoscut în știință, elaborarea proiectului de către elevi în formatul powerpoint, proces care are loc în afara activităților curriculare, timpul de lucru variind de la caz la caz. La această etapă elevul își dezvoltă *competențele de comunicare scrisă, acțional-strategice și digitale* (dacă își propune să elaboreze o prezentare *power point*), obiectivul final fiind totuși formarea competențelor de cercetare.
- a doua etapă vizează prezentarea și evaluarea acestor proiecte în cadrul lecției-conferință, unde elevul trebuie să demonstreze *competențe de comunicare orală*, prezentând rezultatele activității sale într-un timp util stabilit de profesor.

O astfel de lecție va avea succes dacă vom lucra intens la etapa de pregătire și proiectare a lecției în colaborare și doar în colaborare cu elevii, cei care urmează să se producă în rol de cercetători. Să nu uităm că pentru mulți dintre ei cercetarea reprezintă o noutate, iar primul proiect este întotdeauna o experiență unică, specială. Iată de ce asistența profesorului, indicațiile sale cu privire la pașii de lucru în perioada elaborării de proiect sunt indispensabile. Nu mai puțin importante sunt *criteriile de evaluare*, care trebuie aduse la cunoștința elevilor din timp și explicate, astfel asigurându-se transparența procesului de evaluare. La fel de mult contează *modalitatea de prezentare* proiectului, elevul având libertatea de a opta fie pentru poster, fie pentru prezentarea în programul Powerpoint, aceasta din urmă având avantajele ei.

În cadrul orelor de limbă și literatură română, de exemplu, criteriile de evaluare, vor fi specificate în cadrul fiecărui proiect aparte, fiind orientate, în special, spre evaluarea competențelor de comunicare (sub toate formele scrisă/orală/paraverbală/nonverbală), cultural și interculturale. În cazul unui proiect realizat în grup se evaluează și competențele interpersonale, civice și morale, în baza observațiilor profesorului cu privire la lucrul în echipă, iar, dacă prezentarea electronic în formatul power point este o cerință obligatorie (elevul poate opta și pentru prezentarea de tip poster), atunci grila de evaluare va conține și punctajul maxim posibil acordat pentru evaluarea competențelor digitale în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale (TIC). Nu vom uita, bineînțeles de competențele de cercetare ale elevului, evaluate pe parcursul procesului de elaborare a proiectului. Până aici avem un tablou foarte complex care îi poate speria pe unii profesori, dar pentru care merită să optăm.

În cazul nostru, metoda respectivă și-a dovedit eficacitatea, mai ales în clasa a XI-a, când se studiază curentele literare, și în clasa a XII-a, unde conținuturile curriculare prevăd caracterizarea complexă a creației unui scriitor. Am insistat, mai întâi, asupra corectitudinii formulării obiectivelor și concluziilor, a întocmirii listei bibliografice, și, bineînțeles, asupra metodelor de cercetare. Un adevărat succes, pentru noi, au fost realizările unor proiecte care au crescut într-o teză de an. De exemplu, un proiect cu tema *Manifestări ale simbolismului în poezia lui G. Bacovia*, elaborat în clasa a XI-a, a servit drept pretext pentru realizarea tezei *Accente bacoviene în lirica lui Aureliu Busuioac*; sau proiectul cu tema *Valențe ale timpului în opera eminesciană*, realizat în clasa a XII-a, a fost doar startul pentru teza *Valențe ale timpului în opera lui M. Eminescu și L. Blaga*.

Important este că, prin proiecte de cercetare, elevii, coordonați de către profesor, învață *cum* să formuleze corect obiectivele și concluziile investigației, *cum* să aplice terminologia de specialitate, *cum* să utilizeze și să citeze corect sursele bibliografice, *cum* să valorifice sursele lexicografice și literare, *cum* să lucreze cu sursele primare și să realizeze obiectivele propuse. Odată ce au înțeles algoritmul de lucru la un proiect, îl pot dezvolta într-o teză științifică. În acest context, proiectul trebuie înțeles ca o *schită*, un *tipar* al viitoarei teze, o lucrare complexă care, spre deosebire de un proiect, presupune, mai întâi, un suport fizic pe hârtie, dublat mai apoi de o prezentare orală. Cert este faptul că pentru elevii care au realizat cel puțin un proiect/o teză la limba și literatura română, după absolvirea liceului și admiterea la facultate, experiența din liceu îi va ajuta să realizeze corect și calitativ o teză de an sau de licență.

În cazul nostru, am observat un impact pozitiv al *proiectului* asupra activității elevilor, conturându-se câteva *avantaje*:

- creșterea motivației și a responsabilizării elevilor;
- creșterea interesului pentru lucrul cu textul literar și cel științific;
- dezvoltarea spiritului de observație și favorizarea gândirii critice;
- formarea deprinderilor de activitate independentă, în echipă și stimularea colaborării, a cooperării;
- dezvoltarea competențelor-cheie;
- formarea competențelor de cercetare;
- dezvoltarea abilităților de analiză și de investigație;
- valorificarea tehnologiilor informaționale;
- stimularea autoevaluării și evaluarea critică a propriului produs;
- antrenarea elevilor în cercetare și stimularea activității interne, reflexive a tînărului cercetător;

- îmbinarea armonioasă a cunoștințelor teoretice, științifice cu propriile achiziții intelectuale.

De cealaltă parte, *teza de cercetare* permite:

- identificarea, stimularea și promovarea talentelor în domeniul cercetării;
- aprofundarea cunoștințelor la disciplinele școlare conform inteligențelor elevului;
- dezvoltarea imaginației și creativității elevului;
- stimularea interesului elevilor pentru cercetare și pentru aprofundarea cunoștințelor în domeniul preferat;
- selectarea elevilor pentru participarea la concursuri, conferințe municipale și republicane;
- promovarea schimbului de practici avansate în domeniul științei și cercetării;
- educarea, la elevi, a responsabilității față de deciziile proprii.

În cazul *proiectelor*, am sesizat și unele **puncte slabe**: abandonarea de către elevi a unor proiecte, nerespectarea criteriilor de evaluare, lucrul pe apucate, fără grafic, lacune firești în primul an de lucru cu elevii, care neconturează aspectele asupra cărora trebuie de lucrat. De aceea este important ca profesorul-coordonator să se asigure că temele proiectelor corespund nivelului de pregătire a elevilor, să coordoneze ritmic lucrul liceenilor, oferindu-le indicații și chiar unele modele de proiecte, să aprecieze și să încurajeze efortul discipolilor săi, oferindu-le posibilitatea de autoevaluare și evaluare reciprocă, evidențiind nivelul și calitatea performanțelor realizate prin raportarea la obiectivele propuse.

Pentru a preîntâmpina apariția unor astfel de probleme în procesul coordonării și elaborării unei *teze științifice*, dar, și pentru o disciplinare a celor două părți implicate în procesul de cercetare, recomandăm elaborarea și punerea în aplicare a unui *Registru de evidență a lucrului științific* destinat fiecărui cadru didactic-coordonator de teze, în care să se înregistreze numele elevilor coordonați, temele de cercetare și consultațiile tematice oferite, dar și completarea unui *plan individual de lucru*, de către fiecare elev-novice în ale cercetării, în care să fie specificate etapele de lucru și data-limită de realizare.

Dacă profesorul va înțelege corect menirea *proiectului*, care este mai mult decât o metodă alternativă de evaluare, e o premisă pentru inițierea tinerilor în cercetare și în elaborarea unei lucrări științifice serioase, atunci acesta, optând pentru această metodă de lucru, va realiza alte două obiective specifice educației postmoderniste spre care tindem. Pe de o parte, elevii nu doar vor veni în contact cu știința și vor încerca să o înțeleagă, ci vor simți *emoțiile a o studia*; cercetarea îi va determina să fie într-o continuă stare problematizantă. Pe de altă parte, profesorul, care se vrea un căutător, un producător pasionat și un distribuitor de cunoaștere localizată, va deveni un profesor-cercetător-coordonator, și prin aceasta – un gânditor care meditează asupra practicii educative, conștient de responsabilitatea sa în a cultiva, la discipolii

săi, practici investigative și reflexive, optând, pe această cale, și pentru inovarea strategiilor evaluative și promovarea evaluării dialogate. Aceasta este, cu siguranță, o experiență unică, prin care putem contribui la creșterea autenticității și a responsabilizării proprii în procesul de educație și la armonizarea dintre ceea ce *putem* face și ceea ce *facem* cu adevărat pentru modernizarea educației, determinînd schimbarea.

### Referințe bibliografice:

1. CALLO T.(coordonator);PANIȘ A. (coordonator); ANDRIȚCHI V.;AFANAS A.;VRABII V..*Educația centrată pe elev.Ghid metodologic*, Chișinău:„Print-Caro” SRL, 2010. 171 p. ISBN 978-9975-4152-9-3.
2. SANDU A.-Șt.; SPIRIDON C.; SOMEȘAN L.; STAN E..*Deschideri postmoderne în științele educației* (volum colectiv), vol.I, Iași: editura Lumen, 2009. 112 p.ISBN978-973-166-138-4.
3. CARTALEANU T.; COSOVAN O.; GORAȘ-POSTICĂ V.; LÎSENCO S.; SCLIFOS L..*Formare de competențe prin strategii didactice interactive*, Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2008. 204 p. ISBN 978-9975-9763-4-3.
4. *Limba și literatura română: Curriculum pentru cl. a 10-a–a 12-a*, Chișinău: Î.E.P. *Știința*, 2010 (Tipografia „Elena V.I.” SRL). 44 p. ISBN 978-9975-67-671-7.

## FORME ȘI METODE DE PRACTICARE A EXERCIȚIILOR FIZICE DE CĂTRE STUDENȚII HIPERTENSIVI

**ALEXANDRU MORARI**, *lector superior universitar,*  
*Universitatea de Stat „Alec Russo” din m.Bălți*

**Summary.** *Physical effort, in other, physical exercises play an important role in enhancing cardiovascular health of the students from special-care groups.*

*Young people, who are involved in performing a high volume of physical activity, generally have better cardiovascular health condition than the sedentary persons.*

*This is due to the protective effects of the physical effort on the vascular walls. Therefore, the risk of atherosclerosis decreases.*

Exercițiile fizice pot înlocui o mulțime de medicamente însă nici un medicament din lume nu poate substitui exercițiile fizice. Omul fără mișcare este ca apa stătătoare. Activitățile

motrice au însoțit omenirea de-a lungul întregi sale existențe. Structura lor ca amplu fenomen social constituie o componentă necesară și permanentă a vieții sociale. Tinerii de astăzi fac puțină mișcare. Ei circulă mai mult în mijloacele de transport, urcă cu ascensorul, stau ore întregi în fața micului ecran sau în fața calculatorului. Tinerii preferă jocurile electronice în dauna jocurilor dinamice.

Un antidot contra bolii secolului XXI-hipodinamia, îl constituie frecventarea orelor de educație fizică, practicarea activităților sportive extraauditoriale, practicarea diferitor sporturi, prin intermediul cărora ei își fortifică sănătatea, își educă calitățile volitive, își formează deprinderile inerente unui mod de viață sănătos.

Toate acestea fiind spuse se referă într-o mare măsură studenților care suferă de diferite boli și sunt incluși la educația fizică în grupele special-medicinale.

La Universitatea de Stat „Alec Russo”, aproape 100% de candidați în studenți la înmatriculare prezintă certificate medicale, care confirmă că sunt sănătoși, i-ar pe parcursul lunii septembrie circa 15-20% prezintă certificate cu solicitarea de a fi transferați în grupele special-medicinale, s-au eliberați de la orele de educație fizică.

La fiecare facultate, aproximativ 40-50 studenți, frecventează orele de educație fizică în grupele special-medicinale.

Din bolile, pe care le suportă acești studenți, un număr impunător de studenți suferă de bolile aparatului cardiovascular. Un rol deosebit în consolidarea stării de sănătate cardiovasculară a studenților îl are efortul fizic. S-a observat, că tinerii care sunt implicați în depunerea unui volum crescut de muncă fizică, au în general o stare de sănătate cardiovasculară mai bună decât persoanele sedentare. Acest lucru se datorează în mare parte efectelor protectoare ale efortului fizic asupra peretelui vascular împotriva unor factori de risc aterosclerotici.

Activitatea fizică efectuată susținut, în medie, timp de 3-4 ani de studii la Universitare, dar și pe parcursul întregii vieți, are următoarele consecințe benefice asupra aparatului cardiovascular: scade volumul de muncă al inimii și îi îmbunătățește metabolismul energetic; reduce valorile tensiunii arteriale; micșorează concentrația lipidelor plasmatică cu rol eterogen deosebit de marcant; scade capacitatea de coagulare a sîngelui, împiedicînd astfel fenomenele obstructive arteriale; reduce concentrația plasmatică a unor hormoni, ca insulina și catecolaminele, a căror secreție în exces alterează integritatea cardio-vasculară; stimulează dezvoltarea circulației colaterale la nivelul arterelor coronare sclerozate, favorizînd în acest fel hrănirea fără deficiențe a mușchiului cardiac; îmbunătățește performanțele contractile ale inimii, reduce gradul de ateroscleroză de la nivelul arterelor periferice, împiedicînd totodată avansarea galopantă a acestui proces degenerativ vascular; ameliorează gradul de toleranță la efort a individului; reduce necesarul de medicamente folosite în terapie

cardiovasculară/antihipertensive, vasodilatatoare periferice, etc., mărește gradul de independență de mișcare a individului și-i sporește dorința de viață.

„A vindeca a fost victoria de ieri, a preveni trebuie să fie cea de mâine” afirma pe bună dreptate reputatul om de știință DAYANT. Și într-adevăr, exercițiul fizic este unul dintre factorii profilactici cel mai larg întrebuințat în ultimele decenii în stoparea creșterii nemiloase a mortalității prin afecțiuni cardiovasculare.

Cu părere de rău, o bună parte din studenții distribuiți în grupele special-medicinale (după controlul medical, efectuat la Universitate pentru anul I la începutul lunii septembrie), au o atitudine negativă în privința practicării exercițiilor fizice. Majoritatea din ei, în gimnaziile, liceele, colegii n-au frecventat orele de educație fizică. Cauze sunt mai multe - atât *subiective*, cât și *obiective*.

*Subiective* – atât elevii cât și părinții au o atitudine negativă față de practicarea exercițiilor fizice. *Obiective* – în multe instituții de învățământ și pînă în prezent nu sunt create grupe special-medicinale.

Lectorii, care promovează ore în grupele special-medicinale au o mare responsabilitate în motivarea studenților care suferă de boli, de-a practica exercițiile fizice atât la ore, cât și în afara orelor de curs. Lectorii aplică diferite metode de motivație și anume: promovarea orelor teoretice; convorbiri de-a duce un mod de viață sănătos; însărcinări pentru acasă de-a practica individual unele exerciții fizice; aplicarea unor teste-control; întâlniri cu medicii specialiști; organizarea Conferințelor metodice-științifice studențești, elaborarea unor complexe de exerciții adaptate la condiții climaterice; selectarea exercițiilor fizice potrivit bolii și sexului studentului; excluderea situațiilor de stres, etc.

Una din sarcinile principale a lectorului de-a promova ora de educație fizică în grupele special-medicinale este, ca ora să fie interesantă, cu emoții pozitive, de dorit și cu acompaniament muzical, cu inventar sportiv modern și adecvat. Lectorul de educație fizică trebuie să fie o persoană demnă, sportivă, sănătoasă, inteligentă și creativă.

Dacă vorbim de acompaniament muzical, mai ales în grupele special-medicinale, lectorul are misiunea de-a selecta rațional lucrări muzicale cu fracțiuni de tact accentuate și cu un ritm metodic pronunțat.

Prin hipertensiune arterială se subînțelege creșterea peste valorile normale a presiunii sîngelui arterial. Este dovedit, că pentru cei pînă la 40 de ani tensiunea arterială normală să fie mai mică de 140/90 mm Hg, pînă la 60 de ani – sub 150/90 mm Hg, iar peste 60 de ani – sub 160/90 mm Hg.

Prevenirea și combaterea hipertensiunii arteriale, cuprinde un program complex de măsuri igienico-dietice și medicamentoase. Este dovedit faptul că hipertensivii care urmează un



tratament corect, sînt mai puțini expuși la complicații grave cerebrale s-au renale și la un infarct miocardic.

Totodată tinerii trebuie să ducă o viață normală, fără excese, să își supravegheze alimentația, să evite grăsimile și mai ales sarea, să nu fumeze, să nu consume alcool, să evite îngrășarea, să urmeze cu strictețe tratamentul medicamentos. Munca ordonată, alimentația rațională, igiena dietică, desfășurarea în timpul liber a unor activități fizice sunt cîteva din căile pe care le putem preveni, în bună măsură, apariția hipertensiunii și a complicațiilor sale.

Exercitînd unele afecțiuni invalidante asociate hipertensiunii, activitatea fizică sistematică și consecventă la orele de educație fizică nu trebuie să lipsească și pe parcursul întregii vieți al hipertensivilor.

Practicarea intensivă a exercițiilor fizice nu se realizează direct la prima oră de educație fizică, ci se face în mod progresiv, de-a lungul mai multor ore, în funcție de gradul de toleranță individuală la efort. Pe măsură ce gradul de pregătire fizică o permite, se pot asocia scurte perioade de alergări, care grăbesc intervenția mecanismelor hipotensoare. În afara plimbărilor și alergărilor ușoare, hipertensivii cu valori moderate de presiuni sangvine pot beneficia și de alte activități sportive. Ele sunt selecționate din rîndul exercițiilor fizice dinamice: ciclism, înot lejer, tenis de cîmp /dublu/, badminton, volei, baschet, etc. Modul și durata efectuării exercițiilor fizice se face sub stricta îndrumare a lectorului de educația fizică și a medicului specialist.

Dacă din anumite motive, mișcarea la aer liber sau practicarea anumitor sporturi, nu se poate realiza, se recurge la gimnastica la domiciliu s-au în săli sportive. Sunt contraindicate exercițiile fizice de intensitate crescută și care necesită o durată mai mare de execuție. La sfîrșitul orelor de educație fizică se poate face masaj utilizînd manevre calmante de netezire și fricțiune, pentru a influența în sens vasodilatator de rezistența vasculă din zonele respective. Este foarte important ca practicarea exercițiilor fizice să se desfășoare într-un climat de liniște fără ca studenții să fie expuși influențelor multiple ale mediului ambiant. În continuare se propun o serie de exerciții accesibile și eficiente pentru studenții hipertensivi:

1. Stînd depărtat: ducerea brațelor prin înainte lateral și cu inspirație prelungită. Revenire la poziția inițială cu expirație. Exercițiul se execută lent, de cel puțin 12 ori.
2. Stînd depărtat cu mînile pe șolduri rotirea brațului stîng într-un sens și în altul, apoi a brațului drept. Se execută lent, de 8-10 ori în fiecare sens, cu pauze de odihnă. Atenția trebuie concentrată asupra relaxării generale, evitîndu-se rememorarea episoadelor tensionale din viața cotidiană.
3. Stînd cu mînile pe șolduri: genuflexiune lentă menționînd spatele drept și revenire în poziția ortostatică. Se fac 6-8 genuflexiuni ușoare, cu pauze de odihnă.

4. Stînd depărtat cu mînile pe șolduri: rotația umerilor din înainte spre înapoi, cîte 6-8 în fiecare sens. Tot din aceeași poziție se răsucește trunchiul spre stînga și se inspiră profund. Revenirea se face simultan cu expirație. Se repetă și spre dreapta. Se recomandă cîte 6-8 răsuciri în fiecare sens.
5. Stînd depărtat cu brațele întinse lateral: rotări de brațe din ce în ce mai ample, înainte și înapoi, cu îndoirea și întinderea ușoară a genunchilor. Exercițiul se repetă de 8 ori în ambele sensuri.
6. Stînd ușor depărtat, brațele întinse oblic înainte: piciorul stîng, cît se poate de întins, se ridică înainte pînă ce atinge cu vîrfurile palmei dreapta și revenire la poziția de repaus. Același exercițiu se face și cu piciorul drept. Mișcările se repetă de 6-8 ori. Exercițiul se adresează persoanelor tinere sau antrenate, a căror elasticitate articulară permite acestor mișcări. Dacă ele nu pot fi făcute după mai multe repetări succesive, din cauza unor afecțiuni osteoarticulare la nivelul articulației șoldului, genunchiului sau coloanei lombare, se renunță la exercițiu, continuându-se alte tipuri de activități fizice, care pot fi realizate de către student. În caz contrar, suprasolicitarea organismului din dorința de a duce pînă la capăt efectuarea exercițiului, cresc valorile tensiunii arteriale, agravînd fondul hipertensiv.
7. Un alt exercițiu cu efect hipotensor este reprezentat de următoarele mișcări: ducerea brațelor lateral din stînd, simultan cu îndoirea genunchiului stîng la 90° și cu ridicarea pe vîrfurile piciorului drept. Aceste mișcări se asociază unei inspirații profunde. Revenirea se face cu expirație. Același exercițiu și cu piciorul drept. Se execută de 5-6 ori cu fiecare picior.
8. Stînd cu mînile pe șolduri. Balansarea piciorului stîng înainte și înapoi, din ce în ce mai amplu. Aceleași mișcări și cu piciorul drept. Se repetă de 8 ori cu fiecare picior. În continuare se ridică brațele întinse înainte și se efectuează rotarea amplă a brațului stîng, odată cu îndoirea ușoară a genunchilor și întinderea lor. Aceleași mișcări și cu brațul drept. Se repetă de 8 ori cu fiecare braț.
9. Stînd: răsucirea trunchiului spre stînga, ducînd mînile la ceafă. Simultan se face un pas mic cu piciorul stîng și se mută greutatea pe piciorul din față. Mișcările se asociază cu inspirații profunde. Revenire la poziția de repaus. Același exercițiu cu răsucirea trunchiului spre dreapta și pășirea cu piciorul drept. Se repetă de 8 ori cu fiecare picior.
10. Culcat pe spate pe un plan înclinat, cu genunchii îndoiți și tălpile sprijinite: se ridică trunchiul la poziția verticală, odată cu ducerea brațelor prin înainte în sus și cu

întinderea picioarelor. Mișcările se execută în timpul inspirației. Revenirea în repaus se face cu expirație. Exercițiul se repetă de 8-10 ori.

11. Sezînd cu genunchii întinși, trunchiul înclinat înapoi, cu sprijin pe coate și antebrațe: se îndoaie piciorul stîng și se întinde oblic în sus, apoi este coborît pe planul de sprijin. Același exercițiu cu piciorul drept. Se repetă de 6-8 ori cu fiecare picior.

În afara acestor exerciții efectuate din stînd, se pot realiza mișcări ușoare și în timpul mersului. Mers cu mâinile pe șolduri și cu ridicări alternative pe vîrfuri, cu coborirea pe călcîie, timp de 2 min.; mers ușor, relaxat, cu scuturarea mâinilor și picioarelor și cu respirație profundă. În afara exercițiilor propuse anterior, lectorii recomandă la domiciliu și practicarea unor exerciții respiratorii. Mișcările respiratorii se îndeplinesc din pozițiile culcat, sezînd și în picioare.

Trebuie subliniat, că după fiecare exercițiu este necesară o pauză de 30-45sec., perioada în care se pot face exerciții respiratorii sau de relaxare. Din timp în timp se recomandă de controlat tensiunea și pulsul. Influența efortului fizic asupra corpului este variabilă, depinzînd de starea de sănătate a inimii și a vaselor sangvine. În general, cînd la nivelul acestora există deja fenomene generative iversibile, avansate, utilizarea mișcării fizice ca mijloc de ameliorare a stării de sănătate devine prudentă, iar uneori , în cazurile severe, chiar periculoasă. În mod foarte plastic scriitorul român D.Botez făcea referitor la această, următoarea remarcă: *”Ce tragic și inutil e regretul intelectualului sedentar și comod, cînd la o anumită vîrstă începe a simți scleroza și cînd, voind să recupereze timpul ireversibil, încearcă prea tîrziu să practice cît de cît sport”*. În același sens, am putea interpreta și celebra reflexie a lui N. Iorga, care spunea că: *„Pierzi în viață ani și la moarte cerșești o clipă”*.

În loc de încheiere. Ritmul accelerat al vieții complică unele lucruri. Complică viața și a adultului și a tînărului. Oboseala permanentă, deplasarea în alt capăt al orașului, orele puține pentru somn, regimul incorect alimentar, lipsa părinților de acasă, stările de stres, doar unele elemente frecvente ale vieții de student.

Din aceste considerente, practicarea sistematică și consecventă a exercițiilor fizice trebuie să fie o condiție a desfășurării vieții noastre.

#### **Referințe bibliografice:**

1. MOGOS, V. *Inima și efortul fizic*. București, 1990.
2. VASILIEV,V.; DEȘIN,D. *Vracebnîi controlii i lecebnaia fizicescaia culitura*, Moscova, 1968.
3. DRAGNEA, A. *Teoria educației fizice și a sportului*, București, 2000.
4. *Revista 24 ore, supliment Nr.56,13 decembrie 1996.*

## INTEGRAREA DOMENIILOR ARTISTICE CA MIJLOC DE PREVENIRE A REZISTENȚEI LA EDUCAȚIE

*TATIANA GÎNJU, lector universitar,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

*Summary:* Article points out the possibilities available to primary artistic disciplines to address facing contemporary pedagogy in resistance to education issues. The author follows from theoretical arguments and experimental results such that the problem addressed can be solved, largely due to the application of integrated technologies artistic fields: education literature and music education.

Integrarea domeniilor artistice (literatura și muzica) constituie o pîrghie educațională nu puțin importantă, deoarece contribuie la amplificarea procesului de influențare valorică a operelor de artă asupra educatului, făcîndu-l pe ultimul să fie mai bun în comportamentul cu cei din jur, să-și cultive un simț estetic elevat și o responsabilitate civică înaltă. Abordarea problemei de rezistență la educație din perspectiva orientării artistice a factorilor formativi spre asemenea aspecte, ne conduce spre examinarea posibilităților de care dispune la moment școala pentru a face ca elevii să acționeze cu mare pasiune și dăruire în traseul cunoașterii și cunoașterii de sine.

Actualmente asistăm la consolidarea unui nou concept educațional, centrat pe: *educația schimbării, libertății și democrației*. Evident, realizarea acestui concept fundamental nu se va bucura de succes fără a fi luate în calcul procesele de implementare metodologică și durabilă a conceptului *unității civice a tuturor factorilor educaționali*.

În sistemul național de învățămînt din trecut, de rînd cu disciplinele obligatorii de nivel unional, în agenda școlilor din partea locului, era rezervat loc pentru disciplinele culturii naționale: *Limba și Literatura română/ Limba și Literatura maternă; Istoria românilor/Istoria poporului de origine (...); Educația muzicală, Educația artistico-plastică*. În circuitul didactico-științific din trecut au fost vehiculați termenii: *trunchi de bază/ trunchi republican/ trunchi național și trunchi special* (facultativ, opțional) al conținuturilor educaționale.

Odată cu destrămarea sistemului educațional sovietic, brusc s-au schimbat prioritățile sistemului educațional național. Procesul de reabilitare a valorilor culturale autohtone decurge anevoios, înregistrînd confruntări, pe de o parte, dintre tehnologiile educaționale cristalizate în sistemul vechi, iar pe de altă parte, dintre tehnologiile europene modernizate centrate pe pedagogia *colaborării și libertății elevului*. Asemenea procese dinamice vorbesc despre faptul că

pedagogia națională nicidecum nu a ratat șansa de a implementa tehnologiile eficiente ale școlilor științifice din țările Europei (Franța, Germania, Olanda, Italia etc.).

Noi optăm pentru o didactică modernă centrată pe competențe datorită faptului că o astfel de abordare ar orienta cercetarea spre "accentuarea laturii metodologice de dobândire a unor cunoștințe diverse, cu un pronunțat caracter esențial și pragmatic" [1, p. 16]. Reieșind din aceste considerații, în materialul de față vom axa legătura metodologiilor educației literar-artistice și educației muzicale în baza interacțiunii acționale dintre componentele de conținut ale ambelor discipline, orientate spre schimbarea atitudinii pozitive a elevului față de educație. În scopul oferirii procesului nominalizat un aspect eficient, dintre toate formele de organizare a conținuturilor educaționale: *logică; genetică; concentrică; după puterea explicativă a cunoștințelor; ramificată; interdisciplinară; modulată și integrată*, propuse de către autorul [2, p. 144], pentru cercetarea în cauză noi solicităm organizarea *interdisciplinară și integrată*. În acest context vor fi supuse analizei competențele-cheie necesare pentru a fi formate în cadrul ambelor discipline artistice, concepute prin prisma unui *model transdisciplinar*.

Problema interacțiunii artelor deloc nu este un capriciu al timpului sau o prioritate a modei, ci dimpotrivă, procesele integraționale sînt un flux acțional-dinamic care vine din interioritățile, din esența fenomenelor sociale, economice și culturale ale umanității contemporane. Tendințele separării domeniilor de activitate, izolării și individualizării acestora au fost potrivite pentru perioada de acumulare a experiențelor specifice, care solicitau din partea actorilor angajați în proces a unor capacități/competențe cu rază îngustă de acționare, în timp ce la moment se schimbă radical rigorile înaintate în fața unei personalități.

Educația modernă urmărește formarea unei personalități polivalent dezvoltate, în conformitate cu codul genetic moștenit și cu demersurile familial, social și instrucțional contemporan, racordate la propriul demers educațional al educatului.

Peste toate acestea se evidențiază tehnologizarea marilor domenii de activitate umană, care, aparent, ar diminua dimensiunea artistic-estetică a educației, inclusiv a regăsirii factorilor de soluționare a stării de rezistență la educație.

Studiile în domeniu și practica educației artistic-estetice arată că omul contemporan nu este doar „înghesuit” în trăirile și aspirațiile sale artistic-estetice, ci obține și noi posibilități de manifestare a acestora anume datorită supertehnologizării vieții sale.

Printre aspectele primordiale ale problemei formării artistic-estetice a omului contemporan este interacțiunea artelor, în general, și *interacțiunea literaturii și artelor*, în special, eficiența educativă a căreia poate fi sporită în condițiile unui demers metodologic întemeiat științific, în așa modalitate ca *sensibilitatea artistică* să nu degradeze în decibelii concertelor din marile piețe

ale orașelor și în refuzul lecturii, ci să ofere fiecărui receptor de muzică și cititor de literatură starea estetică de bine – *starea de cânt* (I. Gagim) și *starea de lectură* (VI. Pâslaru).

Or, fiind omul esențialmente o ființă artistic-estetică – *Arta este esențială ființei*, scrie Șt.Lupașcu (1982), pierderea acestei calități ar însemna și pierderea identității sale umane, fapt imposibil, deși ipoteze cu privire la deznodământul fatal al unor realizări umane sau/și consecințe ale acestora (armele nucleare, chimică și biologică, catastrofa ecologică etc.) s-au făcut nu puține. Vom persevera deci în acțiunea de desăvârșire a ființei umane, astfel îndepărtându-ne de perspectivele sumbre ale umanității, cea mai semnificativă și mai eficientă formă de desăvârșire a acesteia fiind educația artistic-estetică, care este în stare și trebuie să se opună trăirilor mercantile, tendințelor spre acumulări materiale în defavoarea celor spirituale.

Procesul educațional este un fenomen deschis, care se desfășoară transparent în văzul tuturor actorilor a însăși procesului și în văzul factorilor sociali. Clasa de elevi este un „minilaborator social”, care întrunește în sine toate relațiile din societatea umană. Relaționarea, comunicarea, dialogul dintre elevi, elevi și profesor zi de zi îmbogățește experiența pozitivă a fiecărui actor al procesului educațional. O deosebită valoare această experiență capătă în condițiile comunicării artistice, unde aspectele acumulative ale frumosului restrâng câmpul aspectelor negative ale urâtului. Hărnicia, voința de a învinge, bucuria succesului personal și colectiv nu lasă loc pentru starea de complexare, de apatie, de indiferență. Ceea ce elevul nu poate exprima, comunica prin cuvinte, prin mesajele literar-artistice, el compensează această situație prin cânt, prin transpunerea sa și a celor care îl ascultă în rolul artistic al creației muzicale îngânate/interpretate.

În noul concept educațional – învățământul formativ-productiv, centrat esențialmente pe elev, prioritară este și interacțiunea pedagog-elev. Astfel *Legea conexiunii universale* se manifestă cu o forță dublă chiar la prima vedere, prin integralizarea celor două tipuri de interacțiune: a celor două genuri de artă, literară și muzicală, și a celor doi subiecți ai educației, pedagog-elev.

În cadrul primului tip de interacțiune, literatură-muzică, se produce și o interacțiune la nivel de opere: sistemul de valori spirituale ale scriitorului/muzicianului, prin operele create de aceștia, interacționează cu sistemul de valori spirituale ale elevului receptor, în rezultat producându-se/recreându-se atât opera de artă cât și o nouă valoare a elevului receptor de artă. Elevul, fiind o ființă reală, operează cu situații, ”mișcări” artistice, fapt care îl face să se transpună în rolul artistic al celui sau alt subiect codificat în mesajul literar, muzical etc.

În cadrul celui de al doilea tip de interacțiune, pedagog-elev, se produce un tip special de comunicare, care constă în medierea actului de percepție-comprehensiune-comentare-creare a operei de artă de către elev, pe care o desemnăm cu termenul *comunicare didactic-estetică*.

Absența termenului *artistic* din cadrul acestei sintagme este argumentată de prevalarea în cadrul activității de mediere a instruirii-educației literare și muzicale a cunoașterii științifice, pentru care operează termenii *didactic* și *estetic*, dar care conțin implicit și noțiunea de *artistic*. Al doilea argument în favoarea unei astfel de formule terminologice pentru activitatea de mediere a educației artistic-estetice este de domeniul unor rațiuni lingvistice, care cheamă la laconism și suplețe în stilul științific, și nu numai.

În continuare vom expune unele rezultate ale experimentului pedagogic din perspectiva problematicii abordate.

*Etapa I – preexperimentală*, cu caracter de constatare inițială a nivelului de dezvoltare literar-artistică și muzicală a elevilor claselor primare. La această etapă a fost testat nivelul general al culturii estetic-artistică. Etapa dată a inclus 4 subetape organizate la fiecare început de an școlar.

*Etapa II – experimentală*, consacrată realizării experimentului pedagogic de formare/dezvoltare a competențelor culturale evidențiate în Modelul FCEAE (formarea culturii estetic-artistică a elevului).

*Etapa III – postexperimentală*, etapa de validare, realizată în următoarele secvențe:

- a) test – sondaj;
- b) test – opțiune;
- c) test – integrare.

Pentru a oferi experimentului de constatare o orientare integrațională a metodologiilor educației literar-artistică- muzicale, elevii au fost implicați în realizarea mai multor acțiuni comportamentale cu conținut artistic (comunicare, interpretare/comentare, apreciere a elementelor valorilor de artă), ilustrate în tabelul nr.1.

În acest context au fost înaintate următoarele obiective formative:

- a identifica nivelul competențelor de comunicare orală a elevilor;
- a sesiza nivelul comprehensiunii de însușire a cunoștințelor specifice literaturii și muzicii;
- a stabili nivelul capacităților de apreciere independentă a elementelor valorilor de artă;

Tabelul 1. Fișa experimentului de constatare

Perioada	Nr. de elevi	Proba	Acțiunea	Descriptorii compet. comunicative	Indicatori
1	2	3	4	5	6
IX-2011 – 05 –	49 (școala	Proba nr. 1.	1) Comunicarea orală pe subiectul propus.	1.1. Comunică arbitrar.	Suf./ ins. da /nu

2012	rurală) +51 (școala rurală)	Test- expres	2) Selectarea cunoș- tințelor artistice specifice. 3) Comentarea acțiunilor de apreciere a valorilor de artă.	1.2. Se înscrie în subiectul comunicării. 1.3. Abordează o arie largă de subiecte tangențiale.	Conving./ m. p. conving.
IX-2012- 05-2013	49 (școala rurală) +51 (școala rurală)	Proba nr. 2. Chestiona- rea	Formarea răspunsurilor la subiectele chestiona- rului.	2.1. Cunoaște specificul cunoștințelor din domen. artei. 2.2. Găsește legăturile dintre limbă/literatură și muzică. 2.3. Stabilește raporturi Între imaginile literar-artistice și muzicale. 2.4. Anticipează subiectul comunicării. 2.5. Identifică diferențele dintre limbajele literar-artistice și muzicale.	Corect/ incorect; bine m.p.b da/nu da/nu da/nu bine/f. b. Incorect.
IX-2013- 05-2014	49 (școala rurală) +51 (școala rurală)	Proba nr. 4. Întrebare- răspuns.	Aprecierea/evaluarea valorilor de artă	1.1. Expune păreri proprii. 1.2. Expune părerea altora. 1.3. Caută asocieri artistice afirmate.	Da/nu da/nu bine/ m.p. bine

Tot la această etapă experimentală a fost testat un eșantion de 22 de profesori școlari de la clasele primare, Gimnaziile din Biliceni-Vechi, Iezărenii-Vechi, Sângerei și mun. Bălți la subiectele:

- definirea educației literare și educației muzicale;
- stabilirea specificului cunoștințelor educației literar-artistice și educației muzicale;



- argumentarea legăturilor posibile dintre metodologia ELA (educației literar-artistice) și metodologia EM (educației muzicale) ca mijloc de ameliorare a rezistenței la educație.

Analiza rezultatelor a demonstrat că la primele două probe-activități, învățătorii, în marea sa majoritate dau dovadă de o cunoaștere suficientă a ELA și EM, în timp ce la subiectul „argumentării necesității de integrare a metodologiilor și tehnologiilor de realizare eficientă a dezideratelor în acest sens” rămîne mult de dumerit. De aceea, a fost nevoie de a elabora un Ghid metodic și de a promova o serie de traininguri cu învățătorii-experimentatori și învățătorii-experti/evaluatori pe parcursul anului școlar 2011-2012.

Experimentul pedagogic de formare la nivel de învățători și la nivel de elevi.

A. Experimentul pedagogic de formare la nivel de învățători.

În legătură cu desfășurarea acestui compartiment au fost înaintate următoarele obiective:

- 1) Formarea la învățători a unei viziuni integrale asupra metodologiei ELA și EM;
- 2) Formarea competențelor profesionale, care să fie axate pe asigurarea educației axiologice-estetico-artistice a elevilor;
- 3) Valorificarea unei praxiologii educaționale cultural-polivalentă.

B. Experimentul pedagogic de formare la nivel de elevi a fost realizat în baza Modelului FCEAE.

Validarea modelului FCEAE a vizat următoarele obiective:

- a) a identifica în ce măsură elevii sînt în stare să accepte procedeele metodice de comunicare la intersecția acțiunilor literar-artistice și celor muzicale;
- b) a constata dacă activitățile de comunicare bazată pe metodologiile LAM (literar-artistice-muzicale) integrate asigură efectul formativ-cultural al elevilor claselor primare;
- c) a selecta logistic factorii facilitatori și a atenua factorii frenatori ai procesului de implementare a modelului FCEAE din perspectiva educației axiologice.

Astfel, rezultatele experimentale confirmă ipoteza că didactica modernă cere învățătorului să abordeze în mod creator și interdisciplinar lecția elevului din clasele primare care se lansează în lumea cunoașterii propulsat de o profundă curiozitate. Această tendință-trebuință de a afla, de a cunoaște, de a cerceta, de a se schimba apare diferențiat ca intensitate și formă de manifestare, dovedindu-se a fi deosebit de sensibilă la stimuli. Dar această tendință-trebuință este în același timp benefică formării-dezvoltării artistic-estetice a elevului, fapt înregistrat de o a doua didactică – *didactica artelor*, care nu desființează didactica clasică, întemeiată pe principiile cunoașterii științifice, ci o completează cu principii ale cunoașterii artistic-estetice, ceea ce duce de la sine la formarea personalității rezistente la influențele negative ale mediului.

**Referințe bibliografice:**

1. ARDELEANU, A.; MÂNDRUȚ, O. *Didactica formării competențelor*. Arad: Vasile Goldaș University press, 2012. 212 p.
2. FRUMOS, F. V. *Didactica – fundamente și dezvoltări cognitive*. Iași: Editura Polirom, 2008. 213 p.
3. GAGIM, I. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: ARC, 2007. 222 p. [ISBN 978-9975-61-423-8](https://www.isbn-international.org/number/978-9975-61-423-8).
4. PÂSLARU, VL. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău: Museum, 2001. 312p.

**EXPERIMENTUL DE LABORATOR – METODĂ DIDACTICĂ EFICIENTĂ ÎN  
CADRUL DISCIPLINELOR ȘCOLARE**

*DORIN GUZGAN, asistent universitar,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți  
NATALIA GUZGAN, profesor, grad didactic II,  
Gimnaziul Țiplești, s. Țiplești, r. Sîngerei*

**Summary:** *The right combination of traditional and non traditional methods of teaching-learning-evaluation allows achieving of expected results. Educational reforms have a guide role in the process of competence formation. Their aim is to prepare young generations for better fitting in the today's society. The actual papper is designed for teachers who lead experimental disciplines as Physics, Technological Education, Chemistry and Biology. Here are defined and presented various forms, classifications and phases of planning and organisation of the laboratory experiment.*

*Averea cea mai solidă este în capul și inima omului: învățătura și conștiința.  
(B. P. Hașdeu)*

Lumea pe care o cunoaștem astăzi este complexă, contradictorie și plină de inovație [3;7]. În aceste condiții profesorul este mereu în căutare și deschis spre creativitate [2], fiind conștient de faptul că esența vieții constă în descoperire, în crearea unor bunuri și valori materiale și spirituale. Astfel, școala se prezintă ca un pilon al formării bunului cetățean [6], a personalității adaptate cerințelor educaționale atât la nivel național cât și internațional. Strategia didactică derivă din aceste argumente și anume: atribuirea unui caracter flexibil și actual procesului de

studiere a disciplinelor predate prin conectarea sa mai organică la realitățile vieții cotidiene; adoptarea unei perspective consecvent-comunicative, în cadrul căreia accentul să fie plasat pe aspecte concrete.

În încercarea de a depăși metodele simpliste ale abordării tradiționale, dat fiind contextul social în care ne aflăm și tendința clară de reformare a procesului de predare [9] a disciplinelor școlare, definitiv devine abordarea funcțională, integrată care întrunește atenția adecvată pentru cunoașterea și însușirea regulilor (abordarea cognitivă), circumspecție maximă pentru universul afectiv al educabilului (abordare afectiv-umanistă). Astfel, cel supus procesului educațional, fiind privit și apreciat ca cineva care gândește, simte, învață și are ceva de spus, devine subiect al propriei învățări.

Un specific al reformelor educaționale [3, 5] este promovarea învățării experimentale conform căreia elevul descoperă, interferează, cercetează construiește și redefinește sensurile, filtrându-le prin prisma propriei personalități și obținând consolidarea cunoștințelor, deprinderilor psiho-motorii în perspectiva de pregătire a elevilor pentru integrarea socio-profesională.

După I. Cerghit, *experimentul* este „o observație provocată, o acțiune de căutare, de încercare, de găsire de dovezi, de legități, este o provocare intenționată, în condiții determinate (instalații, dispozitive, materiale corespunzătoare, variație și modificare a parametrilor etc.), a unui fenomen, în scopul observării comportamentului lui, al încercării raporturilor de cauzalitate, al descoperirii esenței acestuia (adică a legităților care-l guvernează), al verificării unor ipoteze”.

Experimentul de laborator fiind o metodă de dobândire de cunoștințe și de formare de priceperi și deprinderi de muncă intelectuală și practică, permite o intensă activitate a elevilor și o participare deosebit de activă a acestora în procesul instructiv-educativ, are un caracter accentuat aplicativ cu pondere deosebită în formarea deprinderilor practice ale elevilor, având la bază intuiția.

Disciplinele Fizica, Educația tehnologică, Chimia și Biologia fiind științe experimentale [1], au la bază experimentul atât ca metodă de investigație științifică, cât și ca metoda de învățare. Conceput în corelație cu principiile didactice moderne, experimentul de laborator urmează treptele ierarhice ale învățării, conducând elevul de la observarea unor fenomene fizice pe baza demonstrației, la observarea fenomenelor prin activitatea proprie (faza formării operațiilor concrete), apoi la verificarea și aplicarea în practică a acestora (faza operațiilor formale), când se cristalizează structura formală a intelectului și, în continuare, la interpretarea fenomenelor observate care corespund cu faza cea mai înaltă din treptele ierarhice ale dezvoltării (faza operațiilor sintetice).

Orice experiment de laborator trebuie să implice procesele gândirii concretizate în interpretarea fenomenelor observate, deducerea concluziilor, analiza și comparația datelor

experimentale obținute, generalizarea unor cazuri particulare, transferul în alte contexte teoretice, sesizarea interrelatiilor dintre domeniile teoretice și cele aplicative.

Proiectarea și organizarea unui experiment presupune parcurgerea unor etape ca:

- Motivarea psihopedagogică a elevilor prin situații de experimentare;
- Argumentarea importanței demersului experimental;
- Prezentarea ipotezei care declanșează experimentul;
- Reactualizarea cunoștințelor;
- Desfășurarea experimentului;
- Observarea și consemnarea evenimentelor care apar pe parcursul efectuării experimentului;
- Verificarea rezultatelor, definitivarea concluziilor științifice [10].

După locul pe care îl ocupă în lecție, experimentele de laborator se pot clasifica în:

1. *Experimente pentru stimularea interesului față de noile informații* – se efectuează în momentul de introducere a lecției;
2. *Experimente pentru învățarea noilor informații, aprofundarea sau extinderea lor* - în lecția propriu-zisă;
3. *Experimente pentru fixarea noilor cunoștințe* - se introduc pe parcursul lecției, în momentele de feedback sau în lecții de recapitulare;
4. *Experimente pentru evaluare* - putând fi utilizate la începutul învățării, pe parcursul ei sau la sfârșitul procesului de învățare [Ibidem].

Cele mai întâlnite forme ale experimentului sunt:

1. *Experimentul cu caracter demonstrativ* - realizat de profesor, în fața clasei, în următoarea succesiune de etape:
  - asigurarea unei pregătiri teoretice: sunt actualizate sau prezentate cunoștințele teoretice care vor fi utilizate pe parcursul desfășurării activității experimentale sau la prelucrarea datelor și stabilirea concluziilor;
  - cunoașterea instalației experimentale de către elevi: sunt descrise trusele, aparatele, instalațiile experimentale;
  - executarea lucrării experimentale de către profesor, cu explicarea demersurilor efectuate și asigurarea unei atitudini active din partea elevilor; elaborarea concluziilor, prin antrenarea elevilor.
2. *Experimentul cu caracter de cercetare* se aseamănă cel mai mult cu experiența ca metodă de cercetare și parcurge aproximativ etapele unei investigații experimentale autentice:

- delimitarea unei probleme;
- emiterea de ipoteze;
- organizarea unor situații experimentale;
- desfășurarea propriu-zisă a experimentului, cu folosirea aparatajului de laborator;
- prelucrarea și interpretarea datelor;
- confirmarea sau infirmarea ipotezei.

3. *Experimentul cu caracter aplicativ* urmărește confirmarea experimentală a unor cunoștințe științifice anterior dobândite. Se parcurg următoarele etape:

- prezentarea sau actualizarea cunoștințelor teoretice;
- prezentarea sarcinilor de lucru;
- organizarea activității elevilor: gruparea lor, repartizarea truselor;
- executarea activității experimentale de către elevi sub îndrumarea cadrului didactic;
- consemnarea rezultatelor;
- comentarea rezultatelor și stabilirea concluziilor [10].

Metodele interactive de predare-învățare [1] a disciplinelor școlare sunt în corelație cu prevederile concepției învățământului formativ, care promovează ideea unei pedagogii axate pe formarea de competențe [5]. Absolventul școlii, pentru a se încadra cu succes în viața societății contemporane, trebuie să posede un evantai de competențe ce l-ar ajuta să se descurce în condițiile mereu schimbătoare ale societății. Pentru a cultiva aceste competențe, înainte de a proiecta orice lecție [9], cadrul didactic se întrebă:

- Ce trebuie să știe elevii?
- Cum trebuie să-i învețe?
- Cât trebuie să-i învețe?

Ținând cont de volumul și cerințele curriculumului, profesorul stabilește obiectivele, alege conținutul de predare, selectează metodele optime ce corespund obiectivelor propuse la începutul orei.

La elaborarea obiectivelor se ea în vedere volumul și conținutul de predare și de ordonarea lor de la simplu – la compus, de la general – la particular, ceea ce imprimă acțiunii educative un caracter mai concret și îi orientează pe dascăli spre transmiterea cunoștințelor, iar prin ele spre formarea capacităților la elevi.

În cadrul orelor se pun în aplicare metode și tehnici moderne [1], bazate pe principiul de colaborare și cooperare, de lucru individual, în grup sau în perechi, metode ce permit elevului să treacă de la o simplă acumulare de cunoștințe – la cercetare, explicare, analiză.

În aceste circumstanțe, în activitatea pedagogică ne conducem de ideea că predarea disciplinelor de studiu în școală vizează nu numai utilizarea practică a lor, dar și dezvoltarea interesului educativ care solicită posedarea unor cunoștințe, cu alte cuvinte, se pun în aplicare metode ce pun accentul nu numai pe posedarea cunoștințelor teoretice și practice, dar și pe dezvoltarea personalității logice a elevilor.

Într-o lume supusă unei singure legi, paradoxal stabile – cea a schimbării – învățămîntul nu poate face excepție. Pentru a corespunde mereu acestor schimbări și pentru a face față cerințelor actuale ale societății profesorul trebuie să se perfecționeze sistematic și continuu. Pentru a satisface această nevoie de cunoaștere e necesar de a studia literatura în domeniu și a consulta informația apărută în presa periodică și de specialitate.

La seminarele de profil locale, raionale sau municipale deseori se menționează următoarele tematici:

- punerea în discuție a implementării eficiente a curriculumului școlar la disciplinele de studiu [5];
- utilizarea metodelor și tehnologiilor moderne de predare-învățare [7];
- informatizarea procesului educațional.

Cadrele didactice care iau parte la astfel de seminare, acumulează cunoștințe și experiență în aplicarea unor metode ce fac posibilă atingerea obiectivelor și dirijarea unui proces de predare-învățare a disciplinelor școlare ce corespunde cerințelor actuale curriculare.

*În concluzie*, unul din motto-urile, de care ar trebui să se conducă permanent un cadru didactic în activitatea sa profesională ar fi: „Profesorul care nu resimte importanța autoinstruirii și instruirii continue, a înprospătării informației cu care lucrează, nu va face față cerințelor actuale ale procesului instructiv-educativ”, de aceea, după absolvirea facultății, este recomandabil de a continua studiile la ciclul II (masterat) și la ciclul III (doctorat), precum și de a urma stagii, cursuri de perfecționare și a participa la diverse conferințe științifice, colocvii naționale și internaționale ș.a. [4]. Aceste studii și activități permit a aprofunda și a reimprospăta bagajul de cunoștințe în domeniu cu scopul de a căpăta noi altitudini în procesul de formare a elevilor aflați în plină formare.

Crearea unui sistem educațional modern, adecvat cerințelor unei lumi dinamice, determină conturarea întregului demers, de la obiective, pînă la evaluare, în funcție de solicitările societății pe care o deservește. Din aceste considerente, în activitatea didactică, prioritare nu ar trebui să prezinte volumul de informație pe care le pot achiziționa elevii, ci capacitățile cu valențe formative, cu alte cuvinte dobîndirea și formarea unor competențe atît de necesare în integrarea elevilor în societate la finele procesului de studiu [8].

Capacitatea muncii independente și valoarea ei dezvoltativă depinde de diferențierea conținutului pentru diferite grupuri de elevi, pornind de la capacitatea lor de învățare: tari, mediocri, slabi și de la ritmul de muncă: rapizi, medii, lenți [6]. Pentru a organiza cât mai eficient lecția, și ca fiecare elev să-și manifeste toate capacitățile treptat, se recomandă ai obișnui să lucreze fiecare în ritmul său propriu.

În activitatea didactică a experimentului de laborator se folosesc metodele tradiționale și cele netradiționale de predare, asupra cărora trebuie de chibzuit foarte mult [2], deoarece ele se autocomplectează reciproc, dacă sunt combinate corect. La etapa planuirii activității experimentului de laborator trebuie de ținut cont de nivelul clasei și de tipul lecției. Realizarea acestui obiectiv necesită serioase implicații în stabilirea conținutului de predare, a metodologiei, materialelor și a tehnologiilor utilizate, ceea ce permite desfășurarea eficientă a procesului de instruire în cadrul disciplinelor studiate în școală.

Presupunem de asemenea, că procesul de computerizare a instituțiilor de învățământ duce la formarea profesorului ca moderator, iar standardele internaționale nu mai constituie o barieră în dezvoltarea și formarea personalității elevului, indiferent de capacitățile sale de dezvoltare, ajutându-l în așa mod, să-și creeze propriul Eu.

#### **Referințe bibliografice:**

1. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008.
2. DULGHIERU, V.; CANTEMIR, M. *Manual de creativitate*. Chișinău: Tehnica-Info, 2000.
3. GUȚU, V. *Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul gimnazial: cadru conceptual*. Chișinău: Grupul editorial Litera, 2000.
4. JOIȚA, E. *Formarea pedagogică a profesorului*. București: Didactică și Pedagogică, 2008, 400 p. ISBN: 978-973-30-2338-8.
5. MINDER, M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Cartier, 2003.
6. MUNTEANU, A. *Psihologia dezvoltării umane*. Iași: Polirom, 2006, 419 p.
7. PATRAȘCU, D. *Tehnologii educaționale*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005.
8. PÎSLARU, VI. *Principiul pozitiv al educației*. Chișinău: Civitas, 2003, 320 p.
9. PRELICI, V. *A educa înseamnă a iubi*. București: Didactică și Pedagogică, 1995.
10. <http://www.didactic.ro/materiale-didactice/experimentul-de-laborator-metoda-didactica-de-predare-invatare-evaluare>.

## ASPECTE DE PREGĂTIRE TEHNICĂ ȘI TACTICĂ A STUDENȚILOR LA ANTRENAMENTUL DE FOTBAL

**ION CEBAN, lector universitar,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**

*Summary: Football is „Sport sports” is the mirage sport that combines strength, intelligence, courage; boldness and elegance of movement, attracting around his children from the earliest age, that the trying to imitate the idols of the arena, and remain thrilled and happy that they managed to discover beauties football game. Today football activity is organized and conducted under the guidance and coordination football federation that ensures players on a program, and we adjusted to the current game system. They are beautiful, but more important is that they are effective.*

Fotbalul este „Sportul sporturilor”, este sportul miraj, care îmbină forța, inteligența, curajul, îndrăzneală și eleganța mișcărilor, atrăgând în jurul său copiii de la cea mai fragedă vîrstă, care încercă să-și emite idolii din arenă și care rămîn fericiți că au reușit să descopere frumusețile jocului de fotbal. Fotbalul este un joc sportiv ce se joacă între două echipe formate din cître 11 jucători, fiecare dintre aceștia căutînd să introducă mingea în poarta adversă, lovind-o cu piciorul sau cu orice parte a corpului, în afară de brațe [3].

Astăzi activitatea fotbalistică este organizată și se desfășoară sub îndrumarea și coordonarea Federației de fotbal, care asigură pregătirea jucătorilor pe baza unei programe și a sistemului adaptat specificului jocului actual. Putem afirma cu certitudine că echipele profesionale joacă un rol important în promovarea talentelor. Însă, trebuie să recunoaștem că majoritatea vedetelor de azi și-au început cariera în echipe amatoriști de copii și juniori. Acest fapt scoate la iveală un lucru evident – toate echipele de copii și juniori reprezintă un loc sigur de lansare a talentelor și jucători promițători. Anume aici este concentrat astăzi un potențial mare pentru un fotbal frumos și de succes al zilei de mîine [6]. Din acest considerent nici un o țară fotbalistică nu-și poate permite să ignore tendențele fotbalului internațional sau să folosească mult timp concepțiile învechite, indiferent de faptul cît de bune ele pot fi. Aceste tendințe sunt noile linii de dezvoltare a fotbalului național și mondial. Ele sunt frumoase, dar cu mult mai important este faptul că ele sunt eficiente.

Prin pregătire tehnică înțelegem o multitudine de elemente efectuate cu picioarele avînd ca scop controlarea mingii în diferite situații de joc. Tehnica jocului de fotbal are anumite particularități care o diferențiază de tehnica celorlalte jocuri sportive. Execuțiile tehnici cu



picioarele sunt mai grele, deoarece în evoluția filogenetică s-a dezvoltat mai mult îndemânarea mâinilor [7].

Echipa care deține balonul va avansa către poarta adversă și va folosi: conducerea mingii, pasa, preluarea, driblingul, șutul la poartă, demarcarea.

Echipa care nu deține balonul va căuta să recâștige mingea și în același timp să-și încetinească adversarul. Principalele acțiuni vor fi următoarele: marcaj, interceptie, deposedare, tatonare.

În timpul antrenamentului sportiv, studenții au atenție scăzută la calitatea execuției tehnicii având dificultăți, deoarece coordonarea mișcărilor nu le dă posibilitatea de a executa. Coordonarea este baza tuturor mișcărilor, dezvoltarea ei poate fi posibilă numai cu ajutorul unor exerciții speciale cum ar fi:

1. Sărituri cu coarda;
2. Alergare prin obstacole;
3. Săriturile de pe un picior pe altul în diferite direcții;
4. Înotul;
5. Dansurile ritmice [4].

Pentru a ajunge un bun jucător de fotbal, antrenamentul trebuie să fie început de la o vârstă fragedă (5-6 ani). Unde coordonarea mișcărilor și tehnica, va fi dezvoltată pe tot parcursul perioadei de practicare a acestui gen de sport.

În fotbal pregătirea tehnică este o componentă de bază a antrenamentului sportiv și reprezintă activitate de însușire, consolidare și perfecționare a procedeelelor specifice manevrării mingii și deplasării jucătorilor în teren. O pregătire tehnică de calitate presupune continuitate și progresivitate precum și aplicarea unor noi metode de lucru corespunzătoare nivelului de vârstă și pregătire fizică a studenților. În pregătirea fizică studenții trebuie să-și dezvolte calitățile de: **viteză, rezistență, forță, îndemânare** [2].

Pregătirea tactică reprezintă una din componentele cele mai dinamice ale antrenamentului fiind condiționată de pregătirea fizică, tehnică, psihică și teoretică. Prin intermediul ei studenții își însușesc modalitățile organizării, pregătirii și desfășurării acțiunilor de atac și de apărare potrivit unei anumite concepții de joc. Pregătirea tactică presupune:

1. O pregătire logică și eficientă a calităților celor 11 jucători din echipă;
2. O strategie de apărare și de atac realizată pe baza unor mijloace însușite anterior în antrenament sau a unora create spontan în joc;
3. Disciplină în deplinirea sarcinilor de joc, în relații cu partenerii și cu adversarii.

În decursul jocului studentul își pune în practică toate calitățile și deprinderile biometrice în confruntare cu adversarul din teren. Există 3 tipuri de tactică: **atac, contra-atac, apărare**.

1. Tactica de atac este folosită în potriva echipei care are o pregătire fizică și tehnică mai slabă.
2. Tactica de contra-atac este folosită în momentul când echipa adversă se află în jumătate de teren a adversarului și prin greșelile lor tehnice pot fi prinși la contra-atac.
3. Tactica de apărare se folosește în potriva echipelor care au o pregătire tehnică, fizică și psihică mai bună [1].

Actul tactic realizat în joc are următoarele faze:

- Perceperea situațiilor;
- Analiza situațiilor;
- Starea psihică;
- Starea motrică.

Perceperile tacticii constau, de fapt, în capacitatea studentului de a aplica eficient, în situațiile variate, formele de deplasare în teren și poziția corectă față de adversar când el este cu mingea. Antrenorul pune în aplicare mai multe feluri de tactică:

1. **Clasică 442** (4 apărători, 4 mijlocași, 2 atacanți);
2. **Britanică 4231** (4 apărători, 2 mijlocași la închidere, 3 mijlocași ofensivi, 1 atacant);
3. **Romb/Modernă 433** (4 apărători, 3 mijlocași, 3 atacanți) [Ibidem].

Un rol foarte important în timpul jocului de fotbal îl au factorii psihologici. Avînd o pregătire psihologică bună, jucătorii în teren pot trece ușor de perioadele în care echipa este condusă de adversar avînd putere de a juca ofensiv și de a înscrie mai multe goluri în poarta adversă. Un antrenor bun poate ajuta echipa în situațiile grele ale jocului dîndu-le indicațiile necesare și utile de pe marginea terenului astfel, încît emoțiile sale să nu fie arătate pe față ca fiecare fază de joc să fie analizată corect și liniștit.

Studentii noștri au o performanță bună în cadrul petrecerii jocului de fotbal la nivel municipal participînd la diverse competiții și jocuri amicale, însă obstacolele cele mai mari le întîlnesc în situațiile când adversarii sunt mai tehnici și au o viteză mai bună de mișcare. Pentru a depăși aceste dificultăți este nevoie de o perioadă mai lungă de pregătire a procesului de antrenament, astfel încît educația fizică să aibă o corelație cît mai aproape de fotbal. În timpul lecției de educația fizică la universitate să se ocupe cît mai mult cu dezvoltarea calităților fizice și jocurilor sportive, astfel încît educația fizică să fie numai puțin de 3 ori pe săptămîină.

Exercițiile de stretching, dacă sunt executate corect, vor îmbunătăți mobilitatea, vor ajuta la refacerea în urma efortului și vor îmbunătăți calitatea alergării. Un stretching incorect poate duce la autoaccidentare sau mai grav la o supra întinderii de mușchi. Exercițiile speciale de întindere și relaxare a mușchilor vor dura 10 – 20 de min. fiind supravegheate de antrenor sau de medicul sportiv. Aceste exerciții sunt:

1. Fandările înainte și lateral;
2. Stînd cu picioarele mult depărtate (sfoara);
3. Stînd culcat pe spate picioarele ridicate în sus vîrfurile la degete întinse;
4. Stînd culcat pe abdomen piciorul drept depărtat mult agungîd cu genuchiul la umărul drept;
5. Stînd culcat pe spate ridicăm abdomenul în sus și piciorul drept peste piciorul stîng [5].

O selectare mai amplă a tinerilor fotbaliști și oferirea condițiilor bune de antrenament ar aduce rezultate înalte în cadrul competițiilor la nivel Republican și plasarea între locurile de frunte a celor mai bune echipe.

În timpul efortului situația cea mai favorabilă este aceea în care vasele sangvine care alimentează mușchii angrenați în efort, se relaxează și se lărgesc, astfel alimentează creierul cu o cantitate bogată de oxigen și organismul devine mai puternic acumulînd o imunitate de durată.

Datorită unei discipline în teren și realizarea obiectivului pus de antrenor va duce după sine numai rezultate bune. O inteligență de joc logică, flexibilă încoronează fotbalul ca fiind cel mai popular și mai iubit gen de sport pe întreaga planetă.

#### **Referințe bibliografice:**

1. BALAJ, C. *Pregătirea tactică*. București: Sport – Turism, 1997. p. 166.
2. COJOCARU, V. *Curs de fotbal specializare, vol. I*. București: ANEFS, 1994.
3. CRĂCIUN, N.; GAVRILOV, V. *Unele aspecte psihologice ale jucătorilor de fotbal*, Chișinău: CEP USM, 2003.
4. DRAGNEA, A. *Antrenamentul sportiv*. București: Didactică și pedagogică, 1996.
5. DRAGNEA, A.; BOTA, A. *Teoria activităților motrice*. București: Didactică și Pedagogică, 1999.
6. EPURAN, M.; HORON, E. *Mecanisme de influențare a comportamentului în fotbal*. București: Sport, 2007.
7. Grigorescu, N.; Avram, V. *Prestația tactică a jucătorilor de fotbal în terenul de joc*. Chișinău: USEFS, 2012.
8. ЛАТЫШЕВ, Н. Г. *Судейство соревнований по футболу*. Москва: Физкультура и спорт. 1977.

#### **ФАКТОРЫ СПОСОБСТВУЮЩИЕ ПРЕОДОЛЕНИЮ СОПРОТИВЛЕНИЯ ВОСПИТАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**НАДЕЖДА МИШЕНИНА, учитель английского языка высшей категории,  
Теоретический лицей имени Михая Еминеску м. Бэлць**

**Summary.** *The Article reflects certain ideas of overcoming resistance to education at the English language lessons in the primary school. Its aim is to draw teachers' attention to the necessity of introduction of a variety of methods focused on involving all children in active learning and to offer some strategies which the author uses at the lessons in order to overcome resistance to education and encourage pupils to fruitful cooperation.*

Явление сопротивления воспитанию – это неотъемлемая реальность учебно-воспитательного процесса. Не секрет, что в нас, педагогах и родителях, заложена программа руководить детьми, направлять, советовать, приказывать, уговаривать, а иногда даже давить на них. Если мы это делаем, то тут же получаем от детей сопротивление воспитанию, то есть реакцию совершенно противоположную ожидаемой. Однако, помня, что «нет столь дурного человека, которого бы хорошее воспитание не сделало лучшим» (В.Г. Белинский), мы ищем способы удовлетворить естественную потребность ребенка в сопротивлении, сохраняя его волю, и, при этом, эффективно уменьшая это сопротивление [2]. В данной статье я бы хотела остановиться на идеях, реализация которых, согласно моим наблюдениям, позволяет в значительной степени преодолевать и предупреждать сопротивление воспитанию на уроках английского языка в начальных классах.

В первую очередь, стержнем всей деятельности учитель должен сделать акцент на поднятие престижа личности в собственных глазах и в глазах окружающих – сверстников и взрослых. Не низвергать, не критиковать, а возвышать, внушать оптимизм и уверенность в себе [3]. Несомненно, похвала окрыляет и мотивирует ребёнка к дальнейшим успешным действиям.

Эффективность урока напрямую зависит от заинтересованности ученика и готовности сотрудничать с учителем, выполняя различные виды деятельности. Согласно Д. Грэй, чтобы отпустить сопротивление и ощутить внутреннее побуждение к сотрудничеству, ребенку необходимы понимание, структура, ритм и направление [1]. Если эти потребности не удовлетворены, в детях притупляется естественное желание сотрудничать, поэтому при планировании и проведении уроков учителям следует позаботиться об их удовлетворении.

Известно также, что по темпераменту дети делятся на 4 типа: сенситивные, активные, реактивные и восприимчивые. Каждый тип характеризуется своими особенностями и требует специфического подхода для преодоления сопротивления воспитанию [1]. Следовательно, работая с группой учащихся, в которой присутствуют

дети разных темпераментов, учитель обязан подключать разнообразие методов, чтобы суметь побудить к сотрудничеству их всех.

Во-первых, чтобы дети не выходили из-под контроля и не сопротивлялись авторитету учителя, им нужна четкая структура, план действий, правила игры. Особенно это касается детей активного темперамента, которые сами себя побуждают к действию и проявляют наибольшее стремление к сотрудничеству в том случае, когда знают, что делать, или имеют определенный план. Чтобы преодолеть сопротивление такого ребенка, нужно заранее задать ему ограничения, правила и направление деятельности. Учитель всегда должен объяснять задание максимально четко. Например, учитель может сказать: «Сначала повторите новые слова хором, а потом каждый прочтёт их самостоятельно». Или: «Сейчас мы повторим новые слова, а затем напишем словарный диктант». Активный ребенок идет на сотрудничество охотнее, если задать ему четкую структуру.

Дети уважают уверенного и компетентного лидера в другом человеке. Учителя должны следить, чтобы не проявлять слабость, нерешительность или уязвимость. В то же время активному ребенку необходимо иметь возможность стать успешным лидером. Чтобы свести к минимуму его сопротивление, лучше всего при любой возможности позволять ему быть первым и/или главным. У таких детей масса энергии, и учитель должен задать структуру, в которой эта энергия будет проявляться гармонично. Они будут с радостью стараться, если только возложить на них какую-то ответственность. Например, обычно учитель задаёт вопросы ученикам по изучаемым темам. Когда же тема проработана уже довольно хорошо, эту роль учителя я предлагаю сыграть активным ученикам, и они с большим удовольствием выходят перед классом и задают вопросы, к примеру, на тему «Знакомство» - **What is your name? – How old are you? – Where are you from? etc.** или на тему «Режим дня» - **When do you get up? – When do you go to school? – What do you do in the evening? etc.** Также я иногда прошу активных детей помочь мне исправлять ошибки их одноклассников в определенных упражнениях, и они слушают друг друга с удвоенным вниманием, стараясь ответственно выполнить это поручение.

В отличие от активных детей, дети восприимчивого темперамента не испытывают потребности лидировать или даже просто участвовать. В раннем детстве они нередко наблюдают за играми других детей со стороны, не пытаясь принять участия. Такой ребенок может пятьдесят раз наблюдать за игрой сверстников, а на пятьдесят первый внезапно включиться в нее. В общем, чтобы пробудить в себе интерес к тому или иному делу, ему достаточно понаблюдать за ним.

Внимание! Для того чтобы восприимчивые дети чувствовали себя комфортно на уроке, им необходимо знать, что произойдет в следующий момент. Новые ситуации, когда

эти дети не знают, что произойдет дальше, вызывают у них сопротивление. Им нужен режим, повторяемость и ритм [1]. Поэтому хорошо, если некоторые этапы урока проходят по неизменному сценарию, как, например, речевая зарядка в начале урока включающая вопросы о дате, дне недели, времени года, погоде, настроении и т.д.; запись новых слов в словарик; фонетическая зарядка перед прочтением нового текста; словарные диктанты, запись домашнего задания в дневник в конце урока. Побудить детей восприимчивого типа к действию легче всего замечаниями типа: «А сейчас пришло время проверить домашнее задание...» или «А теперь мы поработаем со словарными карточками...» Желательно, также, чтобы у них было постоянное рабочее место в классе. Восприимчивого ребенка следует поощрять к активному участию, но, если он сопротивляется, следует действовать мягко и никогда не принуждать его силой. Нужно помнить, что просто наблюдая за деятельностью, он уже участвует в ней так, как ему удобно. Ему нужно время, чтобы созреть для активного участия. Работа в группе на уроках английского языка предоставляет ему такую возможность [5]. Такие виды деятельности на уроке, как **Think-Pair-Share** (Подумай, обсуди с партнёром и поделись с классом) и **Buzz Groups**, когда участники делятся на группы из 3-4 человек и им даётся задание записать за 2 минуты как можно больше слов или идей на заданную тему, например: «Животные», «Фрукты», «Овощи», «Школьные принадлежности», «Одежда» или «Планы на предстоящие каникулы», «Хобби» и тому подобное, создают условия для постепенного включения в работу ребёнка восприимчивого темперамента. Поэтому я регулярно и успешно включаю их в ход своих уроков.

Несомненно, дети возраста начальной школы нуждаются в частой смене видов деятельности на уроке и в разнообразии предлагаемых им заданий. Это благотворно влияет на мотивацию всех детей, но особенно на детей реактивного темперамента, которые стремятся увидеть, услышать, ощутить и пережить все, что может предложить жизнь. Так как эти дети любят перемены, но сопротивляются необходимости на чем-то сосредоточиться, им необходимо постоянно менять вид деятельности. Новые возможности легко отвлекают этих детей. Именно эту способность отвлекаться и можно использовать для того, чтобы преодолеть их сопротивление. Например, изучение числительных от 1 до 12 во втором классе можно осуществлять при помощи массы различных упражнений. Одни только упражнения с карточками включают несколько видов. 1) Учитель показывает карточки с цифрами в возрастающем порядке, в порядке убывания, вразброс – ученики их называют. 2) Ученики изготавливают свой набор карточек, учитель называет число – ученики показывают соответствующую карточку. 3) Ученикам раздаются карточки с цифрами, по одной каждому, они должны построиться в

соответствующем порядке и произнести предложение типа: **“I am number 1.”** 4) Дети построились по номерам полученных карточек и по очереди называют номера одноклассников: **“Olga is number 3. Dennis is number 5.”** 5) Можно посчитать разные предметы в классе: парты, окна, цветы и т.д. 6) Можно сопоставить (match) количество предметов на картинке и цифры. 7) Можно выучить стихи и речевки, типа **“One, two, three. Clap, clap, clap...”** и т.д. Разнообразие предлагаемых упражнений при изучении любых тем помогает предотвратить сопротивление детей и вовлечь их в активное сотрудничество.

Один из любимых видов деятельности младших школьников на уроках английского языка – это пение. Пение вносит приятное разнообразие в проведение уроков, снимает напряжение и позволяет детям ощутить, что они окружены любовью и заботой. Детям нравится слушать английские песенки, и петь их вместе с одноклассниками и учителем. Когда ребёнок поет или слушает песенку, все вокруг словно озаряется светом; жить становится веселее. Пение стимулирует деятельность левого, творческого полушария мозга. Творческий настрой помогает ребенку стать гибче, легче приспосабливаться к ситуации и охотнее идти на сотрудничество.

Музыка и пение оказывают неоценимую помощь в изучении английского языка в силу ряда причин:

1. Песни, как один из видов речевого общения, являются средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса, т.к. включают новые слова и выражения. В них уже знакомая лексика встречается в новом контекстуальном окружении, что помогает её активизации. В песнях часто встречаются имена собственные, географические названия, реалии страны изучаемого языка, поэтические слова. Это способствует развитию у школьников чувства языка, знания его стилистических особенностей.

2. В песнях лучше усваиваются и активизируются грамматические конструкции.

3. Песни способствуют совершенствованию навыков иноязычного произношения, развитию музыкального слуха. Установлено, что музыкальный слух, слуховое внимание и слуховой контроль находится в тесной взаимосвязи с развитием артикуляционного аппарата.

4. Песни содействуют эстетическому воспитанию учащихся, сплочению коллектива и более полному раскрытию творческих способностей каждого. Благодаря музыке на уроке создаётся благоприятный психологический климат, снижается психологическая нагрузка, активизируется языковая деятельность, повышается эмоциональный тонус, поддерживается интерес к изучению английского языка.

5. Песни стимулируют монологические и диалогические высказывания, служат основой развития речемыслительной деятельности учащихся, способствуют развитию как подготовленной, так и не подготовленной речи.

На уроке в начальной школе песни чаще всего используются для:

1. Фонетической зарядки на начальном этапе обучения. Здесь я, в основном, использую короткие детские песни типа **“ABC song”, “Happy Birthday”, “Old McDonald had a farm”, “Clap your hands”, “What is your name?”, “You put your right hand in”** и другие.

2. Для более прочного закрепления лексического и грамматического материала. Песни могут вводиться в связи с изучением лексической темы, например: тема **“Части тела”** - **“Alouette, little Alouette”**, **«Животные»** - **“We Walk by the Jungle”**, **«Одежда»** - **“Clothes Song”**, **“Глаголы действия”** - **“What Can You Do Song”** и т.д. Также введение песни может быть органически связано с изучением грамматической темы, например: **Present Simple – “We Walk by the Jungle”**; **Present Progressive – “I’m Sitting in the Morning”**, **“Brother John”**, **Past Simple – “The Bear Went over the Mountain”**, **Prepositions – “Preposition song”**, **Modal Verb “Can” – “What Can You Do Song”**.

3. Как стимул для развития речевых навыков и умений. Например, умение построить рассказ на основе сюжета песни. **“A Girl From London”, “We Walk by the Jungle”, “Rosie’s Walk”** и т.п.

4. Как своего рода релаксация в середине или конце урока, когда учащиеся устали и им нужна разрядка, снимающая напряжение и восстанавливающая их работоспособность.

Работа над песней с учащимися начальных классов может включать не только обычный алгоритм – чтение слов песни, их перевод на родной язык, запись нескольких новых слов в тетрадь, прослушивание песни и совместное исполнение её под фонограмму – можно также придумать серию упражнений на понимание содержания песни, согласованию слов и выражений (matching), лексико-грамматические упражнения, а также упражнения на говорение с использованием слов песни и фантазии учащихся (role play). Такого рода задания тоже вносят разнообразие в урок, повышают мотивацию учащихся и преодолевают их сопротивление изучению английского языка.

Ещё одна чудесная возможность отвлечь детей от сопротивления обучению и от любых жизненных неприятностей – это введение в урок элементов сказки и волшебства. В этом учителям английского языка очень помогают забавные персонажи учебников для начальной школы **“Magic English”**: Tommy Cat, Doggy Dog, Rusty Rooster, Jemmy Duck, Danny Rabbit и другие. Малыши с интересом слушают истории о том, как они знакомятся,



рассказывают из какой страны приехали, описывают свои домики и школу, примеряют модную одежду и так далее. Они охотнее повторяют и запоминают новые слова и фразы, если они сказаны этими смешными зверушками. При изучении темы «Дни недели» и «Режим дня» во 2 классе сказка о Лондонском Биг Бэне, который встаёт в понедельник, умывается во вторник, кушает в среду и так далее, приводит детей в восторг. Они с удовольствием её читают, рассматривая иллюстрации, рассказывают и легко запоминают новые лексические единицы.

Приблизительно до девятилетнего возраста дети живут в магическом мире. Очень легко отвлечь их от сопротивления и перенаправить их внимание в нужное учителю русло используя любые сказочные элементы, как, например, волшебная палочка (Magic Stick) или ручка (Magic Pen), которая перелетает с места на место при изучении темы «Предлоги места», или волшебная шляпа (Magic Hat), из которой извлекаются карточки для словарной игры. Прекрасно, если учитель мастерски владеет такими магическими фокусами. Образы, почерпнутые из сказок, помогают детям развить воображение, творческие способности и чувство собственного «я». Богатое воображение и творческая самореализация очень помогают ребенку приобрести необходимый потенциал, чтобы в будущем решать жизненные проблемы.

**Считаю также необходимым упомянуть ещё один чудесный способ преодоления сопротивления воспитанию. Игра** – одна из важнейших форм релаксации и основная форма обучения английскому языку детей младшего возраста.

Доказано, что игра – традиционный, признанный метод обучения и воспитания. Это уникальное средство ненасильственного обучения детей, так как создается доброжелательная атмосфера и ситуация успеха. Благодаря играм активизируются все познавательные процессы учащихся: развивается внимание, память, мышление, творческие способности. Использование игровой технологии всегда даёт хорошие результаты, повышает и поддерживает интерес к предмету. В зависимости от целей и задач урока используются различные игры, в процессе закрепления учебного материала, на этапе активизации в речи учащихся. Игра на уроках иностранного языка – это не просто коллективное развлечение, а основной способ решения определенных задач обучения на данном этапе – от самых мелких речевых навыков до умения вести самостоятельный разговор. Можно привести большое количество примеров игр успешно применяемых мною на уроках английского языка в начальной школе. Вот некоторые из них: “Simon says...”, “Odd man out”, “Guess what I have in my hand (bag)”, “Find someone who...”, “Describe the object”, “At the Zoo”, “Find the Toy”, “Days of the week”, “Snowball” и многие другие.

В заключение хочется подчеркнуть, что все вышеупомянутые упражнения и игры создают благоприятные условия для имитации иноязычной языковой среды, помогают детям «проживать» воображаемые ситуации, способствуют интенсивному применению лексики, развивают чувство языка и повышают мотивацию детей к сотрудничеству на уроке. Изучение данной темы и проведение практических экспериментов укрепило моё убеждение в том, что знание потребностей детей и позитивное воспитание действительно развивают в них дух сотрудничества и уверенность в себе, что в свою очередь повышает качество их обучения и жизни в целом.

#### **Библиография:**

1. ГРЕЙ, ДЖОН. *Дети с небес. Искусство позитивного воспитания. Как развить в ребенке дух сотрудничества, отзывчивость и уверенность в себе.* Москва: София, 2014. 352 с. ISBN: 978-5-906686-61-9
2. МАЛЕНКОВА, Л.И. *Воспитание в современной школе.* Книга для учителя-воспитателя. Москва: Педагогическое общество России, 1999. 300 с. ISBN: 978-5-93134-028-9
3. МАЛЕНКОВА, Л.И. *Теория и методика воспитания.* Учебное пособие Москва: Педагогическое общество России, 2002. 480 с. ISBN 5-93134-169-2
4. ЦЫРЛИНА, Т.В. *На пути к совершенству. Антология интересных школ и педагогических находок XX века.* Москва: Сентябрь, 1997. 111 с. ISBN 5-88753-010-3
5. JEREMY HARMER. *The Practice of English Language Teaching.* Longman Handbooks for Language Teachers. Longman, 1995, p.285, Ch.4.1, 11. ISBN 0582 04656 4

### **РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДОШКОЛЬНИКОВ – ЭФФЕКТИВНЫЙ ПУТЬ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОПРОТИВЛЕНИЯ В ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ**

**МАРИНА РОМАНЮК,**  
*воспитатель, село Дану, Глодянский район*

*Summary. The article considers the problem of overcoming pre-school children's resistance to education in teacher mathematics. The author proposes to solve the problem by means of the development children's cognitive interest in mathematics, substantiates the content, principles and methods of this activity. The article propounds the psycho-pedagogical conditions which have been applied necessary for the development of the pre-school children's cognitive interest in mathematics.*

Математическое образование обладает большими возможностями развития в детях способности к полноценному восприятию окружающего мира, пониманию, осмыслению связей, отношений, закономерностей, к быстрому и широкому обобщению разнообразных объектов и действий с ними, к логическим рассуждениям и умозаключениям. Вхождение ребенка в мир математики начинается уже в дошкольном возрасте. Дети сравнивают предметы по величине, устанавливают количественные и пространственные отношения, усваивают геометрические эталоны, овладевают счетом, вычислительной и моделирующей деятельностью и т.д.

Для успешного обучения математике необходимо наличие познавательного интереса, который обеспечивает самостоятельность детей в учебной деятельности и практическом применении имеющихся знаний. Если не сформировать у детей в дошкольном возрасте положительное отношение к знаниям и учебной деятельности, то сделать это в школе, как свидетельствуют исследования В.В. Давыдова, Л.С. Славиной и др., намного труднее.

Но, несмотря на то, что познавательный интерес является сильным побудителем ознакомления, осмысления и преобразования окружающей действительности, без целенаправленной работы воспитателя этот процесс иногда встречает сопротивление со стороны дошкольников. Некоторые дети проявляют эпизодический интерес к математическому содержанию, сталкиваясь с трудностями при решении задачи, не стремятся найти правильный способ выполнения действия, не пытаются вступить в диалог с педагогом и сверстниками, не задают познавательных вопросов по поводу решаемой задачи. Зачастую можно наблюдать преобладание эмоциональных проявлений интереса над интеллектуальными и волевыми. Это проявляется в том, что дети оживляются при использовании педагогом разных игровых приемов, действий с раздаточным материалом. Некоторые дети проявляют желание побыстрее справиться с заданием, не заботясь о правильности и аккуратности решения задачи, для них главное - получить положительную оценку педагога.

Формирование устойчивого познавательного интереса возможно при создании и соблюдении определенных условий. К таким условиям А. Белошистая относит: расширение и углубление знаний каждого ребенка, включение детей в активный поиск знаний, организация разнообразной деятельности детей (продуктивной, игровой, учебной, поисковой, экспериментирования, наблюдения, общения [1]).

Преодолевая сопротивление детей в изучении математики через развитие их познавательного интереса, мы исходили из того, что детей старшего дошкольного возраста привлекает «новизна» содержания, необычная форма выполнения заданий, их

занимательность. Так, например, на одном из занятий каждой паре детей было предложено определить количество бусинок, лежащих на подносе. Детей заинтересовало задание в силу новизны материала (бусинки не использовались ранее на занятиях). Дети активно приступили к выполнению задания, каждый пытался посчитать бусинки самостоятельно, что не позволяло выполнить задание (сосчитать бусинки) правильно. Педагог подсказывал: «Посчитайте бусинки по очереди, а потом проверьте друг друга, правильно ли вы посчитали». После выполнения задания детям предлагалось сделать из бусинок бусы, нанизывая бусинки на леску, затем опять высыпать их на поднос и посчитать, сравнить результаты.

Такой подход формирует у детей познавательный интерес, стремление самостоятельно добывать интересующие ребенка знания и желание делиться своими знаниями с другими.

Детям старшего дошкольного возраста свойственна деятельность экспериментирования, в которой наиболее ярко проявляется детская активность и самостоятельность, направленные на получение новых сведений и новых знаний. Обладая огромной побудительной силой, интерес направляет стремления ребенка на активное познание и поиск способов и средств удовлетворения «жажды познаний».

Одним из важных условий для развития познавательного интереса мы считаем специально организованное обучение детей, так как в процессе его происходит интенсивное овладение знаниями, умениями и навыками, способами действий, повышается активность, а, следовательно, и интерес к математике.

Изучение литературы по данной проблеме позволило нам определить факторы, которые влияют на процесс преодоления сопротивления дошкольников в изучении математики:

1. Содержание учебного материала (новизна содержания, оптимальное соотношение известного и неизвестного в познаваемом объекте, определенный дефицит информации, восполняемый личным опытом и знаниями детей).
2. Организация познавательной деятельности (использование нестандартного вопроса, проблемы, загадки, экспериментирование детей).
3. Взаимодействие между участниками познавательного процесса (деловое сотрудничество посредством диалога равных партнеров).
4. Обеспечение посильной работы для детей с предлагаемыми проблемными ситуациями и вопросами.
5. Значимость информации, получаемой в результате решения проблемы [2; 4].

Учитывая эти факторы, мы считали необходимым определять содержание обучения детей математике с учетом возможной проблематизации, новизны и занимательности материала. Отбор методов для реализации математического содержания мы производили с учетом создания положительного эмоционального фона, организации практической деятельности детей с выполнением вариативных, проблемных и творческих заданий, а также активности и самостоятельности детей при решении учебных задач и использовании дидактического наглядного материала.

Наряду с этим, мы руководствовались положениями ряда исследований (В.К. Котырло, Т.В. Дудкевич, Т.А. Куликова и др.), в которых отмечается влияние социального фактора на развитие познавательного интереса. Особый интерес представляют работы М.И. Перетятку, в которых даны рекомендации по организации взаимодействия детей в процессе обучения математике и его влияния на развитие детского познавательного интереса [3].

Мы убедились, что преодолеть сопротивление детей в изучении математики можно только на основе реализации принципа гуманизации педагогического процесса. В основе гуманизации лежит личностно-ориентированная модель обучения, предполагающая не просто передачу знаний и умений ребенку, а создание условий для их активного усвоения самим ребенком, воспитание потребности самостоятельно приобретать и использовать их в жизни. Поэтому работа по развитию элементарных математических представлений должна носить развивающий характер, обязательный элемент новизны в знакомом материале, имеющиеся знания рассматривать в новом аспекте.

Например, дети усвоили приемы наложения и приложения при сравнении величины предметов. В ситуации задания построить у себя на столе дом такой же высоты, как высота дома, изображенного на рисунке, дети решают задачу воспроизведения такой же величины, когда исключаются возможности непосредственного сравнения (наложения или приложения). При решении данной проблемы дети сами или с помощью педагога находят новый способ сравнения величин – с помощью моделирования. Надо путем промеривания найти предмет (палочку или веревку) равный высоте дома на рисунке и затем строить дом точно такой же величины.

Важным в формировании познавательного интереса к математике мы считаем работу педагога по практическому использованию детьми математических знаний. Они непременно должны использоваться детьми в других видах деятельности. Хотя на практике дети очень редко прибегают к математическим действиям (осознанный счет, измерение и т.д.) в самостоятельной деятельности. Поэтому педагог должен активизировать знания детей, создавать необходимость их использования в разных

жизненных ситуациях, показать значимость математических знаний при решении практических задач.

Невозможно преодолеть сопротивление детей в освоении любой деятельности, в том числе и математического содержания, без создания положительного эмоционального фона. Создание положительного эмоционального фона – один из наиболее верных и действенных путей возбуждения познавательного интереса к математике. Организуя занятия, педагог должен пробудить у детей эмоциональный отклик, который побуждает к действию, появлению радости познания, что приводит к возникновению интереса. Этому способствуют игровые методы обучения (сюрпризные моменты, включение персонажей, знакомых детям и др.). Это особенно важно для детей, у которых познавательный интерес неустойчив и ситуативен. Для возбуждения интереса к математическому содержанию таким детям можно предложить самостоятельно подобрать необходимый наглядный материал к занятию. Во время обучения использовать такие приемы, как объяснения педагога (предупреждение возможных ошибок детей), переключение с одного вида деятельности на другой, посредством физкультурных минуток (оживление детей, переключение их внимания).

Но стремясь сделать обучение математике интересным и увлекательным занятием для детей, следует учесть, что деятельность детей должна быть не развлекательной, а привлекательной, иначе будет потерян смысл деятельности педагога.

При организации познавательной деятельности особое место отводится моделированию и экспериментированию. Моделирование соответствует специфике усвоения математических знаний: использование модели при воспроизведении такого же количества предметов, такой же величины, пространственных отношений, измерении величины и т.д. Можно использовать разные виды моделей: предметные (модель комнаты, модель часов), схематические (календарь года и дней недели) и графические (пространственные отношения).

В процессе экспериментирования дети выдвигают гипотезу и с помощью поисковых действий и опытов доказывают правильность своего предположения. Через элементарные опыты, поисковые действия дети приобретают новые знания о том или ином предмете, воздействуют на объект с целью его познания, выявляют скрытые признаки и свойства. Таким образом, экспериментирование направлено на познавательный результат и способствует повышению познавательной активности дошкольников. Например, дети выполняют задание на определение тяжести предметов. Перед детьми два шара (один большой пластмассовый, другой маленький деревянный). Детям предлагается сравнить два шара по массе, т.е. определить, какой легче, какой

тяжелее. Затем найти способ доказательства своего решения (можно взвесить на весах, а можно опустить в таз с водой) и сделать вывод.

Итак, сопротивление в изучении математики дошкольниками может быть преодолено, если в работе с детьми будут созданы условия для их активной познавательной деятельности, использованы интерактивные методы обучения и разнообразные приемы активизации детской познавательной деятельности, организовано общение и взаимодействие детей в процессе обучения.

### **Литература:**

1. БЕЛОШИСТАЯ, А.В. *Формирование и развитие математических способностей дошкольников, Вопросы теории и практики. Учебное пособие.* Москва: Владос, 2003. 402 с. ISBN 5-391-01229-0
2. ДЕНИСЕНКОВА, Н.С. Формирование познавательного интереса к учебной задаче. *Дошкольное воспитание.* - 2001. - №3. - С. 48-50.
3. ПЕРЕТЯТКУ, М.И. *Взаимообучение детей разновозрастной группы в процессе дидактических игр.* Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва: 1991. - 26 с.
4. ЩЕРБАКОВА, Е.И. *Теория и методика математического развития дошкольников: Учеб. пособие.* Москва: МПСИ, 2005. 392 с. ISBN 5-89502-499-8

## **SECȚIUNEA NR. 3**

### **REZISTENȚA LA EDUCAȚIE: ASPECTE AXIOLOGICE**

---

#### **ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***ТАМАРА ПОНИМАНСКАЯ, кандидат педагогических наук, профессор,  
Ровенский государственный гуманитарный университет, Украина***

*Summary. This article is about the humanistic values as a formation of teacher's readiness to the preschool age children's education. It is discussed the idea that the teacher should strive to broadcast his individuality during the education. There are analyzed the content update courses of training in early childhood education in the Rivne State Humanitarian University (Ukraine).*

Современная жизнь человека осложнена не только экономическими кризисами и экологическими катастрофами, но и тем, что в ней понятия «гуманность», «милосердие», «добро» кажутся устаревшими. Именно в критические моменты обострения несбалансированности существования человека в социуме и его внутреннего духовного мира человечество обращается к проблеме гуманизма как изначальной идеи выживания и достойного существования. С новым осмыслением отношений человека и мира связан поиск путей гуманизации образования. Педагогический гуманизм определяют как современную стратегию деятельности всех звеньев образования, основанную на системе гуманистических знаний, взглядов, идей, убеждений и реализуемую в процессе воспитания. Как отмечает академик НАПН Украины А.Я. Савченко, гуманистическая направленность определяет цели нового образования на философском уровне. «С начала 90-х годов XX века проблема воспитательного потенциала образования определилась как приоритетная. Ожидание новых теорий, новых взглядов относительно сущности и направлений развития образования постепенно сосредоточилось на необходимости определения базовых ценностей учебно-воспитательного процесса», подчеркивает ученый [2, с. 4].

Гуманизация – существенная характеристика нового педагогического мышления, утверждающего полисубъектную сущность воспитательного процесса. Гуманистическое воспитание рассматривается не как прямое воздействие на личность, а как социальное взаимодействие с ней различных субъектов (конкретных людей, их микрогрупп и коллективов). Воспитательный эффект субъект-субъектного взаимодействия определяется тем, какие личности принимают в ней участие, насколько они осознают и чувствуют себя личностями и видят личность в каждом, с кем вступают во взаимодействие. Это дает возможность трактовать гуманистическое воспитание как важнейшую характеристику образа жизни педагогов и воспитанников, составляющую реально функционирующую воспитательную систему (И. Бех, И. Колесникова, М. Шиянов и др.) Отмечая роль гуманистических педагогических ценностей в воспитании, ученые особое значение придают проблеме ценностных ориентаций педагога, которые выполняют роль своеобразной «аксиологической пружины» (В. Сластёнин) процесса воспитания. Гуманизм должен стать ценностью, нормой и принципом педагогической деятельности. Благодаря ценностям гуманизма педагог приобретает возможность формировать гуманистические ценности у детей. Опытным педагогам хорошо известно, что существенным фактором успеха воспитания является доверие ребёнка к взрослому, но не к каждому. Как дети понимают отношение педагога к ним, чем «измеряют» доброту, искренность, любовь? Очевидно, они интуитивно чувствуют целостность личности и



деятельности педагога. Это подтверждается данными научных исследований, которые убедительно свидетельствуют, что в гуманистически ориентированном педагогическом процессе личностные и профессиональные качества педагога взаимообусловлены. Ведь для успеха любой деятельности необходимо позитивное самопринятие. Педагог с положительной Я-концепцией способен принимать зрелые профессиональные решения, находить большее количество альтернатив поведения, проявлять подлинное внимание и заботу о растущей личности. Обратимся вновь к ребенку как к эксперту. Дошкольники о любимом педагоге говорят: «Наша Елена Ивановна хорошая, добрая, веселая, много знает интересного, любит нас». Интересно, что старшие дошкольники отмечают, что хороший педагог, по их мнению, должен быть не только умелым и внимательным, но и счастливым. Дети своеобразно «узнают» и принимают человека, у которого сформирована гуманистическая профессиональная позиция. Зато отрицательная Я-концепция воспитателя не только является причиной многих трудностей как социального, так и эмоционального характера, но и делает невозможным формирование позитивной Я-концепции ребенка, отмечают психологи.

Для полноценного развития ребенка необходимо ощущение ценности своего "Я", вера в свои силы и возможности, что подтверждается отношением взрослых, их принятием развивающейся личности. К такому пониманию ребенка способен воспитатель, который имеет соответствующее отношение к самому себе. Поэтому в структуре ценностных ориентаций педагога приоритетное место имеют ценности самопринятия и принятия личности ребенка и самого себя как личности.

Важнейшей задачей воспитания является формирование у детей гуманистической направленности личности: открытости миру людей, осознанного отношения к себе как свободной самостоятельной личности и соответственно к своим обязанностям, которые определяются связями с другими людьми, интереса к ним, сопереживания, желания совершать добрые поступки.

Изучение особенностей социально-эмоционального развития ребенка позволяет выделить ряд противоречий, связанных с характером взаимодействия внутреннего мира ребенка и социального окружения. Главное из них состоит в открытости ребенка окружающему, стремлении к доверию, к принятию взрослыми и сверстниками, с одной стороны, и несправедливости и даже жестокости в отношении взрослых к природе и людям, самому себе, которые нередко ребенок наблюдает уже с детства, с другой. Темпы и динамика современной жизни, социальное разделение и экономические кризисы приводят к повышению агрессивности и эмоциональной нестабильности в жизни людей. В этих условиях возрастает роль педагога как в качестве примера социально оправданных

способов взаимодействия с окружающими, так и непосредственного организатора гуманистической воспитательной среды, в которой он взаимодействует с ребёнком, детским коллективом, родителями воспитанников. К сожалению, нередки случаи, когда воспитатели проявляют формализм в мотивации ребенка к гуманному поведению, акцентируя внимание на негативных последствиях невнимательного отношения к окружающим, что для дошкольников не является достаточно актуальным. При этом не учитывается важная закономерность усвоения нравственных понятий: мотивация в данном случае должна быть преимущественно положительной, исходить из чувства удовлетворенности собственным добрым поступком. Недопустимо использование в педагогическом процессе таких «воспитательных» средств, которые могут спровоцировать негуманные проявления ребёнка (например, принуждение к ответственности, чрезмерное осуждение отрицательного поступка, переходящее в негативную оценку личности).

Формированию субъектной позиции ребенка способствует аксиологизация жизни ребенка в коллективе сверстников с целью формирования ценностного отношения к людям. Включая в «субъектное пространство» отношений к окружающей среде разнообразные объекты и вызывая чувство сопричастности, педагог способствует расширению гуманистического компонента индивидуального ценностного пространства ребенка (И. Бех). К такому созиданию воспитательного процесса способен только педагог – носитель гуманистической морали. В понятие «гуманистическая личностно-профессиональная позиция» мы включаем систему ценностных гуманистических отношений педагога к детям, к педагогической деятельности, к самому себе.

Гуманизация образования предусматривает новый тип профессионального мышления и поведения педагога, основанный на личностно-гуманных ценностях. Поэтому в подготовке воспитателя важно обеспечить наряду с приобретением профессиональных знаний и умений формирование адекватной личностной регуляции. Для того чтобы стать субъектом педагогической деятельности, нужно иметь стремление и возможность транслировать в процессе воспитания свою индивидуальность.

Гуманистический потенциал педагога – явление многомерное. Его измерения связаны как с преодолением отчуждения от ребенка, понимание его как личности, требующего принятия и веры в ее возможности, так со способностью практически организовать жизнедеятельность детей в гуманистическом воспитательном пространстве, в котором ребенок может постепенно становиться субъектом собственной жизни. С целью обновления содержания подготовки специалистов по дошкольному образованию в Ровенском государственном гуманитарном университете (Украина) введены курсы

«Философские основы воспитания», «Этнография детства», «Практическая педагогическая этика», «Формирование социального поведения детей дошкольного возраста», «Гуманизация дошкольного образования», «Тренинг педагогической эффективности воспитателя», «Коррекция детско-родительских отношений».

### Литература:

1. БЕХ, І.Д. *Виховання особистості. Сходження до духовності*. Київ: Либідь, 2006. 273 с. ISBN 5-8238-0602-7
2. КОЛЕСНИКОВА, И.А. *Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии*. Санкт-Петербург: СПб ГУПМ, 1999. 242 с.
3. САВЧЕНКО, О.Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя. *Шлях освіти*. 2003. №3. С. 2-7.
4. СЛАСТЁНИН, В.А. *Педагогика: инновационная деятельность*. / В.А. Слостёнин, Л.С. Подымова. Москва: Магистр, 1997. 224 с. ISBN 5-7695-0878-7
5. ЧИЖАКОВА, Г.И. *Теоретические основы становления и развития педагогической аксиологии*: Автореф. дис. ... на соискание ученой степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общ. педагогика, история педагогики и образования». Москва: 1999. 34 с.

## PROCESUL DECIZIONAL ÎN ALEGEREA VALORILOR EDUCAȚIONALE

**IULIA GONȚA, lector universitar, doctor,  
Universitatea „Spiru Haret” din București, România**

*Summary: The world today is going through a complex period of changes, advancing in unknown social and cultural directions. Cognitive and social revolutions place in front of humanity the problem of choice. Since the modern world offers us not only true models, but also pseudo-values, education must be accompanied by cognitive and emotional discernment. To understand the decision-making mechanism, there was a survey on a group of students from the „Spiru Haret” University. The results of the questionnaire allowed to draw some conclusions on the aspects of educational choice.*

Societatea actuală traversează o perioadă complexă de schimbări, prezentând o „avansare spre spații sociale și culturale într-o mare parte necunoscute, o progresie într-un timp al rupturilor, tensiunilor și mutațiilor.” [1, p. 266]. Ea progresează prin contestarea traseului

bătătorit, în timp ce marile schimbări existențiale pun la încercare valorile consacrate ale lumii. Revoluțiile cognitive și sociale pun în fața omenirii problema alegerii. Se pare că deciziile luate în momentele decisive ale istoriei au determinat prezentul societății, iar soluțiile, la care s-a apelat, s-au bazat nu neapărat pe elementul moral-spiritual.

În perioada actuală, societatea democratică permite fiecărui cetățean expunerea opiniei sale și îi oferă libertatea deciziei, determinându-l să se transforme dintr-un simplu spectator într-un subiect activ. Astfel, societățile actuale oferă tuturor posibilitatea de a-și alege dintr-un spectru larg de variante, întâlnite de-a lungul istoriei omenirii, un etalon profesional și comportamental. Lumea modernă ne oferă nu doar modele veritabile, dar deseori ademeneste, mai ales, tineretul, promovând vedete atrăgătoare, însă lascive, persoane cu caractere puternice, însă distructive și violente, personalități cerebrale, însă egoiste. De aceea se impune ca alegerea educațională să fie neapărat însoțită de discernământ cognitiv și emoțional.

Existând pericolul destabilizării reperelor valorice, cu precădere, în perioadele de tranziție, este esențial pentru societatea noastră să mențină și să promoveze modele educaționale autentice, demne de urmat. Alegerea eronată a valorilor educaționale sau confuzia între valoare și pseudovaloare, între cultură și kitsch, între educație și decădere existențială, poate fi considerată o rezistență la educație. Mai grav este faptul că unele persoane nu doar opun rezistență față de asimilarea culturii prin educație, dar se aliază cu nonvaloarea și pseudocultura. De aceea, este important ca, atât într-o democrație debutantă, cât și în una consolidată, valorile educaționale să fie bine definite, servind umanității și contribuind la dezvoltarea armonioasă a vieții umane.

În aceste condiții, se cere luarea în vedere a faptului că deplinătatea vieții necesită o armonie și colaborare între toate domeniile existențiale ale omului: intelectual, emoțional, moral, biologic și economic. Relaționarea și interdependența acestor elemente se manifestă frecvent. De exemplu, într-o societate în care oamenii sunt preocupați mai mult de producerea și procurarea bunurilor materiale, punând accent pe nivelul economic și dezvoltarea tehnico-științifică în detrimentul condiției spirituale, morale și culturale, aceștia devin robi ai lumii materiale. Un efect secundar al acestei deformări educaționale constă în ușurința cu care aceste persoane pot fi influențate și manipulate prin oferirea unor bunuri materiale și a condițiilor de viață mai ridicate.

Astfel, se poate afirma că procesul de alegere comportamentală și de soluționare a situațiilor existențiale depinde de analiza și înțelegerea conceptului de valoare. Atunci când oamenilor li se oferă libertatea de a decide, societatea le dă posibilitatea alegerii din setul de valori, de priorități.

S-a observat că, în procesul alegerii, gândirea îmbină, atât o dimensiune cognitivă, cât și una afectiv-motivațională, prin intermediul căroră persoana parcurge etapele unui proces

complicat, în care subiectul, pătruns de impresii și emoții, conștientizează că participă la actul de decizie, contribuind la formarea propriei personalități și devenind coautor al propriului destin.

O altă situație apare în condițiile în care societatea promovează modele false sau nu-și promovează valorile naționale. Dacă într-o societate lipsesc idei ale reprezentării lumii demne de apărut, atunci omenirea nu are proiecte pentru evoluarea sa. Este ușor de constatat, că modelele preferate și experiențele anterioare au un rol important în luarea deciziilor, influențând persoane și societăți.

Societatea românească are destule modele de personalități cu valoare universală: Constantin Brâncuși, George Enescu, Mircea Eliade, Emil Cioran etc. Ele apar ca modele de promovare a culturii, tradiției și calităților morale precum adevărul, respectul, sinceritatea etc.

În istoria neamului românesc sunt numeroase personalități de valoare care pot servi tinerilor drept exemple de înaltă ținută morală. Cunoașterea și conștientizarea experienței și tradiției poporului românesc face posibilă formarea discernământului și a abilității de a alege între bine și rău, între adevăr și minciună.

Analizând experiențele lui Ivan P. Pavlov, Tchakhotine exclamă că teoria reflexelor condiționate poate să explice „întreaga complexitate a formelor de comportament al animalelor și al omului. Dar comprehensiunea mecanismelor comportamentale atrage cu sine și posibilitatea de a le manevra după bunul plac. Cu siguranță, de azi înainte reacțiile oamenilor pot fi declanșate în direcții dinainte determinate” [6, p. 54]. Această idee este explorată în ziua de azi prin reclame, mass-media, discursuri politice etc.

Este îngrijorător faptul că alegerea este un proces care poate fi controlat din exterior, iar luarea deciziei poate fi influențată abuziv și speculativ. Grav este când alegerea se face prin prisma aprecierii și formării unor atitudini sub influența unei realități distorsionate. Pentru că, pe baza unor judecăți greșite și elemente emoționale subiective, se poate trece ușor la acțiune, astfel se explică dezastrele comportamentale prezentate zilnic de mass-media.

Confuziile în procesul decizional privind alegerea valorilor educaționale se explică prin abstractizarea și tatonarea valorilor în urma absenței discernământului și lipsei de claritate în gândire. Consecințele acestui fenomen conduc la accentuarea erorii, perseverarea confuziei, prelungind perioada rătăcirii și a căutării adevărului.

În vederea înțelegerii mecanismului decizional, studenților de la Universitatea „Spiru Haret” li s-a propus să răspundă la un set de întrebări privind deciziile și alegerile educaționale. În urma completării chestionarului și analizei răspunsurilor primite, s-au conturat unele concluzii privind problemele alegerii, motivația ei și factorii de influență în luarea deciziilor. Răspunsurile studenților au fost ulterior explicate de ei în cadrul unor discuții individuale și în grup.

Chestionarul a inclus următoarele întrebări:

1. Desemnați, în ordinea importanței, cinci trăsături de caracter pe care le considerați cele mai importante din punct de vedere moral.
2. Enumerați, în ordinea importanței, trei-cinci emisiuni difuzate în România care pentru dumneavoastră prezintă interes.
3. Ce gen de muzică preferați să ascultați? Enumerați trei-cinci denumiri de melodii, menționând interpretul care vă place sau enumerați trei teme ale cântecelor preferate.
4. Cum vă petreceți timpul liber: cum vă odihniți, cum vă distrați?
5. Când doriți să rezolvați o problemă legată de viață; cum găsiți soluția, la cine apelați, care este strategia de rezolvare?
6. Cui vă adresați pentru un sfat în cele trei cazuri: profesional, familial, altul?
7. Cine reprezintă pentru dumneavoastră modelele de viață demne de urmat?
8. Ce părere aveți despre mass-media?
9. Vă interesează psihologia? Dacă da, ce anume vă interesează din acest domeniu?
10. Ce părere aveți despre: a) cultură; b) educație.

Analizând răspunsurile studenților, se remarcă următorul fapt: contrar imaginii distorsionate a societății pe care o promovează mass-media prin emisiunile sale, studenții apreciază valorile morale, ca onestitatea, sinceritatea, seriozitatea, modestia, corectitudinea, devotamentul, credința, loialitatea, blândețea, optimismul, consecvența, voința și alte trăsături de caracter care constituie caracteristici distinctive ale unei societăți sănătoase. Mai mult decât atât, persoanele chestionate au dat dovadă de competență privind selectarea comunicărilor din fluxul informațional, preferând să urmărească documentare legate de istorie sau despre lumea animală, emisiuni legate de știință și sport, evitând îndoctrinările, ceea ce prezintă un succes în domeniul educației privind formarea prin informare.

În contrast cu priceperea studenților privind manipularea ideologică, s-a constatat că majoritatea celor chestionați au omisiuni în educația artistică, confundând muzica de calitate cu cea de petrecere și preferând distracția în locul unei culturi muzicale superioare. Acest fenomen se explică prin numărul redus de ore alocate educației muzicale din cadrul învățământului obligatoriu, dar și prin difuzarea muzicii de calitate îndoelnică în locurile publice (magazine, transport ș.a.) și prin canalele mass-media.

În ceea ce privește timpul liber, se conturează o gamă variată de activități și preocupări: plimbări în parc, întâlniri cu rudele și prietenii, citirea cărților, ascultarea muzicii, aprofundarea unor discipline prin studiul individual, vizionarea filmelor și jocurilor la calculator, efectuarea excursiilor, frecventarea secțiilor sportive, vizitarea cluburilor. Acest spectru larg de interese denotă o dezvoltare multilaterală la nivelul societății și disponerea fiecărei persoane de a-și urma propriile înclinații, vocații, predispoziții. Prin urmare, se poate spune că, în prezent, în societatea

românească nu există un factor care poate influența unidirecțional persoanele cu scopul de a le controla și manipula deciziile, deoarece nu există o dependență a oamenilor de o sursă constantă de influență, cum ar fi mass-media.

Este interesant de remarcat faptul că în societatea românească, cu toate că oficial nu se pune accentul pe educația familială, aceasta se transmite prin tradiție. Din răspunsurile date de studenți, se remarcă faptul că pentru rezolvarea problemelor dificile românii apelează la sfatul părinților, bunicilor, soților, fraților, rudelor.

O altă sursă de încredere pentru soluționarea problemelor prezintă apelarea pentru sfat la prieteni și cunoștințe. Acest aspect demonstrează încrederea oamenilor în bunăvoința celor din jur, în sinceritatea semenilor și denotă necesitatea comuniunii sociale și a comunicării pentru găsirea unor soluții într-o situație dificilă.

Un șir de persoane publice, politicieni, actori, sportivi, apare în răspunsurile care se referă la modelele de viață ale studenților chestionați. Însă este alarmant faptul că toate răspunsurile vizează personalități din afara României. Se pare că noi, românii, nu ne promovăm valorile și nu cunoaștem îndeajuns modelele românești demne de urmat.

Răspunsurile de tipul „Nu am nevoie de modele” sau „Îmi creez singur stilul de viață” indică dezamăgirea studenților față de oamenii din jur, neîncrederea în modelele promovate de mass-media și refuzul de a urma o cale trasată de alții. Din discuțiile purtate ulterior completării chestionarului, studenții vizați au precizat că au multă încredere în propriile forțe, în deciziile luate de ei și că se așteaptă în viitor la succese în plan personal și profesional.

Apar foarte rar comentarii de tipul: „Modelul meu în viață este mama, deoarece ea este mereu alături de mine în momentele bune și grele, ajutându-mă mereu”. Faptul că persoanele chestionate nu remarcă membrii de familie ca exemple de conduită și realizare în plan personal și profesional poate fi explicat presupunând că studenții au căutat să prezinte exemple elocvente și expresive ale persoanelor cunoscute de un public mai larg.

Răspunsurile la întrebarea „Ce părere aveți despre mass-media?” au dezvăluit neîncrederea în această sursă de informare. Atitudinea suspicioasă sau chiar negativă o găsim în răspunsurile de tipul: ” Mass-media promovează tot felul de persoane care nu au nici o valoare”, „Am o părere proastă despre mass-media”, „Prea influențabilă, nu este bună, este un narcotic”, „Își fac meseria”, „Politizată până la maxim”, „O părere foarte proastă, pentru că are mai multe părți rele decât bune”, „Mass-media reprezintă o forță pe tot globul”.

Cunoscând forța manipulării prin formarea opiniei publice și a puterii cuvântului, majoritatea studenților au manifestat interes pentru domeniul psihologiei și au concretizat că îi interesează să afle prin intermediul cunoașterii acestei discipline ce gândesc alții. Prezintă interes faptul că persoanele chestionate consideră că există multa ipocrizie.

În răspunsuri se manifestă și o slabă tendință de autocunoaștere, ceea ce poate servi drept imbold spre cultivare și perfecționare.

Chestionarul a fost finalizat cu răspunsurile la întrebarea „Ce părere aveți despre: a) cultură; b) educație?” Toți studenții au subliniat importanța educației pentru om și societate. Sunt frecvente răspunsurile de genul: „Educația este foarte importantă pentru viața omului. Contează să fii educat atât în plan intelectual, cât și social.”; „Omul cât trăiește trebuie să se cultive”; „Educația trebuie învățată din copilărie”.

Cu toate acestea, părerea despre nivelul educației și culturii în societatea noastră a fost zdruncinată de diverși factori și răspunsurile studenților au avut un subiectivism dureros: „Cultura este foarte slabă. Educația este la pământ” sau „Cultura – la pământ. Educația – într-un proces grăbit de prăbușire”.

Rezultatele testului conduc la următoarele concluzii:

- lumea modernă oferă nu doar modele veritabile, ci și nonvalori;
- societatea are nevoie de educație pentru a face alegeri corecte între cultură și pseudocultură;
- în lumea actuală, promovarea valorilor naționale a devenit o necesitate;
- modelele pozitive au o importanță inestimabilă în formarea socio-culturală a tineretului;
- în procesul de alegere între valoare și nonvaloare, educația moral-spirituală are rolul cel mai important.

#### **Referințe bibliografice:**

1. BALANDIER, G. *Le détour. Pouvoir et modernité*. Paris: Fayard, 1985. 270 p. ISBN: 978-2213016191.
2. BRETON, Ph. *Manipularea cuvântului*. Iași: Institutul European, 2006. 180 p. ISBN: 973-611-370-1.
3. CHELCEA, S. *Psihosociologie*. Iași: Polirom. 2008. 420 p. ISBN: 978-973-46-0868-3.
4. CUCOȘ, C. *Pedagogie și axiologie*. București: EDP, RA, 1995. 160 p. ISBN: 973-30-4398-2.
5. LE BON, G. *Psihologie politică*. București: Editura Antet. 2014. 230 p. ISBN: 978-973-636-305-4.
6. TCHAKHOTINE, S. *Le Viol des foules par la propagande politique*. Paris: Gallimard. 1952. 616 p. ISBN: 978-2070727278.
7. TUDOSESCU, I. *Identitatea axiologică a românilor*. București: Editura Fundației „România de mâine”. 1999. 117 p. ISBN: 973-582-136-2.



## ПРОБЛЕМА ГУМАННЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ

*ЕЛЕНА ДОРОЖНЯК, психолог, ДОУ №1618, город Москва, Россия*

*Summary. The article examines the methods of adult-child interaction in the situation of resistance to education. The idea that in such situation a child has a right to negotiation and should be listened to is emphasized. The articles provides concrete examples regarding a child, presents the algorithm of implementation of constraints, arguing the necessity of their application.*

Сегодня в образовании России происходит смена воспитательной парадигмы – на первый план выдвигаются гуманистические идеи и ориентиры, пронизанные уважением к личности каждого дошкольника, заботой о развитии их способностей. Это в полной мере находит отражение в практике дошкольного воспитания, где создаются различные социальные взаимодействия детей, которые рассматриваются, как способ постижения ценностей культуры и межличностного общения. В исследованиях ученых доказано, что среди условий успешного воспитания детей наиболее оптимальным является среда межличностного общения. По мнению исследователей в области дошкольного воспитания, общение выполняет многообразные функции в процессе формирования личности ребенка, так как несёт в себе социальные и культурные ценности, формирует его духовный, образ жизни, воздействует на сознание и поведение, является сферой реализации дошкольником своих потребностей [2; 3; 4 ]. Иначе говоря, общение выступает в качестве одного из важнейших факторов и условий эффективности воспитательной работы с дошкольниками.

В тоже время, анализ практики дошкольного воспитания показывает, что в детских садах не всегда преобладают подлинно гуманистические взаимоотношения между детьми. Некоторым детям свойственны повышенная конфликтность, грубость, отсутствие уважения друг к другу. Это не соответствует требованиям и возможностям, позволяющим сделать пребывание детей в детском саду педагогически целесообразным. Имеет место незнание педагогами методов и приёмов формирования гуманистической направленности общения у дошкольников, что является во многом следствием недостаточной разработанности этой проблемы в педагогической науке.

В соответствии с программой развития и воспитания детей в дошкольном образовательном учреждении старшим дошкольникам присущи представления о правилах

культуры общения и взаимодействия; о детях разного возраста; о мальчиках и девочках; об именах; о том, как можно помочь, чем порадовать другого ребёнка в случае его огорчения; о том, что сверстнику бывает грустно и одиноко, когда его не приглашают в игру, в общие дела, поэтому надо быть внимательным к своим товарищам по группе. Старшие дошкольники способны различать эмоциональные состояния детей по мимике, жестам; делать выводы о настроении и чувствах сверстников по интонации речи и её содержанию; по побуждению воспитателя или самостоятельно замечать затруднения сверстника, его огорчение, оказывать ему помощь; проявлять в отношениях с детьми терпение, нежность; устанавливать связь между поведением в группе сверстников и ответным отношением других детей; выражать в общении со сверстниками свои замыслы; рассказывать о своих друзьях, о сверстниках в группе, о некоторых чертах их характера.

Анализ литературы показывает, что потребность в общении со сверстниками формируется прижизненно. Уже к шести годам потребность в общении со сверстниками становится наиболее притягательной, нежели чем со взрослыми. Исследователь Р.К. Терещук [5, С. 88] выделила следующие четыре компонента поведенческих проявлений детей в адрес сверстников, которые она квалифицировала как потребность в общении: в сотрудничестве, в признании, в сопереживании, в доброжелательном внимании.

На основе социометрического метода, Р.К. Терещук были выявлены три группы детей: популярные, малопопулярные, непопулярные. Так, старшие дошкольники обращаются к популярным ровесникам в три раза чаще, чем к непопулярным. В контакте с популярными детьми дошкольники находят сотрудничество, внимание и уважение.

К выражению сотрудничества с ровесниками можно отнести следующее: стремление к собственно деловым контактам в рамках различной деятельности (игры, конструирование). Следует учитывать, что сотрудничество детей друг с другом отличается от сотрудничества со взрослым. Так, основное значение сдвигается с результата на процесс деятельности. Деятельное сотрудничество и составляет основное содержание коммуникативной потребности детей.

Сопоставляя потребность в признании и уважении в сферах общения со взрослыми и сверстниками, А.Э. Рейнштейн [4] установил, что в общении со взрослым ребёнок проявляет повышенную обидчивость, утверждая тем самым стремление к самостоятельности, а в общении с ровесником ребёнок прямо и открыто стремится утвердить себя как знатока и умельца. Дети оценивают себя выше, нежели сверстника.

В практике работы нашего детского сада эффективность формирования умений межличностного общения у детей 6-го года жизни со сверстниками достигается благодаря гуманным отношениям в общении взрослых между собой и гуманным отношениям в

общении взрослых с детьми. В решении данного вопроса мы подходим со следующих сторон:

- 1) непосредственное общение воспитателя с детьми (прямое влияние);
- 2) общение воспитателя с другими – как образец (косвенное влияние);
- 3) непосредственное общение родителей с детьми (прямое влияние);
- 4) общение родителей друг с другом – как образец и семейная атмосфера (косвенное влияние).

Наш опыт показал, что воспитатель для ребёнка является человеком значимым во всех сферах его жизни и деятельности в ДОУ. На характер взаимоотношений детей в группе большое влияние оказывает воздействие педагога на детей. Таким образом, взаимоотношения детей в общении друг с другом непосредственно зависят от личностного облика воспитателя.

III. Амонашвили было установлено, что наиболее оптимальным в плане влияния на межличностные отношения старших дошкольников является педагогическое общение, в котором проявляются демократические тенденции. Результаты его исследования показали, что у воспитателя с авторитарными тенденциями в группе более низкий уровень благополучия детских взаимоотношений, большинство детей находилось в «изоляции» среди сверстников и наблюдалась меньшая удовлетворённость детей отношениями со сверстниками. У воспитателей с демократическими тенденциями общая атмосфера в группе была более благоприятной: уровень благополучия выше, число «изолированных» детей незначительное, наблюдалась большая удовлетворённость отношениями.

Немаловажным является само отношение воспитателя к детям, имеющим трудности в общении. Как отмечала Т.А. Репина, «если положение ребёнка в группе неблагоприятно, то неадекватное отношение воспитателя к нему может усугубить его трудности во взаимоотношениях с детьми».

Проведенное нами исследование общения воспитателей с дошкольниками показало, что в их деятельности имеется ряд ошибок, которые отрицательно влияют на характер детских отношений. Это сосредоточение внимания окружающих на отрицательных качествах ребёнка, недоброжелательное отношение воспитателя к отдельным детям, безразличие к успехам замкнутых детей, поручение ведущей роли, оказание предпочтения только активным детям, поверхностное знание педагогом особенностей детей, конфликтные отношения с их родителями, злоупотребление словесными методами.

Мы убедились, что семья имеет большое значение для формирования у дошкольников гуманных взаимоотношений со сверстниками. Дети в семьях с

авторитарным стилем общения подозрительны, чувствительны, обидчивы, неискренни. Это связано с тем, что создавая систему запретов, родители сковывают инициативу ребёнка, его самостоятельность. С такими детьми сверстникам неинтересно. Также отрицательно сказывается чрезмерная дистанция в отношениях между родителями и детьми. Холодность в контактах с детьми условно приводит к несформированности правильных моделей их взаимодействия со сверстниками. У многих детей необщительность связана с тем, что родители не обращают внимания на формирование такого качества, как общительность, не знают о необщительности своих детей, об их проблемах взаимоотношений со сверстниками, и как следствие - не умеют им помочь.

Таким образом, формировать гуманистическую направленность общения у детей со сверстниками важно начинать с дошкольного возраста, когда возрастает социальная потребность дошкольников в общении со сверстниками, когда большое значение приобретает роль коллектива, когда для ребёнка становится не безразличным мнение сверстника. Процесс формирования умений межличностного общения зависит от занимаемого положения ребёнка в группе; уровня сформированных умений общения; широты круга общения; сложившейся потребности в общении со сверстниками; косвенного и прямого воздействия воспитателя (от стиля общения; адресованных ребёнку оценок; тона, манеры общения); стиля общения в семье и отношений родителей с детьми.

### **Литература:**

1. ГАЛИГУЗОВА, Л.Н. Как помочь наладить общение со сверстниками. *Дошкольное воспитание*. 2006. № 1. С. 111-113; С. 118-120
2. МАРКОВА, Т.А. *О детской дружбе и воспитании дружеских взаимоотношений. / Обучение и воспитание дошкольников в деятельности. /* Научн. ред. Буре Р.С. Москва: А.П.О., 1994. С. 44-74.
3. Психолог в дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности. / Под ред. Лаврентьевой. Москва: ГНОМ и Д, 2002. 144 с. ISBN: 5-296-00173-7
4. РЕЙНСТЕЙН, А.Э. *Роль взрослого и сверстника в развитии речи у дошкольников:* Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва: 1982. 20 с.
5. ТЕРЕЩУК, Р.К. *Особенности общения детей со сверстниками как основа популярности дошкольников:* Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва: 1986. 17 с.

## ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ТРОПА КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ СОПРОТИВЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО- ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**НАТАЛИЯ ГЛАЗЫРИНА, кпн,**  
*заместитель директора по научно-методической работе*  
*КГУ «Средняя школа № 11» акимата города Рудного, Республика Казахстан*

*Summary. This article considers educational and healthy opportunities of ecological trail. Here is given the list of the topics of subject teaching which can fasten to junior students on ecological trail. In this article specifies themes for various subjects on example of fourth grade on literary reading, Russian, Ecology, knowledge of the world, Mathematics, Art, physical culture, for security fundamentals of safety life. This article describes the lesson's fragments which held on the ecological trail.*

Образование признано одним из важнейших приоритетов долгосрочной Стратегии «Казахстан-2050». Общей целью образовательных реформ в Казахстане является адаптация системы образования к новой социально-экономической среде. Президентом Казахстана Н.А. Назарбаевым была также поставлена задача о вхождении республики в число 50-ти наиболее конкурентоспособных стран мира. Совершенствование системы образования играет важную роль в достижении этой цели [9]. А без нововведений качественно улучшить результаты образования не предоставляется возможным. В образовательных учреждениях не только внедряют разработки и перенимают опыт других, но и создают новую практику образования самостоятельно или совместно с учеными [6, С. 3].

Одной из актуальных проблем является генерализация содержания образования, установление межпредметных и внутридисциплинарных связей, где внутрипредметная интеграция обеспечивает связь между отдельными темами учебного предмета, как в одном классе, так и между классами, а межпредметная интеграция рассматривается как связь между отдельными темами школьных предметов [1, С. 160].

При использовании межпредметных связей возникает хорошая возможность реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, более полно раскрыть воспитательный и развивающий потенциал изучающих тем, показать неразрывную связь обучения и воспитания, создать условия для развития способностей каждого учащегося [1,

С. 161]. Такими возможностями в обучении учащихся являются «уроки природы» – уроки, проведенные на экологической тропе.

Экологическая тропа города Рудного спроектирована на территории, прилегающей к городскому парку, находится вблизи одной из крупных рек Казахстана – реки Тобол, проходит через зеленые насаждения «Зеленцеха» и захватывает часть городской среды одного из красивейших мест города – проспект Космонавтов. По следованию маршрута встречаются дикорастущие яблони, которые в весенний период радуют белыми нежными соцветиями, а осенью маленькими ярко-красными плодами – любимым лакомством зимующих в этих краях птиц. Здесь также произрастают: сосна, береза, дуб, тополь, осина, карагач, клен, рябина, ива, ясень и др. Экологическая тропа находится вблизи города, что делает ее доступной в любое время года. Маршрут экологической тропы разрабатывался так, чтобы он был насыщен различными природными объектами: лесом, живописной рекой, небольшим овражком. Составлена подробная карта маршрута, где указаны все остановки.

Уроки, проведенные в дружественной атмосфере: на свежем воздухе, среди сосен и берез, под мелодичное пение птиц и шум ветра не только обогащают школьников знаниями, но и наполняют и укрепляют их здоровье. Поэтому, уроки, организованные на экологической тропе, имеют как образовательные, так и оздоровительные возможности. Маршрут и отдельные объекты экологической тропы подобраны для изучения каждой параллели классов, на которых учащиеся могут закрепить содержание изучаемых учебных предметов на практике [3, С. 8].

Ниже в тексте обозначены возможности экскурсий (походов) для предметного преподавания на примере экологической тропы, в которых список наполнен конкретным экологическим материалом школьных программ, не претендуя на полноту отражения всех тем учебных предметов. Эта тематика приведена как возможный вариант использования экологической тропы для обучения младших школьников на примере 4 класса. Также разработаны уроки на экологической тропе и для 1-3 классов.

*Перечень тем предметного преподавания, которые можно закрепить в путешествиях по экологической тропе в 4 классе*

*Литература.* Раздел «Родные просторы – твоих дорог начало»: М. Айтхожина «Горсть земли» [7, С. 3], Ф. Унгарсынова «Любовь к степи, как степи бесконечна...» [7, С. 4], А. Балтыгереева «Дорога» [7, С. 5].

Раздел: «Кроет уж лист золотой влажную землю в лесу»: А. Майков «Осень» [7, С. 39], С. Есенин «Нивы сжаты, рощи голы ...» [7, С. 39], Б. Пастернак «Золотая осень» [7, С. 40].

Раздел «Писатели и поэты XIX-XX веков – детям»: И.С. Тургенев «Перепелка» [7, С. 65-70], С. Соловьева «Смерть птички» [7, С. 70], Н.А. Некрасов «Дедушка Мазай и зайцы» [7, С. 72-74].

Раздел «Зимним холодом пахнуло на поля и на леса»: И. Бунин «Зимним холодом пахнуло ...» [7, С. 84], К. Бальмонт «К зиме» [7, С. 84], Л. Чарская «Зима» [7, С. 85], Х.К. Андерсен «Русалочка» [7, С. 86-93], Г. Гейне «В белый сад выходишь утром ...» и «Осень» [7, С. 110-111].

Раздел «Все весны дыханием согрето ...»: А. Фет «Я пришел к тебе с приветом ...» [7, С. 129], А. Толстой «Вот уж снег последний в поле тает...» [7, С. 130], А.М. Горький «Бабушка» [7, С. 135-137], М.М. Пришвин «Старый гриб» [7, С. 146-150], К.Г. Паустовский «Дремучий медведь» [7, С. 151-158] и «Стальное колечко» [7, С. 158-164], Ю.В. Сотник «Как меня спасали» [7, С. 168-174].

Раздел «Казахская литература»: А. Кунанбаев «Лето» [7, С. 201-202], С. Бегалин «Ёж Есена» [7, С. 214-217], О. Сулейменов отрывок из поэмы «Земля, поклонись Человеку!» [7, С. 235].

Раздел «Шелестят зеленые сережки, и горят серебряные росы ...»: С. Есенин «С добрым утром!» [7, С. 237], И. Никитин «Утро» [7, С. 237-238], И. Бунин «Гаснет вечер, даль синеет, солнышко садится ...» [7, С. 238].

*Русский язык.* Развитие речи (описание природных объектов и явлений); письменные отчеты о походе, экскурсии или туристской прогулке; сочинения о временах года, природных достопримечательностях; рефераты на экологическую тему.

*Познание мира, экология.* «Изучение природы» [8, С. 22-24], «Ориентирование на местности» [8, С. 24-26], «Формы поверхности суши. Равнины» [8, С. 28-30], «Поверхность земли Казахстана» [8, С. 37-40], «Реки и озера. Охрана воды» [8, С. 58-61], «Состав воздуха» [8, С. 61-62], «Охрана воздуха» [8, С. 65-66], «Растения и животные луга. Охрана лугов» [8, С. 70-75], «Степи. Растения и животные степи. Охрана степи» [8, С. 75-79], «Леса и тугаи. Растения и животные лесов и тугаев» [8, С. 86-90], «Использование леса и его охрана» [8, С. 90-92]. «Растения и животные водоемов» [8, С. 93-95], «Охрана растений и животных водоемов» [8, С. 95-96], «Солнце – источник света и тепла» [8, С. 108-109].

*Математика.* «Масштаб» (тема урока познания мира); «Величины» [5, С. 5-7]; задачи на движение: «Движение навстречу друг другу. Скорость сближения» [5, С. 194-196], «Движение в противоположных направлениях. Скорость удаления» [5, С. 204-206], «Движение в одном направлении» [5, С. 222-225], «Движение в одном направлении» [5, С. 230-231], простейшие измерения на местности (измерение высоты деревьев, расстояния

(ширина реки), диаметр и окружность ствола дерева) при изучении темы «Величины» (уроки №№ 141, 142, 143) [5, С. 291-300], «Доли числа и величины. Образование дробей» [4, С. 300-303], «Вычисление периметра и площади прямоугольника (квадрата)» [5, С. 307-309] и др.

*Изобразительное искусство.* «Пейзаж. Изобразительные средства», «Красота и разнообразие природы, человека, зданий, предметов, выраженные средствами живописи. «Осенний пейзаж» (акварель)», «На прогулке» (сюжетная композиция), «Красота и разнообразие природы», «И снова весна к нам пришла» (тематическая графика)

*Физическая культура.* «Значение движения», «Кросс», «Лыжная подготовка», «Тропа здоровья», «Туристский поход» «Экологические подвижные игры».

*Основы безопасности жизнедеятельности.* «Съедобные и несъедобные грибы, ягоды и плоды», «Ориентирование по местным признакам», «В поисках клада» (ориентирование по компасу) и др.

Рассмотрим некоторые примеры из опыта работы.

До начала уроков на экологической тропе необходимо познакомить младших школьников с правилами поведения в природной среде, являющимися элементами экологической культуры.

Сочетание двигательной активности с формированием экологических знаний на уроках физической культуры может быть различным: 1) наблюдения за природными явлениями могут проводиться в начале занятия в сочетании с ходьбой в спокойном темпе по экологической тропе, а затем используются физические упражнения в общепринятой последовательности в соответствии с рекомендуемым принципом распределения физической нагрузки; 2) физические упражнения могут предшествовать наблюдениям, проводимым в конце занятия при возвращении по экологической тропе; 3) в начале занятия могут применяться физические упражнения (например, дозированная ходьба в сочетании с бегом), потом проводятся природоведческие наблюдения, которые заканчиваются подобранными в соответствии с темой упражнениями и подвижными играми. Формирование первоначальных знаний о природе проводится в игровой форме с учетом возрастных психологических особенностей детей [2, С. 69].

Общешкольное мероприятие «Тропа здоровья», в котором участвуют школьники 1-11 классов. Это ежегодное спортивно-оздоровительное мероприятие, нацеленное на здоровьесбережение и формирование экологической культуры. Проводится, как правило, в сентябре – начале октября, в ясную солнечную погоду. Рассчитано на 3-4 часа и приурочено ко Дню здоровья. Каждый класс получает маршрутный лист с отмеченными пунктами назначения – станциями: «Дартс», «Гарзанка», «Болото», «Ходьба по навесному



канату», «Прыжки через ров», «Эколого-краеведческая» и др. На каждой станции присутствует компетентное жюри, которое оценивает выполнение задания (на каждой остановке установлен свой максимальный балл). Количество заработанных баллов выставляют в маршрутный лист. В конце мероприятия подводятся итоги. Побеждает класс, набравший большее количество баллов. Завершающая станция – «На привале», где учащиеся оформляют свои бивуаки, накрывают дастархан и приглашают к нему гостей. «Тропа здоровья» нравится детям, поэтому они с удовольствием ежегодно принимают в ней активное участие, укрепляя свое здоровье и повышая свой уровень экологической культуры.

На уроке русского языка дети пишут сочинение по впечатлениям о прошедшем мероприятии «Тропа здоровья».

Также на экологической тропе интересно проводить урок познания мира по теме «Ориентирование на местности» [8, С. 24-26]. Здесь дети на практике проверяют точность определения сторон горизонта по местным признакам. Младшие школьники заранее из книг узнают приметы, а затем находят их в природе и определяют стороны горизонта.

Многие приметы в лесопарковой зоне, по которым можно определить стороны горизонта, связаны с воздействием солнечного тепла на растительный мир. Солнце обычно вызывает те или иные изменения на солнечной или теневой стороне. Ягоды, например, в период созревания приобретают окраску с южной стороны раньше, чем с северной. Весной и в начале лета к югу от стволов деревьев трава растет более густая и высокая, чем к северу. В середине лета при длительной жаркой погоде к югу от деревьев трава иногда желтеет и даже сохнет, тогда как к северу от них остается зеленой. Кора на отдельно стоящих деревьях обычно грубее с северной стороны; на южной стороне она бывает суше, тверже и светлее. Особенно это хорошо заметно на березах, у которых стволы с южной стороны значительно светлее и эластичнее, чем с северной. На хвойных деревьях этот признак не так заметен. На стволах хвойных деревьев на освещенной южной стороне иногда бывают натёки и сгустки смолы. Если стоит пасмурная, сырая погода, натёков смолы мало. Но зато с одной стороны дерева (особенно хорошо это видно у сосны) тянется от земли чуть ли не до вершины темная полоса. Она образуется от застоя влаги. Во время дождя кора намокает вся, но высыхает неравномерно: с северной стороны солнечного тепла меньше и полоса эта держится долго. Значит, север с той стороны, с которой видна полоса [4, С. 83-84]. Муравейники почти всегда расположены с южной стороны деревьев, пней, кустов. Но если муравейник расположен не у дерева, то стороны горизонта определяют по его конфигурации: южная сторона муравейника более пологая, чем северная.

Дети закрепляют умения определять стороны горизонта по местным признакам и приходят к выводу о том, что пользоваться ими нужно умело, поскольку точность ориентирования с их помощью зависит от времени года и характера местности и определять направления сторон горизонта желательно по нескольким приметам.

Урок познания мира на экологической тропе завершается игрой «Найди клад». Игра заключается в том, что заранее под определенными ориентирами закапываются и тщательно маскируются 3 клада (кульки с конфетами). Дети делятся на три команды, в каждой выбирается главный лесничий. Лесничие получают маршрутные листы и с помощью компаса каждая команда движется от одного ориентира к другому. Чтобы было веселее, на каждой остановке-ориентире дети выполняют задание: выполнить какие-либо физические упражнения, отгадать загадку, назвать приметку, ребус (задания развешаны на деревьях), собрать пословицу и т.д. К участию в игре привлекаются родители (по числу образовавшихся команд), которые будут проходить маршрут вместе с детьми и следить за выполнением заданий. Если нет возможности пригласить родителей, функцию координатора выполняют главные лесничие.

Такая учебная деятельность на экологической тропе приводит к: систематизации учебного материала; формированию целостного представления об объекте изучения; более полному и глубокому усвоению учебного материала; оптимальному использованию учебного времени [1, С. 162]; развитию логического мышления, памяти, внимания и других психологических процессов младших школьников; повышению познавательно – исследовательской активности; формированию экологической культуры младших школьников.

Таким образом, проведение уроков на экологической тропе не только развивает представления младших школьников о мире как о взаимозависимой экосистеме, но также формирует позитивный взгляд на мир, учит жить в гармонии с природой и ощущать себя неотъемлемой ее частью.

#### **Список литературы:**

1. АБЫЛКАСЫМОВА, А.Е. *Содержание образования и школьный учебник: методические аспекты.* / А.Е. Абылкасымова, М.В. Рыжаков. Москва: Арсенал образования, 2012. 224 с. ISBN 978-5-91383-095-1
2. БОРЛАКОВА, Л.М. *Формирование экологической культуры в процессе физического воспитания младшего школьника:* дисс. канд. пед. наук. Карачаевск: 2006. 191 с.

3. *Краеведение: Внеклассная работа по истории, географии, биологии и экологии. Методическое пособие.* / Авт.-сост. Ю.В. Козлова, В.В. Ярошенко. Москва: Сфера, 2007. 128 с. ISBN 978-5-89144-871-1
4. КУПРИН, А.М. *Занимательно об ориентировании: Пособие для учащихся.* Москва: Просвещение, 1980 . 96 с.
5. КУЧЕР, Т.П. и др. *Математика: Учебник для 4 кл. общеобразоват. шк.* / Т.П. Кучер, Г.И. Кукарина, А.С. Акрамова, А.К. Адильбекова. Алматы: Атамұра, 2011. 352 с. ISBN 978-601-282-181-9
6. ЛАЗАРЕВ, В.С. *Опытно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. Практическое пособие для руководителей.* Москва: Центр педагогического образования, 2008. 48 с. ISBN 978-5-91382-030-3
7. *Литература: Учеб. для 4 кл. общеобразоват. шк., 3-е изд., дораб.* / В.К. Павленко, Т.К. Абенова, Г.А. Фрумкина, Г.З. Шашкина. Алматы: Атамұра, 2011. 256 с. ISBN 978-601-282-190-1
8. *Познание мира: Учебник для 4 кл. общеобразоват. шк.* / К. Жунусова, А. Бирмагамбетова, К. Аймагамбетова, И. Нугуманов, К. Жукешев. - 3-е изд., дораб. Алматы: Атамұра, 2011. 176 с. ISBN 978-601-282-185-7
9. Указ президента Республики Казахстан «Об утверждении государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы» URL: <http://www.edu.gov.kz/ru/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya>

**ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ БИБЛИОТЕКАРЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ  
НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ КЛАССОВ  
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**

*ИРИНА ЩЕКOTOBA, заведующая библиотекой  
КГУ «Средняя школа № 11»  
акимата города Рудного, Республика Казахстан*

*Summary. In this article it's considered features of the librarian's work on the pupils' moral installations treated with special educational needs. It's given some recommendations for more effective extra-curricular activities and book exhibitions, taking into account the psychological and educational opportunities for children with delayed mental development.*

Школьная библиотека как структурное подразделение образовательного учреждения в своей деятельности опирается на гуманистические принципы любви, добра, справедливости. Библиотека способствует формированию общей культуры личности обучающихся на основе усвоения обязательного минимума содержания общеобразовательных программ, адаптации детей к жизни в обществе, созданию основы для осознанного выбора и последующего освоения профессий, воспитывает гражданственность, уважение к правам и свободам человека, помогает сформировать здоровый образ жизни.

Обучение детей в школе проводится как в общеобразовательных классах, так и в классах коррекционно-развивающего обучения (КРО), тем самым обеспечивается доступ к качественному образованию всех учащихся. Инклюзив сегодня – это возможность получения образования детям с особыми образовательными потребностями, включение их в общеобразовательный учебно-воспитательный процесс.

Задержка психического развития – это особый вид нарушенного развития, характеризующийся замедленным темпом формирования психических функций и личности ребенка.

К числу детей с задержкой психического развития относятся такие дети, у которых при потенциально сохранных возможностях интеллектуального развития отмечается низкий уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженная работоспособность к приему и переработке информации, ограниченные фрагментарные знания и представления об окружающем мире, недостаточная сформированность умственных операций, отставание в речевом развитии и др. [6, с. 19].

Одной из наиболее сложных проблем является поиск путей гармонизации отношения ребенка к окружающему миру и к самому себе в этом мире, развитие самостоятельных моральных суждений и нравственных установок. Решение этой задачи сводится к выравниванию показателей психического и психологического развития детей.

Психическое и психологическое развитие тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, тем не менее, под психическим развитием понимается, прежде всего, развитие базовых предпосылок интеллекта и в связи с этим уровень адекватности восприятия и осознания окружающего мира и уровень развития собственных оперативных возможностей. Под психологическим же развитием, согласно мнению ряда авторов (И.В. Дубровина [1], В.И. Слободчиков [4]), понимается в первую очередь развитие личности, ценностных установок, мотивационно-потребностной сферы и, в конечном счете, становление мировоззрения, осознание своего места в окружающем мире [3, с. 5].

Зачастую, неблагоприятные условия жизни, травмирующая обстановка в семье снижает продуктивность работы детей на уроке, усиливает раздражительность, приводит к трудностям межличностного взаимодействия со сверстниками. Комфортная образовательно-воспитательная среда библиотеки располагает к доверительному общению, снятию агрессии, напряжения: библиотека открыта для всех, к каждому – уважение и внимание.

Под библиотечной средой понимается все окружение работника и пользователя в библиотеке. Библиотечная среда включает информационную, материальную, эмоционально-психологическую, культурную и экологическую составляющие, имеющие важное значение.

Подробнее остановимся на информационной, т.к. она является главнейшей составляющей библиотечной среды. Наиболее полно раскрыть библиотечный фонд, привлечь внимание к книге помогают выставки и тематические полки, т.е. наглядная пропаганда.

Начиная работать над выставкой, надо подумать о ее идее, о содержании, о том, что нового узнает ребенок из книг, представленных на ней, чему они могут его научить.

Книжная выставка должна стать частью, а лучше – основой целого комплекса мероприятий, посвященных определенной теме. В этот комплекс могут входить самые разные формы библиотечной работы с детьми и руководителями детского чтения: беседы, громкие чтения, библиографические обзоры, викторины, игры, конкурсы, детские утренники, дни рождения литературных героев, обсуждения книг, часы удивлений, дни информации, дни библиографии и многие другие. Такой комплексный подход позволяет работать целенаправленно в достижении главной цели – пропаганды книги и чтения.

Для оформления выставки можно использовать различные предметы и аксессуары:

- художественные элементы (портреты, иллюстрации, плакаты, репродукции картин, фотографии, фотообои);

- декоративные элементы (цветы, драпировки, вышитые полотенца, изделия из бересты и проч.);

- природный материал (шишки, ракушки, камни, причудливые корни, ветки) и поделки из него;

- детское творчество читателей (рисунки, поделки, отзывы на книги, мини-сочинения);

- предметы и вещи, помогающие создать образ человека или эпохи (веер, бинокль, свечи, солдатский котелок, воздушный шарик, игрушки, макеты, муляжи) и многое другое

[5].

Назовем некоторые из наиболее интересных, апробированных на практике: «Изучаем казахский язык», «Казахстан на пути реформ», «Традиции толерантности и согласия» (презентация, оформление стенда), «Готовимся к ЕНТ», «Как по улице идти», «Подросток и закон», «Твои права» «Твоя будущая профессия», «Казахстан литературный» с юбилейными датами (М. Цветаева, Л. Гумилев, Е. Пермяк, С.Я. Маршак, Д.Н. Мамин-Сибиряк, Г. Мустафин, Э. Успенский, Ш. Перро и др.).

В школьной библиотеке есть уголок, где дети могут оставить свой отзыв или выразить свое отношение ко всему, что происходит здесь.

В инклюзивном образовании акцент смещается с характеристики детей и их недостатков, нарушений, отклонений от нормы на создание условий для обучения, воспитания и социальной адаптации [2, с. 36].

Особыми условиями являются создание развивающей среды и медико-психолого-педагогическое сопровождение детей, которое осуществляется психологом, логопедом, социальным педагогом, медицинским работником и педагогами.

Дети с особыми образовательными возможностями требуют к себе особого подхода, поэтому учитель для них становится ключевой фигурой. В связи с этим, библиотекарю, для эффективного сотрудничества с обучающимися в классах КРО, необходимо тесное взаимодействие с педагогом, который лучше всех знает каждого ребенка, его индивидуальные способности. Постоянно должна вестись индивидуальная работа с читателями, начиная с записи в библиотеку, с традиционных бесед при выдаче книг, и бесед о прочитанном. Возможно, ребенку пришедшему в библиотеку, в данный момент требуются условия для восстановления сил, тишина, возможность побыть в одиночестве, другому, попавшему в трудные житейские обстоятельства – моральная помощь и поддержка. Библиотекарь должен это понимать и с вниманием относиться к потребностям учащихся, ведь именно он, библиотекарь, может предложить читателю нужную книгу.

Существуют определенные требования для организации занятий в классах с коррекционно-развивающего обучения. Рекомендуемое время – от 15-20 до 30-35 минут в зависимости от уровня организации внимания детей, их эмоциональной готовности и степени осознания полученной информации [3, с. 3].

При планировании и проведении мероприятий в свете библиотечных часов следует учитывать психологические особенности детей с ЗПР – их быструю утомляемость, низкую работоспособность, повышенную отвлекаемость внимания, и т.д. Как отмечает Е.В. Шамарина, при выполнении учебных заданий большинство детей проявляет к ним интерес, но характер его проявления различен: от выраженного в начале выполнения

задания, но пропадающего, до поверхностного интереса. Характер проявления интереса существенно зависит от формы предъявления учебных заданий. Так, задания, Представленные учителем в игровой занимательной форме, вызывают у большинства детей с ЗПР выраженный интерес, но удержать его они долго не могут. Напротив, поверхностный, слабый, иногда ничем не компенсируемый интерес вызывают у детей задания, требующие активной мыслительной деятельности и длительного сосредоточения внимания. В таких случаях наблюдается не только стойкое снижение интереса, но и пассивность, безынициативность. В связи с этим в процессе обучения необходимо чередовать учебные задания с игровыми» [6, с. 24].

Следовательно, во внеклассные мероприятия необходимо включать тренинги, игры интеллектуального характера, творческие задания и прочее.

Применение информационных технологий также делает мероприятие более эффективным, позволяет развивать зрительное восприятие, все виды памяти и мышления, в том числе наглядно-образное, словесно-логическое.

Если в библиотеке работает актив, старшие школьники помогут провести внеклассное мероприятие, в котором успешно будут применены элементы театрализации или ролевой игры, что позволяет развить навыки коммуникации. А дети станут постоянными участниками мероприятий, проводимых по плану библиотекарем.

В качестве примера опишем библиотечный урок для 5-6 классов **«Думай иначе»**.

**Цель:** привлечение внимания школьников к чтению и книге

**Задачи:** адаптация к библиотечной среде, умение находить нужную книгу на полке в соответствии с классификацией ББК, умение работать в группе, развитие познавательной активности и коммуникативных навыков.

**Ход урока:**

**I. Легенда:** Группа террористов проникает в хранилище с целью завладеть секретной программой, позволяющей проникнуть в систему управления спутником Земли. С помощью этого спутника преступная группа планирует контролировать действия всех правительств, шантажируя их угрозой нанесения ядерного удара. Эта программа заложена в чипах.

**Задача 1:** найти чипы.

**Подсказка 1:** (текст на экране компьютера), логотип и слоган компании «Эппл»: «Think Different» – «Думай иначе».

Группа находит панно из бисера, выполненное ученицей 7 класса (задача 1 выполнена).

Двери закрываются. Срабатывает система автоматической защиты. Группе необходимо найти способ выйти из помещения в течение 20 минут.

**Задача 2:** выйти из помещения, для этого найти ключ.

**Подсказка 2:** И боги, и герои. И люди, равные богам: Тесей, Геракл, и хитроумный Одиссей.

На полке в разделе 82 найти книгу: Н.А Кун. «Легенды и мифы Древней Греции».

**Задание 3:** В книге Н.А. Кун. «Легенды и мифы Древней Греции» найти ответы на вопросы и прочитайте имя по вертикали, что послужит подсказкой к следующему заданию:

**1.** Герой, совершивший 12 подвигов. **2.** Герой, прогневавший богов тем, что назвал себя равным им, за что много лет должен был скитаться по свету. **3.** Название горы, где жили боги. **4.** Бог-громовец. **5.** Путешественники, отправившиеся за Золотым Руном

			1							
			2							
3										
		4								
		5								

Какое слово можно прочесть в выделенной колонке по вертикали? (Гомер)

В книге **Гомер** «Одиссея» найти Подсказку 3

**Подсказка 3:** «Где рыцарь борется с огнем, там ключ к отгадке мы найдем».

**Задание 4:** (рядом с огнетушителем).

**Подсказка 4:** Неизвестный герой – парень простой

«Среднего роста,  
Плечистый и крепкий,  
Ходит он в белой футболке и кепке.  
Знак ГТО  
На груди у него.  
Больше не знают о нем ничего».

**Найти книгу на полке, определив автора** (С. Маршак «Рассказ о неизвестном герое»).

**В книге С. Маршак** «Рассказ о неизвестном герое» найти Подсказку 5.

**Подсказка 5:** Среди томов волшебных книг

В тайну знаний ты проник.  
132 охранника стоят и охраняют этот клад

**Найти книгу в разделе 84** (Детская литература) «Сказки русских писателей», страница 132.



В книге «Сказки русских писателей», страница 132 прочитать отрывок о драгоценностях.

**Вопрос:** О каких драгоценностях идет речь, и где их искать?

**Найти книгу в разделе 26 «По материкам и океанам».**

В книге «По материкам и океанам» находится **записка от Профессора:** «Если вы читаете эти строки, значит, аварийная система самоуничтожения хранилища запущена. Вам осталось 10 минут! Кстати, кольцо вам не поможет, зато полезную информацию, вы можете найти на флешке ».

**Информация на флешке (видео). Профессор:** Приветствую вас! Вы незаконно проникли в хранилище с целью завладеть секретной программой, управляющей спутником Земли. Вы нашли программу, заложенную в чипах. Сейчас вы ее держите в руках. Однако вы вряд ли сможете этой программой воспользоваться, если не найдете выход из создавшейся ситуации. Добро пожаловать в сказочную страну!

Вашим призом на ПОЛЕ ЧУДЕС станет полное название сказки А.Н. Толстого.

З	О	Л	О	Т	О	Й	К	Л	Ю	Ч	И	К	
И	Л	И	П	Р	И	К	Л	Ю	Ч	Е	Н	И	Я
Б	У	Р	А	Т	И	Н	О						

**Найти книгу в разделе 84**

В книге участники находят ключ и открывают дверь.

За дверью их ожидает антитеррористическая группа.

**II. Рефлексия.** (Необходимо не только подвести итоги и определить, что дети узнали нового, что им понравилось, а что – нет, но и постараться дать оценку действий «террористов» и обратить внимание на нравственную ответственность за поступки )

Таким образом, принимая участие в подготовке и проведении внеклассных мероприятий, библиотечных уроков дети привыкают к общению. Таким детям не сложно проявить себя, свои способности, повысить свою самооценку, развить в себе положительные нравственные качества. В этом и состоит задача и педагога, и библиотекаря – руководствуясь принципами индивидуального подхода, помочь ребенку социализироваться и интегрироваться в современном обществе.

**Литература:**

1. ДУБРОВИНА, И.В. *Проблема психодиагностики в школе. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога: Сборник статей.* Москва: 1987. С. 4-8.

2. ЕЛИСЕЕВА, И.Г. Об организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в развитии, включенных в общеобразовательный процесс. *Открытая школа*. 2012. №6 (117). С. 36-40.
3. ПОВСТЯН, Л.А. *Психологическое сопровождение воспитательного процесса детей дошкольного и младшего школьного возраста: Методическое пособие*. Кокшетау: Келешек-2030, 2011. 90 с. ISBN 978-601-231-221-8
4. СЛОБОДЧИКОВ, В.И.; ИСАЕВ, Е.И. *Основы психологических антропологий*. Москва: Школьная пресса, 2000. 416 с. ISBN 5-88527-081-3
5. Что такое библиотечная выставка? [Электронный ресурс]. URL: <http://vmeste.opredelim.com/docs/94200/index-28238.html>
6. ШАМАРИНА, Е.В. К вопросу об индивидуализации и дифференциации обучения младших школьников с задержкой психического развития. *Коррекционная педагогика. Теория и практика*. 2008. №4(28). С. 19-30.

## **SPIRITUALITATEA – CA DOMINANTĂ A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI (EDUCAȚIEI) DE NIVEL PREȘCOLAR/PRIMAR**

**ELENA ZOLOTARIOV, conferențiar universitar, doctor,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**

**Summary:** *Article highlights scientifically substantiated solution for modernization of the educational process to facilitate the development of a free and independent personalities, able to think and act with moral responsibility. The study aimed at determining the conditions pedagogical awareness of the moral value of an act by the preschool and primary students. Research results reflect the author's attempt to build a model adjusted moral teaching process systems compatible with the rigors of space European value.*

**Introducere.** Scopul acestui studiu vizează încercarea autorului de a avertiza comunitatea pedagogică despre necesitatea imperioasă a reînvierii idealurilor spirituale și morale în conștiința și comportamentul uman și de a o ajuta să facă față în mod eficient acestei provocări.

Starea spiritual-morală a societății moderne trezește o îngrijorare profundă. Lumea s-a schimbat, a devenit pragmatică. Societatea este împotmolită în mocirla degradării morale. Astăzi avem o generație pentru care banul și bunurile materiale valorează mai mult decât morala, cinstea, iubirea. În viața multora aproape că nu există loc pentru credință și alte valori morale.

Școala, ca și societatea, e dusă de inerție. Adevărul, Binele, Frumosul, Sacrul, Dreptatea, Libertatea, Dragostea de Patrie – nu mai sunt percepute astăzi ca valori general-umane și personale. Se bucură de popularitate viciul, înșelăciunea, vicleșugul, șmecheria, martorii cărora suntem deseori în existențele noastre cotidiene. O atare stare de lucruri se răsfrânge în modul cel mai dăunător asupra dezvoltării spirituale și morale a tinerei generații. Astfel, vorbim tot mai mult despre o nouă fază a erei cunoașterii pe care actualmente o parcurgem, menită să pregătească terenul pentru o *societate a conștiinței, adevărului, moralității și spiritualității* [1].

Situația obiectivă cere introducerea unei armonii în viață, schimbarea lumii spre bine, începând cu schimbarea lumii spirituale (fine) a omului, calităților lui interioare. Or, este imposibilă năzuința de a schimba lumea spre bine, fără a schimba omul însăși. Ce scopuri și obiective urmează să-și traseze școala pentru a ajuta copiii în crearea unei ierarhii „sănătoase” de valori, relevante timpurilor pe care le trăim?

În viziunea științifică sarcina centrală a învățământului modern vizează ascensiunea omenirii din lumea materială obiectivă, care, de fapt, și-a epuizat deja rezervele, – spre „regatul spiritului”, unde putem găsi adevăratele valori și unde superiorul Eu al omului va exista pentru a se deschide și a-și realiza potențialul [6].

Din păcate, școala tradițională, dar și multe școli inovaționale, subestimează importanța vieții spirituale pentru om, lăsându-i pe discipoli să bătâie oarecum în calea de construire a lumii spirituale și a modului său de viață. Aceasta este cea mai mare dificultate pentru un copil, pe care el, rareori, o depășește cu succes. Deficiența ar putea rezulta din limitarea de materie cenușie, dar și din competența emoțională limitată. Fiind educați ca oameni săraci cu duhul, unii tineri ies din pereții școlii bine informați, dar „neîmpovărați” de conștiință (morală). Există riscul ca cunoștințele lor să devină răutăcioase, multiplicatoare de rău, tânărul om ajungând să se îndepărteze de sine însuși, de spiritul său. Cu trecerea anilor asemenea elevi, deveniți maturi, nu pot simți vibrații spirituale, nu ajung să distingă diferența dintre bine și rău. Capacitatea discipolilor de a reflecta asupra propriilor experiențe și acțiuni, de a realiza alegerea morală, dând dovadă de un simț al responsabilității, înrădăcinat într-un simț al relaționării, este limitată. Astfel, în sufletul copiilor, vorba psihologului Martha Stout, se cristalizează un anumit spirit al omului întreprinzător, descurecăt, dominat de un singur scop clar: să facă exact ceea ce își dorește, fără muștrări de conștiință. Evident, că persoana care tot ce a simțit vreodată față de altcineva este dorința pragmatică de a „câștiga”, nu va fi în stare să pătrundă sensul iubirii, compasiunii, cordialității, trăindu-și viața fără a-i percepe sensul și căldura ei.

Cunoaștem că judecata morală – modul în care ne gândim la dilemele morale – este partenerul intelectual al conștiinței morale. Ea îi ajută subiectului să stabilească în ce constă obligațiunea, bazată pe atașamentul emoțional, față de ceilalți și cum să ajungă la acest rezultat

(ce trebuie exact de făcut) [2]. Putem admite că aptitudinea pentru judecata morală, învingând stereotipurile, va permite generațiilor de elevi de a se autorealiza ca personalități destoinice într-o lume democratică și deschisă, devenind astfel un obiectiv imperios al instituțiilor educative. Pentru aceasta cadrele didactice trebuie să cunoască legitățile dezvoltării spirituale și morale a personalității în devenire.

Omul, deja de la începuturile vieții sale, poartă în sine energia măreață a Spiritului. El tinde către spiritualizarea esenței sale, care îi alimentează toate aspirațiile superioare. Dezvoltarea spirituală a unui copil are loc datorită „elanului vital”, forțelor lăuntrice, potențialităților Naturii devenite om. Grație acestor forțe, Natura din copil, din momentul conceperii și îndată după naștere, își continuă opera sa de construcție, umanizare și culturalizare, ca un răspuns la impulsurile venite din exterior. Savanții susțin, că energia psihică, acest foc interior primit de copil de la natură, apare în fața noastră sub formă de trei pasiuni (tendințe, mișcări „stihinice”) principale ale copilului: pasiunea de a se *Dezvolta*, de a deveni *Matur* și de a fi *Liber* [3]. Astfel, natura umană a copilului este în mare parte guvernată, de la bun început, de un simț disciplinator al relaționării. Experții (M. Stoun ș.a.) consideră că aceste tendințe interioare reprezintă darul profund și minunat dinăuntrul omului în creștere și, *doar* din interior, învelișurile conștiinței sale morale. În mod firesc apare întrebarea: Ce strategii raționale de educație ne pot ajuta să facilităm nucleul spiritualității unui copil, crescându-l fără a-l denatura prin oferirea unui spațiu vast, în vederea satisfacerii pasiunilor nominalizate? Nu doar să ținem cont de această stare firească a copilului în cadrul intervenției pedagogice, dar, inspirându-ne din ea, să-i oferim condiții favorabile pentru anticiparea manifestării altor însușiri, încurajându-i tentativele de autorealizare. Tranziția la un model de învățământ *spiritualizat* și *însuflețitor* este una din abordările pe care mi le-am propus în acest sens. Această abordare s-a fructificat în elaborarea unui model de sistem pedagogic, compatibil cu standardele europene, axat pe facilitarea capacităților de interpretare a valorii morale a unui act în baza reperelor idealului universal și formarea modului adecvat de judecată morală la discipolii noștri [5].

**Descrierea cercetării.** Am dedicat studiul optimizării intervențiilor pedagogice destinate fortificării capacității copiilor cu vârsta cuprinsă între 5-6 și 10-11-12 ani de a conștientiza valoarea morală a unui act în baza criteriilor idealului universal. Această perioadă de viață a copilului reprezintă treapta începătoare pentru formarea/dezvoltarea capacității acestuia de a reflecta și de a se autoafirma, de a se orienta în esența morală a acțiunilor. Anume de nivelul dezvoltării deprinderilor vieții spirituale și morale obținute în acești ani, va depinde posibilitatea folosirii lor active la etapele următoare de formare a personalității.

În acest context, identificarea tehnologiilor educaționale integrative (V. Mândăcanu), bazate pe experiența personală a copilului, reprezintă un *obiectiv* de interes prioritar pentru

studiul de față. În acest articol mi-am focalizat atenția asupra pozițiilor conceptuale (metodologice) ale elaborării și implementării acestor tehnologii.

*Subiectul* cercetării vizează instrumentarul metodic de sprijinire a copilului în vederea *scoaterii la suprafață și exprimării forțelor* sale lăuntrice, direcționându-le spre examinarea faptelor, în baza reperelor idealului moral. Vorbim despre un *mod de judecată* (raționament), dobândit și ajustat în mintea copilului ca *instrument și criteriu* moral, din lecțiile învățate în familie, societate, cultură, dar, în primul rând, în cadrul programului specializat de instruire organizată de pedagog.

Este evident faptul, că în anii preșcolari (dar și mai mari), un copil adesea, în comportamentul său, acționează impulsiv, fără să se gândească. În același timp, nu se poate nega importanța formării abilității lui de a-și chibzui propriile scopuri și intenții, pentru a distinge valoarea lor morală și a alege conștient soluțiile moral-acceptabile.

Se știe că caracteristica esențială a acțiunii, valoroasă din punct de vedere moral, în raport cu alții este concentrarea ei pe favorizarea stării de bine a acestora, prin mijloace ce satisfac, în același timp, nevoile de stimă de sine, autoîmplinire, autoafirmare etc. a însăși inițiatorului comportamentului (A. A. Guseinov, O. G. Drobnitsky etc.).

Prin urmare, conștientizarea valorii morale a unui act presupune funcționarea sincronizată a activității cognitiv-emoționale a conștiinței și a conștiinței de sine a subiectului. Gândindu-se la obiectivele de comportament în legătură cu un egal într-o situație-problemă, autorul ca și cum vorbește cu el însuși în căutare de răspuns deslușit la întrebările: „Dacă voi face acest lucru oricum, apoi ce o să simtă colegul meu, îi va fi plăcut, bine sau invers, și cum o să mă simt eu de la un astfel de act?” Există, deci, o *corelare și echilibrare* a consecințelor anticipate emoțional a acțiunilor și intențiilor analizate de către subiecții relaționării într-o situație specifică. Formarea acestor abilități devine prioritatea-cheie a intervențiilor pedagogice specializate.

Desigur, în raport cu preșcolarii și elevii ciclului primar, nu putem garanta că după un astfel de mod de raționament ei vor face o alegere morală. Or, aceste mecanisme mentale interioare nu pot oferi, în sensul deplin al cuvântului, formarea motivației și a voinței necesare pentru punerea în aplicare a alegerii morale. Cu toate acestea, semnificația principală a modelului desfășurat de *raționament*, constă în faptul că el facilitează formarea capacității copilului de a-și „vedea” acțiunile prin ochii altuia, învățându-se, pe cât e posibil, să-și controleze și să-și reglementeze comportamentul, conform cerințelor social aprobate.

Premisa de la care am pornit a fost accepția că folosirea modelului indicat de gândire în rezolvarea problemelor etice solicită de la copil o serie de competențe, cum ar fi: (a) a prezice alternativele posibile de acțiune în condițiile date; (b) a anticipa emoțional efectul (consecințele) acestor acțiuni asupra partenerului de comunicare; (c) a anticipa propriile trăiri interioare ca

posibil autor al acțiunii în cauză, (d) a evalua un act planificat în baza criteriilor morale general acceptate, (e) a stabili conexiunea dintre evaluarea actului și atitudinea față de el a „Eu” personal și propria atitudine emoțională față de aceasta.

Deși, în procesul de educație, abilitățile evidențiate funcționează în calitate de procedee (model generalizat) de conștientizare morală a unui act desfășurat în plan imaginativ, metodele obișnuite de predare nu asigură nivelul adecvat de asimilare a acestora. În plus, precum am constatat, în condițiile existente formarea și dezvoltarea conștientizării morale a actelor de către discipoli nu poate fi supusă unui management rațional în plan pedagogic, pentru că în teoria și practica educației spiritual morale lipsește, de fapt, o analiză sistematică a fenomenelor.

**Rezultatele cercetării.** Analiza datelor obținute demonstrează posibilitatea sporirii gradului de conștientizare morală a faptelor la preșcolari și elevii mici, prin aplicarea unor *însărcinări speciale* (cognitive și practice). Aceste sarcini urmăresc formarea și punerea în acțiune a modelului social argumentat (schemei) de judecată pentru identificarea soluțiilor relevante a problemelor etice, estimarea faptelor proprii și ale celorlalți în baza criteriilor morale autentice.

Drept mijloc al acestei formări am acceptat *construirea* de către copil (la început în comun cu pedagogul, apoi de sine stătător) a *modelului (schemei) logico-verbal de judecată*, care să-i ajute în justificarea *alegerii soluțiilor moral acceptabile* în situații specifice. Un loc aparte în sistemul de sarcini speciale revine componentei *verbale*, abilității copilului de a opera cu noțiuni etice, de a *cugeta*. Nu descrierea, nu povestirea, dar anume cugetarea care, obligator, înaintează idei, aduce dovezi, generează concluzii. De aici pornesc reflecția, procesul de înțelegere a valorii morale a comportamentului [7].

Am colectat suficiente date care demonstrează că pentru preșcolari și elevul mic unica cale spre atingerea priorităților instruirii speciale este deprinderea **modului** de a deduce din esența stării sale spirituale, din moralitatea inimii sale, regula de conduită – *a proceda față de altul așa cum ai dori, ca să se procedeze față de tine* sau „*Ce este rău pentru tine, nu face semenilor tăi*”. Este esența Regulii de Aur – cea mai veche etică a reciprocității cunoscute de omenire. Devenind un bun al discipolilor, acest context devine locul în care se întâlnesc psihologia și spiritualitatea umană.

Din rezultatele obținute am ajuns să înțeleg faptul, că cheia spre activizarea tendințelor lăuntrice de orientare morală la discipolii ciclului preșcolar/primar este *îmbogățirea procesului didactic cu chipuri înălțătoare și rafinate*, care să le servească drept hrană pentru suflet și inimă. Anume alimentarea sufletului și a inimii copilului cu chipuri spiritualizate reprezintă sensul profund al educației ca aspect prioritar alături de instruire în învățământul modern. Pledez insistent pentru o asemenea abordare în proiectul dat, atunci când mă refer la strategia de

spiritualizare și însuflețire a treptei începătoare a învățământului. Ideile enunțate m-au inspirat către elaborarea unei tehnologii de intervenție, definită prin formulele de „educație a Inimii”, „educație a Culturii Inimii”, acceptate drept o valoare supremă pentru prezenta cercetare.

Inima, în viziunea științifică modernă, orientează conștiința spre reînnoire și extindere, sintetizând în sine noțiunile materialului și Spiritualului, personalului și Universalului, Lumii terestre și a Lumilor superioare. Autorii afirmă, în mod convingător și insistent, că astăzi este stringent necesară educarea culturii Inimii, culturii sentimentelor educabililor, iar educatorului/învățătorului îi revine nobila misiune de a fi îndrumătorul Inimii. Sarcina învățământului constă în trezirea la copii a atitudinii respectuoase și palpitate **față de Inimă – templul vieții spirituale a omului și a fundamentului ei – moralității** [4]. Tineretul de azi în alegerea normelor de conduită, de fapt, nu recurge la interpretarea acestora prin prisma încărcăturii spirituale a Inimii. Pentru profesioniștii practicieni marea problemă este că, până în prezent, nu putem vorbi despre existența unor tehnologii științific fundamentate, care să le asigure sprijinul didactic pentru facilitarea coordonării muncii creierului (minții) și a Inimii (sentimentelor) la discipoli, dat fiind că rațiunea, ruptă de la Inimă, nu poate crea Lumină.

Prin rezultatele studiului de cercetare am scos în evidență aspecte ale instrumentarului metodic care va ajuta cadrelor didactice în încercarea de ghida (pe cât e posibil) discipolii spre valorificarea tezaurului laturii invizibile a Inimii, care, potrivit Înțelepciunii Civilizațiilor, se află deasupra celei vizibile.

În cadrul cercetării am valorificat în plan practic ideea, potrivit căreia conștiința morală nu există fără capacitatea de a iubi, de a ne păsa de altcineva, de a percepe emoțiile celorlalți și de a acționa adecvat la ele. În context, elementul strategic pentru studiul de față este crearea condițiilor pentru ca experimentarea iubirii să devină pentru copil o realitate a vieții. Pachetul de autor al lecțiilor vieții spirituale și morale, special ajustate în acest sens, urmărește capacitatea personalității în dezvoltare de *a-și trezi sufletul* și *a-l deschide* pentru relații de adevărată dragoste. Nu se pune întrebarea de a iubi pe cineva anume, ci de a fi capabil pentru manifestarea reală a unei iubiri autentice, întemeiată pe conștiință, onestitate, responsabilitate.

**Concluzii.** Datele, rezultate din cercetare, demonstrează că tehnologiile integrative pe care le-am dezvoltat asigură posibilitatea trezirii, constituirii și formării sentimentelor superioare și a necesităților la discipoli. Despre aceasta vorbește, în special, nașterea tendințelor de integrare a dezvoltării capacității de conștientizare morală a actelor cu orientarea umanistă a aspirațiilor valorice la copiii implicați în Programul de studiu special elaborat [8].

Se cuvine de remarcat faptul, că modelul tradițional de educație se axează pe abordarea etico-normativă, atunci când inițierea în cultura spiritual-morală pornește de la normele și regulile etice, formulate de adulți, ele având, de fapt, un conținut abstract pentru copil. *Noul*

*model* de educație se concentrează asupra explorării problemelor etice și căutării soluțiilor pentru deciziile morale, liber luate de copil. Preșcolarul și elevul mic este pus în situația de a putea surprinde și scoate la iveală detalii semnificative pentru interpretarea esenței spiritual-morale a relaționării umane. Tehnicile inovatoare pe care le-am implementat facilitează aceste „descoperiri” ale copiilor prin instrumente moderne – *formarea generalizărilor morale și a abilităților* (procedeelor generalizatoare) de conștientizare morală a faptelor în baza reperelor social-orientate, asigurându-se astfel sporirea funcționalității și a eficienței procesului educativ.

Actualmente una din multiplele cauze ale întârzierii reformării învățământului autohton de toate gradele este unilateralitatea lui, lipsa de armonie, astfel încât, în locul experienței socio-culturale integre, elevii, de fapt, însușesc doar o parte a ei, în primul rând, componenta *cunoștințelor*. În lipsa încorporării în conținutul procesului didactic a instruirii specializate în vederea conștientizării morale a actelor, în baza criteriilor idealului etern uman – capacitatea discipolilor de a distinge adevăratul sens moral al relaționării cu ceilalți. cu lumea în ansamblu, rămâne a fi compromisă.

#### **Referințe bibliografice:**

1. ISAC, S. *Societatea cunoașterii și a conștiinței*. În: Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere. Materialele conf. șt. intern. 2-3 noiembrie 2012, p. 94-97.
2. STOUT, M. *Psihopatul de alături: cum să-l recunoști și cum să te aperi de el*. București: TREI, 2009.
3. АМОНАШВИЛИ, Ш. *Школа жизни*. Издательский Дом Шалва Амонашвили. Приложение к журналу «Народное образование».
4. АМОНАШВИЛИ, Ш. *Без Сердца что поймем?* // Учительская газета, № 43-50, 2003.
5. АХМАТОВ, А. *Нравственность и одухотворенное образование* // Педагогика, № 8, 2003, с. 35-41.
6. БЕЙЛИ, А. *От интеллекта к интуиции*. Пер. с англ. Новочеркасск, 1994.
7. ЗОЛОТАРЕВА, Е. *К вершинам нравственности: системная модель инновационного образования*. Кишинэу: SA „Tipogr. Reclama”, 2012. 344 p.
8. ЗОЛОТАРЕВА, Е. *Педагогические условия осознания ребенком-дошкольником нравственной ценности поступка*. Автореф. диссертации канд. пед. наук. М., 1993. 16 с.



**REZISTENȚA LA EDUCAȚIE ÎNTRE PEDEPSE ȘI RECOMPENSE**

**EUGENIA FOCA, lector universitar,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**

*Summary: The article deals with the complicated pedagogical problems relating to the role of encouragement and punishment in childrens upbringing. Encouragement and punishment are considered to be necessary means in the process of pedagogical correction. Despite the fact that these two concepts are often interpreted as antipodes, the author of the article proves that the notions were inseparably linked in reducing the resistance of education.*

Fiecare copil trebuie să urmeze calea de a se dezvolta și a se schimba prin forța metodei educaționale dacă învață ceea ce i se potrivește și dacă este valorizat pentru eforturile lui. Însă de multe ori educația adulților este bazată pe supunere, frică, dominare, inducându-i copilului teama de a nu pierde aprecierea, atenția sau anumite privilegii.

Rezistența la educație manifestată la vârsta școlară mică este rezultatul unui nivel scăzut de dezvoltare a competențelor socio-emoționale, cât și a unui nivel crescut de impulsivitate. Copii nu se nasc cu abilități de a formula o rugămintă, de a amîna o dorință imediată, de a face ceea ce li se cere, mai ales dacă nu au nici o motivație în acest sens, ci învață aceste abilități, iar învățarea lor nu se face spontan, ci are nevoie de multe antrenări.

În context școlar rezolvarea situațiilor cînd copiii opun rezistență la educație se face de cele mai multe ori prin pedeapsă, care stopează pe moment anumite comportamente nepotrivite, dar nu-l învață pe copil să facă altceva într-o situație similară. Comportamentele de opunere ale elevilor la educație, ca crizele de furie, refuzul de a face ceea ce e necesar, folosirea cuvintelor neadecvate, ieșitul din bancă, vorbitul fără ca să fie numit sunt înțelese de pedagog ca lipsă de respect și educație. Astfel cadru didactic caută să „răspundă” acestor manifestări, trăind o paletă variată de emoții, de disconfort și exteriorizîndu-le printr-o gamă largă de comportamente și mesaje verbale care se regăsesc sub denumirea de pedepse.

Pedeapsa „reprezintă acțiunile adultului, cadrului didactic sau a părinților, prin exercitarea controlului exterior, prin forță, cu scopul de a modifica un comportament problematic (care interferează cu activitatea școlară)” [3, pag.7].

În literatura de specialitate este prezentată următoarea scală de aplicare a pedepselor în mediul școlar: *contactul din priviri; semn cu mîna; reamintirea de reguli; avertismente; critica pe persoană; teme suplimentare; scăderea notelor; blocarea accesului la pauză; reținerea elevilor după lecții*: este una dintre cele des utilizate pedepse, elevii fiind supravegheați de

personalul școlii sau profesor într-un spațiu special amenajat al școlii; *mustrea (pedeapsa verbală)* - este una dintre cele mai comune, dar și mai slabe pedepse; efectele unei asemenea pedepse nu acționează prea mult dacă este utilizată în exces; *izolarea*: presupune schimbarea locului unui copil, pentru a împiedica o colaborare prea apropiată între acesta și colegii din jur; *privarea de privilegii*: reprezintă una dintre puținele pedepse care întrunește acordul experților și se dovedește și eficientă; *pedeapsa corporală*: presupune recursul la durerea fizică drept pedeapsă, practică cândva pe larg în mediul școlar ca metodă eficientă de educație, astăzi însă categoric interzisă, fiind considerată ineficientă; *trimiterea elevilor la director*; *scrisoare către părinți întocmită de director*; *avertisment scris din partea directorului*; *eliminarea de la școală o zi - până la eliminarea definitivă*.

Există o serie de convingeri eronate care susțin utilizarea pedepsei în mediul școlar: „este un instrument eficient de control comportamental”, „cadrele didactice care aplică pedepsele au autoritate mai mare în fața elevilor”, „cu cât cadrele didactice le aplică mai des, cu atât obțin cele mai bune rezultate”, „folosirea metodelor severe de disciplinare previne creșterea incidenței actelor violente în școală”. Însă pe de altă parte, reacțiile comportamentale ale adultului reprezintă principalul context de învățare a comportamentelor adecvate de către elevi. Dacă adultul cere copilului să îndeplinească o sarcină, iar acesta refuză, după mai multe solicitări, acesta ridică tonul și amenință cu notă mică copilul. În această situație copilul învață să se supună solicitărilor adultului doar atunci când apare amenințarea, învață că trebuie să facă lucrurile perfect pentru a fi acceptați și apreciați, iar adultul învață să aplice comportamente asociate emoției de furie pentru a obține complianța copilului. Dacă profesorul pedepsește elevul prin „mersul la tablă”, ca să-i demonstreze acestuia „cât de deștept este”, atunci copiii din aplicarea acestei strategii învață să interpreteze „ieșirea la tablă”, ca fiind un moment negativ și nu ca o posibilitate de a-și verifica și clarifica cunoștințele. Totodată această strategie va conduce implicit la întărirea comportamentului de opunere a copilului, acesta continuând să atragă și mențină atenția din partea colegilor, cu manifestările sale problematice, deja în fața clasei.

Comportamentele de opunere la educație vor dispărea din repertoriu copiilor când ei vor învăța să facă alte lucruri prin care să își rezolve problemele sau să își satisfacă nevoile. Deci orice comportament al unei persoane apare ca un răspuns la o anumită nevoie. Dacă adulții pun accent pe sancționarea comportamentelor de rezistență la educație și nu exersează alternative adecvate ca să le înlocuiască, atunci în ciuda pedepselor aplicate (critică, etichetarea, penalizări, excluderea din context, scăderea notelor la purtare, suplimentarea temelor de casă, blocarea accesului la pauză, ceartă etc.), copiii vor continua să manifeste comportamente nepotrivite.

Cercetătorii Petrovai D., Petrică S. (2013) evidențiază câteva alternative (exemple de formule de apreciere a efortului elevului) la pedeapsa, care pot contribui la construirea încrederii în sine

și a atitudinii sănătoase față de contextul de învățare care implică în mod autonom greșeala: „pare că ești mulțumit de modul în care ai lucrat...”, „cum te simți legat de ceea ce ai reușit să faci?”, „apreciez modul prin care...”, „sunt convins că vei găsi o soluție de a face asta și vei fi mulțumit de ce vei realiza!”, „știu că vei putea să te descurci...să rezolvi”, „este de apreciat modul în care ai...”, „pare că ai lucrat din greu la...”, „a fost dificil, dar am observat că te-ai descurcat!”, „observ că ai făcut progrese cu...și acum poți să ...” [ 3, pag. 27]. Este important ca pedagogul să-i accepte pe elevi așa cum sunt, cu calitățile și punctele lor slabe, și să separe efortul și implicarea lor în sarcinile trasate de calitatea rezultatelor pe care le obțin. Mesajele ce transmit încurajare vor susține efortul elevilor de a exersa mai mult, ceea ce le va permite de a avea performanțe ulterioare mult mai bune.

Plecînd de la cercetările semnificative în domeniu, Stan Emil (2003) face afirmația: „ cea mai răspîndită metodă și cea mai eficientă de a-i determina pe ceilalți să se comporte în sensul dorit ar fi a pumnului acoperit de mînușa de catifea”. Cu alte cuvinte, precizează autorul, „comportamentul dezirabil va primi o întărire pozitivă, adică o recompensă, fapt ce va crește probabilitatea apariției lui în viitor, după cum și comportamentul considerat indezirabil va primi o întărire negativă (pedeapsă), ce va scădea probabilitatea apariției lui în viitor” [5, pag. 90]

În dubletul pedepse/recompense evidențiem rolul recompensei, care este un instrument eficient cu ajutorul căruia putem crește frecvența sau durata unui comportament opus celui de manifestare a rezistenței la educație. Studiile în domeniu arată că eficiența aplicării recompenselor depinde de un șir de condiții: recompensa crește motivația elevilor cînd se învață un comportament nou; cînd este administrată neașteptat; cînd sarcinile sunt plictisitoare pentru elevi; cînd este acordată pentru o caracteristică a performanței [3, pag. 62].

Tipologia recompenselor oferă posibilitatea ca ele să fie aplicate diferit de la o persoană la alta, în dependență de situația specifică. Cele două tipuri de recompense, externe (note, diplome, premii, laude în public, excursii sau tabere gratuite etc.) și interne (sentimentul de împlinire provocat de lucrul bine făcut, satisfacerea curiozității, plăcerea resimțită la rezolvarea unei probleme sau la atingerea unui standard fixat de către cadru didactic etc.) pot juca un rol important în diminuarea rezistenței la educație. Pentru elevii din ciclul primar se recomandă următoarele recompense:

- a) a avea grijă în timpul orelor de școală de animalele clasei;
- b) a fi sunați părinții pentru a li se spune despre meritele copilului lor;
- c) a avea dreptul să deseneze pe tablă;
- d) a fi primul în rînd;
- e) a rezolva doar jumătate din teme pentru acasă;
- f) a alege orice îndatorire din școală în săptămîna respectivă;

- g) a alege muzica pentru pauze, eventual a aduce o casetă cu muzica respectivă;
- h) a avea dreptul să ia acasă casetofonul școlii pînă a doua zi; a utiliza cretă colorată;
- i) a organiza toate activitățile din sala de clasă în ziua respectivă;
- j) a invita o persoană care să le vorbească despre un subiect ales de elevul recompensat;
- k) a primi o sticlă cu răcoritoare;
- l) a fi cel care îi ajută în clasă pe cei mai lenți;
- m) a-l ajuta pe profesor; a ajuta secretara școlii;
- n) a ajuta bibliotecara școlii;
- o) a utiliza ștampile și cerneală;
- p) a utiliza scaunul profesorului;
- q) a lua un joc acasă pînă a doua zi;
- r) a alege lectura pe care o va citi profesorul;
- s) a-și alege banca pe care o dorește; a ține o jucărie pe bancă;
- t) a mînuiește proiectorul; a utiliza computerul;
- u) a utiliza aparatul video; a expune o problemă colegilor;
- v) a fi conducătorul unui joc din sala de clasă;
- w) a alege poziția din cadrul unui joc din sala de clasă;
- x) a citi lectura pe care a ales-o;
- y) a aduce un poster care îi place pentru a fi afișat o perioadă de timp;
- z) a alege filmul pe care îl vor viziona cu toții [5, pag. 34].

Același autor prezintă și cîteva modalități de a încuraja comportamentul pe care profesorul îl consideră dezirabil la nivel de clasă:

1. *Carduri colorate*: în clasă ar trebui să existe o hartă cu numele tuturor elevilor; în dreptul fiecărui elev va exista un plic în care se pun carduri de diferite culori, fiecare culoare avînd semnificația ei; astfel: roșu - reamintirea unor reguli și a consecințelor încălcării lor; galben-avertisment; verde - te descurci foarte bine.
2. *Cartele*: fiecare elev primește cîte o cartelă; ori de cîte ori aceștia se disting prin ceea ce fac, primesc cîte un punct prin perforarea cartelei, iar la acumularea unui anumit număr de puncte pot primi un premiu dintr-o cutie specială.
3. *Borcanul cu pietricele*: de fiecare dată cînd clasa respectivă a obținut rezultate pozitive adaugă încă o pietricică în borcan, pînă la umplerea acestuia; cînd s-a umplut borcanul, elevii au voie să aleagă o activitate pe care, însă, nu o pot desfășura decît în sala de clasă.
4. *Jetoane*: profesorul va scrie pe jetoane comentarii pozitive de genul: „super efort”, „foarte bun coleg”, „cel mai ordonat” etc.; jetoanele pot fi înmîinate elevilor la sfîrșitul

fiecărei zile de școală, iar la acumularea unui anumit număr de jetoane elevul poate primi un premiu.

5. *Harta comportamentelor dezirabile*: profesorul va întocmi o listă cu acele comportamente pe care le așteaptă de la elevii săi; la finalul fiecărei zile de școală profesorul va întreba elevii cu privire la comportamentul fiecărui coleg în parte; cei care vor atinge baremul fixat vor primi mulțumirile întregii clase [5, pag. 36].

*În concluzie*: Scopul ultim al aplicării pedepselor și recompenselor nu ar trebui să fie pur și simplu obținerea complianței elevilor ce opun rezistență la educație, ci dezvoltarea autocontrolului și internalizarea valorilor sociale.

### **Referințe bibliografice:**

1. JOHN DEWEY., Fundamente pentru o știință a educației, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
2. FOUCAULT MICHEL., A supraveghea și a pedepsi, București: Editura Humanitas, 1997.
3. PETROVAI D., PETRICĂ S. Cum îi ajutam pe copii să meargă fericiți la școală? Ghid practic pentru învățători. București: Miniped, 2013.
4. PÎINIȘOARĂ G. Psihologia copilului modern. Iași: Editura Polirom, 2011.
5. STAN E. Despre pedepse și recompense în educație. Iași: Institutul European, 2004.
6. [www.track0.com/canteach/elementary/classman2.html](http://www.track0.com/canteach/elementary/classman2.html)

## **REPRODUCEREA SAU LĂRGIREA ÎNȚELEGERII PREZENTULUI?**

**CORINA CEBAN, profesor, grad didactic superior, masterandă**

**SILVIA DEMIAN, director adjunct, grad managerial II,**

**Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri” din Bălți**

*Summary: In order to understand what kind of education we need in our country, we must first think about what kind of society we wish to see in the future. It is now generally acknowledged that transmitting specific knowledge is not enough to make a good teacher. Every teacher needs to have the transversal knowledge, skills and attitudes that enable him or her to become a “facilitator” or a “guide” who can steer the learning process of his or her students. Teachers need to encourage learners’ independence, their creativity, self-reliance and self-criticism, help them to learn to debate and negotiate and to take part in decision-making processes. For education is not only about knowing, it is also about knowing how to be and knowing what to do.*

Educația contemporană nu poate fi realizată în vid, căci factorii de decizie politică și economică în domeniul educației și profesioniștii educației sunt profund ancorați în comunitate și opiniile acestora, despre ceea ce avem și ceea ce ar trebui să avem. Principiul major al educației ține de ghidarea educației prin „viziunea societății în conformitate cu care copiii trebuie să trăiască”. Putem afirma cu încredere că sociologul chilian Eugenio Tironi [8] descrie, prin aceste cuvinte, „rațiunea de fi”. Nu putem nega, dar și neglija această afirmație. În ciuda faptului că educația este o practică larg răspândită, este practic imposibil de a disocia valorile din acțiunile cuiva, în cazul de față, acțiunile în domeniul educației.

O provocare enormă cu care ne confruntăm astăzi, este asigurarea de faptul că societatea noastră se poate dezvolta la nivel global, pe alocuri menținând, mai des îmbunătățind, condițiile de viață și prosperitatea țării. Alegerea viitorului țării noastre ne aparține. Putem oare să ne imaginăm o țară prosperă din punct de vedere economic sau cultural? Putem oare vorbi despre o societate bazată pe democrație și respectarea drepturilor omului? Dacă răspunsul este afirmativ, atunci avem nevoie de educație. Educația va mobiliza potențialul intelectual și emoțional al fiecărui cetățean, astfel încât fiecare poate contribui ca această viziune să devină realitate.

Actualmente, importanța educației se află în echilibru – un echilibru orizontal, al diferitor scopuri, care trebuie să fie dezvoltate în mod egal la toți cetățenii, și nu pe verticală, în sens că pentru unii oameni ar putea fi suficient dezvoltarea unei sau altei laturi educative. *Reproducerea prezentului, critica prezentului și lărgirea înțelegerii prezentului* sunt scopuri principale ale educației contemporane [3]. Ea, educația contemporană, este acum guvernată de reproducerea prezentului și într-o măsură mai mică, de lărgirea înțelegerii prezentului. Ca să facem față intereselor și provocărilor globale, trebuie să menținem echilibru optim al acestor trei scopuri menționate. Pentru aceasta avem nevoie de a construi educația, pornind de la creativitate și inovare, gândire critică și neconvențională, ceea ce nu poate fi căpătată prin simpla transmitere de cunoștințe sau competențe statice.

Ca să ajungem la viitorul mult râvnit, avem nevoie de:

- politici educaționale corecte;
- practici experimentate;
- oameni dornici de a face schimbarea.

Rolul oamenilor este unul vital și, în același timp, unul complementar. Ei sînt capabili să desfășoare activitatea practică, în care se reflectă valorile și principiile care stau la baza alegerii făcute: societate dorită în care sperăm că vor crește copiii. Totul în domeniul educației trebuie să fie influențat de scopul formulat, și anume: modul de organizare a educației, formularea ofertei educaționale, ce și cum este predat, formarea inițială și continuă a profesorilor, etc. Totodată,

aceste lucruri influențează modul în care abordăm problema calității educației și cum putem încerca să o evaluăm. Și în acest caz, dacă ținem să reproducem prezentul, sistemul va fi focusat pe transmiterea unor cunoștințe [2]. Activitățile de predare, care se axează pe o transmisie eficientă trebuie să fie extrem de favorizate și învățarea în formarea inițială și cea continuă a profesorilor ar fi mai mult concentrată pe dezvoltarea personalității, pe gândirea critică și învățarea autodirijată. Practicile și politicile educaționale, care favorizează transmiterea eficientă și eficace de cunoștințe incontestabile, sînt extrem de apreciate, iar instrumentele de evaluare vizează tocmai faptul, că transmiterea eficientă a cunoștințelor clasice poate duce la închiderea cercului profesiilor, care mai se impun încă în domeniul educației.

Dezvoltarea transversală a abilităților și atitudinilor, cum ar fi capacitatea și abilitatea de a acționa într-un mod democratic, de a gândi critic, de a accepta deschiderea către diversitate, de a fi creativ și abilitățile de rezolvare de probleme, etc. continuă să aibă o existență marginală. Contează prea puțin, dacă aceste abilități și atitudini transversale își pot afla sau nu locul în discursul ce însoțește politica educațională, căci atît timp cît acestea nu sunt pe deplin integrate în concepția de bază ce definește scopul educației, nu vor influența practica educației suficient de mult.

Este nevoie de o pedagogie, care oferă provocări concepțiilor subiectului învățării, care oferă experiențe noi și mai presus de toate, posibilitatea de a gândi despre ea și de a reflecta asupra lui împreună cu semenii săi. Nu în ultimul rînd, avem nevoie de o politică educațională, care se definește, mai degrabă, ca o facilitare a învățării decît ca o transmisie foarte bine structurată de cunoștințe interactive. Așa cum spunea Johnson [7]: „Învățarea este un proces social, care are loc printr-o interacțiune interpersonală într-un cadru de cooperare; indivizii, lucrînd împreună, pot construi cunoștințe și o înțelegere comună” pentru a provoca o schimbare. Se subînțelege că, dacă profesorii vor trebui să dezvolte acest tip de acțiune pedagogică, vor trebui să o experimenteze ei înșiși în prealabil. Profesorii au nevoie de a folosi sprijinul reciproc pe care îl pot obține de la colegii lor, aducînd provocări ideilor lor și respectiv, a colegilor lor, învățînd despre modalitățile diferite de acțiune la catedră, în instituție, obținînd șansa de a reflecta asupra acțiunilor, practicilor și valorilor lor împreună cu alții.

Învățarea de-a lungul întregii vieți, educația permanentă sau formarea continuă evidențiază ideea potrivit căreia individul este în centrul demersurilor de politică educațională. Cu alte cuvinte această formă de educație este văzută ca o investiție continuă și articulată în dezvoltarea individului, reunind „toate activitățile de învățare ce au loc de-a lungul vieții, cu scopul de a îmbunătăți cunoștințele, deprinderile, competențele, într-o viziune personală, civică, socială sau legată de angajare pe piața muncii” [1].

În conceptul de educație permanentă sunt înglobate perspectiva economică cu cea umanistă în scopul asigurării dezvoltării personale, unei cetățenii active, includerii sociale și nu în cele din urmă angajabilității.

Intuită cu mult timp în urmă, educația permanentă s-a constituit ca un principiu fundamental de abordare și considerare a educației contemporane. Ritmul accelerat al schimbărilor sociale, progresul tehnico-științific, dinamismul vieții economice, mobilitatea profesiunilor, creșterea timpului liber, nivelul din ce în ce mai ridicat al aspirațiilor culturale, al nevoilor spirituale impun realizarea educației permanente [4].

Fiind un domeniu în plină expansiune atât în Moldova, cât și în întreg spațiul european, educația permanentă se impune atât ca o necesitate, cât și ca o „soluție la schimbările care au loc în diverse domenii ale vieții individului și societății” [5]. Multiplicarea nevoilor de perfecționare ale adulților în general, ale cadrelor didactice în special, este generată de o serie de presiuni interne și externe. Acestea sunt doar argumentele care susțin necesitatea sau chiar imperativitatea inițierii/participării la forme diferite de educație permanentă.

Pentru a rezolva problemele actuale ale conducerii cu succes a procesului educațional, profesorul trebuie format adecvat și în sens managerial. Pedagogia solicită profesorului capacități de conducător, tactul pedagogic, măiestria pedagogică. Profesorul trebuie să se autoevalueze conștient și realist pentru a sesiza, a înțelege, a aborda și exercita cu profesionalism conducerea educației și a instruirii.

Profesorul trebuie inițiat, format, activat, sprijinit în dobândirea de competențe care să-i permită să rezolve orice situație educațională, să treacă de la empiric la științific, rațional, creativ. Pentru a deveni un agent al schimbării, profesorul trebuie să se afirme ca un bun manager al activităților educaționale, al formării și sprijinirii elevilor, grupurilor sau a altor factori comunitari implicați [6].

Provocările la adresa profesorului sunt tot mai mari, însăși problematica selectării, formării devine o chestiune de management educațional. Profesorul trebuie să-și schimbe concepția și metodologia instruirii și educării, să coopereze cu elevii, să devină un model real de integrare socioprofesională și educație permanentă, să se implice în deciziile educaționale, să asigure un învățământ de calitate.

Profesorul-manager va trebui să însușească și să aplice noile atribute ale managementului:

- raționalitatea, argumentarea multiplă pentru schimbare;
- modificarea modului de intervenție în situații concrete, pentru provocarea, diversificarea lor;
- înlocuirea managementului bazat pe control cu unul proiectat pe participare, afirmare, asumare responsabilă, implicarea sa și a elevilor în diversitatea situațiilor educaționale;
- opțiunea strategică pentru comunicare, motivare, participare, formare.



Ca de obicei, există și obstacole și nu e cazul să vorbim despre rezistența generală la schimbare și respectiv, despre toate cauzele ce fac posibilă această rezistență. Am dori să alegă doar două, care par foarte importante din punctul nostru de vedere. În primul rând, am dori să subliniem un obstacol strâns legat de educație, și anume: o rezistență la învățare sau precum spunea în 1973, Thomas Szasz, Profesor Emerit la Universitatea din New York, psihiatru, autor de lucrări privind educația: „Orice act de învățare conștientă determină dorința de a suferi un prejudiciu al propriei persoane. Acesta este motivul pentru copiii de vârstă mică, înainte ca ei să fie conștienți de propria lor importanță află atât de ușor, și, respectiv, de ce persoanele în vârstă, în special, nu pot învăța de toate” [9]. Nu este întotdeauna ușor ca cineva să renunțe la ceea ce știe, la certitudinile și convingerile sale, rezultat al proceselor anterioare de învățare. Este nevoie de mare disponibilitate de a pune în discuție ceea ce ne-a folosit până acum în diferite prilejuri. Adevărata provocare care se ascunde în spatele termenului utilizat pe scară largă, și anume învățare pe tot parcursul vieții este: Suntem pregătiți încă să mai învățăm?

Al doilea obstacol se referă la conceptele înșiși și modul în care acestea sunt folosite sau la locul pe care acestea le iau în acțiunea noastră. Desigur, stă în puterea individului să definească sensul, termenii și conceptele, pe care le folosesc, de pildă cum percep ei activitatea de educație, cunoștințele și respectiv, activitatea de predare. Mulți vor simți că termenul de predare conține, desigur, și prin definiție, componenta de învățare ca un element central. Dar este oare așa? Și dacă da, în ce fel se manifesta aceasta din urmă? Concepem noi oare învățarea ca rezultat al predării sau înțelegem că învățarea reprezintă un proces prin care subiectul învățării este implicat activ în acest proces? Care sunt principalele conotații conștiente și inconștiente ale utilizării de către noi a noțiunilor de învățare și respectiv, de predare și, mai mult, care dintre acestea sunt prezente în activitatea noastră educațională de zi cu zi? Aceasta este momentul în care se întrevede impactul definițiilor și conceptelor asupra noastră, precum și faptul că acestea reprezintă un transport informațional, la care ne-am gândit să renunțăm cu mulți ani în urmă.

#### **Referințe bibliografice:**

1. BOTKIN, J.; ELMANDJRA, M.; MALIȚA, M. *Orizontul fără limite al învățării*. București: Editura Politică, 1981.
2. COMENIUS, J. A. *Didactica magna*. București: Didactică și Pedagogică, 1970.
3. Declarația finală a Conferinței Permanente a Miniștrilor Educației din Europa „Construirea unei Europe mai umane și favorabilă incluziunii: rolul politicilor educațional”. Turcia, 2007.
4. FAURE, E. *A învăța să fii*. București: EDP, 1974.
5. HUBER, J. *Formarea cadrelor didactice pentru schimbare: Teoria de bază a Programului Consiliului Europei Pestalozzi*. Strasbourg: Editura Consiliului Europei, 2011.

6. ILLICH, I. *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin, 1973a. 116 p.  
<http://www.preservenet.com/theory/Illich.html>
7. JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; SMITH, K. *Învățare activă: Cooperarea în clasă*. Edina: MN Interacțiunea Book Co, 1991.
8. TIRONI, E. *Visul Chilian*. Santiago: Chile Aguilar, 2005.
9. SZASZ, T. *Mitul bolilor mentale – fundamente ale teoriei conducerii personale*. București, 2000.

## **CULTIVAREA VALORILOR MORALE ÎN SCOPUL DIMINUĂRII REZISTENȚEI LA EDUCAȚIE A ELEVILOR**

**LILIANA ANDRIUȚĂ, învățător, grad didactic superior,  
Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, mun. Bălți**

*Summary: In this article we describe the didactic experience orientated to cultivation pupils moral values during spiritual-moral Education lessons. Pedagogical lessons mentioned have the purpose to train and develop adequate social behavior, positive and independent attitude that harmonizes inter- and intrapersonal relations and decreases appreciably the endurance at pupil's education.*

*„Educația nu este pregătirea pentru viață, educația este însăși viața” John Dewey*

Mai bine de un secol, educația este frământată de aceeași întrebare: rolul elevului în propria educație. Probabil astăzi, mai mult ca oricând, școala trebuie să consolideze idei care au legătură cu viața pentru valorificarea potențialului fiecărui copil, indiferent de starea materială a familiei, mediul de reședință, apartenență etnică, limba vorbită, în scopul asigurării fiecărui educabil a unei echități sociale și a accesului la o educație de calitate. În acest context, putem menționa că școala reclamă un destin european, în care libertatea spiritului este virtutea fundamentală a omului, care presupune formarea unei culturi și a unui mediul școlar prietenos copilului, susținerea educațională a diferitor categorii de elevi pentru a favoriza integrarea acestora în școlile de masă, consolidarea legăturii școală – comunitate, armonizarea relațiilor interpersonale dintre educatori și educați, părinți și copii, cadre didactice și elevi, dintre toți componenții sociali [5, p. 197].

Pentru realizarea acestei misiuni, elevii trebuie priviți așa cum sînt, adică diferiți, performanțele lor trebuie raportate la capacitățile lor, conținuturile trebuie să fie legate de viață, strategiile educaționale utilizate trebuie să fie diferențiate, iar evaluarea va trebui să fie una formativă care va evidenția progresele elevilor. Un rol primordial în acest scop îi revine

disciplinei școlare *Educație moral-spirituală (EMS)*, care are drept finalitate de studiu cultivarea valorilor morale, spirituale, artistice, estetice, sociale etc. și formarea/dezvoltarea capacității elevilor de a aprecia și promova valorile general-umane și naționale. Implementarea acestor valori va contribui la sporirea motivației și a interesului pentru învățare, materializarea experienței specifice vârstei prin accentuarea dimensiunii afectiv-atitudinale, practicarea unui stil de viață de calitate [3].

Referindu-mă la experiența didactică proprie în ciclul primar, menționez faptul că orientez demersul educațional în perspectiva conștientizării conexiunilor între: *a ști, a ști să faci, a ști să fii* în scopul sporirii motivației pentru învățare a elevilor, utilizării performanțelor dobândite în viața reală. De asemenea, un mare accent focalizez pe dimensiunea afectivă, motivațională, atitudinală și cea socială a educației, deoarece consider că doar astfel putem forma/dezvolta o personalitate liberă, creatoare, capabilă să se integreze cu succes în societate [Ibidem, p. 126]. Deși mă confrunt cu multiple dificultăți metodologice în diminuarea rezistenței la educație a elevilor prin adaptarea comportamentelor discipolilor la o altă strategie decât cea oferită de primul mediu de socializare al copilului – familia, permanent urmăresc scopul de a le forma conștiința moral-spirituală în anii de școlaritate, adică conștientizarea sensului vieții – autoperfecționarea propriei ființe și formarea unei personalități desăvârșite.

Cercetările psihopedagogice atestă faptul că formarea profilului moral al personalității este un proces îndelungat care își are originea în familie, se continuă în întreaga școlaritate și se consolidează pe tot parcursul devenirii umane [1; 4; 7]. În această ordine de idei, continuitatea școală – familie în educarea profilului moral-spiritual al elevului se realizează și în cadrul orelor de EMS, care urmăresc formarea unui set de competențe necesare și suficiente, pentru a face din copil un bun cetățean. Apare întrebarea: cum înțelegem copilul ca bun cetățean? Pentru un răspuns corect în cadrul orelor privim personalitatea micuțului cetățean dintr-o dublă perspectivă temporală:

- *din perspectiva prezentului*, elevul este ucenicul care învață din toate experiențele sale sociale. El poate greși în comportamentul său, dar îl ajutăm să se corecteze. Persuasiunea și grija adultului, în special a mea ca și învățătoare, pentru a modela cu răbdare și responsabilitate comportamentul elevilor este, deci, dimensiunea numită prezent.
- *dimensiunea viitorului* ne amintește mereu că așa cum vom forma elevii de astăzi, așa vor fi cetățenii de mâine. Societatea își reproduce în indivizii tineri liniile de forță, idealurile, tendințele manifeste, dar mai ales pe cele latente ale generațiilor adulte, în special ale părinților. Indivizii unei societăți sunt așa cum i-a format societatea. Tinerii reproduc și ceea ce are bun și ceea ce are rău societatea respectivă. O societate sănătoasă are în sine mecanisme suficiente pentru a asigura reproducerea de către generațiile tinere, cu deosebire

și preponderent, ceea ce are bun. Ea posedă în sine suficiente mijloace educaționale, și de altă natură, pentru a împiedica reproducerea multiplicativă a răului [2].

În cadrul orelor de *Educația moral-spirituală* contribuim, după posibilitate, la reproducerea binelui social, la formarea civilității. Bine organizată, ponderea educației moral-spirituale poate deveni o forță deloc de neglijată. Pe parcursul orelor urmărim un ansamblu de obiective. Primul este formarea civilității, cu nucleul său, voința bună. Voința bună este forța ce proiectează și realizează, intenționat și cu efort, binele în viața socială. Pentru că în orice act uman este prezentă intenția ce se proiectează în scopurile mărturisite sau implicite, este prezentă și voința –voința bună sau reversul său, voința rea. Indiferența sau neutralitatea în domeniul moral înseamnă păcatul, ca să nu spunem mai mult – păcatul complicității prin tăcere. Evidențiem, în acest context, spusele marelui Platon: „Căci mă tem că este un păcat să treci pe lângă dreptate, când ea este tîrîtă în noroi și să nu o sprijini atîta vreme cît încă răsufli și glăsuiești”.

Am constatat că a forma un bun cetățean, a-l învăța pe elev să-și construiască civilitatea înseamnă a-l instrui și a-l educa moral. Necunoașterea, ignoranța poate fi și este de multe ori cauza comportamentelor reprobabile. Din punct de vedere socio-juridic necunoașterea nu te absolvă de responsabilitate.

În esență, considerăm că educația moral-spirituală constă în însușirea de către elev a unui sistem de cunoștințe cu privire la structura, cauzalitatea și funcționalitatea ansamblurilor morale care pot fi instituții, comportamente, individuale sau colective, norme, legi, etc. ce constituie cadrul socio-moral al existenței cotidiene, precum și structurarea deprinderilor, capacităților, atitudinilor, modelelor comportamentale și trăsăturilor de personalitate necesare omului pentru a se integra cu sens și creator în structurile vieții sociale contribuind la buna funcționare și evoluția acestora. Așa cum am observat pe parcursul activității didactice, instrucția morală se detașează în ansamblul educației morale ca o componentă necesară, dar nu suficientă în formarea civilității. O metodă eficientă aplicată de noi este „demontarea socialului” pentru a putea fi înțeles și explicat de către elev. Or, cunoașterea procesului formării conștiinței și conduitei morale, a relației dintre latura morală și celelalte aspecte ale educației, a rolului diferiților factori în formarea convingerilor, sentimentelor și obișnuințelor morale este și trebuie mereu să fie în atenția învățătorilor, dar și a altor agenți educaționali [4, p. 26].

Ne amintim cu indulgență elevii în primele zile de școală, când dispun de o modestă experiență de viață care poate fi valorificată în aspect moral. În calitate de cadru didactic, îi integrez treptat în universul valorilor morale, îi fac să înțeleagă semnificația acestora, să dobîndească capacitatea de a distinge ceea ce este frumos, bun, adevărat. Pentru ca aceste cunoștințe să se transforme în conduite, le asigur anumite trăiri afective, ca suport energetic,

componenta cognitivă și cea afectivă fiind indispensabile în formarea conștiinței morale, dar nu și suficiente. Adăugăm aici și efortul de voință, care conduce la formarea convingerilor morale ca nucleu al conștiinței morale. Procesul formării conștiinței morale este lung și anevoios, iar transformarea acesteia în conduită presupune corelarea tuturor componentelor fundamentale ale acestui proces: obiective, conținut, metode, mijloace, forme de organizare, metode de evaluare. Îmbinarea optimă a acestora într-un sistem, desprinderea elementelor de bază, unitatea aspectului teoretic cu cel practic și fundamentarea actului educațional pe principii științifice reprezintă baza unei educații morale corespunzătoare.

Tehnicile educative implementate de noi în acest domeniu sînt și cele influențate într-o mare măsură de angajarea stărilor afectiv-emoționale ale elevului, lucru mai greu de realizat în comparație cu cele utilizate în procesul achiziționării cunoștințelor. Cu toate acestea, sîntem conștienți de valoarea intervenției noastre educaționale, dar și de dificultățile pe care le vom întâlni. Recunoaștem faptul că în sfera educării, a formării personalității copilului nu se pot oferi rețete și formule miraculoase care să-l conducă cu lejeritate pe un drum prestabilit, la capătul căruia să-l aștepte rezultatele anticipate. Presupunem că, în cele din urmă, tocmai aceste căutări pentru elaborarea celor mai eficiente strategii de lucru dau farmecul și frumusețea profesiei de învățător. Sub efectul unor astfel de stări încercăm stabilirea coordonatelor psiho-educative și a tipurilor de interdependențe în domeniul educației morale, care sînt de real folos elevului.

În acest sens oportună, din punctul nostru de vedere, este revizuirea celor mai importante rezultate în domeniul educației morale, care pot constitui adevărate sugestii metodologice pentru tinerii debutanți în cariera didactică. Îmbogățirea experienței va îngădui „fertilizarea solului” pe care urmează să se „însămînțeze” proiectele educative concrete.

Prima sugestie inspiră un adevărat optimism pedagogic: comportamentul moral se învață. Performanțele în adoptarea acestui tip de comportament sînt sensibil diminuate în cazul elevilor cu IQ scăzut, în situația afectării gradului de discernămint, ori în condițiile în care copilul se dezvoltă într-un mediu social care-i oferă modele comportamentale străine de valorile morale acceptate convențional.

O altă sugestie metodologică esențială din perspectiva muncii educative este următoarea: comportamentul moral se obiectivează în forme observabile ale conduitei. De altfel, noi, învățătorii, sîntem interesați de această latură a comportamentului moral – cea exteriorizată, care pune în evidență relațiile pe care copiii le stabilesc între ei sau cu adulții respectînd normelor de conviețuire impuse de comunitate. Considerăm semnificative, din perspectiva activității educaționale, formele exteriorizate ale comportamentului moral, acestea fiind dirijate din interior de mobiluri mai mult sau mai puțin conștientizate. Cunoașterea acestui aspect ne ajută să nu

greșim atunci, cînd îl considerăm pe elev responsabil de toate manifestările sale, ca și cum ar fi în totalitate conștientizate.

În vederea realizării cu succes a obiectivelor educației moral-spirituale, recomandăm evitarea situațiilor de admonestare și sancționare a elevilor pentru fapte pe care le-au săvîrșit „fără să-și dea seama”, deci în mod neconștientizat, ceea ce le creează un teribil sentiment de frustrație. În evoluția stărilor de conștiință ale copiilor se produc unele transformări de care este necesar să ținem cont. Acest aspect a fost evidențiat cu multă acuratețe științifică de către Jean Piaget în lucrarea „Judecata morală la copil”, unde autorul a semnalat că, pînă să ajungă la o maturitate morală copilul va trece de la stadiul realismului moral la stadiul relativismului moral. Aceasta înseamnă că, mai întîi, el respectă litera regulii morale (ceea ce is e cere!) și, abia apoi; într-o ipostază superioară a evoluției lui, spiritul normei morale (ceea ce trebuie, ceea ce e dezirabil). În acest fel își va modifica, de exemplu, modul de a înțelege dreptatea ori sancțiunea. Suportul psihologic fundamental al susținerii comportamentului moral este cel afectiv, cu mult mai important decît cel rațional [8].

Este ușor de observat că, de obicei, copilul imită comportamentul moral al unuia dintre părinți ori a unor persoane din anturajul imediat, pentru că-l iubește, îl admiră (e mai puternic, mai curajos etc.), ori pentru că acea persoană îi satisface într-o mai mare măsură plăcerile. Cea mai veche și mai directă modalitate de achiziționare a comportamentului moral se realizează pe baza modelelor comportamentale pe care le oferă comunitatea. Încă din primele clipe ale vieții copilul vine în legătură cu influențele și valorile morale pe care le promovează familia. Printre primele cuvinte pe care le învață sunt *trebuie* sau *ar trebui* încît, se poate spune, codul moral al copilului se construiește de la început pe structura a ceea ce e bine și ceea ce e rău în înțelesul pe care familia îl atribuie binelui ori răului. Achiziționarea comportamentului moral poate rămîne exteriorizată stărilor de conștiință, dar în munca educativă nu se respectă principiul activismului în conformitate cu care elevul trebuie să devină coparticipant la procesul propriei lui formări (morale în cazul nostru). Cîtă vreme educația morală rămîne la nivelul prescripțiilor (cu atît mai mult la nivelul constrîngerilor), reușitele vor fi aparente [6].

Luarea în considerație a celor cîteva sugestii enunțate creează posibilitatea identificării unor coordonate extrem de utile pentru direcționarea acțiunii educaționale concrete, centrate pe cultivarea valorilor morale în scopul diminuării fenomenului rezistenței la educație a elevilor mici. Desigur, aceasta ar desemna situația ideală în care copilul, înaintînd în vîrstă și găsind cadrul social favorabil care să-i stimuleze disponibilitățile logico-afective la maxim, dobîndește maturitatea și nivelul de conștientizare necesar pentru explorarea tuturor acestor oportunități în favoarea creșterii lui spirituale.

În modelarea personalității copilului sub aspectul comportamentului moral se observă astfel cinci niveluri de condiționare. Ele urmează să facă, în mod distinct, obiectul muncii de educație. Din perspectiva educației școlare, aceasta înseamnă că atât în procesul dezvoltării, cât și în procesul schimbării unor obișnuințe și atitudini morale, cadrul didactic are nevoie să poată răspunde la câteva întrebări esențiale:

- Oare conduita morală indezirabilă a copilului este influențată de modelele comportamentale pe care le oferă mediul obișnuit de existență al copilului (prin părinți, copiii din grupul de joacă și de prieteni etc.)?
- Cunoaște oare copilul regulile și normele conduitei morale convenabile unei bune conviețuiri sociale?
- Are copilul capacitatea de a valoriza corect cunoștințele și situațiile morale?
- Oare este posibil ca el să fi ajuns deja la anumite opinii și convingeri opuse moralei sociale cu care ia contact în procesul socializării?
- În ce măsură conduita morală a copilului este produsul unor obișnuințe morale defectuoase (al căror fundament valoric nu-l mai conștientizează) ori rezultatul firesc al achiziționării unor criterii valorice deplin conștientizate?!

La școlarul de vîrstă mică conștiința morală acționează ca un sistem de constrîngeri, ca un gardian intern care-l împiedică să greșească în raport cu un sistem de norme pe care le-a asimilat prin conviețuirea cu ceilalți. Răspunzînd unor astfel de întrebări noi, cadrele didactice, conștientizăm modul de articulare a segmentelor de detaliu ale comportamentului moral. Pe baza acestei acțiuni, ori de cîte ori vom constata prezența în conduita copilului a unor deprinderi morale neadecvate, vom putea proiecta recondiționarea și reorientarea valorică a unor date comportamentale prin parcurgerea următorilor pași, intetizați din literatura de specialitate:

- amplasarea copilului în contexte generatoare de mesaje cu conținut moral pozitiv;
- revizuirea și reconsiderarea cunoștințelor morale ale copilului prin căutarea argumentelor care să contrazică justificarea și promovarea respectivelor deprinderi;
- furnizarea de argumente satisfăcătoare, credibile, impresioniste cu privire la avantajele respectării regulilor și normelor morale acceptate social și cu privire la dezavantajele ce decurg din nerespectarea lor;
- slăbirea forței orientative a opiniilor și convingerilor ce susțin deprinderile și atitudinilor indezirabile;
- convertibilitatea conținutului negativ al conștiinței morale a copilului printr-o fundamentare nouă, pozitivă, mai înainte de a se fi așezat și stabilizat criteriile valorice ferme care configurează personalitatea tînărului de mai tîrziu [4; 6; 7].

Condiționările și interdependențele accentuează rolul esențial ce revine regulilor de întărire în achiziționarea comportamentului moral. Sub acest aspect este important de a evita stabilizarea unor condiționări și interdependențe indezirabile și, dimpotrivă, de a acționa în favoarea stabilirii unor condiționări și interdependențe dezirabile. Altfel spus, pentru ca regulile de întărire să acționeze într-un sens pozitiv, optimizator, **recomandăm**:

- asigurarea coerenței influențelor educative cu caracter moral (ceea ce este permis într-un anumit moment să nu devină interzis în momentul imediat următor sau invers);
- evitarea contrariilor mesajelor care-i sunt prezentate copilului la un moment dat (ceea ce îi spune mama să nu fie contrazis de tata sau invers);
- explicarea reperelor valorice (un mediu educativ indiferent față de reperele valorice creează ambiguitate și conflict interior, iar selecțiile valorice operează aleatoriu);
- valorile morale care fac obiectul proceselor de învățare și, mai ales, de reînvățare, să nu intre în conflict în mod dramatic cu sentimentul de posesiune, de teritorialitate, cu imaginea de sine, cu așteptările personale; în acest caz ar fi recomandabil ca, mai înainte de formularea cerințelor, să se acorde un interes expres creării unei motivații superioare și creșterii receptivității față de conținutul mesajului moral [1; 7].

Pentru a fi capabil de o asemenea intervenție este nevoie ca fiecare dintre noi, maturii, să revizuiți propriul comportament moral și să ne eliberăm de anumite bariere și mentalități, știut fiind că evoluțiile sociale atrag producerea unor mutații firești în climatul moral general. În ziua de azi acceptăm și respectăm unele cerințe ale copiilor față de noi, cerințe pe care nu le-am avut la vremea noastră, când eram copii. Or, a crescut sentimentul libertății afirmării individului, schimbare pe care adulții o acceptă cu greu.

### **Referințe bibliografice:**

1. BUNESCU, G. *Școala și valorile morale*. București: Ed. Științifică și Pedagogică, 1998.
2. CĂLIN, M. *Datoria morală în procesul educației*. București: Științifică și Pedagogică, 1987.
3. *Curriculum școlar: Clasele I-IV / Ministerul Educației al Republicii Moldova*. Chișinău: Tipografia central, 2010. 244 p. ISBN 978-9975-78-953-0.
4. EZECHIL, L. *Aspecte psiho-educative ale achiziționării comportamentului moral*. În: Revista Învățământul primar, nr. 3. București: Discipol, 2000. p. 26.
5. GAICIUC, V.; URSU, L.; MARIN, M. *Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățământ*. Chișinău: Lyceum, 2011. 247 p.
6. IONESCU, M.; NEGREANU E. *Educația în familie. Repere și practice actuale*. București: IȘE, 2006. 107 p. ISBN 973-731-297-X.



7. MARINESCU, A. Codul bunelor maniere astăzi. București: Humanitas, 2008. ISBN 978-973-50-3669-0.
8. PIAGET, J. Trad . RĂUTU, D. *Judecata morală la copil*. Chișinău: Cartier, 2012. 453 p. ISBN 978-9975-79-737-5.

## **ВЛИЯНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЛИЧНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

*Л ЮДМИЛА БАЛАХТАРЬ, учитель начальных классов,  
Теоретический лицей села Дану, Глодянский район*

*Summary. The article discusses the problem of the theatrical activities' organization in a group of younger pupils. The author reveals the importance of theatrical activities in the comprehensive personality development. In addition, the author justifies the need of the methods of stimulating creative activity. There are described the examples from the author's personal experience.*

Общественно-политические перемены, происходящие в современной Молдове, актуализировали задачу воспитания людей с гибким мышлением, готовых к творческой деятельности. Право детской личности на индивидуальность и ответственность государства за сохранение этого права зафиксировано в международной Конвенции о правах ребенка. В новом Законе об образовании подчеркивается, что в современных условиях особенно актуален поиск путей гуманизации образовательного процесса в начальной школе, которая наиболее благоприятна для формирования индивидуального творчества детей.

Активизация внимания к этой проблеме в настоящее время достаточно злободневна, т.к. молдавскому обществу необходимы творческие личности, способные адекватно реагировать на динамично развивающиеся изменения действительности, находить нестандартные оригинальные решения проблем. В нынешних условиях только творчески активная личность способна чутко реагировать на все изменения, преодолевать жизненные трудности, возродить духовную культуру. Поэтому в системе образования Молдовы повысился интерес к разнообразной творческой деятельности, как необходимому условию развития гармонично развитой личности. Об этом указывается в современном Куррикулуме, который нацеливает педагогическую общественность на поиск новых, эффективных методов этой важной деятельности.

Таким образом, эстетическая культура – сложное, комплексное, личностное образование, в процессе формирования которого большое значение имеет возможность включения младшего школьника в художественно-практическую, эстетическую деятельность сообразно с интеллектуальными, индивидуальными, возрастными особенностями.

Целью такого включения является формирование умений применять полученные знания на практике, навык самостоятельной деятельности и творчества в работе в соответствии с культурно-эстетическим освоением окружающей действительности. Такой деятельностью, по мнению целого ряда авторов, является участие детей в школьном театре [3; 5].

За последние несколько лет система начального образования в Молдове значительно изменилась. В начальной школе осуществляется работа по освоению разнообразных вариативных программ художественно-эстетического цикла. Педагоги с интересом овладевают программами нового поколения, которые помогают им создавать условия для развития у ребенка творческого начала, обнаружить тонкое понимание его внутреннего мира, обеспечить поддержку индивидуальности. Об этом свидетельствует использование разработанных авторских программ по театральному творчеству: «Час театра» Л.М. Некрасовой (воспитание зрительской культуры); «История про театр» С.З. Казарновского (приобретение театроведческих знаний через игру и творческие задания); «Уроки театра на уроках в школе» А.П. Ершовой (занятия актерским мастерством); «Арт-фантазия» Э.Г. Луриловой (активизация у ребенка эстетических установок) и др.

Наиболее приемлемым средством при этом, на наш взгляд, выступает вовлечение ребенка в театрализованную деятельность в условиях целого класса и определение артистам-школьникам посильной задачи, чтобы вывести их на адекватное эстетическое восприятие картины мира и на умение ощущать себя в нем с помощью индивидуальной способности к самовыражению, пробуждая у ребенка любовь «к искусству в себе, а не к себе в искусстве» (по выражению К.С. Станиславского). Наиболее ярко личностное развитие, когда ребенок по-своему переживает эмоциональные состояния, зависящие от выбранной роли, художественного образа происходит в игровой совместной творческой деятельности педагога, ребенка и родителей и строится на основе разнообразия личностного отношения ребенка к исполнению.

Театральное искусство, являясь органической и неотъемлемой частью общего художественно-эстетического воспитания, ведет к познанию основных законов окружающего целостного мира, тенденций его развития, действующих в нем наиболее общих законов творчества (Б.В. Асафьев, Ю.Б. Борев, Э.А. Верб, М.С. Качан, Е.В.

Назайкинский и др.). Оно, являясь частью жизни общества, испытывает на себе его воздействие, поэтому соприкосновение с ним выражается не только в деятельности восприятия, подражании, но и в деятельности созидания, самостоятельном создании образа, самовыражении.

Театрализованная игра, моделирующая жизнь взрослых, является одним из видов творческих игр, в процессе которых ребенок испытывает сильное желание включиться во взрослую жизнь, творчески ее представить, активно в ней участвуя, что пока ему еще не доступно (О.Л. Зверева, Т.И. Ерофеева, Р.М. Римбург, П.Г. Саморукова, Д.Б. Эльконин и др.).

Двуплановость игры в театрализованной деятельности (одновременное существование в пространстве реальных и символических отношений) расширяет свободу играющих младших школьников, перенося ответственность с себя – реального на себя в роли. В театрализованной игре снимается страх показать себя «не таким», оправдать свое «неправильное поведение» исполняемой ролью, требованиями сюжета. «Игра – это ситуация, когда драматизация низводится до определенных правил, договоренности, включает элементы предсказуемости. Это промежуточное явление еще не может быть искусством, но уже исчезает реальность» [6, С. 39].

Творческий характер театрализованной игры подтверждается тем, что ребенок передает свои мысли, чувства, отношение к исполняемому. Это роднит игру с искусством. Театральное искусство потому близко и понятно детям, что в его основе, как исполнительского искусства, находится игра. Как правило, занятия театральным творчеством помогают младшим школьникам «перерасти» проблемы (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.).

У младших школьников за желанием играть стоит потребность в сильных и целостных эмоциональных переживаниях. Игры в процессе театрального творчества предоставляют им возможность эмоционально отреагировать на различные переживания и трудности, построить на уровне чувств отношения с окружающими, научиться контролировать и регулировать свой внутренний мир.

По мнению М.Р. Битяновой, игра может быть использована как минимум для решения трех последовательных задач:

- жить в игровом пространстве, полностью погружаться в мир и отношения игры;
- быть свободным в игровом пространстве, протраивать и осознавать свои особенности и отношения с другими людьми;
- осмысливать игровой опыт, использовать игру как инструмент самопознания и жизненных экспериментов. Автор выделяет такой вид игровой деятельности как игры-

драмы, за содержанием которых стоит необходимость самоопределения каждого участника в конкретной игровой ситуации и совершение личного выбора. За игровым выбором и самоопределением всегда стоит, достаточно очевидно или завуалировано, ценностно-смысловое самоопределение. Для того чтобы «вживить» участников в их роли и ситуацию хорошо помогает внешний антураж: элементы костюмов, оформление помещения, музыкальные эффекты и др. [1].

Воспитание творческой направленности как личностный процесс не завершается в младшем школьном возрасте, он является предпосылкой для дальнейшего развития ребенка в образовательном процессе. На основе интереса к социальной действительности через искусство театра, его образы закладывается фундамент этого процесса. Художественно-образное мышление формируется как способ самовыражения ребенка в различных видах театрализованной деятельности.

Объединенные общими переживаниями в театрализованной деятельности, дети учатся согласованным действиям, умению подчинять свои желания интересам коллектива. Процесс восприятия пьесы является особой внутренней творческой деятельностью, в результате которой в ходе сопереживания и сочувствия персонажам у ребенка появляются новые представления и эмоциональные отношения.

Стремление к творчеству возрастает, если у ребенка что-то хорошо получается. Педагог не только сообщает о достигнутых успехах, но и обязательно привлекает к ним внимание других детей. Для остальных это может служить образцом для подражания, стимулом для проявления активности, неординарных идей. Ребенок в творческом театральном коллективе привыкает действовать согласованно с партнерами, соотносит поступки сыгранных героев, ярче изображает роль.

Театрализованная деятельность в начальной школе по сути своей – деятельность коллективная. Например, спектакль создается многими участниками творческого процесса: актерами (дети), режиссером (педагог), декораторами (дети, родители), гримерами, костюмерами (родители) и т.д. Каждый участник вкладывает свою долю творческого труда в общее дело.

Опыт моей работы в лицее села Дану, Глодянского района показал, что очень эффективным в развитии театрального творчества детей является привлечение родителей к совместной деятельности в данном аспекте, что даёт им возможность наблюдать ребенка в непривычных ситуациях (в беседах о спектаклях, его творческих работах по подготовке спектакля и др.), в общении со сверстниками (в творческих играх и спектаклях). Мы убедились, что участие в совместной театрализованной деятельности помогает сломать

сложившийся стереотип отношения взрослых к ребенку, как личности неумелой и несамостоятельной.

Театрализованная деятельность младших школьников эффективна и в системе коррекции различных коммуникативных отклонений (М.И. Лисина, Ю. Медведева, Т.Л. Шишова и др.). Поэтому мы используем театральное творчество в процессе адаптации детей к школе, в работе с застенчивыми, замкнутыми, тревожными детьми, так как именно в процессе театрализованной деятельности создаются благоприятные условия для развития навыков группового общения в соответствии с нормами межличностного взаимодействия. Таким образом, театральное творчество можно назвать одной из лучших форм раскрепощения личности ребенка.

Именно поэтому мы погружаем детей в театрализованное действие с первых дней пребывания их в лицее. Именно здесь, в театральной игре, в «перевоплощении» в другого, рождается и способность взаимопонимания, сочувствия, соучастия и развиваются многоплановые задатки ребенка.

Большое значение для развития театрального творчества детей имеет посещение театра, их общение с актёрами. Так, например, младшие школьники нашего лицея были на экскурсии в Бэлцком государственном театре им. В.А. Александри. Дети знакомились с интерьером театра, с внутренними помещениями, их оформлением, с символикой театра – театральными масками, обогащали и активизировали свой словарь («декорации», «сцена», «оркестровая яма», «фойе», «прожектор» и др.), ходили по настоящей сцене, примеряли костюмы, фотографировались, свои впечатления отражали в зарисовках. Наблюдения за работой гримера, декоратора, костюмера и др. углубили и активизировали интерес к театральному искусству. Дети узнали о том, чем заняты непосредственные участники театрального действия (актеры, музыканты, дирижер), те, кто готовит пьесу к постановке (режиссер, художник, балетмейстер) и обеспечивает все условия для ее осуществления (гример, костюмер).

В течение 2013 -2014 учебного года мы поставили с детьми два спектакля «Синяя птица» и «Как стать великаном», проводили театрализованные праздники, приняли участие в ежегодном школьном «Фестивале сказки». Вариативность форм организации театрализованной деятельности позволила использовать имеющиеся у младших школьников представления, отследить степень проявления творческой направленности личности, осознать те внутренние изменения, которые происходят в этом процессе, определить дальнейшие возможные пути воспитания творческой направленности личности ребенка в театрализованной деятельности.

Значительное место мы уделяем индивидуальной работе, театрализованным действиям детей с помощью кукольного театра. Мы убедились, что кукольная ширма помогает детям изменить голос, выразить себя характерно в соответствии с образом, не боясь быть осмеянным, даже самым застенчивым младшим школьникам.

Обобщая все вышеизложенное, мы определяем театрализованную деятельность младших школьников как педагогически организованный, регулируемый режиссером-педагогом процесс, в основе которого лежит игра «актера»-школьника, предназначенная для инсценирования литературных произведений, пьес, этюдов, способствующая перевоплощению в воображаемый образ в условиях вымысла с помощью выразительных средств театра (мимики, пантомимики, интонации, костюмов, атрибутов и т.д.). Театрализованная деятельность младших школьников направлена на целостное воздействие на личность ребенка, его раскрепощение, вовлечение в действие, активизируя при этом все имеющиеся у него возможности; способствует самопознанию, самовыражению личности при достаточно высокой степени свободы; создает условия для социализации ребенка, усиливая при этом его адаптационные способности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. БИТЯНОВА, М.Р. *Социальная психология: наука, практика и образ мыслей. Учебное пособие.* Москва: ЭКСМО-Пресс, 2001. 576 с. ISBN 5-04-007344-5
2. ГАЙНУТДИНОВА, Л.И. *Режиссер пришел в школу. / Режиссер работает в школе: теоретические и методические приемы.* Москва: Просвещение, 1991.
3. КОЛЧЕЕВ, Ю.В.; КОЛЧЕЕВА, Н.М. *Театрализованные игры в школе.* Москва: Школьная пресса, 2003. 96 с.
4. ЛИХАЧЕВ, Б.Т. *Педагогика: Курс лекций: Учеб. пос. для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК.* Москва: Педагогика, 2001. 607 с. SBN: 978-5-691-01654-7
5. РУБИНА, Ю.И. *Театральная самодеятельность школьников: Основы пед. руководства. Пособие для учителей и руководителей коллективов. / Ю.И. Рубина, Т.Ф. Завадская, Н.Н. Шевелев.* Москва: Просвещение 1983. 176 с.
6. ЧУРИЛОВА, Э.Г. *Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников.* Москва: ВЛАДОС, 2001. 160 с. ISBN: 5-691-00574-X

## МЕТОДЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОПРОТИВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

**ОКСАНА ПЫРЭУ**, воспитатель детского сада № 24, мун. Бэлць

*Summary. The article deals with the problem of preschool children's healthy lifestyle. The author proposes to improve this work in partnership between family and kindergarten.*

*The article examines the educational methods, based on the love for a child. The author emphasizes that the use of the compulsion methods in resistance to education leads to children's reaction of violence. The evidence that punishment in education practice causes adverse result is provided.*

В современных условиях значительно возрастает роль семьи и детского сада в сохранении и укреплении здоровья детей дошкольного возраста. В этой связи в современном kurikulumе для дошкольных учреждений ставится задача – формировать у дошкольников здоровый образ жизни.

Важность этой задачи подтверждают исследования, проведенные Национальным центром здравоохранения Молдовы совместно со Швейцарским агентством по развитию и сотрудничеству, Всемирной организацией здравоохранения и при финансовой поддержке UNICEF. В их исследованиях приводятся такие цифры:

– уже на дошкольном этапе численность практически здоровых детей в Молдове не превышает 10%, у значительной части обследованных детей (70%) имеются множественные функциональные нарушения;

– первое место занимают отклонения со стороны костно-мышечной системы (нарушения осанки, уплощение стопы, последствия перенесенного рахита), на втором ранговом месте находятся нарушения со стороны органов пищеварения (кариес, дискинезии желчевыводящих путей), диагностирующиеся более чем у половины детей;

– у многих дошкольников регистрируются отклонения со стороны системы кровообращения;

– имеются негативные тенденции роста распространенности нарушений нервно-психического здоровья, а также значительное возрастание аллергопатологии;

– среди детей, посещающих детские дошкольные учреждения в возрасте до 7 лет, в 13,5% случаев выявляются отклонения в физическом развитии (дефицит массы тела или ее избыточность, низкорослость) [5].

Одной из причин этого является образ жизни семей, где сегодня воспитываются дети. В большинстве семей можно обнаружить так называемые факторы риска: хронические инфекционные заболевания, несбалансированное питание, низкая физическая активность, курение, злоупотребление алкоголем, наркотиками и т.д. При этом часто в семье присутствуют не один, а сочетание нескольких факторов. Исследователи отмечают, что у детей и их родителей не сформировано ценностное отношение к своему здоровью, что объясняется недостаточной пропагандой педагогических и медицинских знаний о здоровом образе жизни.

Анализ современных исследований, практики работы детских садов в этом направлении показывает, что формирование положительной мотивации дошкольников к здоровому образу жизни и воспитание ответственного отношения к здоровью, прежде всего, зависит от правильного взаимодействия ДОО и семьи, от целенаправленно организованной совместной работы родителей, воспитателей и медицинских работников [2; 4].

Традиционная практика организованных взаимодействий семьи и детского сада в сфере образования давно уже не соответствует изменившимся социально-образовательным потребностям, возможностям и ожиданиям всех основных участников образовательного процесса.

Всё это породило объективную необходимость пересмотра ролей и отношений семьи и детского сада в системе их взаимодействий в образовательно-воспитательном процессе.

В современных условиях демократизации и гуманизации общества Молдовы, исторически привычный, авторитарный характер отношений педагогов и семьи, является одним из факторов роста критических настроений по отношению к системе дошкольного образования, к его содержанию и качеству. Приведение взаимоотношений и взаимодействий семьи и детского сада на уровень, адекватный новым возможностям семьи и детского сада, является актуальной задачей для любого образовательного учреждения.

Родительская общественность предлагает сегодня строить отношения семьи и детского сада на уровне социального партнерства, который бы обеспечивал повышение степени участия родительской и более широкой общественности в управлении детским садом, дифференциацию взаимоотношений семьи и детского сада, в зависимости от

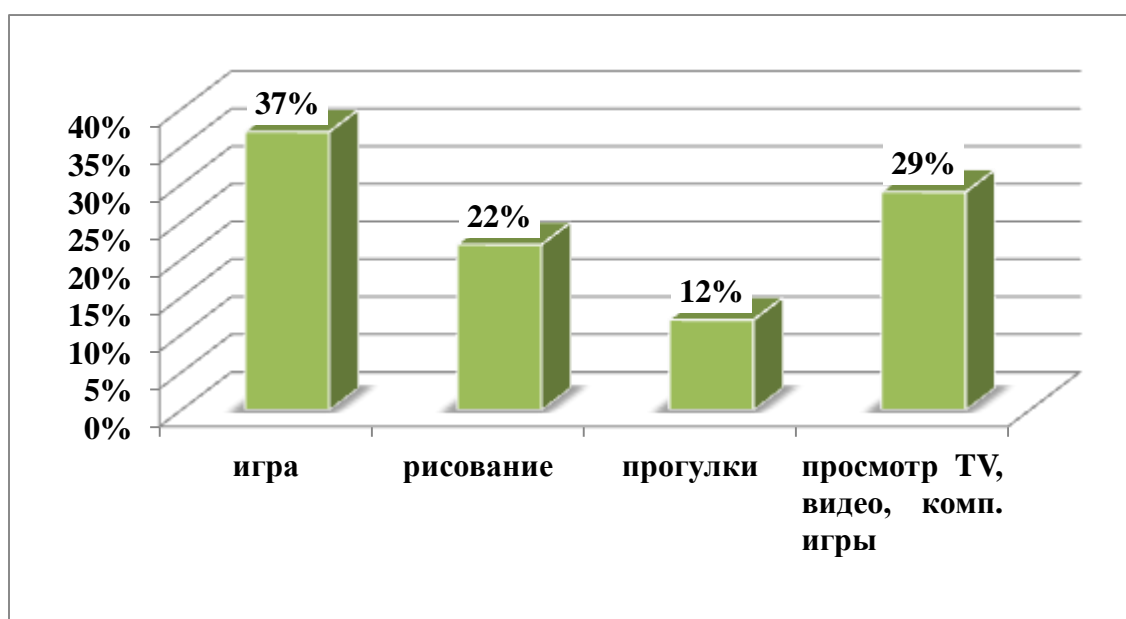


потребностей, ожиданий, намерений, от воспитательных и экономических возможностей отдельных групп родителей и детей.

Другим педагогическим условием формирования культуры здоровья дошкольника будет активность самого ребенка, как субъекта педагогического процесса и субъекта саморазвития в области культуры здоровья, участие детей в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями в педагогическом процессе, который рассматривается с позиции сотрудничества между всеми его субъектами: педагогами, родителями и воспитанниками. Можно говорить о процессе сотрудничества взрослого и ребенка как о взаимообогащающем взаимодействии в целях здоровьесозидания. Педагог может многому научиться у ребенка – доверию, открытости, способности удивляться красоте и гармонии природы, исследовательским стремлениям, свойственным детям дошкольного возраста.

Проведенный в детском саду №24 мун. Бэлць эксперимент, направленный на выявление приоритетной деятельности дошкольников в семье показал: здоровьеразрушающая деятельность (просмотр телепрограмм и видео, компьютерные игры) составляет 29%; здоровьесозидательная деятельность – игры в помещении (37%), рисование (22%), прогулки, подвижные игры на улице (12%). Здоровьеразрушающая деятельность составляет 40,8% от игровой, как ведущей деятельности ребенка дошкольного возраста.

Диаграмма выбора дошкольниками приоритетного вида деятельности в домашних условиях изображена на рис. 1.



**Рис. 1. Выбор дошкольниками приоритетного вида деятельности в домашних условиях**

В целях преодоления сопротивления детей здоровому образу жизни, педагоги нашего дошкольного учреждения считают важным убедить родителей в необходимости воспитания ребенка собственным примером. Эти примеры жизнедеятельности взрослого, позднее составляют основу собственной жизненной позиции ребенка и реализуются в его жизнедеятельности.

Серьезную опасность для здоровья детей представляет так называемая «диванная» культура, когда родители вместе с детьми проводят свободное время без активного движения. Последствием этого является отставание детей в развитии речи, неспособность к самоуглублению, отсутствие заинтересованности каким-либо делом, трудности в восприятии информации на слух, резкое снижение фантазии и творческой активности, поверхностное общение со сверстниками, нарастание внутренней пустоты, рост жестокости и агрессивности.

Поэтому задача детского сада состоит в преобразовании ценностно-мировоззренческого компонента валеологической грамотности родителей, переосмыслении ими стереотипов поведения и культуры быта, выработке гуманистических ориентиров с приоритетом здоровья и ведения здорового образа жизни.

В каждом направлении работы с детьми и родителями в области здорового образа жизни целесообразно выделять два компонента:

1. Обучающий компонент – это первоначальные сведения о здоровом образе жизни.
2. Воспитывающий компонент – понимание значения ведения здорового образа жизни, оценка своей деятельности в этом направлении и бережное отношение к себе и своему здоровью.

Для формирования физкультурно-оздоровительного климата в семье, воспитателю необходимо начинать эту работу с семейных традиций, которые передаются через адекватную возрасту и индивидуальным особенностям ребенка предметно-развивающую среду домашнего очага.

Для реализации этой проблемы воспитатели используют хорошо зарекомендовавшие себя формы традиционного информирования родителей о способах физкультурно-оздоровительной работы (собрания, дни открытых дверей, акции, наглядная агитация, открытые мероприятия) и нетрадиционные формы (организация практикумов – с демонстрацией вариантов использования игрушек и спортивного инвентаря).

Однако, как показывает практика, зачастую возможности этой предметной среды используются ограниченно, в первую очередь из-за недостатка материальных средств.

Хорошо зарекомендовали себя в работе по формированию у детей здорового образа жизни традиционные народные праздники в форме коллективных творческих дел. Их подготовка и проведение способствует повышению компетентности педагогов ДООУ и родителей в области культуры здоровья и здоровьесозидающей позиции. Модель процесса подготовки и проведения праздника включает четыре этапа, приводим их описание.

*Модель процесса подготовки и проведения праздника*

1. Организационный этап, целью которого является установление эмоционального контакта субъектов сотрудничества и направленность на коллективное творческое дело (проведение предстоящего праздника). На этапе осуществляется встреча родителей и педагогов ДООУ, как процесс подготовки предстоящего праздника, который включает пять этапов:

- вступительный (использование тренинговых игр для создания атмосферы общности и эмоционального тонуса);
- информационный (информирование о цели и содержании праздника и др.);
- установочный (установка на формирование культуры здоровья дошкольников, дискуссии на педагогические темы, обсуждение здоровья детей и аспектов формирования их культуры здоровья, примеров здоровьесозидающей жизнедеятельности, важности игры в дошкольном возрасте и совместной игровой деятельности взрослых и детей в процессе проведения праздника и т.д.);
- практический (изготовление атрибутов праздника, разучивание песен, игр и др.);
- проективный (обсуждение сценария и технических деталей, планирование сроков мероприятий, координация совместных действий, установка на дальнейшее сотрудничество и др.).

2. Подготовительный этап, целью которого является осуществление подготовки праздника в творческих группах педагогов, родителей и детей (обмен идеями; создание творческих групп педагогов, родителей и воспитанников для решения конкретных задач, участие в которых способствует самореализации и самовыражению субъектов сотрудничества).

3. Основной этап, целью которого является проведение праздника, как процесса сотрудничества педагогов ДООУ, родителей и воспитанников в реализации здоровьесозидающей жизнедеятельности. Процесс проведения праздника включает три этапа, соответствующих этапам формирования культуры здоровья дошкольников:

– эмоционально-мотивационный, задачами которого является приветствие, создание общности и атмосферы праздника, его мотивация (подготовка и украшение помещения, изготовление атрибутов праздника);

– деятельностно-игровой, задачей которого является реализация народных традиций проведения праздника (совместная игровая деятельность взрослых и детей; праздничная трапеза, включающая беседу и песнопение; рассказы историй и сказок в форме спектакля);

– оценочно-стимулирующий (завершающий), в задачи которого входит анализ и оценка праздника, выражение благодарности всем участникам (дарение подарков, добрые пожелания и др.).

4. Обобщающий этап, целью которого является анализ этапов подготовки и проведения праздника и установка на дальнейшее сотрудничество.

Наблюдения и анализ проводимой работы показывают, что особая социальная общность, неповторимая эмоциональная и духовно-нравственная атмосфера праздника создается общим радостным настроением и активностью всех участников: педагогами, родителями и детьми. Это атмосфера общности, духовного единения, хлебосольства и гостеприимства. Родители участвуют во всех этапах процесса подготовки и проведения праздника, вовлекаются в различные виды деятельности, в том числе в игровую. Приобретенный опыт и совместные переживания детей и взрослых влияют на ценностно-мотивационную сферу, формируя мотивы реализации народных традиций в семье.

В наше непростое время трудно давать советы по организации правильного питания, но восполнить недостаток витаминов в зимний и весенний периоды по силам каждой семье.

Достаточно вспомнить о чудо-травах, которые растут рядом с нами. Липа, листья и цветы земляники, иван-чай, чабрец, душица, мята, зверобой, листья брусники, сухие лепестки роз. Надо только не лениться и не нарушать правила сбора и сушки. Очень полезны ранней весной салаты из одуванчиков, клубней топинамбура, щи из молодой крапивы.

Таким образом, формирование основ здорового образа жизни у дошкольников будет успешно осуществляться в процессе партнерства педагогов и родителей, если будет:

– процесс сотрудничества педагогов ДОУ и родителей организован, как воспитательная технология коллективного творческого дела;

– обеспечена компетентность педагогов ДОУ и родителей в области культуры здоровья и их здоровьесозидающая позиция;

— здоровьесозидающая жизнедеятельность дошкольников будет организована как игровая, адекватная возрастным особенностям;

### **Литература:**

1. *Здоровый дошкольник: социально-оздоровительная технология XXI века.* / Сост. Ю.Е. Антонов, М.Н. Кузнецова и др. Москва: Гардарики, 2008. 164 с. ISBN: 5-89415-088-4
2. МАРКОВ, В.В. *Основы здорового образа жизни и профилактика болезней.* Москва: Академия, 2001. 320 с. ISBN: 5-7695-0360-2
3. НАЗАРОВА, Е.Н. ЖИЛОВ, Ю.Д. *Здоровый образ жизни и его составляющие.* Москва: Академия, 2007. 256 с. ISBN: 978-5-7695-5763-7
4. НЕЖИНА, Н.В. Охрана здоровья детей дошкольного возраста. *Дошкольное воспитание.* 2004. №4. С. 14-17.
5. Электронный ресурс: moldovawcf.org

## **DIMINUAREA REZISTENȚEI LA EDUCAȚIE PRIN OPTIMIZAREA CLIMATULUI ORGANIZAȚIONAL AL ȘCOLII**

*NATALIA DEMENCIUC, învățător, Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri”, m. Bălți,  
VERONICA RUSOV, lector universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

*Summary. This article propose the answers to some questions, for example: When do the students' behavioral trend require policies and plans at the school level? How can we examine the school environment to see what we can make positive changes in the school environment? What are the best tools to assess how students and teachers perceive the learning climate or context of their school?*

Pentru a răspunde nevoilor populației de elevi din ce în ce mai diverse și provocărilor ridicate de sistemul educațional ghidat de ideea de responsabilizare am evidențiat importanța deosebită a unui climat favorabil și a unui moral ridicat pentru bunul mers al organizației școlare, atât din punct de vedere al eficienței acesteia, prin reducerea unor fenomene disfuncționale ca fluctuația membrilor, absenteismul, tensiuni și conflicte, cât mai ales sub aspectul relațiilor umane.

Climatul organizației școlare a fost definit de Miles „caracteristicile relațiilor psihosociale din școală, tipul de autoritate, gradul de motivare și de mobilizare a resurselor umane, stările de

satisfacție sau insatisfacție, gradul de coeziune din comunitatea școlară”. [Apud 1, p. 46] Acesta descrie ceea ce E. Păun numește *etosul* organizației școlare, definindu-l ca „atașamentul managerilor, al cadrelor didactice și elevilor față de școala lor, dar un atașament în care climatul joacă un rol esențial”. [Apud 3, p. 117] Probabil tocmai acest atașament face ca, în situațiile în care climatul școlii nu este propice dezvoltării individului, gradul de insatisfacție personal determină fenomenul rezistenței la educație.

Performanța școlară este dependentă de natura climatului existent la nivelul școlii. Studiile apreciază climatul drept o variabilă prezentă în viața școlii, care descrie, de fapt, starea psihosocială a acesteia. „El se manifestă prin caracteristicile relațiilor psihosociale din școală, prin tipul de autoritate, gradul de motivare și de mobilizare a resurselor umane, stările de satisfacție sau insatisfacție, gradul de coeziune din comunitatea școlară” [Apud 3, p. 117]

Climatul poate fi considerat o variabilă ce descrie acele aspecte care mobilizează resursele umane din școală în vederea obținerii performanței și care descrie foarte bine gradul de coeziune existent la nivelul școlii și bazele pe care se întemeiază aceasta.

Climatul organizației școlare nu este un dat, ci se construiește în timp, prin decantarea variabilelor pe care le implică. De asemenea, susține E. Păun [Apud 3 p. 117] el poate fi produsul a cel puțin trei categorii de *factori*:

1. *Structurali*, reglementați de legislația școlară:
  - a) *Mărimea școlii*. Școlile cu efective mici beneficiază de un climat organizațional cald, motivant. Apreciem că acest aspect vine să confirme validitatea teoriilor postmoderne care promovează organizațiile mici și dinamice;
  - b) *Compoziția școlii*, reflectată în vârstă, sex, pregătire profesională, mediu de proveniență, mai exact statutul extraorganizațional al indivizilor. Cu cât gradul de omogenitate este mai mare, cu atât climatul organizațional va fi mai motivant.
2. *Instrumentali*, ce asigură condițiile și resursele necesare îndeplinirii obiectivelor școlii: condițiile materiale, mediul fizic, strategiile de acțiune, competența și stilul managerial, modalitățile de comunicare intra și interorganizațională etc.
3. *Socio — afectivi și motivaționali* ce vizează structura relațiilor nonformale, formale, concordanța obiectivelor organizaționale și individuale, așteptările personalului, consistența practicilor motivaționale, posibilitățile de acces la un statut profesional superior, dar și relațiile dintre directorul școlii și ceilalți membri ai organizației.

Deducem de aici că o mare responsabilitate în crearea unui climat organizațional pozitiv o are managerul școlar care. Una dintre sarcinile instrumentale ale managerului școlar este aceea de a dezvolta și menține un climat organizațional optim activităților instructiv-educative din cadrul școlii. Aceasta nu se poate constitui sub forma unei rețete unice, ci se manifestă prin

intenția de dezvoltare a unui climat deschis, sănătos, în care profesorii se pot manifesta în mod autentic și deschis unii cu ceilalți, pot lucra împreună pentru a atinge obiectivele organizaționale și astfel pot manifesta un nivel superior al satisfacției profesionale. În opinia unor autori sistemul managerial al unei astfel de școli trebuie să fie de tip democratic-participativ, caracterizat prin: leadership suportiv, nivel înalt al motivației, relații interpersonale pozitiv orientate, muncă în echipă, cooperare, comunicare, încredere, satisfacție, atașament și performanțe superioare. [4, p. 52], [5, p. 103]

Literatura de specialitate oferă o serie semnificativă de programe, sfaturi și modalități de optimizare a climatului școlii. Cele mai multe dintre acestea se adresează profesorilor și elevilor, ca principali beneficiari ai unui climat pozitiv. Totuși, directorul este cel responsabil de calitatea climatului organizațional și împreună cu personalul didactic apelează la diverse modalități de optimizare a atmosferei școlii.

În vederea implementării unui model de optimizare a climatului, am considerat necesar de a forma o echipă centrată pe această țintă strategică. Directorul a venit cu experiența și cunoștințele sale cu privire la structura formală și informală a școlii, dar și cu abilitățile sale manageriale. Profesorii au adus experiența de la catedră și cea conferită de statutul de membru al organizației. Împreună, directorul și profesorii au avut o mare contribuție la dezvoltarea și menținerea unui climat optim la nivelul școlii. Dat fiind faptul că aceștia au cunoscut și au înțeles importanța propriului rol, munca în echipă a căpătat dimensiuni menite să optimizeze atmosfera școlară.

Am utilizat următorul model de optimizare a climatului școlii care s-a derulat pe parcursul a cinci etape:

- a) *Identificarea problemelor* reprezintă primul pas care trebuie parcurs, atunci când directorul sau profesorii realizează necesitatea optimizării climatului organizațional. Identificarea problemelor, ca rod al intuiției în cele mai multe cazuri, trebuie să pornească de la indicatori reali ai deteriorării climatului. În cazul școlii, problemele se pot rezuma la discrepanța dintre caracteristicile climatului actual și cele ale climatului dezirabil, care constau în deschidere, participare, umanism și accentuarea performanțelor academice. Dacă indicatorii deteriorării climatului nu sunt bine definiți, atunci se poate porni de la misiunea școlii și măsura în care prioritățile / obiectivele școlii sunt realizate. Atât directorul, cât și profesorii trebuie să fie conștienți de ceea ce se întâmplă în școala lor, dar mai ales unde vor să ajungă, care este schimbarea dezirabilă. Dacă identificarea problemelor vine din partea membrilor personalului didactic, atunci suportul directorului este instrumental pentru reușita schimbării, deoarece aceasta este etapa când se dezvoltă încrederea și atașamentul membrilor organizației. Dacă numărul cadrelor didactice este limitat, atunci toți membrii personalului

trebuie să participe la procesul optimizării climatului. Dacă organizația este numeroasă, formarea unei echipe în acest scop se impune.

- b) *Diagnoza cauzelor* care deteriorează calitatea climatului reprezintă pasul următor. Intenția este aceea de a identifica factorii care stau în calea deschiderii relațiilor profesionale, a practicii managementului participativ, a comunicării ineficiente, a atmosferei conflictuale etc.

Utilizarea unui instrument de măsurare a climatului poate oferi date concrete cu privire la cauzele problemelor apărute în câmpul climatului școlii. Dacă, spre exemplu, se constată o disfuncție a relației dintre director și membrii personalului didactic, atunci, aceasta poate fi o funcție a unui comportament managerial nesuportiv, autoritar.

Folosind cunoștințele și experiența anterioară și apelând la observații sistematice, directorul trebuie să analizeze în această etapă măsura în care aspectele cheie ale climatului se manifestă în mod consecvent și la un nivel adecvat. Acesta trebuie să fie preocupat de structura formală a organizației și de măsura în care permite dezvoltarea unei atmosfere bazată pe încredere și respect. De asemenea, managerul trebuie să vizeze dacă structura informală promovează un climat caracterizat prin responsabilitate și încredere, dacă stilul managerial practicat cultivă deschidere, profesionalism și performanțe sau dacă membrii organizației dezvoltă un comportament colegial, angajat. Acesta este momentul în care directorul, împreună cu echipa sa, identifică aspectele critice care produc dificultăți în câmpul climatului.

- c) *Dezvoltarea planului de acțiune* se realizează după ce problemele au fost definite și posibilele cauze au fost diagnosticate. Acest proces cuprinde trei etape: formularea unor soluții alternative, compararea posibilelor soluții și selectarea strategiilor de implementare. Dacă există mai multe soluții pentru același set de probleme, atunci fiecare alternativă trebuie să fie evaluată în termeni de posibile consecințe ale aplicării sale. Astfel, atât punctele tari și cele slabe ale soluțiilor propuse vor fi analizate, cât și avantajele/dezavantajele aplicării sale. În final se va construi un plan inițial de acțiune, ce va suporta modificări pe parcursul implementării sale.
- d) *Implementarea planului de acțiune* intervine după ce strategia de acțiune a fost schițată, fiind nevoie de o bună colaborare a membrilor echipei manageriale pentru implementarea schimbării. Succesul acesteia depinde de respectarea anumitor reguli, precum:
- comunicarea exactă a intențiilor de schimbare, care să reducă rezistența și confuzia cu privire la incertitudinea practicilor viitoare;
  - promovarea participării în procesul implementării schimbării, cu scopul reducerii rezistenței din partea unor membri ai organizației;
  - acordarea recompenselor pentru comportamentul dezirabil;



- acordarea unui timp rezonabil pentru acomodarea cu noile practici și renunțarea la cele anterioare;
- dezvoltarea unui mecanism de feedback pentru monitorizarea progresului planului de schimbare;
- asigurarea sprijinului acordat atât de către liderii formali, cât și de către cei informali.

Este important ca echipa responsabilă cu optimizarea climatului să urmărească permanent schimbările implementate și adaptabilitatea profesorilor la noile practici. Este nevoie de sprijin, răbdare și încurajare.

e) *Evaluarea consecințelor schimbării* se poate realiza fie apelând la observații sistematice care să confirme sau să infirme practicarea noului model, fie recurgând încă o dată la aplicarea instrumentelor de măsurare a calității climatului organizațional al școlii. Acest proces de evaluare se derulează după o perioadă semnificativă de timp, astfel încât noile practici să fie experimentate și implementate. De multe ori, acest ultim pas servește ca o primă etapă a unui nou efort de optimizare a climatului. Această etapă se bucură de puțină atenție, considerându-se că procesul odată implementat este definitiv aplicabil. Este important, însă, să se urmărească măsura în care noile soluții produc efectele așteptate. Optimizarea climatului este un proces pe termen lung care nu se termină odată cu finalizarea etapelor prezentate.

Managerul școlar, împreună cu echipa sa, pot avea un important și pozitiv impact asupra calității vieții școlare, prin măsurarea climatului existent și compararea lui cu cel dezirabil, prin identificarea priorităților de dezvoltare a climatului, prin planificarea și inițierea strategiei de acțiune în vederea optimizării acestuia.

Deși puțin prezenți în sistemul școlar din țara noastră, nu trebuie neglijat faptul că elevii și părinții / comunitatea pot fi în egală măsură promotori și susținători ai procesului de îmbunătățire a calității vieții școlii. Ca principali beneficiari ai procesului educațional, elevii, cu deosebire cei din sistemul liceal și gimnazial, pot emite opinii cu privire la calitatea climatului și mai ales pot propune soluții viabile pentru optimizarea acestuia.

Oferim următoarele recomandări managerilor cu privire la modalitățile de dezvoltare și optimizare a climatului școlii care pot fi orientate în direcția promovării unui sistem interacțional constructiv și dezvoltarea unor atitudini specifice în rândul cadrelor didactice / directorului:

- *Crearea unui sistem interacțional constructiv* în care membrii organizației se ascultă unii pe ceilalți, oferind atenție, toleranță, acceptare. Directorul observă dinamica relațiilor dintre indivizi și grupuri, arătând interes și respect. Deși fiecare are dreptul la propria opinie, este important să se renunțe la judecățile critice nefondate. Liderul împărtășește sentimente comune cu ceilalți membri ai organizației și gândește înainte de a acționa; acțiunea intervine după

momentul înțelegerii depline a situației. Este important să nu se acționeze imediat sau în locul celuilalt. Este recomandat să se cunoască cât mai bine situația și să se încurajeze participarea celor implicați la realizarea sarcinilor.

- *Oferirea atenției necesare* derivă din recunoașterea importanței sporite a aspectelor de ordin afectiv și relațional pentru educarea elevilor și pentru conviețuirea profesorilor. A acorda atenție înseamnă a aștepta și a fi capabil să vezi ceea ce se întâmplă în relațiile dintre elevi / profesori. Aspectele nedorite pot fi contracarate prin dezvoltarea unor discuții cu elevii pe marginea evenimentelor care s-au petrecut în viața școlii sau a clasei. De asemenea, profesorul poate propune activități specifice de reflectare asupra unor teme precum: „Cum să conviețuim mai bine împreună?”, „Cum să înlăturăm violența?” etc. De când societatea prin mass-media și televiziune oferă imagini care sugerează „normalitatea” modelelor relaționale bazate pe violență, este din ce în ce mai indicat ca școlile să acorde atenție climatului organizațional. Înlăturarea efectelor negative ale acestor imagini se poate realiza prin împărtășirea unor puncte de vedere critice din partea elevilor. Cu alte cuvinte, elevii trebuie învățați, să vadă, să înțeleagă și să nu accepte orice.

- *Centrarea pe relații înaintea regulilor* presupune abilitatea de a dezvolta relații pozitive în rândul colegilor de clasă/cancelarie prin acceptare, respect reciproc, flexibilitate și deschidere. Nu este suficientă fundamentarea procesului optimizării climatului școlii pe temelia regulilor și a sancțiunilor, chiar dacă acestea sunt împărtășite de către elevi/profesori. Sistemul de reguli are un rol important în ansamblul dezvoltării și funcționării organizației școlare, dar accentuarea acestuia în mod excesiv poate avea efecte negative în planul relațiilor interpersonale, care la rândul lor afectează calitatea climatului. Așadar, profesorii în relație cu elevii, ca și managerii în relație cu membrii personalului didactic trebuie să se centreze pe dezvoltarea unui sistem de relații pozitive și să stabilească ținte strategice în acest sens, ci nu doar să manifeste preocupări situaționale.

- *Practicarea exercițiului ascultării:* înseamnă a pătrunde în adâncul problemelor, a înțelege motivele și fundamentele acestora, a merge dincolo de propriile așteptări, având astfel posibilitatea de a identifica noi elemente care pot deveni instrumente ale schimbării. Când membrii organizației știu că sunt ascultați; le este mult mai ușor să lucreze, deoarece reacțiile instinctive sunt înlocuite de comunicarea verbală. De aceea, în timpul activităților, elevii și cadrele didactice trebuie să practice exercițiul ascultării nu numai în plan vertical, ci și în plan orizontal, astfel încât să învețe să se asculte unii pe ceilalți. Scopul este acela de a crea „un climat al ascultării”, dar nu în sens de supunere, în care participanții să fie capabili să înțeleagă problemele, să ofere sprijin și să identifice soluții pertinente.

- *Centrarea pe emoții și sentimente* reprezintă un aspect la fel de important ca și domeniul

cognitiv în procesul optimizării climatului școlii. Astfel, în locul transmiterii unor mesaje abstracte și generalizate, este indicat ca elevii/profesorii să fie puși în situația de a lucra împreună și astfel de a împărtăși emoții comune, care să le confere sentimentul apartenenței la aceeași organizație.

Dezvoltarea și menținerea unui climat pozitiv la nivelul școlii nu este o sarcină ușoară din cauza complexității sistemului de relații existente în cadrul organizației și a multitudinii de factori care acționează asupra instituției.

La nivelul clasei climatul educațional favorabil poate fi asigurat având în vedere următoarele:

- Reducerea la minim a stării de intimidare
- Micșorarea stării de neangajare al elevilor
- Stimularea încredere în reușita activității.
- Oferire sprijinului când este solicitat
- Asigurarea sentimentului de securitate.
- Evitarea amenințării, fricii, pedeapsei pe nedrept.
- Formarea responsabilității și independenței.
- Păstrarea calmului.
- Manifestarea toleranței.
- Evitarea conflictelor
- Respectarea sentimentelor elevilor.
- Cunoașterea elevului, apropierea de el.
- Antrenarea elevilor în adoptarea deciziilor pentru probleme organizatorice, de disciplină internă, de îmbunătățire a vieții cotidiene în colectivele școlare.
- Organizarea participării active la efortul de învățare, observare, experimentare, aplicare a cunoștințelor, în timpul lecțiilor și, mai ales, al activitatilor în natura, la muzee, la teatru, etc.
- Supravegherea relațiilor, în vederea prevenirii și eliminării violenței și agresivității.
- Colaborarea cu familia elevului pentru cunoașterea, evoluția, evaluarea și adoptarea celor mai bune decizii.

În concluzie, organizația școlii și climatul acesteia se află într-un raport de interdependență, creat tocmai datorită influențelor și efectelor pe care le exercită reciproc. Climatul organizațional poate genera performanța sau poate fi expresia unui anumit nivel al acesteia. Trebuie să acceptăm deopotrivă atât dinamica mediului social, cât și dinamica mediului intern al organizației, a climatului acesteia. Raportarea organizației școlare la cerințele impuse de schimbarea în educație trebuie să vizeze și reconsiderarea importanței ce trebuie acordată problematicii climatului educațional.

**Referințe bibliografice:**

1. ANGHELACHE, Valerica, *Managementul schimbării educaționale: Principii, politici, strategii*. Editura Institutului european, Iași, 2012, 278 p., ISBN 978-973-611-828-9
2. ANGHELACHE, Valerica, *Climatul organizațional – cauză sau efect al dezvoltării organizaționale ?* În: *Analele Universității Dunărea de Jos*, nr. 4, 2004, Galați: Galati University Press. p. 221-230
3. BARBU, Ion., BARBU, Daniela. *Climatul educațional și managementul școlii*. Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 2009, 200 p., ISBN 978-973-30-2458-3
4. EȚCO, Constantin, CĂRĂRUȘ Margareta, DAVIDESCU-CREANGĂ Elena, *Psihologie managerială*, Editura Bons Offices, Chișinău 2006, , 280 p., ISBN 978-9975-80-005-1
5. TICU, Constantin. *Analiza climatului organizațional*. În volumul „Psihologie organizațională. Tendințe actuale” (coord Avram E. și Cooper C. L.) Iași: Polirom, 2008, p171 – 196.

**SECȚIUNEA NR. 4****REZISTENȚA LA EDUCAȚIE: ASPECTE PSIHO-SOCIALE****Ateleierul nr. 1**

---

**AUTORITATEA PEDAGOGICĂ ȘI ROLUL EI ÎN DIMINUAREA REZISTENȚEI LA  
EDUCAȚIE**

**MARIA VASILIEV, conferențiar universitar, doctor, șef Departament  
Formare Continuă Cadre Didactice, Universitatea Tehnică din Moldova**

**Summary:** *The article approaches the phenomenon of resistance to education, the causes that trigger the phenomenon and the possibilities for its dimitution. The author demonstrates the correlation between the authority and the resistance to education, highlighting the role of the authority of merit in reducing resistance to educational influences.*

Ca punct de plecare pentru realizarea acestui studiu ne-a servit premisa potrivit căreia rezistența copiilor la educație, în deosebi a preadolescenților, se află într-o legătură directă cu autoritatea pe care o au cei chemați să facă educație. Observările efectuate asupra comportamentului tinerilor, dar și al maturilor în relația cu aceștea, ne-a permis să sesizăm

existența acestei corelații de reciprocitate: *autoritate pedagogică – rezistență la educație*, să constatăm că fenomenul rezistenței la influențele educative venite din partea familiei, școlii, societății se extinde și ia amploare. La fel, activitatea practică ne permite să afirmăm cu fermitate că sunt mai puțin dispuși spre a opune rezistență la influențele educative/formative acei elevi care au profesori-educatori competenți ce se bucură de autoritate autentică (de merit), atât în fața elevilor, cât și în fața întregii comunități școlare.

Timul în care trăim ne dă senzația că a dispărut simțul valorii și al respectului față de ordine, față de autoritate și de lumea înconjurătoare. Politicienii sunt luați în derândere, profesorii nu mai au autoritatea celui mai competent și cult om din comunitate, cartea -, nici ea nu mai este hrană spirituală pentru mulți intelectuali. Suntem cu toții martorii unui proces de diminuare și/sau răsturnare a valorilor. Sub ochii noștri anormalitatea ajunge să fie privită și acceptată drept normă, și invers, norma să fie tratată ca ceva ieșit din comun. Se pare că în aceste vremuri de haos general și de indiferență totală, societatea manifestă ea însăși rezistență în a promova valorile general-umane. Scăderea prestigiului meseriei didactice, a devalorizării rolului social și al statutului pedagogului, iar de aici și erodarea calității pregătirii acestuia, are repercusiuni dintre cele mai nefaste asupra tuturor domeniilor vieții sociale, dar mai cu seamă, aceste repercusiuni se reflectă asupra comportamentului celor aflați în curs de formare ca personalități și cetățeni ai acestei societăți.

La etapa contemporană specialiștii folosesc unanim termenul de „șoc al educației” pentru a demonstra consecințele unor stereotipuri pe care le au educatorii (părinții, învățătorii, profesorii) în a-i trata, educa pe copii conform modelelor psihologice și didactice (învechite) după care au fost ei formați; pentru a atenționa că „societatea modernă le implementează în educația copiilor și, că ele, au de fapt, un dublu tăiș, pentru că răsturnările de situație pe care le-a cunoscut această știință (a educației n.n.) sunt ignorate” [3, p.14]. Este un adevăr incontestabil că tinerii de azi se deosebesc foarte mult de semenii lor care s-au născut și s-au format acum 15-20 ani în urmă. Din acest adevăr reiese altul: educația copiilor de azi trebuie să se facă altfel, după modele ce ar corespunde particularităților lor de dezvoltare, dar și timpurilor în care trăim, mai ales, dacă pretindem să construim o societate democratică.

Astăzi, tot mai des și insistent se discută în contradictoriu, căutând răspunsul la întrebarea: Cum să facem educație: prin autoritate sau libertate? Cum să formăm personalitatea generației în creștere? Cum să îi facem pe tineri să fie mai receptivi la cerințele adulților? Găsirea răspunsului la aceste și încă multe alte întrebări ar conduce la soluționarea multor probleme legate de fenomenul rezistenței la educație.

Cu referință la acest subiect, se cere menționat faptul că societatea, în general, dar și unii specialiști din domeniu, în particular, s-au împărțit în două tabere: primii susțin ideea conform

căreia educația prin libertate este tocmai ceea ce ar conduce la soluționarea problemei puse în discuție. Aceștea afirmă că tinerii opun rezistență din cauza autorității excesive manifestate, fie de părinți, fie de pedagogi. Cealaltă tagmă, afirmă că libertatea oferită copiilor are consecințe negative asupra formării personalității tinerilor și disciplinei lor.

Este evident că greșesc și unii și alții, deoarece se exagerează atunci când se acordă prioritate doar unui model de educație, dar mai ales, în ceea ce privește înțelegerea eronată a conceptului de *libertate* în educație (acesta, se pare că este confundat cu libertinajul) și cel de *autoritate*, pe care unii îl percep ca autoritarism. Exagerările în promovarea și înțelegerea grșită a ambelor modele de abordare a educației sunt la fel de periculoase. Și unii, și alții fac trimitere la teoriile filozofice, pedagogice cu privire la rolul libertății și aspirațiilor omului spre libertate și, desigur, riscurile și consecințele autoritarismului (sic! nu autorității) asupra formării personalității.

În acest context se cere să depunem efort pentru a pătrunde în profunzimea și esența acestor teorii și să avem treaz simțul măsurii în a le implementa în practica educațională într-un mod judicios. Să fim mai înțelepți, căci de înțelepciunea noastră, a pedagogilor, depinde nivelul de înțelepciune a generațiilor care vin după noi și, desigur, de înțelepciunea lor depinde păstrarea și promovarea adevăratelor valori și a respectului pentru lumea înconjurătoare. Se mai cere remarcat și faptul că nu numai la noi, ci aproape în toată lumea, se atestă o *mare criză de respect*. Majoritatea cercetătorilor sunt de părere că această criză este consecință, în primul rând, a altei crize: *criza de autoritate*, prin care se caracterizează orice societate supusă tuturor felurilor de riscuri, dintre care, cel mai periculos fiind riscul de a nu oferi tinerilor educație bună, de calitate.

Dar să vedem mai întâi ce este *rezistența la educație* și cum se manifestă aceasta. *Rezistența la educație (RE)* este un subiect mai puțin abordat în pedagogie. Și totuși, puținele studii reflectă viziunea savanților asupra fenomenului și încercarea de al defini. Astfel, în opinia cercetătoarei L. Stupacenco „rezistența educației reprezintă starea educatului, apărută în cadrul procesului educațional și exprimată prin ignorare, opunere” [4, p. 219]. **RE** se manifestă prin diverse forme de comportament, toate caracterizându-se prin nesupunere, neacceptare, agresivitate față de cerințele și influențele venite din partea subiectului/subiecților educației.

Problematika **RE** este mai bine reflectată în psihologia educațională, dar fără a fi explicată exhaustiv esența acesteia. Mai multă atenție se acordă abordării consecințelor rezistenței, fără a fi asigurată comprehensivitatea fenomenului în toată diversitatea aspectelor sale. Suntem departe de intenția de a epuiza abordarea tuturor aspectelor acestui fenomen, acestea ar constitui subiectul unor investigații de proporție. Noi ne-am propus să evidențiem

doar, în ce măsură putem *diminua proporția* acestui fenomen, cum să reducem *cauzele care îl provoacă* și, mai ales, ce acțiuni am putea întreprinde pentru a *anihila consecințele* lui.

**RE** se manifestă ca o reacție de apărare a educatului în cazul unor condiții vulnerabile de viață și educație, ca urmare a unor influențe didactogene, acestea având „efecte negative apărute în procesul de învățare generate de un comportament al profesorului, altul decât cel descris de norme” [2, p.99]. **RE** este o reacție psihică a elevului apărută ca rezultat al unor influențe sau experiențe negative cu semenii și/sau adulții. Rezistența educației, după cum arată experiența educațională, se manifestă: individual, în grupă, frontal. Analizând fenomenul, vedem că RE este foarte variată și se manifestă în diferite ipostaze: refuz sau neacceptare a regulilor, agresivitate sau negativism, neglijare sau indiferență, ură sau repulsie, închidere în sine sau dezechilibru emoțional etc.

Toate acestea apar în comportamentul copiilor atunci când adulții înaintează anumite cerințe sau reguli față de activitatea și comportamentul copiilor. Adulții devin neputincioși în relația cu copii, nu sunt ascultați, nu găsesc limbă comună, nu reușesc să-i țină sub control. În acesată situație mai frecvent se pomenesc părinții și, cât nu ar părea de paradoxal, dar și mulți profesori se confruntă cu aceleași situații de neînțelegere. Atunci când adulții se confruntă cu cazurile în care copilul opune rezistență, unii devin foarte îngrijorați și percep fenomenul ca fiind un „conflict”, „tragedie”. Alții sunt doar în alertă și recunosc că este „un eșec” în calea afirmării/devenirii lor ca profesori sau părinți. Iar cei mai mulți învinuiesc copiii, considerându-i sau etichetându-i ca fiind iresponsabili, ingrați, ignoranți, obraznici, egoiști etc.

Trebuie să menționăm că toate formele de manifestare a **RE**, care nu ar fi ele, toate își au rădăcinile în lacunele sau greșelile comise în educație la etapele timpurii, în relaționarea maturilor cu copiii, în condițiile de mediu în care au crescut și s-au dezvoltat/format copiii. Chiar și în cazul în care **RE** este o manifestare psihologică legată de particularitățile vârstei (vârsta „cactusului ghimpos” sau „vârsta marilor furtuni”) ea poate fi depășită cu ușurință utilizând metode pedagogice adecvate.

Deci, am putea conchide că majoritatea cauzelor care declanșează **RE** sunt de natură obiectivă și subiectivă. Din prima categorie fac parte cele care își au izvorul în lumea exterioară, de natură pedagogică, iar cele din categoria a două - cele subiective -, își au originea în lumea interioară a subiectului, de natura psihologică.

În continuare ne propunem să ne referim doar la cele de natură pedagogică. Analizând activitatea practică educațională putem să menționăm că cele mai frecvente și grave cazuri de **RE** sunt cele ce fac parte din această categorie. Necunoașterea particularităților de vârstă, dar și celor individuale, neglijarea acestora în procesul educațional declanșează reacții diverse din partea copiilor, reacții pe care maturii le interpretează ca nesupunere, neascultare, ignorare a

valorii lor, fapt care „alimentează” conflictele, uneori de durată, între adulți și copii. Lipsa unor condiții favorabile pentru dezvoltarea și educarea individualității copilului, formării imaginii de sine pentru formarea lui ca personalitate integră și de valoare, declanșează reacția de nesupunere și ignorare a cerințelor înaintate de adulți. La fel, excesul de exigență din parte celor adulți, precum și lipsa unor cerințe unice clare și argumentate, lipsa unor reguli prestabilite și înaintate de familie, școală, societate etc, conduc la apariția **RE**. Duplele standarde în comportamentul adulților, tratarea inechitabilă a copiilor, atât în familie, cât și în clasă, conflictele dintre părinți, divorțul acestora, toate se răsâng asupra comportamentului copiilor, lăsându-și amprentele negative asupra formării personalității aflate în curs de devenire.

Aceste cauze, și încă multe altele pe care nu le-am reiterat aici, dar pe care le găsim bine clasificate și caracterizate de către autoarea L. Stupacenco [4, p. 219], ar trebui să fie subiecte de discuții în programele de formare (inițială și continuă) a cadrelor didactice, dar și ale adunărilor de părinți în toate școlile. Alarmante sunt datele potrivit cărora „majoritatea cadrelor didactice – 75% nu cunosc specificul lucrului cu așa categorii de copii” [Ibidem, p. 221], pentru că acestea sporesc, rezistență la influențele educative, pentru că acestea se impun prin coerciție, efectul fiind unul distructiv.

La fel de alarmante sunt și datele obținute în urma unui sondaj (mai vechi) realizat de noi în cercetarea imaginii de sine. Ne-a interesat, la acel moment, dacă tinerii (preadolescenți și adolescenți) se simt respectați și de către cine și în ce măsură. Tinerii cu vârsta cuprinsă între 18-20 de ani au meționat: 45% se simt respectați de părinți, 32% simt respectul din partea profesorilor, 23% – simt respectul prietenilor și colegilor de clasă/grupă). Iar răspunsurile preadolescenților (14-16 ani) la această întrebare se prezintă în felul următor: doar 20% au răspuns că se simt respectați de părinți, 13% – se bucură de respectul profesorilor; 67% – se bucură de respectul prietenilor și colegilor.

Datele sunt și mai îngrijorătoare în cel de al doilea grup: preadolescenții simt cel mai puțin respectul profesorilor. Oare nu de aici pornește și nerespectul lor față de cei maturi? Aceste date comparate cu altele (cele care reflectă ponderea profesorilor cu autoritate autentică), ne permit să evidențiem și aici o legătură de cauză-efect. Ponderea profesorilor cu autoritate de merit (autentică) este de 14%, iar a celor care au „autoritate de titlu” (de formă) este de 42%.

În acest context se cere de menționat că profesorii cu *autoritate de merit* atestă în practica lor un număr redus de cazuri de manifestare a rezistenței la educație, iar profesorii cu *autoritate de titlu* relatează o creștere enormă a numărului de elevi ce se opun influențelor educative. **Autoritatea de merit** este „un raport de subordonare în care autoritatea lasă neatinsă libertatea celui subordonat” [1, p.129]. Astfel de autoritate este una dorită de copii, aceasta nu limitează libertatea copilului, deoarece el o recunoaște, o cere ca autoritate și are nevoie de ea. O astfel de



autoritate sporește libertatea celui care râvnește spre libertate. Or, de cele mai dese ori copii se răzvrătesc, reacționează ostil din motivul că le sunt limitate libertățile. Cadrul didactic cu autoritate de merit înțelege că „autoritatea se supune oarecum celor ce i se supun” [Ibidem, p.129], iar acțiunile și deciziile lui vor porni de la luarea în considerare a necesităților și intereselor celor subordonați.

Datele prezentate mai sus ne-au ajutat să formulăm câteva concluzii cu privire la rolul autorității cadrelor didactice în formarea personalității integre, nemarcate de efectele rezistenței la educație. Aceste acțiuni de anvergură trebuie să conducă la o creștere a prestigiului profesiei de pedagog; la crearea condițiilor în care profesorul s-ar simți confortabil în exercițiul funcțiunii; la sporirea calității pregătirii profesionale a acestuia; la o selecție riguroasă pentru meseria dată doar a celor cu vocație.

Pedagogul trebuie să fie la o înălțime sufletească la care să poată forma sufletul și caracterul copilului. Copilul să simtă superioritatea profesorului său; să nu-l vadă împovărat de griji ca pe toți cei de rând; să nu simtă că între vorba și fapta profesorului e o prăpastie; că nu-și onorează promisiunea, că își face datoria nevoit fiind, dar nu de dragul celor mici. Profesorul trebuie să fie un focar de emoții pozitive, căci totul ce se face cu plăcere se face de bună voie, chiar și supunerea se face benevol. Iar îndemnul „iubește-ți elevii, ca să te iubească și ei, respectă-i ca să te respecte, iar prin aceasta să le câștigi supunerea lor” să fie principii de bază în activitatea profesională.

Iar în încheiere, ținem să subliniem că *autoritatea de merit* presupune implicare și dimensiune sufletească; presupune devotament pentru meserie și competență profesională, responsabilitate și entuziasm, demnitate și respect. *Autoritatea de merit* este instrumentul real și eficient cu care poate fi diminuată rezistența la educație. Pare a fi ideal cea ce evidențiem, dar fiecare a dator să îndeplinească măcar o parte din acest ideal pentru a ajuta copii să ajungă oameni de valoare, să fie capabili să sporească valorile, să construiască o societate democratică în care să nu predomină criză de autoritate și respect pentru om, iar autoritatea autentică să favorizeze dobândirea libertății.

#### **Referințe bibliografice:**

1. ALBU, G. *Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului*. Iași: Polirom, 1998. 190 p.
2. POPOVICI, D. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Aramis, 2000. 128 p.
3. PO BRONSON, A. M. *Șocul educației. O nouă perspectivă asupra dezvoltării copiilor*. București: Paralela 45, 2011. 310 p.
4. STUPACENCO, L. *Rezistența educației. Curs de lecții*. Bălți, 2008. 223 p.

## SOLUȚII ȘI PERSPECTIVE DE ADAPTARE A STUDENTULUI ÎN MEDIUL UNIVERSITAR

**ECATERINA ȚĂRNĂ, doctor în pedagogie, conferențiar universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău**

*Summary: Higher education should play a privileged role in the social system, aimed at training specialists that will prove great performance in all areas of economic, social and cultural. For many young people from Moldova, the university is a phase of transition from adolescence to adult stage. Adapting to academia is a complex process designed and conducted by academics in order to achieve optimal cooperation between student and teacher. One of the premises to prevent and eliminate the difficulties of adaptation is to know their causes. Responsibility of academics to students is to develop effective strategies and performance development, adaptation to academic and academic satisfaction.*

Pentru muți tineri din Republica Moldova studiile universitare au devenit o etapă de tranziție de la adolescență la stadiul de adult. Așa cum precizează M. Zlate, citându-l pe Gonnella, [7, p.19], literatura de specialitate propune diverse soluții și modele de adaptare, însă acestea trebuie să țină cont de următoarele:

1. adaptarea la caracteristicile sarcinilor academice (academic adjustment);
2. adaptarea la relațiile interpersonale din câmpul social (social adjustment);
3. adaptarea sentimentelor cu privire la propria stare fizică și psihică (personal-emoțional adjustment);
4. adaptare prin angajarea și devotamentul față de instituția de învățământ (commitment-institutional attachment).

Studiind problemele adaptării în mediul universitar, G. Matthews, I.J. Dearxy [3, p. 278] consideră că procesul de adaptare poate încorpora aspecte psihobiologice ale extraversionii fără a le considera esențiale pentru trăsătură. De exemplu, excitabilitatea scăzută și insensibilitatea la pedeapsă i-ar putea oferi extravertitului un grad de rezistență la stresul fiziologic care este avantajos în mediile cu un nivel înalt de stimulare pe care ar prefera acest tip de persoană. Autorii citați precizează următoarele caracteristici generale ale strategiilor de adaptare:

- încrederea în faptul că situația poate fi dominată și se pot obține rezultate pozitive – autoeficacitatea;

- schimbarea ambientului, strategiile pentru reducerea tensiunii în faza inițială a unui conflict – adaptarea unor atitudini care exprimă calmul și respectul pentru celălalt, politețea, efortul de a privi situația cu ochii celuilalt;
- strategiile pentru negociere – ascultarea atentă a celuilalt, înțelegerea a ceea ce vrea să spună celălalt;
- înțelegerea nevoilor celuilalt;
- claritatea în privința propriilor dorințe și așteptări;
- disponibilitatea de a da ceva în schimb, de a face un compromis;
- respectarea promisiunilor și înțelegerilor făcute.

De asemenea, autorii G. Matthews, I. J. Dearxy, M. C. Whitteman [3, p.417] afirmă că trăsăturile de personalitate demonstrează cât de bine este dotată persoana respectivă pentru înfruntarea dificultăților de adaptare. Ei susțin că perspectivele de adaptare leagă „părțile componente ” ale unei trăsături de o adaptare sau o adecvare în tratarea unui mediu sau a unei situații specifice, precizând următoarele:

- *natura proceselor componente* – trebuie să specifice diferitele înclinații din componentele neurale și ale prelucrării informațiilor care caracterizează trăsătura respectivă;
- *sursele proceselor componente* – modelul trebuie, în conformitate cu dovezile comportamental – genetice, să descrie modul în care genele și influențele ambientale modelează aceste procese cruciale în timpul dezvoltării;
- *abilitățile dobândite* – adaptarea din viața reală depinde mai puțin de procesele componente elementare și mai mult de abilitățile dobândite. Înclinațiile din procesele elementare asociate cu trăsăturile favorizează diferențele individuale în privința dobândirii abilităților. De exemplu, avantajele extravertiților din punctul de vedere al folosirii limbajului au ca rezultat abilități sociale mai mari;
- *autoreglarea* – dobândirea abilităților nu garantează că ele pot fi aplicate cu succes atunci când este nevoie, de exemplu, anxietatea la testare poate bloca abilitățile academice. Ființele umane dispun de un mecanism de autoreglare activ, care le apreciază succesele și eșecurile adaptive, încercând să elimine eșecurile, pentru a-și îndeplini obiectivele personale. Procesele de autoreglare, cum ar fi stabilirea unor obiective realizabile și evaluarea competenței personale, alături de emoțiile generate de aceste procese, determină dacă aptitudinile sunt sau nu utilizate la maximum;
- *ambianțele cruciale* – trebuie să specifice ambianțele în care trăsătura determină succesul sau eșecul adaptiv, de exemplu, mediile dificile din punct de vedere social în cazul extraversiunii;

- *comportamentele adaptive* – trebuie să descrie comportamentele care influențează realizarea obiectivelor și succesul adaptiv în cadrul ambianțelor relevante. Acestea includ atât comportamentele dirijate către un obiectiv explicit (de exemplu, obținerea unor favoruri), cât și cele care facilitează indirect realizarea obiectivului, prin crearea unor condiții interne și externe favorabile (de exemplu, păstrarea unei atitudini amicale);
- *factorii dinamici* – interacțiunea cu mediul influențează dezvoltarea personalității.

În ceea ce privește rezultatele cercetărilor asupra strategiilor de adaptare a studenților, accentul este plasat de la descrierea procesului de adaptare la identificarea modului în care se produce adaptarea. În opinia mai multor cercetători, strategiile sunt definite ca activități prin care subiectul își alege, își organizează și administrează acțiunile în vederea îndeplinirii unei sarcini sau atingerii unui scop. Pornind de la aprecierea respectivă, strategiile de adaptare pot fi înțelese ca activități de organizare și administrare a resurselor cu scopul atingerii sarcinii de adaptare. În legătură cu utilizarea conceptului de strategii de adaptare, trebuie delimitate conceptele: *strategii de ajustare* și *strategii de coping*. Uneori, în literatura de specialitate termenii respectivi capătă aceleași nuanțe explicative, atunci când se discută problema confruntării subiectului cu provocările mediului în care trebuie să supraviețuiască.

Este necesar să menționăm că adaptarea este afirmată ca și componentă a mecanismului specializat în rezolvarea de probleme, capacitatea unui sistem de a-și ajusta spontan sau planificat mecanismele, procesele și structura la condițiile de mediu, reale sau ipotetice, ținând cont de:

1. capacitatea individului de a fi flexibil și de a rezista la șocuri legate de ajustare;
2. capacitatea individului de a face față stresului [7, p.11].

Autorul Anderson, citat de I. Neacșu [4, p. 28], stabilește mai multe criterii pentru o strategie efectivă de învățare. Aceasta ar trebui să-i permită studentului:

- să facă instrucția personală relevantă;
- să descrie și să discute atributele unei performanțe de calitate;
- supervizarea și autodirecționarea propriei practici și a progresului;
- recunoașterea propriilor limitări, preferințe și nevoi;
- adaptarea unei abordări mai planificate în achiziționarea cunoștințelor și aptitudinilor;
- acceptarea unor noi și variate provocări de învățare cu mai multă încredere, sârguință și persistență;
- să se ocupe cu mai multă atenție de mijloace, de exemplu, procese și instrumente asociate în învățare și obținerea progreselor față de rezultatele inițiale.

Cercetătorii E. Lehtinen și M. Vauras au construit un model teoretic al învățării bazat pe paternurile strategiilor de adaptare:

- adaptare prin orientare completă față de cerințele sarcinii;
- adaptare prin orientare spre sine;
- adaptare prin dependență de grup, socială [Apud, 6, p.39].

În această sens, cercetătorul R. Snow confirmă existența unui nucleu al capacității de autoreglare, și anume controlul volițional, determinând cinci categorii de strategii la care pot recurge studenții în scopul adaptării: strategiile metacognitive, controlul atenției, controlul mediului, controlul motivațional, controlul emoțional. Autorul susține că ultimele două influențează performanța academică prin efectul de menținere a intenției de a învăța. Astfel, când studenții se confruntă cu dificultăți de adaptare sunt propuse soluții și perspective cu scopul dezvoltării strategiilor voliționale și, în special, a abilităților de control al motivației [5, p.12].

M. Zlate, V. Negovan [7, p. 25] elaborează *Inventarul strategiilor de adaptare în mediul universitar – ISAMU*, pentru măsurarea intensității orientării studenților spre patru modalități de adaptare sub care a fost operaționalizat conceptul de adaptare:

- adaptare prin focalizare pe sarcină/problemă;
- adaptare prin focalizare pe ego;
- adaptare prin focalizare pe grupul social;
- adaptare prin ignorare/schimbare minimă.

Majoritatea strategiilor de adaptare au anumite caracteristici comune, deoarece strategiile sunt tactici asistate social pentru rezolvarea problemelor și mai ales când sunt legate de sarcini de învățare care implică abilități cognitive. De exemplu, strategiile de învățare sunt folosite pentru a transforma informația într-o formă cât mai accesibilă pentru student, în timp ce strategiile de adaptare facilitează optimizarea procesului de adaptare, ceea ce va dezvolta atenția ca un aspect calitativ al performanței, va bloca interferențele și va promova autoperfecționarea. Strategiile de învățare îl vor orienta pe student să acționeze cu intenția de a se centra pe acțiune și de a depune efort pentru reușita academică. Strategiile de adaptare îl vor mobiliza pe student să accepte schimbarea și să facă față stresului ca urmare a unor noi condiții de instruire.

Din contextul analizei efectuate cu referință la corelația student – adaptare, deducem că elaborarea unui model de adaptare a studentului în mediul universitar și aplicarea unor soluții eficiente de prevenire a inadapării bazate pe o cunoaștere analitică a modului în care studenții receptează evenimentele din jurul lor, reprezintă o alternativă de succes în contextul învățării moderne. Cu siguranță, modelele și strategiile de adaptare sunt activități de organizare și valorificare a resurselor individuale cu scopul optimizării procesului de adaptare. Scopul principal al învățământului modern este asigurarea unui program realizat în așa fel încât studentul să se poată adapta ușor pentru a răspunde cu maximum eficiență cerințelor social-economice. Considerăm necesară cunoașterea indicatorilor implicați în procesul adaptării,

evidențierea factorilor care pot influența modul de adaptare și criteriile de ameliorare a procesului de adaptare. Faza de punere în evidență a factorilor potențiali ai dificultăților de adaptare trebuie să fie urmată imediat și nemijlocit de aplicarea diferențiată a măsurilor care sunt menite să prevină și să lichideze condițiile ce determină inadaptația. În această ordine de idei, unii autori consideră că tinerii care studiază la universitate se dezvoltă în mod specific datorită procesului de adaptare și integrare în mediul universitar: *Frecvența studiilor la nivel universitar influențează atitudinile, valorile și personalitatea pe termen lung* [1, p. 180]. Desigur, acest nivel nou de instruire implică performanță și organizare. Adaptarea în mediul universitar este un proces complex care are unele caracteristici specifice și necesită un interval anumit de timp. E. Bonchiș [2, p. 377], citându-i pe G. Vaillant, D. Levinson, numește intervalul de trecere de la studiile preuniversitare la cele universitare *faze de tranziție*. Autoarea T. Crețu precizează că în fazele de tranziție studenții experimentează diverse orientări și strategii de adaptare la noile cerințe până când acceptă ceea ce corespunde propriei personalități [Apud, 6, p. 44]. Credem că o astfel de tranziție este mai ales specifică pentru studenții fără experiență. Dacă privim studentul ca pe o personalitate activă prin specificul de vârstă, remarcăm faptul că în viața tinerilor de 18-20 de ani pot parveni unele împrejurări care pot contribui la apariția unor dificultăți de adaptare. Acestea pot fi de natură socială, însemnând nevoia naturală a tânărului de a deveni independent și de a lupta pentru un nou statut și un nou rol. Așadar, cunoașterea procesului de adaptare a studentului în mediul universitar prezintă un interes sporit în domeniul cercetărilor contemporane, care a determinat o atenție deosebită la nivelul universităților europene. Reforma învățământului superior din perspectiva principiilor *Procesului de la Bologna* este orientat pe formarea competențelor funcționale ale studenților, capacităților de integrare socială, de adaptare rapidă și participare la schimbările ce se produc în societate, de promovare a valorilor naționale, europene și a celor general umane.

În baza analizelor ce vizează fenomenul adaptării studenților în mediul universitar, am elaborat *Modelul psihopedagogic de optimizare a procesului de adaptare a studentului în mediul universitar* care constă dintr-un sistem dinamic de activități, iar implementarea acestora va facilita procesul de adaptare.

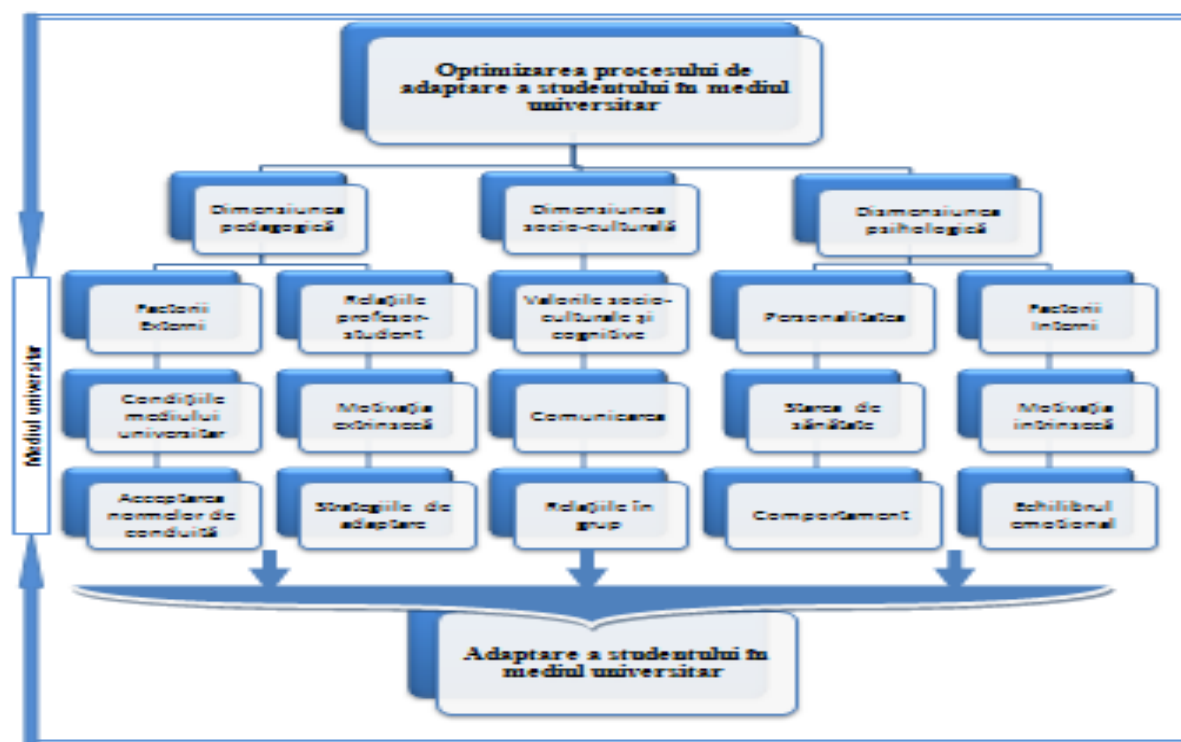


Fig. 1. Model psihopedagogic de optimizare a procesului de adaptare a studentului în mediul universitar (MPOAS)

După cum observăm, toți factorii incluși în cele trei dimensiuni interacționează, fiecare având un rol complementar, echilibrând acțiunea celorlalți.

Așadar, considerăm că una din premisele prevenirii și înlăturării dificultăților de adaptare constă în cunoașterea cauzelor acestora. Este indicat să intervenim încă înainte de manifestarea evidentă a tulburărilor adaptative. Aceasta presupune depunere de eforturi în favoarea realizării sarcinilor educative. Concordanța dintre cerințele obiectivelor educaționale și rezultatele comportamentului studentului față de acestea reprezintă condiția de bază a adaptării pentru identificarea studenților inadaptați este justificată utilizarea inventarului de investigație a personalității studentului în procesul de adaptare în mediul universitar. După cum am menționat, atitudinile pot fi diferite în ceea ce privește modalitatea în care pot fi sprijiniți studenții pentru depășirea dificultăților de adaptare în mediul universitar. Multe universități au aplicat anumite programe dedicate studenților inadaptați, care prezentau riscul de abandon universitar. Studenții pot obține rezultate mai bune atunci când vor percepe un interes deosebit din partea universității, atunci când se va pune accent pe serviciile de susținere (consiliere, orientare profesională, cursuri speciale de dezvoltare a abilităților de adaptare în mediul universitar).

În concluzie, adaptarea studentului în mediul universitar este dependent de un cumul de factori implicați în procesul de adaptare pe dimensiunile – *adaptare pedagogică* (aspectul instructiv-educativ), *adaptare psihologică* (personalitatea studentului) și *adaptare socio-culturală* (valorile socio-culturale și relaționale). După cum am precizat, adaptarea reprezintă

expresia ansamblului de activități prin care studentul își modifică conduita pentru a se acomoda eficient la mediul respectiv. Acest aspect presupune dezvoltarea unor capacități ale studentului pentru a răspunde solicitărilor mediului universitar în raport cu propriile cerințe. *Modelul psihopedagogic de optimizare a procesului de adaptare a studentului în mediul universitar* reprezintă o construcție orientativă pentru dinamizarea procesului de adaptare și depășirea dificultăților de adaptare la noile condiții de învățare și relaționare. Cu certitudine, universitățile care îi ajută pe studenți să se simtă integrați din punct de vedere social au un impact pozitiv asupra adaptării și performanței academice.

#### **Referințe bibliografice:**

1. ADAMS, G.; BERZONSKY, M. *Psihologia adolescenței*. Iași: Polirom, 2009. 701p. ISBN 978-973-46-1303-8
2. BONCHIȘ, E. *Psihologia vârstelor*. Oradea: Editura Universității, 2004. 604 p. ISBN 973-613-556-X
3. MATTHEWS, G. et. al. *Psihologia personalității*. Iași: Polirom, 2005. 508 p. ISBN 973-46-0127-X
4. NEACȘU, I. *Învățarea academică independentă*. București: Editura Universității, 2006. 80 p. ISBN 978-973-737-192
5. SNOW, R. *Individual Differences in Affective and Cognitive Functions*. In: *Handbook of Educational Psychology*, NY. Prentice Hall. 2002, p. 37-57.
6. ȚĂRNĂ, E. *Adaptarea studentului în mediul universitar*. Chișinău: USPC, 2013. 192 p. ISBN 978-9975-46-158-0
7. ZLATE, M.; NEGOVAN, V. *Adaptare și strategii de adaptare. Probleme fundamentale ale psihologiei și științelor educative*. București: Editura Universității, 2006. 180 p.

### **ПРЕОДОЛЕНИЕ СОПРОТИВЛЕНИЯ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ**

**ЛАРИСА ЗОРИЛО, доцент, кандидат педагогических наук,  
Бэлцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо**

*Summary.* The article discusses the problem of resistance to education in the inclusive class. It is argued the urgency of the problem, and it is proved the main points that should be put into the organization of the educational process with this category of children. The author gives the specific recommendations for the organization of correctional and development work which helps to overcome the junior pupils' resistance to education.



В нашей республике полным ходом идёт процесс перехода образовательных учреждений в статус инклюзивных. У педагогов и общественности создаётся стереотип о видимом благополучии ребенка в классах такого типа, хотя многое в его развитии теряется от того, что он обучается на одинаковом интеллектуальном фоне, то есть существует один общий образец учебного поведения, который зачастую не учитывает возможности, способности ребенка, и, как следствие вызывает сопротивление воспитанию. Поэтому усилия педагогов должны быть сосредоточены на создании такого этического фона учебно-воспитательного процесса, где бы педагогическое общение с детьми было пронизано оптимизмом, уверенностью в том, что совместными усилиями учителей, родителей, одноклассников, других взрослых, участвующих в процессе инклюзивного образования, все дети получат равные возможности и преодолеют возникающие у них трудности.

Важно учитывать, что коррекционно-развивающий учебно-воспитательный процесс в инклюзивном классе строится в соответствии со следующими основными положениями:

- необходимость пребывания ребенка с трудностями в обучении в комфортном психологическом климате;
- коррекционная направленность всех учебных предметов, включающих наряду с общеобразовательными задачами, задачи активизации познавательной деятельности, формирование общеинтеллектуальных умений и навыков, нормализацию учебной деятельности, формирование учебной мотивации, навыков самоконтроля и самооценки;
- комплексное воздействие на ребёнка с целью преодоления негативных тенденций развития, осуществляемое на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях при тесном взаимодействии учителя, психолога, дефектолога, логопеда, социального педагога [1].

По данным исследований ЮНЕСКО, абсолютное большинство детей имеющих особые образовательные потребности характеризует повышенная утомляемость, быстрая истощаемость центральной нервной системы, склонность к патологическому реагированию на чрезмерные нагрузки [5].

У подавляющего большинства детей со специальными образовательными потребностями в силу указанных обстоятельств регистрируется неблагоприятная динамика работоспособности в течение учебного дня, учебной недели и учебного года. Заметно обнаруживает себя нарастание признаков неблагополучия в состоянии здоровья (увеличивается количество жалоб на усталость, головную боль, плохой аппетит, нарушение сна и т. д.).

Исходя из этого, при разработке комплекса коррекционно-педагогических мероприятий в этом направлении, исследователями определены основные формы обучения детей с проблемами в развитии:

- индивидуальное обучение (в отдельном помещении, с педагогом);
- частично индивидуальное обучение (по основным предметам индивидуально, по остальным – со всеми в классе);
- дополнительные занятия по отдельным предметам (во внеурочное время).
- групповая форма обучения (в классе, в подгруппе);
- возможность дополнительного выходного дня в середине недели (при рекомендованном специалистами щадящем учебном режиме);
- обучение по индивидуальному учебному плану.

Каждый вариант рассматривается индивидуально на заседании САП, по школе издаётся приказ об изменении формы обучения.

Наряду с этим, педагоги должны учитывать крайнюю неравномерность самого процесса развития детей с отклонениями в развитии. Сложность заключается в том, что педагоги ограничены в действиях жесткими требованиями образовательного стандарта, временными рамками изучения программного материала и т.д. То есть возникает необходимость создания гибкой образовательной системы и разработки комплексных мероприятий, направленных как на коррекцию недостатков в развитии детей, так и на создание условий, максимально реализующих потенциальные возможности каждого ребенка [4].

Поэтому в работе с этими детьми требуется дифференцированный подход, который заключается в создании адекватной системы педагогических требований, соответствующих возможностям того или иного ребенка. (В.А. Крутецкий, Л.М. Фридман, К.Н. Волков, Е.А. Ямбург).

Преодолеть сопротивление воспитанию особых детей можно только при индивидуально-дифференцированном подходе в процессе обучения, который требует особой организации урока.

С целью оптимизации процесса обучения в инклюзивном классе рекомендуется использовать наиболее эффективные методы обучения детей с нарушениями развития:

- адекватный темп подачи материала, демонстрация, наглядный показ этапов работы, способов действия;
- использование на уроках (занятиях) дидактических развивающих игр и упражнений, занимательность;

- чередование форм и методов обучения (использование нестандартных приемов, эффекта неожиданности и т. д.);
- формирование навыков самостоятельной и совместной работы;
- гибкая система контроля знаний и их оценки;
- специальное обучение приемам умственной деятельности и учебной работы;
- использование проблемно-поисковых методов обучения;
- использование сокращенных заданий, направленных на усвоение ключевых понятий;
- использование альтернативных замещений письменных заданий (лепка, рисование, панорама и др.);
- четкое разъяснение заданий, частое их повторение;
- акцентирование внимания на задании, поэтапное разъяснение заданий;
- предоставление альтернативы объемным письменным заданиям (например, напишите несколько небольших сообщений; представьте устное сообщение по обозначенной теме);
- предоставление дополнительного времени для завершения задания;
- предоставление дополнительного времени для сдачи домашнего задания;
- использование листов с упражнениями, которые требуют минимального заполнения;
- использование упражнений с пропущенными словами / предложениями;
- обеспечение школьника с ограниченными возможностями копией конспекта других учащихся или записями учителя;
- использование индивидуальной шкалы оценок в соответствии с успехами и затраченными усилиями;
- акцентирование внимания на хороших оценках;
- разрешение переделать задание, с которым он не справился;
- оценка переделанных работ;
- использование системы оценок достижений учащихся (56).

Для формирования интереса к учебной деятельности целесообразно использовались методы предложенные Н.Г. Морозовой (1969):

- организация активного восприятия объекта изучения;
- четкое вычленение цели, объекта, акцент на главных свойствах, сравнение, схематизация и т.д.;
- организация самостоятельной деятельности учащихся;
- подача материала, которая побуждает к активному его сознанию и обобщению.

- Понимание нового через уже известное.

При этом наиболее активизирующими факторами являются:

- использование новых и нетрадиционных форм обучения;
- чередование форм и методов обучения;
- проблемное обучение;
- обучение с компьютерной поддержкой;
- применение мультимедиа-систем;
- использование интерактивных компьютерных средств;
- взаимообучение (в парах, микрогруппах);
- тестирование знаний, умений;
- показ достижений обучаемых;
- создание ситуаций успеха;
- соревнование (с товарищами по классу, с самим собой) [2].

Основными условиями формирования положительного отношения детей с особыми образовательными потребностями к учебной деятельности являются:

- создание положительной учебной мотивации посредством формирования учебных интересов;
- коррекция отклонений в системе межличностных отношений.

Индивидуальный подход к детям данной категории необходим для того, чтобы:

- а) более точно выявить структуру данного нарушения;
- б) установить хороший контакт и доброжелательные отношения с ребенком, что в дальнейшем будет способствовать более успешному проведению коррекционной работы.

В процессе обучения следует использовать те методы и приемы, с помощью которых можно максимально активизировать познавательную деятельность детей, развивать их речь и формировать необходимые навыки учебной деятельности [ 2].

Наиболее эффективными и часто используемыми методами и приемами являются:

- Использование игровых приемов на занятиях. Разнообразие видов деятельности, как групповых, так и индивидуальных, свободное перемещение детей во время занятий вызывает положительную реакцию и стимулирует их познавательную активность.
- Использование оценки работы ребенка на занятиях, как стимулирующего фактора его познавательной активности. Педагог должен замечать и положительно оценивать любые достижения ребенка (даже если они незначительны). Это позволяет выработать у детей положительную мотивацию к учению.

- Создание ситуаций успеха для ребенка. Ситуация успеха формирует чувство удовлетворенности, уверенности в себе, высокую самооценку, укрепляет положительную мотивацию к учению.
- Предоставление учащимся права покинуть класс и уединиться в так называемом «безопасном месте», когда этого требуют обстоятельства.
- Разработка кодовой системы (слова), которое даст учащемуся понять, что его поведение является недопустимым на данный момент.
- Игнорирование незначительных поведенческих нарушений.
- Разработка мер вмешательства в случае недопустимого поведения, которое является непреднамеренным.
- Знания об изменениях в поведении, которые предупреждают о необходимости применения медикаментозных средств или указывают на переутомление учащегося с ограниченными возможностями.

Ситуация успеха формирует в детях с особыми образовательными потребностями чувство удовлетворенности, уверенности в себе, высокую самооценку, укрепляет положительную мотивацию к учению.

Важным для преодоления сопротивления воспитания детей с особыми образовательными потребностями является умение учителя предотвратить наступление утомления у детей, используя для этого разнообразные средства. Такими средствами могут быть: чередование умственной и практической деятельности, обязательные физкультминутки, сокращение занятия до 25-30 минут, своеобразие преподнесения нового материала, красочное оформление дидактического материала и средств наглядности.

К своеобразию преподнесения нового материала относится то, что он расчленен и дается детям в строгой последовательности. Объемы заданий уменьшены. При отборе нового материала необходимо не допускать перегруженности детей излишней информацией, иначе дети будут испытывать трудности, которые приведут к снижению интереса к занятиям, и как следствие – сопротивлению в учебной деятельности.

Своеобразие в оформлении наглядного материала проявляется в том, что предлагаемый детям в процессе обучения материал должен быть свободен от лишних, неиспользуемых непосредственно на данном уроке деталей.

Перегрузка, например, картинной иллюстрации различными персонажами и предметами, о которых педагог не намерен говорить, может привести к отрицательному эффекту – ребенок не усвоит самого необходимого.

Все лишнее целесообразно убирать и закрывать от взглядов детей. Демонстрация наглядного материала должна сопровождаться подробными словесными комментариями, которые должны облегчать объединение отдельных элементов материала в целостный образ. Необходимо привлекать внимание детей к существенным деталям изображения, которые иначе могут остаться вне поля зрения учеников.

В системе коррекционных мероприятий необходимо предусматривать проведение подготовительных (к усвоению того или иного раздела программы) занятий (пропедевтический период) и обеспечить обогащение детей знаниями об окружающем мире. Обогащение детей знаниями об окружающем мире служит одним из средств активизации познавательной деятельности детей и повышения уровня их общего развития.

Во время работы с детьми педагог должен проявлять особый педагогический такт, обеспечивать положительную эмоциональную поддержку детям, укреплять их веру в собственные силы. Необходимо обращать внимание на то, как работает ребенок: успевает ли за темпом всего класса, быстро ли устает, что дается ему труднее. В любых ситуациях необходимо сохранять спокойный тон, доброжелательность. Ребенок должен быть уверен, что вы всегда в отношении его справедливы [3].

Коррекционный процесс предполагает последовательное прохождение ряда этапов, соответствующих закономерностям развития каждой психической функции в онтогенезе. Время перехода к новому этапу зависит от индивидуальных особенностей ребенка, глубины нарушений.

В некоторых случаях возможна отрицательная динамика развития (например, после тяжелой болезни, длительного перерыва в занятиях ребенок утрачивает приобретенные навыки). В таком случае, как и на начальном этапе работы, необходимо еще раз вернуться к предшествующему хорошо освоенному этапу и повторно освоить незакрепившуюся деятельность.

Некоторые учащиеся с ограниченными возможностями нуждаются в изменении способов подачи информации или модификации учебного плана с целью более успешного усвоения куррикулума. В данном контексте под «изменением способов подачи информации» мы понимаем предоставление учащимся с ограниченными возможностями особых условий по сравнению с их одноклассниками, в частности – изменение сроков сдачи, формы выполнения задания, его организации, способов представления результатов.

Модификацию можно определить как некое изменение задания или теста, которое меняет стандартную процедуру его проведения, или изменение требований,

предъявляемых к уровню знаний учащегося с ограниченными возможностями. **Примером модификации может служить частичное освоение учащимся куррикулума.**

Следует выделить основные этапы процесса психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями развития, которые препятствуют сопротивлению воспитанию:

1. *Подготовительный этап* включает в себя следующие задачи:

- установление контакта со всеми участниками сопровождения ребенка;
- определение объема работы и последовательности процесса сопровождения;
- подготовка необходимой документации;
- составление графика (расписания) работы.

Психолог, устанавливая контакт со специалистами, обязательно должен объяснить цели психологического сопровождения ребенка.

2. *Во время ориентировочного этапа:*

- устанавливается контакт с родителями и родственниками ребенка;
- устанавливается контакт с классом, который посещает ребенок, с классным руководителем;
- происходит ознакомление специалистов с результатами психологического обследования;
- совместно обсуждаются с педагогами и другими специалистами особенности психического развития ребенка.

3. На *этапе планирования* происходит создание индивидуальной программы сопровождения ребенка и утверждение этой программы со специалистами.

4. *Этап реализации* индивидуальной программы включает в себя следующие задачи:

- Оказание необходимой помощи родителям ребенка, педагогам в создании условий, необходимых ребенку с нарушением в развитии для полноценного здорового образа жизни и успешного овладения куррикулумом с учетом его психических и физических возможностей.
- Оказание необходимой психологической помощи родителям ребенка, его родственникам, друзьям с целью гармонизации межличностных отношений, оптимизации воспитательного процесса.
- Просвещение и консультирование педагогов, педагогов-дефектологов и других специалистов, работающих с ребенком.
- Профилактика перегрузок учащихся. Коррекционная работа специалистов планируется с учетом суммарной нагрузки на учащегося;

5. На *заключительном этапе* разбирается, насколько эффективно проведена работа, даются рекомендации по дальнейшей деятельности ребенка.

Таким образом, успех в преодолении сопротивления воспитания учащихся будет всецело зависеть от условий организации психолого-педагогического сопровождения детей, от гибкости администрации, от наличия единомышленников в коллективе, от уверенности педагогов в правильности выбранного направления и от продуманной системы психолого-педагогической поддержки всех участников образовательного процесса.

### **Литература:**

1. *Дети с отклонениями в развитии: Методическое пособие.* / Сост. Н.Д. Шматко. Москва: Аквариум, 1997. 128 с. ISBN: 5-85684-559-5
2. МОРОЗОВА, Н.Г. *Формирование познавательных интересов у аномальных детей (сравнительно с нормой).* Москва: Просвещение, 1969. ISBN отсутствует.
3. *Инклюзивное обучение в школе: Дидактический материал для координаторов инклюзивного образования.* / Гос. ун-т Молдовы, Гос. пед. ун-т «Ион Крянгэ», Гос. ун-т «Алеко Руссо» Бэлць; разработ. и адапт. Перетятку М.И., Зорило Л.И.; гл. ред. Симион Кайсын. Кишинэу: Ин-т непрерывного образования, 2011. 218 р. (Программа повышения квалификации в области инклюзивного образования). ISBN 978-9975-4168-9-4. ISBN 978-9975-4168-9-4.
4. DANII, A.; POPOVICI, D.; RACU, A. *Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă.* – Chișinău: 2007.
5. *Înțelegerea și satisfacerea necesităților copiilor în clasele incluzive. Ghid pentru pedagogi,* UNESCO, 2003.

## **ABORDĂRI EDUCAȚIONALE SPECIFICE ÎN CAZUL COPILOR CU AUTISM**

**MARIA PERETEATCU, conferențiar universitar, doctor,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**

**Summary:** Article provides extensive information about the causes of autism and diagnosis based on the analysis of several studies conducted in universities in the USA and the UK. The article considers the statistical data and the situation of Moldovan parents who have children diagnosed with autism. Article provides special support for the parents who are in need of knowledge and professionals, about autism behaviors and implementation of work methods and techniques required in the recovery of children with autism.



Numărul de copii care suferă de autism este în continuă creștere, motiv pentru care este necesară abordarea problemelor grave de stigmatizare și discriminare, alături de dificultățile în obținerea îngrijirilor acestor persoane. Membrii Centrului de asistență Juridică pentru persoane cu dizabilități au ținut să menționeze că „Republica Moldova chiar dacă a ratificat Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități, acesta nu prevede nici un articol aparte ce ar viza drepturile persoanelor autiste, din motiv că ea vizează dizabilitatea la general. Totuși indiferent de categoria dizabilității: fie locomotor, fie sensoriale sau cu autism – aceste persoane trebuie să se bucure de aceleași drepturi în țara lor. Convenția ONU încurajează inovațiile statelor părți, creativitatea și flexibilitatea persoanelor cu dizabilități, promovează o atitudine de permanentă învățare, reflectare și dezvoltare – atât pentru părinți, asistenți personali, specialiștii cât și însuși persoanele cu dizabilități” [8].

Autismul a fost descris și diagnosticat pentru prima dată în anul 1943 de către Leo Kanner. Autismului i-au fost asociate trei caracteristici comune: dificultăți sau lipsa totală a abilităților de comunicare atât verbală cit și neverbală, dificultăți în a relaționa cu semenii săi sau cu alte persoane (preferă relaționarea față de obiecte în loc de oameni, au tendința de a căuta însingurarea completă, închizându-se față de lumea din jurul lor) și comportamente bizare de stereotipie, rigiditate la schimbări și un șir de probleme sensoriale și emoționale (sunt obsedați de menținerea obiceiurilor (a rutinelor) și a asemănărilor în viața lor. Se consideră că fără intervenții adecvate persoanele cu autism riscă să rămână în izolare socială totală și deseori necesită asistență din partea altor persoane. Autismul este o stare pe viață, dar cu tratamentul corect copilul poate atinge potențialul maxim și trăi o viață independentă, fericită și productivă pe plan social [3].

În Republica Moldova, conform scrisorii Nr. 06/3-9/213 din 10.08.2010, eliberată de Ministerul Sănătății al RM, la finele anului 2009 în evidența medicilor psihiatri se aflau 103 copii cu autism, iar în 2011 – nu există nici o statistică oficială ce ar arăta numărul copiilor cu autism, raportul dintre băieți/fete fiind de 4-5 la 1, costul tratamentului de specialitate variind între 16 000 și 32 000 lei/lună sau 1000-2000 de euro/lună. Până la mijlocul anului 2013 sunt înregistrați 180 de copii, dintre care 147 sunt din Chișinău, semn că în sate se știe prea puțin despre această maladie. Alte câteva sute, sau poate mii, rămân în afara statisticii, fie pentru că părinții nu au recunoscut simptomele la timp, fie pentru că medicii le-au pus un diagnostic greșit. De multe ori, directorii școlilor și grădinițelor le trântesc ușa în nas, iar statul îi trimite la Psihiatrie și le pune ștampila de invalizi, dându-le câte 800 de lei pe lună, care ajung doar pentru o zi de lucru cu psihologul. Până acum, autoritățile nu au fondat nici un centru de recuperare pentru micuții cu autism, așa că unii părinți s-au văzut nevoiți să deschidă propriile instituții.

Asta în timp ce în Vest sunt dezvoltate politici speciale pentru ei, iar cele mai mari companii IT din lume caută să angajeze autiști pentru mințile lor scilpitoare, boala fiind considerată și un „sindrom al savanților“. Autiștii sunt cunoscuți pentru aptitudinile lor speciale. Au o memorie excepțională și excelează la științele exacte sau în artă. Mulți au ajuns savanți, scriitori sau pictori celebri. Albert Einstein, Charles Darwin, Steven Spielberg sau Bill Gates au fost diagnosticați cu autism sau sunt suspectați că l-ar fi avut [6].

În general, „autism” este folosit ca un termen generic pentru o serie de tulburări din spectrul autismului (autism spectrum disorders – ASD). În International Classification of Diseases 2010 (ICD-10), Organizația Mondială a Sănătății definea autismul drept un tip de tulburare de dezvoltare omniprezentă caracterizată cumulativ printr-o dezvoltare anormală înainte de vârsta de trei ani și o funcționare deficitară în domeniul interacțiunii sociale, comunicării și comportamentelor repetitive. În mai 2013, American Psychiatric Association a publicat noul ghid de diagnostic DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), iar un studiu realizat de Columbia University School of Nursing susține că acesta reduce cu aproape o treime numărul de copii diagnosticați cu tulburări din spectrul autismului. Drept consecință, autorii studiului susțin că mii de copii ar putea să nu primească tratamentul adecvat. Pe de altă parte, criteriile mai stricte și adăugare a unei noi categorii denumită „tulburări de comunicare socială” (social communication disorder – SCD), incluzând persoanele cu dificultăți de comunicare dar care nu manifestă alte caracteristici ale autismului, ar putea ajuta la alegerea unor metode mai bune de tratament, orientate pe problemele reale și nu pe o schemă generică aplicată tuturor celor presupuși a manifesta tulburări din spectrul autismului.

### ***Cauzele autismului și diagnosticarea***

Printre cele mai importante descoperiri recente se numără studiul statistic, efectuat de către cercetătorii Rockefeller University, care au evidențiat o serie de variații genetice asociate tulburărilor autiste. Această cauză poate fi folosită ca o modalitate de detecție timpurie, cercetătorii susținând că intervenția în jurul vârstei de un an ar putea schimba cursul evoluției ulterioare a tulburării, prevenind instalarea definitivă a simptomelor. O cercetare care a evaluat 40 de studii, realizate în perioada 1990 – 2013, a ajuns la concluzia că, deși simptomele pot fi identificate cu certitudine încă de la vârsta de 2 ani, majoritatea diagnosticelor și terapiilor sunt realizate după vârsta de 4 ani, privând copilul de o intervenție timpurie. Cercetarea, susținută de Autism Speaks și publicată în Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, mai afirmă că procentul copiilor cu autism a crescut cu 78% în ultimii 6 ani în SUA, valoare explicată doar parțial prin îmbunătățirea diagnosticului.

Cercetătorii UC Davis MIND Institute și UCLA susțin că, în cazul copiilor care au frați cu autism, detectarea unei dezvoltări atipice poate fi realizată încă de la 12 luni, iar părinții și medicii ar trebui să fie atenți la simptomele incipiente.

Și alte studii înclină către o cauzalitate genetică a autismului. De exemplu, cercetătorii Emory University au constatat că atenția receptivă, definită drept capacitatea de a urmări privirea unui alt individ sau de a privi acolo unde indică, are baze genetice și mutațiile pot influența comportamentul social.

Alte două studii au evidențiat că diferențele genetice dintre fete și băieți îi fac pe cei din urmă mai predispuși la tulburări din spectrul autismului. Astfel, cercetătorii University College London au constatat că gena NRXN3, considerată ca având o influență în autism, este mai puțin frecventă la femei decât la bărbați. De asemenea, un studiu comun University Hospital of Lausanne și University of Washington School of Medicine a analizat din punct de vedere genetic 16000 de persoane cu tulburări de dezvoltare și 800 de familii afectate de tulburări din spectrul autismului, ajungând la concluzia că femeile fac față mai bine mutațiilor genetice responsabile de simptomele asociate autismului.

Cercetătorii University of Colorado Denver susțin că aceeași genă care a ajutat creierul uman să se dezvolte mai mult decât al oricărui mamifer ar putea fi responsabilă pentru severitatea simptomelor autismului. Una din caracteristicile recunoscute ale autismului este dezvoltarea anormal de rapidă a creierului în primii ani de viață, iar gena DUF1220 ar putea fi responsabilă, dar cercetătorii susțin că este nevoie de mai multe studii pentru a putea stabili cu exactitate o corelație.

La rândul lor, modificările genetice trebuie să aibă o cauză, iar un grup de cercetători de la University of Chicago susține că a realizat cel mai mare studiu privind influența factorilor de mediu. Analizând dosarele medicale a 100 de milioane de americani, cercetătorii au ajuns la concluzia că incidența autismului este strâns legată de expunerea la poluanți, de exemplu pesticide. Fetusii de sex masculin sunt mai sensibili la substanțele toxice din mediu, cum ar fi plumbul, diversele medicamente sau molecule sintetice, iar expunerea părinților la aceste toxine ar putea să explice o mare parte a mutațiilor genetice, inclusiv cele responsabile de dezvoltarea ulterioară a simptomelor autismului.

Mai mulți oameni de știință și organizații ale părinților susțin o legătură între autism și alimentele provenite din organisme modificate genetic. Deși nu există o concluzie certă, un studiu University of Wisconsin-Madison sugerează că există o corelație între rata convulsiilor în autism și hrănirea cu lapte praf care conține proteină din soia, iar în SUA 93% din culturile din soia sunt modificate genetic.

O altă cauză, sugerată de un studio recent, este vârsta înaintată a tatălui. Cercetătorii Indiana University Institute din Stockholm au analizat datele tuturor persoanelor născute în Suedia în perioada 1973-2001 și au constatat că urmașii născuți atunci când vârsta tatălui depășea 45 de ani erau de 3,5 ori mai susceptibili să dezvolte autism decât copiii născuți atunci când tatăl avea între 20 și 24 de ani [10].

### ***Caracteristicile copilului cu autism:***

#### **1. Comunicare:**

- a. Nu are contact vizual;
- b. Pare a fi surd;
- c. Posturi neobisnuite ale corpului;
- d. Ecolalie;
- e. Începe să folosească unele cuvinte, apoi nu le mai folosește;
- f. Nu are joc simbolic.

#### **2. Relații sociale:**

- a. Nu arată că observă când intră sau pleacă persoanele din aceeași cameră;
- b. Nu-și manifestă bucuria sau tristețea;
- c. Nu inițiază jocul.

#### **3. Explorarea mediului:**

- a. Rămîne fixat asupra unei singure activități sau obiect;
- b. Pare că nu-l doare atunci când se lovește; nu arată locul lovit;
- c. Se sperie de anumite sunete, zgomote: aspirator, mixer;
- d. Se autostimulează: legănatul, flutură mâinile, bate din palme;
- e. Se joacă în același fel: învârte o rotiță, deplasează o mașinuță;
- f. Insistă să meargă pe același drum;
- g. Vrea ca lucrurile din încăperea să rămână în aceeași ordine [4].

### ***Descrierea comportamentelor autiste. Recomandări***

#### **Deficit ale interacțiunilor sociale**

Cercetatorul M. Rutter subliniază că fiind esențială pentru simptomatologia autistului caracteristicile specifice sau incapacitățile de relaționare socială și incapacitatea utilizării pronumelui personal la persoana I. De la bun început, majoritatea bebelușilor sunt ființe sociale. De timpuriu, ei se uită spre persoanele din jur, se orientează spre voce, prind în mod instictual degetul, și chiar surad. În opoziție, majoritatea copiilor cu autism par să prezinte dificultăți de învățare în ceea ce privește angajarea în interacțiunile umane cotidiene de tip “dai și primești”. Chiar în prima lună de naștere, mulți dintre ei nu reacționează și evită contactul vizual, uneori și cel corporal, preferând să fie singuri. Spre deosebire de alți copii, rare ori devin supărați în

momentul în care părinții părăsesc încăperea și rareori se bucură când aceștia se întorc. De asemenea, copii cu autism învață mai lent cum să interpreteze ceea ce celelalte persoane gândesc sau simt. Indicii sociale subtile, cum ar fi un surâs, un tras cu ochiul, o grimasă, au puține semnificații pentru ei. Fără abilitatea de a interpreta gesturile și expresiile faciale, viața socială pare a fi străină. Persoanele cu autism au probleme în a vedea o situație din punctul de vedere al altei persoane.

**Recomandări:**

- Pentru deprinderea aptitudinilor sociale este esențială introducerea copilului într-un grup de copii fără probleme de socializare. De asemenea, învățarea regulilor sociale și a situațiilor în care acestea se aplică este foarte importantă pentru integrarea copilului.
- Insistența pentru contactul vizual (sau cel puțin se cere copilului să privească fața adultului) atunci când acesta îi vorbește.
- Nu se va insista pentru contactul fizic, decât dacă acesta aduce un beneficiu imediat copilului, deoarece unii pot prezenta o hipersensibilitate tactilă (în acest caz, contactul corporal fiind foarte inconfortabil pentru ei).
- Învățarea expresiilor faciale și corelarea acestora cu starea emoțională adecvată.
- Învățarea formelor de salut, formule de politețe, răspunsuri la anumite întrebări (inițial acestea vor fi răspunsuri mecanice oferite în toate situațiile similare, însă au rolul de a reduce din anxietatea copilului în fața unei situații neprevăzute).

**Deficit de comunicare și limbaj**

Acest deficit afectează atât limbajul expresiv, cât și cel receptiv, de asemenea, mimica și gestică. Unii copii autiști nu vor putea achiziționa nici odată limbajul vorbit. În cazul în care acesta este prezent pot apărea anumite caracteristici stranie: ecolalie spontană sau tardivă (repetarea cuvintelor sau frazelor), inversarea pronumelui („tu” pentru „eu”), idiosincrazii (inventarea cuvintelor), întrebări obsesive. De asemenea, intonația și accentul pot fi anormale.

**Recomandări:**

- Comunicarea trebuie să fie rară, clară, concretă, constantă.
- Folosirea cuvintelor pe care copilul le înțelege; utilizarea aceluiași cuvânt pentru descrierea aceleiași situații.
- Folosirea propozițiilor scurte și simple.
- Exagerarea mimicii, gesturilor și intonației.
- Utilizarea suportului vizual în comunicare (imagini, pictograme): acesta atrage și menține atenția, reduce anxietatea, concretizează conceptele.
- Ignorare, în cazul ecolaliei sau repetarea de către adult a ecolaliei copilului.

- Folosirea de către adult a pronumelui inversat până copilul învață corect pronumele.
- Precizarea corectă a denumirii obiectelor și acțiunilor folosite idiosincritic de către copil.
- În cazul întrebărilor obsesive – la început răspuns identic, apoi ignorarea întrebării
- Ignorare la accent și intonație anormală.

### **Bizarerii comportamentale**

Stereotipiile – sunt mișcări repetitive mecanice care au ca scop autostimularea sau detensionarea (ex. fluturatul mâinilor, leganatul etc). Autoagresivitatea – copilul recurge la un astfel de comportament pentru a se autostimula sau pentru a manipula adulții din jur (ex. lovirea coapselor cu podul palmei, mușcarea mâinii etc.). Patternuri (modele) restrânse de activități și interese – acestea include rezistența la schimbare, insistența pentru rutine și ritualuri, fixație pe obiecte sau preocuparea pentru anumite părți ale acestora (ex. dorește să mănânce același aliment în fiecare zi; nu este interesat de o mașinuță, ci doar de roțile acesteia; dorește să se joace cu aceeași jucărie). Toate acestea servesc nevoii lor de predictibilitate, oferindu-le un sentiment de siguranță. Alterarea calitativă a imaginației – observațiile cu privire la copiii autiști arată ca aceștia nu se angajează spontan în jocul simbolic, cu excepția celor cu autism înalt-funcțional (ex. nu se joacă „de-a...”, nu simulează acțiuni familiare).

### **Recomandări:**

Modalități de diminuare a stereotipiilor:

- Oferirea unei alternative asemănătoare ca efect.
- Limitarea spațiului (i se permite sa faca miscarea stereotipa numai într-un anumit loc: acasa, nu și pe strada), a timpului (durata și momentul zilei în care ii este permis comportamentul) și a persoanelor (numai în prezența anumitor persoane: mama, educatoarea).
- Implicarea într-o altă activitate.
- Folosirea stereotipiilor pentru învățarea unor deprinderi noi.
- În cazul autoagresivității se recomandă ignorarea (când comportamentul nu presupune o vătămare corporala gravă) atunci când aceasta are scop manipulant. Dacă are rol de autostimulare, agresivitatea va fi canalizată spre o alta acțiune sau obiect (lovire a unei tobe, alergat).
- Mediul copilului autist poate suferi modificări minore, doar dacă acestea vor fi introduse treptat și reprezintă o necesitate pentru copil. Fixațiile pe obiecte pot fi reduse prin aceleași metode ca și în cazul stereotipiilor.
- Imaginația poate fi stimulată prin joc de rol, copilul fiind învățat inițial să execute mecanic o activitate. Aceasta va fi descompusă în mai multe acțiuni ce vor fi însușite treptat de către

copil. Pe măsură ce acesta se obișnuiește cu sarcina, cadrul va fi schimbat (vor fi folosite situații diverse, activitatea rămânând aceeași) [5].

În Republica Moldova activează: „Asociația pentru intervenție timpurie în autism”. AO „Învingem autismul”, „Asociația părinților copiilor cu autism din Republica Moldova” care ajută părinții și copiii cu dizabilități.

„Educația incluzivă este un prim pas în schimbarea atitudinii discriminatorii, în crearea de comunități primitoare și în dezvoltarea unei societăți incluzive” – spunea V. Crețu. Principiul integrării comunitare și școala incluzivă solicită eliminarea prejudecăților de tipul – locul copiilor cu nevoi speciale nu este în învățământul de masă, copilul cu dizabilități nu va face față învățământului obișnuit, elevul cu dizabilități frânează obținerea de performanțe deosebite din clasa respectivă. Dacă vom dori să înțelegem cu adevărat un copil autist și îl ajutăm în același timp, trebuie să ne privim mai întâi pe noi înșine ca pe o parte componentă a comunității în care el trebuie să trăiască și mai apoi pe el, ca pe un copil imperfect în atingerea performanțelor sociale, dar perfect în „unicitatea” lui [6; 9].

Începând din anii 1960 s-au făcut progrese în diagnoza și tratamentul autismului. Cercetătorii au identificat simptomele caracteristice autismului, care îl separă de alte manifestări și au concluzionat că autismul cel mai probabil este rezultatul unor cauze neurologice și biochimice. Profesorii și terapeuții au început de asemenea să folosească tehnici mai avansate care includ analiza comportamentului sau modificarea comportamentală pentru a-i face să deprindă importante abilități pentru școală și viață. Cercetările demonstrează că tehnicile aplicate de analiză a comportamentului au avut succes în educarea copiilor și aceste tehnici au devenit tratamentul care este ales astăzi.

#### **Referințe bibliografice:**

1. GHERGUȚ, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*. Iași: Polirom, 2001. 200 p. ISBN: 973-683-819-6.
2. GHERGUȚ, A. *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Iași: Polirom, 2005. 421 p. ISBN: 973-681-887-X.
3. NEAMȚU, C.; GHERGUȚ, A. *Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învățământul deschis la distanță*. Iași: Polirom, 2000. 264 p. ISBN: 973-683-391-7.
4. PEETERS, Th. *Autismul. Teorie și intervenție educațională*. Iași: Polirom, 2009. ISBN: 978-973-46-1555-1.
5. Ghidul îndrumător pentru integrarea școlară a copilului autist. Editat Asociația „Casa Faenza” centru comunitar pentru copii autisti. Timișoara – România, August, 2004
6. <http://adevarul.ro/moldova/social/copii ... index.html>

7. [http://initiativa.wordpress.com/2011/04 ... %e2%80%9d/](http://initiativa.wordpress.com/2011/04...%e2%80%9d/)
8. See more at: <http://www.e-sanatate.md/News/2822/copiii-moldoveni-cu-autism-internati-in-institutii-psihiatrice-si-sedati-cu-medicamente-pentru-schizofrenie-si-alte-boli-mintale#sthash.ON77C16T.dpuf>
9. <http://www.terapii-autism.ro/>
10. <http://scinews.ro/autism-studii-cauze-tratament/terapie-autism/>

## PROBLEMA ADAPTĂRII ȘCOLARE ÎN VEDEREA SOLUȚIONĂRII CONSECINȚELOR REZISTENȚEI LA EDUCAȚIE

*NINA SACALIUC, conferențiar universitar, doctor,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

**Summary:** *The article deals with some theoretical aspects of school adaptation to overcome the phenomenon of resistance to education. Describe the determinants of school adaptation, conditions to be created to overcome the resistance phenomenon in children education.*

La etapa actuală, când societatea în ansamblu traversează o perioadă de restructurare, un principiu care asigură învățământul formativ este realizarea instruirii într-o concordanță cât mai armonioasă cu particularitățile individuale și de vârstă ale copiilor. Rezistența în educație este fenomenul care, de cele mai dese ori, provoacă deficite de învățare, abateri comportamentale, deficiențe de relaționare, acte de delicvență. Acest fenomen este unul sesizat atât de familie, cât și de cadrele didactice. Problema adaptării școlare a elevilor reprezintă un aspect fundamental al activității instructiv-educative, fiind prezentă în viața școlii, în preocupările de zi cu zi ale cadrelor didactice, dar și în numeroase cercetări, atât pe plan național, cât și internațional.

Fenomenul educației este legat de însușirea de către copil a noilor tipuri de activitate, rolului social, schimbarea mediului social. În concepția psihologului A.V. Petrovski adaptarea este privită ca un moment deosebit, ca o fază în devenirea omului, de care, într-o măsură oarecare, depinde caracterul dezvoltării ulterioare a personalității. În opinia cercetătorilor în domeniu A. Coașan și A. Vasilescu, adaptarea școlară reprezintă procesul de realizare a echilibrului dintre personalitate în evoluție a elevului pe parcursul formării sale și exigențele ascendente ale anturajului în condițiile asimilării conținutului informațional în conformitate cu propriile disponibilități și a acordării la schimbările calitative și cantitative ale ansamblului



normelor și valorilor proprii sistemului de învățământ. Aceasta implică acțiunea de modificare, de ajustare, de transformare a copilului pentru a deveni „apt pentru” școală, capabil de a face față cerințelor instructiv-educative și de a fi compatibil (sub aspectul disponibilităților bio-psiho-sociale), în acord cu normele și regulile pretinse de programa școlară pentru dobândirea cu succes a rolului și statutului de elev [1, p. 10].

Adaptarea școlară nu poate fi limitată la pregătirea intelectuală a copilului. Adaptarea reprezintă un proces complex, proiectat și dirijat de cadru didactic, în vederea realizării unor raporturi optime între ele și mediul educativ/didactic. Din punct de vedere social adaptarea școlară marchează tendința de integrare a obiectului educației într-o anumită comunitate, în cadrul unui proces, care începe în familie și continuă în instituția preșcolară, școală, societate.

Ne vom opri la unele particularități ale adaptării copiilor la noile condiții ale vieții sociale.

Adaptarea este acomodarea structurii și funcției organismului la condițiile mediului. Însă ar fi incorect să ne limităm numai la o așa înțelegere a adaptării. Este necesar de vorbit nu numai de adaptare, dar și de un caracter activ de acomodare la un nou mediu. Analizând specificul adaptării copiilor către școală, este rațional de evidențiat felurile ei în corespundere cu tipurile disponibilității copiilor. O apropiere unică față de felurile și nivelurile pregătirii și, corespunzător, față de felurile și nivelurile adaptării ne dă posibilitate de realizat, într-o măsură oarecare, ideea continuității în munca educatorului și învățătorului. Realizarea concordanței între cerințele obiectivelor educaționale și răspunsul comportamental al elevului față de acestea reprezintă o condiție esențială a adaptării școlare.

Adaptarea școlară este rezultatul confluentei, interacțiunii unui ansamblu de factori, care pot fi grupați în două categorii: (1) factori interni (biopsihologici) și (2) factori externi (pedagogici și socio-familiali). Factorii interni se referă la caracteristicile anatomo-fiziologice și la variabilele personalității elevului, fiind considerați condiții subiective, iar cei externi sunt independenți de elev, fiind condiții și solicitări obiective, exterioare elevului [1, p. 14].

*Factorii interni personali* (absența motivației, dezinteresul, lipsa unui model stimulant, existența unor boli psihice grave, care pot fi divizați în:

- biologici – se referă la starea sănătății organismului copilului, gradul de maturitate școlară, la anumite deficiențe ale analizatorilor, la echilibrul endocrin, la boli organice, tulburări nervoase și dezvoltarea fizică;
- psihologici – includ procesele psihice (cognitive, afective, volitive, însușirile psihice (temperament, atitudini, interese), fenomene psihice (atenția, limbajul) nivelul de inteligență și de aspirație, atitudinea față de muncă, voința de a învăța.

Factorii externi, mediu (prezența unor persoane străine sau a unui mediu social ostil, prezența unor modele străine negative, conflictele și crizele sociale și culturale, pierderea valorilor morale, schimbarea mediului de origine):

*Factorii pedagogici*, se referă la:

- forma de organizare a procesului de învățământ;
- metodele și mijloacele didactice, adecvarea acestora la copil și la tipul de personalitate a acestuia;
- natura cerințelor școlare;
- personalitatea cadrului didactic;
- atitudinea pozitivă a învățătorului față de elevi, reguli școlare;
- relațiile elev-cadru didactic;
- relațiile elev-elev;
- relațiile elev-colectiv de elevi;

*Factorii familiali*, dintre care se remarcă drept cei mai importanți:

- nivelul educațional-cultural și climatul afectiv al familiei, aspirațiile acestora, nivelul de inteligență al părinților.

*Factorii sociali*, se referă, în primul rând, la:

- sistemul de relații extrafamiliale și extraconjugale între limitele căruia se desfășoară;
- experiența de viață a elevului;
- influența grupului de vârstă, efectele acestuia asupra elevului;

Aceste categorii de factori interacționează fiecare în sisteme de relații și corelații, adevărate rețele intercondiționate, greu separabile, fiecare având un rol complementar, compensând deficitul sau stânjenind acțiunea celorlalți care pot conlucra pozitiv, favorizând o bună adaptare școlară sau, din contra, negativ, determinând instalarea și menținerea fenomenului de adaptare.

Cercetările și observările efectuate de psihologi asupra elevilor din clasa întâi, au arătat că adaptarea școlară socio-psihologică a copiilor are loc în mod diferit.

Psihologul M. Bezrukih evidențiază trei grupe de copii, procesul adaptării la școală a acestor copii fiind diferit:

*Prima grupă de copii (56%)* se adaptează la școală în decursul primelor două luni de instruire, aproximativ în aceeași perioadă când are loc adaptarea fiziologică cea mai acută. Acești copii relativ repede se încadrează în colectivul de covârșnici, se deprind la școală, își fac prieteni în clasă, chiar și în școală, au întotdeauna o bună dispoziție, sunt binevoitori, și fără mult efort execută toate însărcinările propuse de învățător. Uneori se întâmplă de a avea unele greutăți în

relații cu învățătorul sau cu elevii, deoarece îi este încă greu de a respecta toate normele: vrea să mai alerge la recreație, vorbește cu colegul, neașteptând sunetul etc. Dar la sfârșitul lunii octombrie, acești copii total se încadrează în noul statut – cel de elev, la noile cerințe, la noul regim – el devine elev, la el este educată atitudinea pozitivă față de instruire.

*O altă grupă de copii (30%)* au o perioadă mai lungă de adaptare. Acești copii nu pot primi (interioriza) noua activitate – cea de învățare, de comunicare cu învățătorul sau elevii – ei se pot juca la lecții, vorbesc cu colegii pe alte teme, nu reacționează la observațiile învățătorului, dar dacă reacționează, atunci foarte dureros, cu lacrimi. Acești copii, de regulă întâmpină greutăți la însușirea conținuturilor curriculare. Numai la sfârșitul primei jumătăți de an (primul semestru), reacția lor devine adecvată, apare interesul față de instruire și se formează atitudinea pozitivă față de ea.

*Ultima categorie de copii (14%)* sunt copii la care adaptarea școlară decurge cu mari dificultăți: ei nu asimilează conținuturile curriculare, au o formă negativă de comportament, au o izbucnire negativă a emoțiilor. Anume la adresa acestor copii învățătorii aduc nemulțumiri, părinții, copiii din clasă au aceeași părere: ei „încurcă lucrului din clasă”, au o atitudine negativă față de instruire.

Majoritatea cercetătorilor (M. Bezrukih, L. Belova, A. Coașan) atrag atenția asupra comportamentului neadecvat, în general a formelor negative de comportament din clasa întâi, fiindcă în spatele acestora pot fi cauze variate. Printre acestea pot fi copii care au nevoie de un tratament special, cu deficiențe neuropsihice, dar pot fi și copii care nu sunt pregătiți pentru școală, din familii vulnerabile. Insuccesele zilnice, sistematice, lipsa relațiilor cu învățătorul provoacă o reacție negativă a elevului și a colegilor din clasă. Așa sau altfel, o comportare negativă este un imbold, un motiv de a vedea mai bine copilul și împreună cu părinții de a determina cauzele dificultăților de adaptare școlară.

Între reușită, atitudine pozitivă față de instruire și adaptare este o relație destul de ridicată. Psihologul român Aurelia Coașan consideră că ele nu sunt sinonime, ci adaptarea are o acoperire mai largă, e mai complexă. Un copil poate avea rezultate bune școlare, dar poate prezenta dificultăți de adaptare școlară, din motivul că se integrează dificil în colectivul clasei sau al școlii.

La aceiași autori (A. Coașan, S. Ghin, M. Bezrukih) găsim mai multe teze cu privire la adaptarea școlară, rezultate din investigațiile întreprinse:

- Frecvența copiilor care se adaptează foarte bine solicitărilor școlare este mai mare decât a celor care au rezultate școlare excepționale, pe când randamentul școlar slab este mai frecvent decât numărul copiilor care se adaptează dificil în raport cu cerințele școlii [2, p. 81; 1, p. 17].

- Un copil se adaptează cu atât mai ușor în clasa întâi, cu cât a început să frecventeze mai de timpuriu o colectivitate de copii/creșa sau grădinița.
- Se adaptează mai bine la cerințele școlii copii care provin din colectivități, indiferent dacă ei au frecventat grădinița în mediul rural sau urban. La acei copii, școlarizați urban, care au crescut la bunici, în mediul rural totuși se pot întâlni dificultăți în stabilirea relațiilor interpersonale (sunt mai timizi) și au o insuficientă antrenare în operarea logică. În schimb, sunt mai conștienți de datoria îndeplinirii sarcinilor școlare și se supun mai ușor disciplinei.
- Se adaptează mai ușor acei copii care provin din familii cu mai mulți copii, mai ales, dacă sunt frați, surori mai mari.
- În clasa întâi diversitatea conduitelor adaptive se resimt în mod inegal în funcție de sex, de nivelul dezvoltării psihice, de volumul cunoștințelor.
- Fetele prezintă la începutul școlarizării calități de adaptare care corespund sau chiar sunt superioare nivelului lor de dezvoltare. Ele se adaptează mai repede, și mai facil, în raport cu băieții de nivel intelectual egal. Băieții sunt cei care pierd în fața fetelor, sub aspectul conduitei și a randamentului școlar. Pe ei nu-i interesează nota școlară, nota care pentru fete are o valoare mare. Băieții pun accent pe calitatea și eficiența asimilării cunoștințelor. Apoi se relevă la băieți din primele clase „autoritatea masculină” – ei nu vor să apară în fața colegilor ca „tocilari” [2, p. 355].
- Vârsta copilului are o mare importanță în procesul de adaptare. Copiii veniți la școală de șase ani și cei de șapte ani diferă prin dezvoltarea lor fizică, psihică, funcțională.

De aceea, mulți cercetători (O.A. Loseva, N. Hripkova) consideră cea mai optimală vârstă de a începe școlarizarea la șase ani și jumătate, deoarece tocmai în această perioadă se formează cele mai principale formațiuni psihice, se dezvoltă intensiv regularea comportamentului, orientarea la normele sociale, se formează bazele gândirii logice, se formează planul intern de acțiuni, se educă atitudinea pozitivă față de instruirea în școală.

Adaptarea optimă depinde foarte mult de starea sănătății copilului. Despre „șocul școlarizării”, „stresul școlar” (școalafobia) medicii au început a vorbi la mijlocul anilor '50 ai secolului trecut și această noțiune a ocupat un loc stabil în documentele Organizației Internaționale a sănătății, determinând că aceste apariții nu dispar, dar an de an sunt mai evidente și au o apariție tot mai acută.

Astfel, adaptarea școlară este un proces complex multifactorial, foarte important pentru începerea școlarizării, iar optimizarea acestui proces impune necesitatea de a se acorda o atenție sporită legăturii școlii cu grădinița, cu care trebuie să aibă un trunchi comun. Anume la grădiniță în grupa de pregătire se educă atitudinea pozitivă față de instruire în școală.

În ultimii ani problema adaptării școlare a fost dezvăluită în lucrările pedagogilor K. Klimova, G. Liapina, E. Proskura. Autorii îndeosebi subliniază că succesul însușirii cunoștințelor despre școală la preșcolar este posibil prin familiarizarea lor cu diferite fenomene ale vieții școlare. De asemenea se indică că familiarizarea cu școala nu trebuie să se limiteze numai la folosirea metodelor verbale. Este mare rolul experienței nemijlocite, acumulate de către copii în timpul excursiilor, plimbărilor, comunicării și a activității comune cu elevii.

Pedagogii și psihologii relevă faptul privind cauza dificultăților pe care le întâmpină școala, indicând că aceasta constă în neajunsurile ce au loc în timpul pregătirii copiilor pentru școală.

Pentru pedagogii contemporani actuală este problema despre educarea atitudinii pozitive a copiilor către școală veniți în clasa întâi din familie. Se recomandă diverse căi de soluționare a ei: organizarea pe lângă grădiniță a claselor pregătitoare pentru copiii ce nu frecventează instituțiile preșcolare; organizarea seminarelor și conferințelor pentru părinți în scopul de a explica esența pregătirii personale a copilului pentru instruirea în școală.

Astfel se vede că în știință se conturează anumite legități de căutări pedagogice a căilor și metodelor de pregătire a copiilor pentru școală. Fenomenul educației este legat de însușirea de către copil a noilor tipuri de activități, rolului social, schimbarea mediului social.

Adaptarea în clasa întâi este o perioadă deosebită și complicată în viața copilului: el însușește rolul social nou, de elev, noul mod de activitate – cea instructivă; se schimbă mediul social, apar colegi de clasă, învățătorul și școala ca o grupă socială mai mare, unde se include copilul; se schimbă însuși modul său de viață.

În culegerea științifico-metodică *Diagnostică dezadaptării școlare* găsim conceptul de dezadaptare școlară prin care înțelegem o îmbinare a semnelor ce ne relatează despre necorespunderea statutului sociopsihologic și psihofiziologic al copilului cu cerințele situației instruirii școlare, însușirea cărora, din mai multe cauze, devine dificilă sau imposibilă.

Profilactica dezadaptării școlare vizează perfecționarea mediului școlar, a procesului pedagogic, pe de o parte, și profilactica și corijarea dezvoltării psihice a copilului, crearea condițiilor pentru dezvoltarea psihică adecvată ce asigură „pregătirea” lui față de unele sau altele schimbări, pe de altă parte.

În legătură cu acest fapt în noțiunea de „pregătire pentru școală” este posibil de stabilit două substructuri: pentru activitatea de instruire (ca o profilactică a dezadaptării de instruire) și sociopsihologică (ca o linie de profilactică a dezadaptării sociopsihologice în școală).

Se constată oare fenomenul dezadaptării sociopsihologice în școala primară? Investigațiile pedagogilor M. Maksimova, M. Zelionova, R. Ovciarova, E. Halimova, T. Șilova

confirmă că fenomenul dezadaptării sociopsihologice există la elevii școlii primare și poate să se manifeste până la 37% cazuri.

Analizând concepțiile psihologilor și pedagogilor, putem face concluzia că problema adaptării în școală este una din cele mai dificile, dar importantă pentru fiecare copil ce va fi școlarizat. Copiii, cărora le este educată atitudinea pozitivă față de instruirea în școală, se adaptează cu ușurință la noile condiții ale școlii.

### Referințe bibliografice

1. COAȘAN, A., VASILESCU, A. *Adaptarea școlară*. București: Editura Științifică și Tehnică, 1988.
2. SACALIUC, N., COJOCARU, V. *Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2012.
3. НИЖЕГОРОДЦЕВА, Н., ЩАДРИКОВ, В., *Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе*. М., 2001.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕРВОКЛАССНИКОВ В АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД

**ТАТЬЯНА КОТЫЛЕВСКАЯ**, кандидат педагогических наук, доцент,  
*Бэлцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо*

*Summary. Der Beitrag enthält die Merkmale der pädagogischen Unterstützung als eines der Teile der Bildung, weiterhin werden das Ziel, die Grundprinzipien und Aufgaben der pädagogischen Unterstützung im Anpassungszeitraum von Erstklässlern hervorgehoben. Eine besondere Aufmerksamkeit schenkt die Autorin der Beschreibung der Phasen des Anpassungszeitraums von Erstklässlern, sie hebt die Logik der Anpassungsorganisation und den Inhalt dieses schwierigen Zeitabschnittes des Lebens von Erstklässlern hervor.*

Проблема адаптации первоклассников к новым формам жизнедеятельности тесно связана с их педагогической поддержкой, оказанием помощи школьнику в затруднительной ситуации с тем, чтобы он научился самостоятельно решать свои собственные проблемы и справляться с повседневными трудностями. Научные основы педагогической поддержки были разработаны О.С. Газманом [4; 5] и Т.В. Анохиной [1], которые рассматривают её как часть целого – образования, наряду с его другими составляющими. В систему педагогической поддержки ученые-педагоги включают

индивидуальную психологическую, социальную и медицинскую помощь, т.к. все они интегрируются в образовательном учреждении.

**Целью** педагогической поддержки, по мнению Т.В. Анохиной, является «устранение препятствий, мешающих успешному самостоятельному продвижению ребёнка в образовании» [1, р. 74]. В педагогике разработаны и научно обоснованы **принципы** педагогической поддержки учащихся: согласие ребёнка на помощь и поддержку; опора на личные силы и потенциальные возможности личности; вера в эти возможности; ориентация на способность ребёнка самостоятельно преодолевать препятствия; совместность, сотрудничество, содействие; конфиденциальность; безопасность, защита здоровья, прав ребёнка, человеческого достоинства; реализация принципа «Не навреди»; рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату. Именно на эти принципы обеспечения педагогической поддержки должны опираться учителя, принимающие учеников в I класс.

Как же изменяется социальное положение первоклассника и формы его жизнедеятельности? Ребёнок-первоклассник оказывается в новых социальных условиях (школе), а учителя начинают предъявлять к нему повышенные требования. Всё это приводит к возникновению сложного комплекса проблем, которые напрямую связаны с активным или пассивным сопротивлением воспитательным действиям педагога. Данные проблемы ребёнку надо решать ежедневно, а решать их можно только с помощью педагогической поддержки. В связи с этим педагогу важно знать основные причины, приводящие первоклассника к трудностям адаптации, которые выделены психологами (М.М. Безруких [2], Н.И. Гуткиной [7], Р.В. Овчаровой [8] и др.): несформированность «внутренней позиции школьника», слабое развитие произвольности, недостаточное развитие у ребёнка учебной мотивации, способности ребёнка к взаимодействию с другими детьми, со специфическим отношением к себе, своим возможностям и способностям в своей деятельности, её результатам и т.д. В период адаптации ребёнок переживает эмоциональный дискомфорт из-за новой для него учебной деятельности, непонимания школьных требований и нового режима жизни. У первоклассников изменяется не только социальное окружение, но и система деятельности (ведущая деятельность учебная, а не игровая). Ситуация новизны для ребёнка связана с эмоциональной напряжённостью, тревожностью и страхами за успешность учёбы, что снижает адаптированность ученика, которая является важным условием его личностного развития. Психологическое напряжение приводит некоторых первоклассников к открытому сопротивлению педагогическим воздействиям: дети шумят, кричат, дерзят, отвлекаются на уроках, капризничают. Другая часть ребят проявляет скрытое сопротивление воспитательным

действиям педагога: они робки, скованы, стараются держаться незаметно, не слушают объяснения учителя, при неудаче, замечании плачут. Определённая часть детей теряет аппетит, нарушается сон; у них появляется интерес к играм очень маленьких детей.

В связи с этим можно констатировать, что первокласснику трудно адекватно воспринимать окружающий мир (природу, предметы, сверстников, учителей) через призму собственной постоянной тревожности и эмоциональной напряжённости. Острые эмоциональные состояния первоклассника, сопротивление воспитательным воздействиям педагога осложняют учебный процесс, а результативная работа на уроке становится весьма проблематичной. **Смысл адаптационного периода** в школе состоит в том, чтобы педагог сделал этот процесс более естественным и интенсивным, поддержал индивидуальное движение ребёнка к познанию, открытию нового, ясно осознавая, какая педагогическая поддержка необходима конкретному ребёнку, проявляющему типичные детские реакции нарушения поведения (реакции отказа выполнять педагогическое требование, плаксивость, драчливость и т.д.), которые связаны с эмоциональной неустойчивостью детей). Изучение передового педагогического опыта (М.В. Григорьева [6], Н.Е. Хафизова [9] и др.), наши педагогические наблюдения за первоклассниками позволили сформулировать актуальные **специфические задачи**, которые необходимо решать в период вхождения ребёнка в школьную жизнь и решение которых невозможно без педагогической поддержки:

- создание атмосферы доброжелательности и понимания, сотворчества и сотрудничества с учителем, одноклассниками в процессе новой для детей учебной деятельности, формирование положительных мотивов и «вживание» в позицию школьника;

- ознакомление со школьным режимом, с особенностями учебных предметов, и привитие навыков и умений пользоваться школьными принадлежностями;

- соблюдение условий формирования основных компонентов учебной деятельности, акцентирование особого внимания на восприятии цели деятельности и её удержании в процессе выполнения задания; обеспечение постепенного перехода к произвольной деятельности;

- расширение кругозора детей, активизация устной речи (диалогической и монологической), создание предпосылок для развития письменной речи в форме графики и математических знаков;

- развитие психофизиологических функций, необходимых для продуктивного обучения: слухового и зрительного анализаторов, речевых органов, мышц руки,



пространственной, временной, количественной ориентации, восприятия ритма и умение воспроизводить ритмические действия;

– осознание понятий «оценка» и «самооценка» и её критерии.

Обобщение педагогического опыта учителей первых классов гимназий мун. Бэлць позволило нам выделить логику организации и содержание адаптационного периода первоклассников, в основу которого были положены программы М.Р. Битяновой [3], Г.А. Цукерман и Н.К. Поливановой [10], показать важность и необходимость педагогической поддержки детей в сложный период их жизнедеятельности. Рассмотрим более подробно этапы адаптационного периода первоклассников.

**На первом этапе** адаптационного периода ставились конкретные задачи: создать доброжелательную атмосферу в классе и дать детям почувствовать себя членами нового сообщества, познакомиться друг с другом в процессе совместной деятельности с новой учебной ситуацией, со школой. Например, учителя вместе с первоклассниками сравнивали классное сообщество с жилищем-общиной муравейником, где каждый житель помогает другому делать общее дело и все они живут по правилам, которые выработаны в совместной деятельности. Образ «муравейника» – класса был зрительно представлен детьми и каждый ребёнок с помощью учителя вписывал своё имя в общее дело. В ходе этой работы ребята учились выражать собственное мнение, знакомились с первыми школьными правилами, учились уважительно обращаться к учителю и одноклассникам. Следует отметить, что создание школьных правил совместно с детьми представляет важную часть работы учителя в течение первых учебных недель первоклассников, т.к. дети уважают именно те правила, которые создавались в процессе совместной деятельности. Например, первоклассники разрабатывали правила для работы в классе и правила для детских игр. Детям представлялась возможность выразить своё мнение и разобраться, что означает данное правило, прежде чем оно будет принято. С этой целью использовались импровизационные игры на темы: «Что, если?». – «Что если ты упал и ушибся? Что мне следовало бы сделать?». – «Что, если ты просишь меня поиграть с тобой, а я не хочу? Что мне можно было бы сделать?» и т.д.

Школьные правила отрабатывались в течение первых недель учёбы в школе. Так, правила для работы в классе были сформулированы так: «Хорошие ученики ценят своё рабочее место и заботятся о своих школьных принадлежностях»; «Хорошие ученики помогают друг другу, уважают друг друга, они дружелюбны» и т.д. Школьные правила помогали учителям строить организованное и надёжное классное сообщество, регулировать взаимоотношения между одноклассниками.

В первых классах очень важным, на наш взгляд, является обучение навыкам учебного сотрудничества ребёнка с учителем и одноклассником. Учебное сотрудничество предполагает наличие таких умений ребёнка, как умение прояснить учебную задачу (сформулировать и задать вопрос), выразить собственное мнение, договориться с собеседником о способе деятельности, оценить полученный результат по различным критериям и др.

**На втором этапе** адаптационного периода работа учителя преследовала определённую цель: совместно с детьми разработать режим дня школьника, осознать его целесообразность и необходимость обязательного соблюдения. Первоклассники получали первый опыт взаимодействия в группах – опыт учебного сотрудничества. Группа в данном случае вырабатывала механизм поддержки ребёнка в новой ситуации. Режим дня в каждом классе выстраивался по-своему. Ребята по группам вспоминали, что они делали утром, готовясь к школе, в обед и вечером. Так, например, в одном классе подбирали картинки, иллюстрирующие каждый режимный момент, а в другом – рисовали символы, характеризующие действия детей в течение дня. Каждая группа строила свой оптимальный режим школьного дня и обосновывала последовательность его компонентов. Затем ребята обсуждали, что, на их взгляд, самое важное для настоящего школьника, и что отличает режим школьника от режима дошкольника. В результате деятельности дети осмыслили опыт учебного сотрудничества, поняли, что им мешало, а что помогало в процессе группового взаимодействия. Они обсудили вопросы продуктивного взаимодействия между собой, которое оказывало положительное влияние на успешное сотрудничество в группе. Мы убеждены, что на этом этапе должен преобладать доверительный тип педагогического общения: высокая активность, стремление к равноправию, взаимопонимание, адекватная оценка ребёнка. Именно в общении со взрослыми ребёнок усваивает целостную систему нравственных и иных ценностей общества.

**На третьем этапе** адаптационного периода внимание акцентировалось на дифференцированной оценке деятельности детей. Учитель обсуждал с ребятами возможные критерии оценки работы (правильность, аккуратность, красота, старательность и др.) и способы оценивания. Для освоения различной системы оценок результатов своей деятельности по конкретным критериям первоклассникам предлагались (индивидуально, в парах, в группах) различные задания. Очень ценным методическим приёмом для формирования самооценки первоклассника являются задания типа «изготовление из медной проволоки человеческих фигурок или куклы из соломы» и т.д. Первоклассники оценивали качество изделия из природного материала по определённым критериям:

пропорции тела (туловище, голова, руки, ноги), аккуратность в работе с материалом, навыки и умения в действиях с материалом (медная проволока и солома), опираясь на знание их свойств. В заключение работы учитель обсуждал с первоклассниками методы самооценивания результатов продуктивной деятельности детей (поделок из природного материала). Следует подчеркнуть, что большинство детей ориентируются при самооценивании не на заданные учителем ориентиры критериев оценки, а на свои критерии вне зависимости от результата (сколько времени потратил; сколько вложил сил и старания). Причём свою работу ребёнок оценивает выше, чем работу одноклассников.

**Четвёртый этап** адаптационного периода первоклассников был посвящён контролю освоения введённых правил и приёмов учебной работы. Важным является то, что учитель создавал такую учебную ситуацию, когда не он, а сами дети осуществляли контроль результатов работы. Задача учителя – наблюдение и фиксирование основных трудностей детей, связанных с формированием общеучебных умений и навыков и оказание им педагогической поддержки. К этой категории относятся эмоционально-напряжённые, импульсивные или тревожные ученики. Первоклассники работали в парах, в группах, пытались распознать «ловушки», устроенные учителем, и старались договориться в ситуации столкновения мнений. Самое сложное для первоклассников – это спор без ссор, обид и упрёков друг друга. Ученики искали доказательства своей позиции в решении той или иной учебной задачи. В результате учебного сотрудничества дети могли оценить, насколько аргументировано они спорили и тактично отстаивали своё мнение, проанализировать трудности, которые возникли в процессе сотрудничества. Учителю необходимо было делать акцент на соблюдении всех школьных правил и выделении тех правил, которые помогали им справиться с решением конкретной учебной задачи.

Таким образом, педагогическая поддержка первоклассников в адаптационный период направлена на оказание превентивной и оперативной индивидуальной помощи в:

- созданию условий для полноценного развития каждого ребёнка и плавного, безболезненного вхождения его в новую школьную жизнь;
- решении актуальных валеологических проблем (укрепление здоровья; развитие физических задатков, чтобы в возможной степени соответствовать норме физического развития; соблюдение режима дня и т.д.);
- разрешении проблем, связанных с овладением способами взаимодействия со сверстниками, с развитием или коррекцией некоторых навыков учебного сотрудничества;
- решении проблем первоклассников, связанных с адаптацией к школьной жизни, с установлением позитивных отношений с одноклассниками и другими людьми, с развитием понимания и восприимчивости по отношению к себе и другим;

– создании ситуации успеха, связанной с изменением позиции педагога с «воздействия» на «сопроживание», что является одной из главных идей педагогики, поддержки, которая является реальностью современного образования.

### **Библиография:**

1. АНОХИНА, Т. *Педагогическая поддержка как реальность современного образования. // Новые ценности образования: Забота – поддержка – консультирование.* Вып. 6. Москва: Инноватор, 1996. Р. 71-89.
2. БЕЗРУКИХ, М.М. *Ребёнок идёт в школу: Знаете ли вы своего ученика? Пробл. психол. адаптации: Пособие для студ.* Москва: Academia, 1996. 240 р. ISBN 5-7695-0272-X
3. БИТЯНОВА, М.Р. *Адаптация ребёнка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка.* Москва: Педагогический поиск, 1997. 101 р. ISBN 5-901030-15-X
4. ГАЗМАН, О.С. Педагогическая поддержка в образовании: Концепция проектирования. *Директор школы.* 2007. №3. Р. 10-16.
5. ГАЗМАН, О.С. *Поддержка свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в. / Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. - Вып. 6.* Москва: Инноватор, 1996. Р. 10-38.
6. ГРИГОРЬЕВА, М.В. Современные технологии школьной адаптации. *Начальная школа плюс До и После.* 2009. №2. Р. 3-6.
7. ГУТКИНА, Н.И. *Психологическая готовность к школе.* Москва: Академический проект, 2000. 184 р. ISBN 5-94723-625-7
8. ОВЧАРОВА, Р.В. *Практическая психология в начальной школе.* Москва: Сфера, 1996. 240 р. ISBN 5-89144-007-5
9. ХАФИЗОВА, Н.Е. Адаптация первоклассников к учебному процессу. *Начальная школа плюс До и После.* 2013. №1. Р. 35-38.
10. ЦУКЕРМАН, Г.А., ПОЛИВАНОВА, Н.К. *Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школьной жизни.* Москва: Московский центр качества образования, 2010. 120 р.

## FORMAREA/STIMULAREA MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII ÎN CADRUL DISCIPLINELOR TEHNICE

*ELENA ROTARI, doctor, lector superior,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

*Summary: This item comes as a support for the settlement information driving training students in the technical subjects. But, an important aspect to making the education process is the reasons for the students to get a better result in professional career. Problem providing reasons for professional career is one of topical interest for contemporary society, however, the studies developed in this respect are far from being sufficient, and there were, de facto, the need for developing new evidence in corespundere accelerated changes with the contemporary world.*

Deseori ne punem întrebarea de ce un student învață, altul nu? De ce unii studenți se angajează în realizarea sarcinilor universitare și perseverează pînă la atingerea scopurilor, în schimb alții se descurajează la primul obstacol și abandonează activitatea propusă de profesor în favoarea alteia pe care o preferă? Răspunsul la aceste întrebări le găsim în domeniul motivației cognitive.

Conform literaturii de specialitate [1, 3, 5] motivația învățării este un fenomen complex, care orientează personalitatea, conduita umană într-o direcție sau în alta. Ca mecanism psihologic, motivația [2] reprezintă vectorul fundamental al personalității, care în activitatea de învățare, orientează conduita elevului spre realizarea obiectivelor educaționale. În cadrul activității am observat că, motivația face ca învățarea să se transforme dintr-o activitate monotonă în una interesantă, atractivă, creativă. Motivația este una din cauze, pentru care studentul învață sau nu învață. Suntem convinși că, pentru a-l înțelege pe student, pentru a-l instrui și educa în mod adecvat, cadrul didactic trebuie să cunoască motivul, care împreună cu aptitudinile, temperamental și caracterul, contribuie la determinarea reușitei sau nereușitei lui în activitatea de învățare.

În cadrul orelor am observat că, unii studenți sunt pasionați, interesați, însă alții avînd capacități maxime sunt demotivați în activitatea de învățare.

Pe parcursul activității pedagogice am identificat că „a forma” sau a intensifica „motivarea”, nu înseamnă a-i impune elevului motive și obiective deja formate. Este nevoie să-l plasăm în asemenea condiții și situații de activitate, în care motivele dorite și obiectivele fixate

să evalueze în baza experienței anterioare reieșind din individualitatea, aspirațiile interne ale studentului.

**Scopul cercetării** este de a deplasa pe student de la atitudinea negativă și indiferentă față de învățatură, la atitudinea pozitivă, conștientă, responsabilă, activă.

**Obiectivul fundamental** identificarea reperelor teoretice și metodologice în formarea/stimularea motivației cognitive, în cadrul disciplinelor tehnice.

În cele ce urmează prezentăm ansamblu de metode și tehnici interactive, orientate spre formarea motivației:

Pentru stimularea studenților să participe la brainstorming și să exploreze diferite piste, ca să-și confrunte punctele de vedere și să-i încurajăm să emită cât mai multe idei originale, în cercetare s-a recurs la tehnica **check-list**. Tehnica dată s-a valorificat în soluționarea problemelor concrete, cum ar fi ameliorarea unui produs sau a unui obiect ori crearea unui nou.

Exemple de întrebări de care s-a făcut uz în aplicarea tehnicii check-list au servit: *Cum s-ar putea utiliza altfel? Cum s-ar putea adapta? Cum s-ar putea modifica / multiplica / alungi / diminua / rearanja / combina / transpune?* etc.

Exemplu de întrebare de start în aplicarea tehnicii în cercetarea dată: *Cum s-ar putea amenaja un acvariu?*

Aplicarea brainstormingului în cercetare a fost completată cu derivata sa **metoda FRISCO** [6]. În cadrul acestei metode moderatorul atribuia fiecărui participant un rol specific, în conformitate cu trăsăturile de personalitate a studentului participant și care acoperea o dimensiune a personalității lor, atunci când se aborda o problemă din mai multe puncte de vedere.

Exemplu: *Într-o reuniune axată pe pericolul utilizării apei potabile din apeduct, care nu corespunde normelor sanitaro-igienice, rolurile care au fost distribuite sunt: medic igienist, chimist, biolog, inginer de la rețeaua de alimentație cu apă, jurist, persoana tentată să utilizeze apa etc.*

În cercetare s-a apelat la **brainwring** sau **metoda 6.3.5**. [7], care este asemănătoare cu brainstormingul, specificul său fiind faptul că ideile originale se înscriau. Aici participanții s-au împărțit în grupuri de câte 6, membrii grupului fiind dispuși în jurul unei mese. Fiecare participant nota 3 soluții pentru rezolvarea problemei puse în discuție, într-un interval de timp de 5 minute, după care foaia se transmitea mai departe în sensul acelor de ceasornic, astfel încât fiecare participant nota maximum 18 idei.

Exemplu: *Câteva idei sugerate de studenți din anul II la aplicarea acestei metode pentru găsirea de direcții de creștere a eficienței activității didactice în universitate sunt: utilizarea de metode interactive de predare, instruirea de relații democratice profesor-student, creșterea volumului aplicațiilor practice, posibilitatea de a susține de mai multe ori un examen, creșterea*

numărului de discipline tehnologice de specialitate opționale, eliminarea concurenței dintre studenți, creșterea numărului de locuri bugetare ș.a.

**Metoda Philips 6-6 [3]** s-a aplicat efectuând o împărțire a studenților participanți în experiment în grupuri de câte 6 persoane, care și-au delegat câte un moderator. Coordonatorul oferea în scris o problemă de rezolvat, comună tuturor grupurilor. Acestea dezbăteau problema propusă într-un interval de 6 min., la sfârșitul căreia monitorul fiecărui grup prezenta lista cu soluțiile propuse, urmînd să se accepte și să se valideze unele din acestea.

Exemplu: *Cîteva idei sugerate de studenții anului III la aplicarea acestei metode, în cadrul practicii pedagogice în școală, pentru găsirea de soluții pentru problema abandonului școlar, sunt: existența de programe școlare pentru sprijinirea elevilor cu posibilități financiare reduse și pentru copiii instituționalizați, realizarea de anchete sociale și de cercetări științifice, oferirea locurilor de muncă la terminarea studiilor etc.*

În calitate de altă metodă, elementele căreia s-au aplicat în procesul instruirii experimentale pentru dinamizarea activității creative a studenților, se poate aduce **Sinectica** sau **metoda Gordon [2]**. Ea s-a aplicat bazîndu-ne pe analogii și asociații de idei, fiind ceva mai prețioasă decît celelalte metode de stimulare a creativității. Ea se deosebește de brainstorming prin abordarea procesului de soluționare a problemei. Dacă pentru brainstorming generarea ideilor se face de către studenți, atunci în senectică aceasta are loc practic pe parcursul înregii sesiuni de lucru.

Inițierea studenților în etimologia termenului *sinectica*, care provine din greacă, de la cuvintele *syn* (a aduce împreună) și *ectics* (diverse elemente) sugerează construirea și dezvoltarea de noi idei, precum și realizarea de asociații între acestea.

Gîndul integru, finisat, care reprezintă o idee sau o mulțime de idei, fondate pe careva premise, se prezintă studenților după ce un anumit student l-a finisat. Această unitate poate fi acceptată de grup cu calificativul „corectă”, „utilă”, sau respinsă ca „incorectă”. Integritatea se opune schimbărilor. Informația nerațională este cauza apariției în memorie a metaforelor, imaginilor, care nu sunt conturate. Bazîndu-se pe acestea, studenții pot continua mișcarea lor spre obținerea soluției. Metoda s-a dovedit a fi destul de eficientă atunci cînd grupul de studenți este bine antrenat, pregătit, permanent bazîndu-se pe argumente neîntemeiate sau lipsite de temei careva timp evită formularea gîndului, ideii definitive.

În continuare vom desfășura caracteristicile nivelurilor după care au fost evaluați studenții:

### **Nivele de pregătire a studenților pentru activitatea creativă**

*Nivelul inferior* este caracteristic pentru studenții din perioada inițială de învățare a metodologiei rezolvării problemelor creative tehnice, tehnologice și pedagogice. Nivelul de

dezvoltare al necesităților de cunoaștere profesională este scăzut. Atitudinea față de obiect, proces și fenomen este indiferentă. În timpul orelor de curs și practice sunt pasivi, nu participă la discuții. Nivelul posedării capacităților și deprinderilor de bază, necesare pentru rezolvarea problemelor de creație tehnică, tehnologică și pedagogice, este insuficient: persistă dificultăți în citirea schemelor și desenelor; lipsesc capacitățile de a alcătui modelul procesului, fenomenului, sistemului tehnic, tehnologic și pedagogic; incapacitatea de a evidenția problema, contradicțiile tehnice și fizice; lipsa deprinderilor de cercetare etc. Calitățile intelectuale ale personalității creatoare sunt slab dezvoltate. În condiția de manifestare și activare în lucrul independent, în baza cunoștințelor acumulate, studenții se pot transfera la nivelul mediu.

*Nivelul mediu* e caracteristic pentru studenții cu un nivel destul de înalt de interese profesionale de cunoaștere. În procesul instruirii, ei manifestă interes față de obiect, proces și fenomen, față de aplicarea cunoștințelor obținute în activitatea profesională. În timpul orelor de curs și practice se deosebesc prin spirit activ la discutarea sarcinilor-problemă și în căutarea rezolvării lor, pun deseori întrebări, participă la discuții. Priceperile și deprinderile de bază, ce servesc ca bază pentru posedarea metodelor de rezolvare a problemelor de creație tehnică, tehnologică și pedagogică, sunt formate suficient. În ele se includ: citirea fugitivă a desenelor, schemelor, fișelor tehnologice și altor reprezentări grafice; elaborarea modelului procesului, fenomenului, sistemului tehnic (matematic, hidraulic, electric, fizic ș.a.) și pedagogic; evidențierea contradicției fizice și tehnice; deprinderi ale activității de cercetare; deprinderea de a-și formula gândurile concis și clar; oral și în scris. La acești studenți sunt formate insuficient deprinderile ce țin de căutarea și utilizarea rațională a informației; deprinderile de activitate creativă independentă, de evaluare economică, ecologică și pedagogică a soluțiilor; orientarea metodologică în lucru; evidențierea elementelor structurale în problemă; conducerea discuțiilor și susținerea ideilor proprii; formularea sarcinilor complementare. La ei sunt insuficient dezvoltate calitățile personalității creatoare: capacitatea de a vedea/simți problema; independența gândirii; anticonformismul intelectului; ușurința de a face asocieri; ușurința de a genera idei. Totodată, studenții posedă ușor ideile teoretice ale metodologiei rezolvării problemelor de creație tehnică, tehnologică și pedagogică. În cadrul cercetărilor, proiectării și a pregătirii tezelor de curs și de licență sub conducerea unui profesor cu experiență, ei realizează proiecte și teze bune. Studenții de la nivelul mediu independent se pot transfera la nivelul superior.

*Nivelul superior* e caracteristic studenților cu un nivel înalt de posedare a priceperilor și deprinderilor, a metodologiei rezolvării problemelor creativ-tehnice, tehnologice și pedagogice, a aplicării active a cunoștințelor teoretice în practica inginerescă și pedagogică. În același timp, evidențiază problemele, contradicțiile, propunând căi de soluționare a lor. Se conștientizează totalmente necesitatea organizării autoinstruirii. Nivelul de dezvoltare al intereselor profesionale



de cunoaștere e destul de înalt. Se manifestă interes față de rezolvarea sarcinilor-problemă de nivel înalt. Studentul atinge nivelul înalt la etapa finală de instruire a metodelor de soluționare a problemelor de creație tehnică, tehnologică și pedagogică. Proiectarea și pregătirea tezelor de an și de licență se îndeplinește de studenți, la înalt nivel științific, tehnic și metodologic, studenții manifestă spirit activ și inițiativă creativă. Soluțiile tehnice, tehnologice și pedagogice conținute în proiecte și teze se deosebesc prin originalitate, noutate și utilitate.

Tabelul.1. Indicii obținuți în rezultatul probei I, II și III

Nr. probei	Clasa de control, 32 studenți %			Clasa experimentală, 32 studenți %		
	Superior	Mediu	inferior	superior	mediu	inferior
1.	5-15,625%	16-50%	11-34,375%	6-18,75%	12-37,5%	14-43,75%
2.	6-18,75%	14-43,75%	12-37,5%	3-9,375%	13-40,625%	14-43,75%
3.	7-21,875%	10-31,25%	15-46,875%	5-15,625%	14-43,75%	13-40,625%

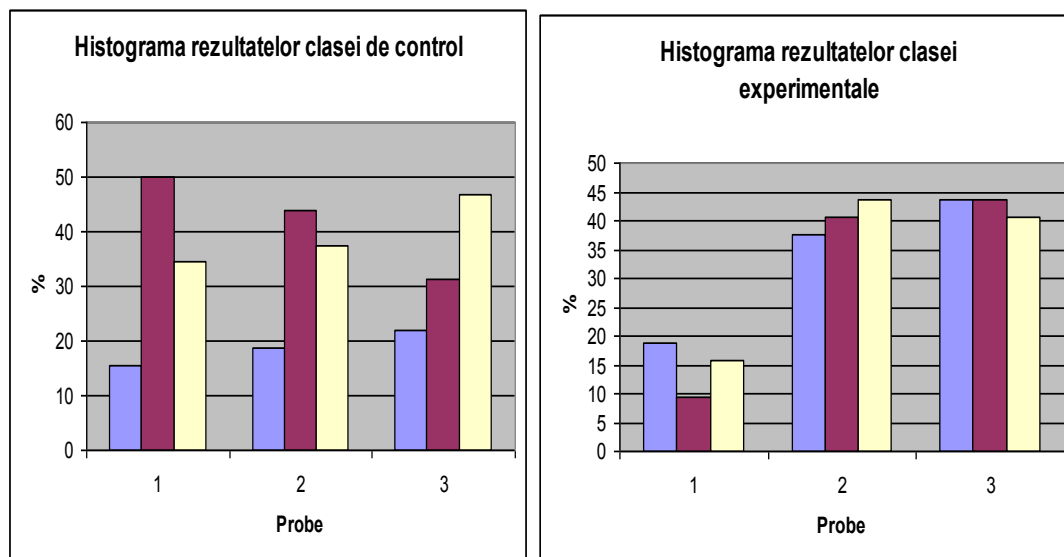


Fig. 1. Histogramele privind rezultatele evaluării în urma aplicării metodelor de motivare în cadrul disciplinelor tehnice.

În urma abordării analitice a rezultatelor studiului al grupului de control experimental de constatare am ajuns la următoarea concluzie:

Cu un deosebit interes am cercetat și opiniile studenților vis-a-vis de ceea ce ar trebui să mai realizeze în cadrul orelor, astfel am primit următoarele sugestii:

- profesorul să ne ofere situații de problemă din viața cotidiană;
- să ne ofere sarcini practice individuale;
- să vină cu un complex de informații inovative;

Toate aceste rezultate ne servesc ca premiză în evaluarea activității didactice și orientarea ei în vederea selectării cu multă rigurozitate a strategiilor de motivare a studenților în învățare.

**Referințe bibliografice:**

1. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Didactica și Pedagogică, 1998. 205 p.
2. DULMA, E. *Cum să îi învățăm pe alții să învețe*. Cluj-Napoca: Clisum, 2009. 100 p.
3. CARTALEANU, T. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: PRO Didactica, 2008. 75 p.
4. CARTALEANU T.; COSOVAN, O.; GOROS-POSTÎRCĂ, V. *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: PRO Didactica, 2008. 102 p.
5. CERNEATEANU, M. *Stimularea dezvoltării motivației de autoactualizare la student*. Autoreferat al tezei de doctor în psihologie. Chișinău, 2006. 24 p.
6. ROȘCA, AL.; MUNTEANU, A.; RADU, I.; STOIAN, P.; ZORGO, B. *Creativitate, modele programate*. București: Știința, 1967. 280 p.
7. RUDIC, GH. A. *Succesul e în creație*. Chișinău: Știința, 1990. 186 p.
8. SHILLER, I. R. *Cultura antreprenorială*. Editorialul Ziarul Ziua, nr. 3407 din 22 august 2005.

**STRATEGII DE FORMARE A COMPORTAMENTULUI POZITIV LA COPII**

**MARIA MIHAILOVA, lector superior**  
**Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**

**Summary:** *The present article synthesized the problem of efficiently using methods of organizing training activities and developing behavioral experience: skill, exercise, educational situation, educational requirement.*

Pentru ca maturii să-și îndeplinească datoria lor educațională, ei trebuie să știe care calități umane sunt necesare copiilor pentru a-și putea dirija viața de sine stătător, ce aptitudini și valori, ce cunoștințe și abilități trebuie să dobândească pentru a deveni capabili să trăiască o viață demnă de Om. Educația pentru toate timpurile constituie cel mai important fenomen al vieții spirituale a societății avînd drept scop transmiterea din generație în generație a experienței social-culturale, normelor și valorilor.

În acest proces complex și dinamic cu multe necunoscute, pedagogii sau părinții se confruntă cu întrebarea: cum să procedeze în raport cu cel educat în situații concrete, cum să-l

influențeze pentru ca el să devină dornic de a cunoaște, sîrguincios, responsabil, harnic etc., adică se gîndesc la metodele educației.

În pedagogia contemporană se evidențiază metodele orientate spre formarea cunoștințelor, metodele direcționate prioritar spre formarea obișnuințelor, și metodele orientate spre corecția și stimularea comportamentului. Nu se pune la îndoială importanța explicației, convingerii, adică forței cuvîntului în asimilarea cunoștințelor în domeniul relațiilor social-morale, normelor, regulilor de comportament uman. Bineînțeles, cuvintele pot aprinde și însufleți, însă este necesar ca cel care ascultă să aibă sufletul deschis față de ele. Este cunoscut faptul că explicarea normelor de comportare nu produce schimbările pe care le dorim. Copilul are nevoie de a învăța anumite deprinderi, abilități și forme de conduită.

Personalitatea umană există, se manifestă și se dezvoltă în activitate (cognitivă, valoric-orientată, de muncă, artistică, de joc, de comunicare etc.) în cadrul căreia are loc constituirea anumitei experiențe de *atitudini* față de lumea obiectelor, fenomenelor, față de valorile vieții materiale și spirituale. *Atitudinea* poate fi concepută ca o *legătură reală, autentică stabilită de om în raport cu obiectele lumii înconjurătoare* – legătura „Eu”-lui personalizat și a obiectului (persoană, eveniment, fenomen, normă etc.). Fiind un produs al conștiinței, atitudinea se exprimă în emoții, judecăți, acțiuni, poziții ale omului în raport cu realitatea.

Aderăm la opinia L. Malencova care consideră că, atitudinea există, se manifestă și se descoperă în trei forme: rațională, emoțională și comportamental-acțională. *Forma rațională* cuprinde sfera conștiinței personalității, noțiunile, reprezentările despre lucruri, fenomene, valori, înțelegerea sensului vieții în toate manifestările ei. *Forma emoțională* presupune perceperea oricărei acțiuni și fapte prin prisma construcției emoționale a personalității, sentimentelor trezite de fenomenele lumii înconjurătoare. *Forma comportamental-acțională* este reprezentată printr-un anumit tip de acțiuni și fapte (conștientizate), apărute în baza cunoștințelor despre lume, aprecierii lor emoționale [2].

Cele menționate ne conduc spre ideea că dacă dorim să educăm, asigurînd formarea experienței, cunoștințelor, viziunilor și valorilor, emoțiilor, voinței, comportamentului discipolilor, noi trebuie să-i implicăm în activitate, deoarece numai prin interacțiunea activă cu mediul ambiant, îndreptată spre cunoașterea, transformarea lui și, concomitent, spre perfecționarea propriei personalități subiectul activității se formează și se dezvoltă. În procesul educației diferite forme de activitate constituie condiția de bază și mijlocul de formare și dezvoltare a personalității: a educa înseamnă a implica în activitate, a organiza o activitate dezvoltativă variată.

În procesul activității se formează diverse reacții la influențele mediului înconjurător, se stabilesc stereotipuri comportamentale, reacții obișnuite stabile care întărindu-se și îmbinîndu-se

între ele creează complexe întregi, ce duc la formarea caracterului. Psihologii au demonstrat pe cale științifică conexiunea faptă – obișnuință – caracter. Pentru educație este important ca obișnuințele, stereotipurile comportamentale să fie formate în mod conștient, special orientat.

Psihologii interpretează procesul educației ca proces de *interiorizare*: transfer de cunoștințe, norme, valori exterioare în planul intern al personalității. Prin noțiunea de “interiorizare” se explică mecanismul formării personalității în procesul educației. Omul vede, percepe acțiunile, comportamentul altora, le imită, reproduce modelele, asimilează, dobândind pentru sine ceva din mediul socio-cultural exterior, schimbându-se calitativ sub aspect psihologic. Pe acest temei devine posibil procesul invers – de *exteriorizare-transpunerea* din planul interior în cel exterior, în cadrul activității interumane.

În această ordine de idei, metodele ce țin de *organizare a activității și formare a experienței comportamentale* sunt de o importanță deosebită. Menirea acestei grupe de metode este de a influența asupra sferei comportamental-acțiionale, de a-i învăța anumite deprinderi, abilități și forme de conduită, de la acțiunile cele mai simple pînă la acte sociale conștiente. Fundamentul acestor metode îl constituie experiența nemijlocită a oamenilor acumulată în activitatea lor practică. Experiența pozitivă de comportare se formează pe calea organizării corecte sub aspect pedagogic a activității educaților în baza unor legități specifice:

- activitatea educă dacă ea are semnificație personală pentru cei educați (A. Leontiev);
- poziția educaților trebuie să fie una activă și funcțiile lor să fie schimbate (fiecare va evolua în rol de executor și organizator);
- dirijarea activității celor educați trebuie să fie flexibilă, corespunzătoare situației pedagogice concrete [1].

„Instrumente de muncă” specifice, care asigură formarea comportamentului social includ: *deprinderea, cerința pedagogică, exercițiul, situația educațională*.

O deosebită importanță, în primele etape ale educației și dezvoltării copiilor, are deprinderea lor cu anumite modele comportamentale.

Deprinderea – organizarea executării regulate a acțiunilor de către educați în scopul transformării lor în forme obișnuite de comportare. Dat fiind faptul că obișnuințele devin însușiri stabile și reflectă orientările conștiente ale personalității, este foarte important de a le cultiva la elevi.

Aplicarea acestei metode presupune respectarea unor condiții pedagogice:

- idee clară despre ceea ce trebuie învățat, deoarece dacă discipolii nu conștientizează importanța anumitor acțiuni, obișnuirea este posibilă numai în baza supunerii oarbe;
- prescrierea unui anumit mod de acțiune se va exprima printr-o regulă clară și scurtă („Salută colegul, el se va saluta cu tine”);

- numărul acțiunilor specifice anumitei forme comportamentale va fi minimal pentru o anumită perioadă de timp, accesibil pentru educați;
- demonstrarea modelului comportamental va fi însoțită de formarea atitudinii pozitive față de el (comparați modul de aranjare a rechizitelor pe bancă în așa fel, ca să treziți la copil dorința de a se schimba spre bine);
- formarea deprinderii necesită timp, graba nu va conduce spre succes;
- utilizarea tehnologiilor ludice sunt binevenite în cazul când scopurile activității nu sunt atractive pentru copii, procesul obținerii lor este plictisitor, însoțit de senzații neplăcute [3].

Din primele zile de școală copiii sînt deprinși cu multe lucruri: de a-și organiza locul său de muncă, a distribui timpul, a comunica cu învățătorul, copiii etc.

Aplicarea metodei nominalizate depinde de vârsta copilului, condițiile educației. Nu este întotdeauna cazul, de exemplu, a înainta în mod direct în fața copiilor sarcina de a stăpîni un anumit model comportamental. Pedagogul în acest caz, astfel organizează activitatea copiilor, ca ei repetînd-o cu plăcere, involuntar, în mod liber se obișnuiesc cu forma dorită de comportament. Uneori este nevoie de a înainta în mod direct sarcina în fața elevilor (să fie politicoși, amabili, disciplinați). Există și a treia cale, cînd este posibil, de a provoca pe elevi să cultive la sine o anumită calitate personală (modestie, stăpînire de sine, bunătate etc.).

Un efect educațional semnificativ are deprinderea exersată în cadrul activității care stimulează pe copil să îndeplinească benevol regulile de conduită.

Deprinderea presupune și controlul permanent, binevoitor, cointerestat, al pedagogului față de discipolii săi, identificarea și analiza dificultăților care apar, modalităților de soluționare ale acestora, îmbinat în mod obligator cu autocontrolul.

Formele de comportament social, care au devenit obișnuite elevilor, sunt flexibile și ușor se manifestă în diferite situații, adecvat circumstanțelor, „îmbracînd”, moduri specifice de acțiune.

Un mijloc eficient de obișnuire cu modele comportamentale prezintă regimul de viață și activitate a copiilor. Lipsă regimului bine stabilit, respectat nu poate fi compensată prin metodele convingerii. Regimul strict cu siguranță formează stereotip dinamic, care stă la baza formării obișnuințelor.

Deprinderea este strîns legată de metoda exercițiului, însă dacă baza deprinderii prezintă stăpînirea de către copil aspectului procesual al activității, atunci exersarea o face personal semnificativă. Activitatea efectuată de către copil apare aici, în unitatea obiectivelor și structurii operaționale, ca un exercițiu în a face ceea ce trebuie.

Exercițiul ca metodă de educație prezintă repetarea multiplă, consolidarea și perfecționarea mijloacelor de acțiune ca fundament stabil al comportamentului. Rezultatul

metodei exercițiului o constituie formarea modalităților stabile de comportare, obișnuințelor, caracterului discipolilor.

Există o dependență directă între frecvența, volumul exercițiilor și rezultatele obținute: îndeplinirea frecventă a exercițiilor asigură sporirea nivelului dezvoltării calităților formate. Această dependență poate fi rectificată de particularitățile personalității discipolului. Diferiți discipoli au nevoie de un număr diferit de exerciții pentru a-și forma calități de același nivel: în cazul când pentru unii sunt suficiente câteva exersări, alții solicită zeci și chiar sute de încercări. Numărul de repetare a exercițiului variază și în dependență de complicitatea acțiunilor în curs de formare. Este clar de asemenea că pentru a forma deprinderi și obișnuințe stabile trebuie începută exersarea cât mai devreme, deoarece cu cât e mai tânăr organismul, cu atât mai repede se înrădăcează obișnuințele în el (K. Ușinski).

Exercițiul se sprijină pe deprindere, fiind în strânsă legătură cu ea și se realizează prin dispoziție, îndeplinirea rolului în activitatea comună. Exercițiul ca instrument profesional al educatorului îi permite organizarea diferitor activități ale celor educați, mobilizându-i spre participarea activă. Bunăoară, exersarea are loc atunci când copiii merg în marș turistic, pregătesc concert și evoluează pe scenă; când participă în conferință, iau cuvântul la întrunire – întotdeauna când sînt implicați într-o activitate dezvoltatoare, bogată în conținut. Deprinderea, exercițiul sînt eficiente în cazul, în care se sprijină pe motive pozitive ale activității și la rîndul său se formează în baza lor.

În viața reală al comunității școlare se nasc în mod constant situații în care se supune testării întregul sistem de relații educaționale. A depista această situație, a demasca conflictul, este în stare fiecare pedagog. Cu toate acestea, de multe ori el nu poate aștepta acest concurs de împrejurări, ci creează în mod special un astfel de mediu extern care trezește la elevi o stare psihică, reprezentările, sentimentele, motivele, stimulează acțiunile. Aceste condiții pedagogice special organizate se numesc *situații educaționale*.

În esență, acestea sunt exerciții în condițiile situației de liberă alegere. Copilul este pus în situație de a face o alegere din mai multe variante posibile: să profite singur de privilegii, să dea loc la altul, să păstreze tăcerea, să spună adevărul etc. Căutînd o cale de ieșire din situația creată de către pedagog copilul reexaminează, reinterpretează și rearanjează comportamentul său, îl aduce în conformitate cu noile cerințe, condiții schimbătoare ale activității și comunicării. În această ordine de idei căutarea soluției de ieșire din situație creată de către pedagog - este un exercițiu de comportament moral, care necesită includerea nu numai rațiunii dar și a inimii.

La fel de importantă în acest proces este cerința pedagogică, care presupune respectarea de către discipoli a anumitor norme de comportare, reguli, legi, tradiții acceptabile în societate și în grup. Cerința poate să exprime totalitatea regulilor de comportament social, sarcini reale,

indicații concrete privitor la executarea acțiunilor etc. Cerințele pot fi *directe* (ordin, indicație, instrucție) și *indirecte* (sfat, aluzie, rugămintă, recomandare, sugerare). Cerințele educative se conțin în regulile de comportare a elevilor, în Statutul școlii, în regimul zilei instituției educative. Prezența cerințelor nu semnifică violență, autoritarism, cum s-ar părea la prima vedere. Toți oamenii se subordonează cerințelor, inclusiv și elevii.

Cerință pedagogică ar trebui nu numai să anticipeze dezvoltarea personalității, dar și să devină o cerință a educatului față de sine însuși. Este esențial să se respecte măsura în formularea unor cerințe pentru copii. K. Ushinski a scris pe acest subiect: „Învățați-vă copilul să se supună cerințelor simple, fără a restrânge independența sa, nici prin numărul lor, nici prin dificultatea, și puteți fi sigur că el ușor se va supune și noilor reglementări. Dacă veți constrânge copilul cu un număr mare de reguli, veți nevoi să încalce una sau alta dintre ele, și singuri veți fi vinovați, dacă deprinderile altoite nu vor prinde rădăcini, și veți pierde ajutorul acestei forțe educative enorme” [4, p. 397].

Sintetizând cele prezentate mai sus putem conchide că includerea copiilor în activitate creează condiții pentru acțiunile lor, în conformitate cu normele și regulile de comportament social. Activitatea oferă copiilor dobândirea experienței practice a relațiilor interpersonale. Nu este suficient să oferim copilului informație despre reguli și norme comportamentale, deoarece aceasta nu produce schimbările dorite. Este nevoie de timp, de metode care influențează sfera comportamental-acțională în condițiile manifestării atitudinii pozitive față de acestea.

#### **Referințe bibliografice:**

1. STUPACENCO, L., ZOLOTARIOV , E., MIHAILOV, M., CIOBANU, L. *Manual de pedagogie*. Bălți: Presa Universitară Bălțeană, Vol.3. 2008. 190p. ISBN (978-9975-931-13-7).
2. МАЛЕНКОВА, Л. *Воспитание в современной школе: Книга для учителя и воспитателя*. Москва: Издательский Дом «Ноосфера», 1999. 298p.
3. ПОДЛАСЫЙ И. П. *Педагогика*. Процесс воспитания. Москва: Владос, 2000. 255p. ISBN 5-691-00174-4.
4. УШИНСКИЙ К.Д. *Собрание сочинений*. Т.6. Москва, 1990. 397 p.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

*НАТАЛИЯ ГУЦУ, старший преподаватель,  
ЛАРИСА ПОДГОРОДЕЦКАЯ, старший преподаватель,  
Бэлцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо*

*Summary. Advise-counselling work with teachers and parents is a very important approach used by the school psychologist, following the aim of improving the education-teaching process. It promotes the development of a good setting for personality growth and learners' self-determination at every age stage, as well as it prevents in time possible infringements in intellectual growth and in the process of becoming a personality. The psychologist helping teachers with questions concerning development, education and learning through psycho-counselling makes popular and clarifies psychological facts and phenomena through means of advise-counselling work. He also shapes the need of psychological knowledge, the aspiration to use it while working with children and following the purpose of self-development.*

Современное состояние общества, обусловленное ростом темпа жизни, увеличением объема информации, кризисными явлениями в природе, обществе и семье, постоянно показывает острую необходимость психологической помощи человеку на всех этапах его развития и деятельности. Образовательными учреждениями накоплен значительный опыт сотрудничества с педагогами и родителями в целях повышения воспитания и развития детей. Психологи и педагоги постоянно совершенствуют содержание и формы этой работы, стремясь добиться органичного сочетания воспитательных воздействий на ребенка в учреждении и в семье, обеспечить всестороннее развитие личности.

В период школьной жизни развитие детей, в особенности период отрочества и юности, происходит очень динамично, и поэтому является необходимой работа школьного психолога в разных направлениях.

Работа школьного психолога в школе очень актуальна, т.к. он находится непосредственно внутри того социального организма, где зарождаются, существуют и развиваются как положительные, так и отрицательные стороны взаимоотношений учителей, учащихся и их родителей. Он должен видеть каждого ребенка или учителя, как



отдельную оригинальную личность, и в сложной системе взаимодействия, в центре которой находятся интересы ребенка, как развивающейся личности.

Одним из традиционных направлений в работе практического психолога является психолого-педагогическое просвещение учителей, родителей, учащихся. Методологическими вопросами в области психологического просвещения занимались М.Р. Битянова [1], И.В. Дубровина [5], О.Н. Истратова [3] и др. Просвещение включает пограничные направления в работе психолога: консультирование, диагностику, коррекцию и профилактику. Просветительская работа психолога с педагогами и родителями является особенно востребованной в связи с возрастающими трудностями воспитания детей и подростков

Одной из причин формирования негативного отношения к школе, учению, неадекватного отношения к себе и к окружающим людям очень часто является не знание и не соблюдение учителями психологических условий полноценного общения с учащимися. Создание благоприятного психологического климата, в центре которого личностное заинтересованное общение взрослых и учащихся, является обязательным условием эффективного обучения, т.к. способствует прогрессивному развитию личности. Данную задачу школьный психолог успешно может решить только в совместной работе с педагогами, помогая в решении разных задач обучения и воспитания школьников в творческом общении с учителями, приобщая их к психологическим знаниям.

Психологическое просвещение педагогов направлено на создание условий, в которых они могли бы получить необходимые психолого-педагогические знания, навыки, позволяющие:

- организовать эффективный процесс обучения;
- построить взаимоотношения со школьниками и коллегами на взаимовыгодных началах;
- осознать и осмыслить себя в профессии и обучении с другими участниками внутри-школьных взаимодействий [3, с.19].

В ходе психологического просвещения психолог должен:

1. знакомить учителей с основами возрастной, педагогической и социальной психологии;
2. популяризировать и разъяснять факты, механизмы и закономерности проявления психики;
3. формировать потребности в психологических знаниях, желание использовать их в работе с ребенком или в интересах собственного развития [5].

Как перспективную форму организации профилактической и просветительской работы психолога с педагогами, М.Р. Битянова выделяет психолого-педагогический консилиум, который «представляет собой организационную форму, в рамках которой происходит разработка и планирование единой психолого-педагогической стратегии сопровождения каждого ребенка в процессе обучения»[1, с. 53]. Консилиум позволяет объединить информацию о статусе ребенка которой владеют педагоги, классный руководитель, школьник, психолог и медик и на основе целостного видения ученика разработать и реализовать его дальнейшее развитие и воспитание.

Психолого-педагогический консилиум в школе выполняет ряд функций:

- Диагностическая функция консилиума заключается в изучении социальной ситуации развития, определения доминанты развития, потенциальных возможностей и способностей учащихся, характера поведения, длительности общения.
- Воспитательная функция консилиума включает разработку проекта педагогической коррекции в виде мер лечебного, контролирующего, дисциплинирующего и коррекционного характера рекомендуемых классному руководителю, учителю-предметнику, родителю.
- Реабилитирующая функция, охарактеризованная Р.В. Овчаровой, предполагает защиту интересов ребенка, попавшего в неблагоприятные школьные или семейные условия. Семейная реабилитация включает повышение статуса и ценности ребенка как члена семьи. Сущность школьной реабилитации состоит в разрушении образа, сложившегося у педагогов и сверстников, преодолении обструкции состояния и психологической незащищенности, дискомфорта [4].

Актуальным также является просвещение в области разрешения конфликтов межличностного и межгруппового характера в различных системах отношений: учитель-учитель, учитель-ученик, учитель-родитель. Психолог организует обсуждение конфликта с каждым участником отдельно, а затем совместно. Организуя общение «через себя», психолог помогает снять эмоциональное напряжение, вести обсуждение в конструктивном русле, найти приемлемые способы разрешения противоречий [3].

Детский сад, школа, лицей – социальные институты, с которым вступают в контакт родители и где осуществляется их систематическое психолого-педагогическое просвещение. От совместной работы родителей, педагогов психологов зависит благополучное развитие ребенка. Просвещение родителей представляет собой непрерывный процесс: по мере развития ребенка возникают новые проблемы и вопросы, меняется их родительская роль.

Для осуществления дифференцированного подхода психолога и педагога к родителям необходимо соблюдение следующих условий:

- между психологом и родителями нужно установить взаимное доверие в отношениях;
- проявление чувства такта и отзывчивости по отношению к родителям;
- взаимосвязь разных форм работы с родителями;
- параллельная работа с родителями и детьми;
- учет условий жизни каждой семьи, возраста и образования родителей;
- обеспечение в работе с родителями определенной последовательности.

Изучение семьи ребенка позволяет психологу понять стиль жизни семьи, ее уклад, традиции, воспитательные возможности и духовные ценности, особенности взаимоотношений ребенка с родителями. Для выявления уровня педагогической культуры и степени участия родителей в воспитании детей можно использовать следующие методы: анкетирование родителей и педагогов; тестирование родителей; индивидуальные беседы с родителями; изучение тестов-рисунков детей типа «Мой дом», «Моя семья» и др.

В зависимости от различий в семейном воспитании, в структуре общения, педагогической, психологической просвещенности родителей необходимо применение разнообразных форм работы. В зависимости от проблем, возникающих в семьях, выбирается та или иная тематика мероприятий, кроме того каждый возраст требует решения своих насущных проблем

Шумакова О.А предлагает следующие темы для осуществления психологического просвещения: техники и приемы вербального общения с детьми, гендерные подходы воспитания в семье, психологическая безопасность ребенка в обществе, профилактика психологического травматизма, как сказываются семейные проблемы на здоровье детей, как научить ребенка учиться, что такое учебная деятельность, «шустрики и мямлики» и другие [6].

В настоящее время используются различные формы и методы педагогического просвещения родителей, как новаторские, так и традиционные. Сегодня, такие классические мероприятия, как лекция или семинар, в силу большой нагрузки учителей, склонности к созданию и закреплению различных стереотипов, повышенной личностной тревожности и др. являются неэффективными.

Более эффективны такие формы работы как наглядная пропаганда в виде «Уголка психолога», родительские собрания, посещение семей, конференция родителей, устные журналы, круглые столы, организация клубов, организация деловых игр, вечера вопросов

и ответов, викторины, Брейн-ринг, КВН, «Педагогический калейдоскоп», «Клуб знатоков», Пресс-конференция, «Поле чудес», «Звездный час», тренинги.

Остановимся на такой форме просвещения как вечера вопросов и ответов. Вечера вопросов и ответов информируют родителей по самым разнообразным проблемам, которые часто носят дискуссионный характер. Роль вечеров вопросов и ответов в вооружении родителей педагогическими занятиями состоит не только в самих ответах, что само по себе очень важно, но так же и форме проведения этих вечеров. Они должны проходить как непринужденное, равноправное общение родителей и психологов, как уроки педагогических раздумий. На вечере вопросов и ответов желательно присутствие специалистов – медиков, юристов, социальных педагогов в зависимости от содержания вопросов.

Представляет интерес проведение тренингов с родителями детей и подростков. Их цель повышение родительской компетентности в понимании эмоций и потребностей детей, учить родителей видеть мир глазами ребенка, развитие рефлексии. Как известно, воспитание начинается с первых лет жизни ребенка, однако нехватка экономических средств в нашей стране приводит к отсутствию психологов в дошкольных учреждениях, тогда как в большинстве стран они есть.

Таким образом, оказывая помощь педагогам и родителям в решение вопросов развития, воспитания и обучения посредством просветительской работы – психолог формирует у педагогов потребность в психологических знаний, желание использовать их в работе с детьми или в интересах собственного развития. Просветительная работа с педагогами очень важное направление работы школьного психолога с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса, так как способствует формированию благоприятных условий для полноценного личностного развития и самоопределения, обучающихся на каждом возрастном этапе, а также своевременное предупреждение возможных нарушений в становления личности и развитие интеллекта.

### **Литература:**

1. БИТЯНОВА, М.Р. *Организация психологической работы в школе*. Москва: Тенезис, 2000. 298 с. ISBN 5-89441-007-X
2. ДЕМИДОВА, И.Ф. *Педагогическая психология*. Москва: Академический Проект, Трикта, 2006. 224 с. ISBN: 978-5-222-15826-5
3. ИСТРАТОВА, О.Н.; ЭКСАКУСТО, Т.В. *Справочник психолога средней школы*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 510 с. ISBN 978-5-222-16215-6.

4. ОБЧАРОВА, Р.В. *Справочная книга школьного психолога*. Москва: Просвещение, 1996. 352 с. ISBN 5-09-007270-1.
5. *Рабочая книга школьного психолога*. / Под ред. И.В. Дубровиной. Москва: Просвещение, 1991. 376 с. ISBN 5-87977-033-8
6. ШУМАКОВА, О.А. *Психологическое просвещение в образовании как форма освоения родителями педагогической культуры*. // Гуманитарные научные исследования. <http://human.snauka.ru> 2012. №11.

## GESTIONAREA STRESULUI OCUPAȚIONAL ÎN CONDIȚIILE REZISTENȚEI LA EDUCAȚIE A ELEVILOR

*TATIANA ȘOVA, lector universitar,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

*Summary: In educational practice, sometimes it is impossible to predict the effects of daily changes on the effectiveness of education, changes that lead to problems in the relationship teacher - student: anxiety, disobedience, refusal, aggression, discomfort, emotional instability, etc. In this article we propose some ways of solving the problems mentioned by proper management of occupational stress of teachers in terms of resistance to the education of students.*

Schimbările în viața cotidiană au loc permanent, acestea devenind o realitate aproape inevitabilă. Democratizarea societății, reorganizările în sistemul de învățământ, noile cerințe educaționale, multitudinea tehnologiilor didactice – toate aceste restructurări favorizează apariția stresului ocupațional la cadrele didactice, iar elevii, la rândul lor, opun rezistență educației.

Cu toate că deja conștientizăm tendința de racordare a sistemului educațional autohton la cerințele europene, acest fapt generează anumite **contradicții**, care, în opinia noastră, trebuie eliminate: (1) necesitatea adaptării oamenilor la valorile culturii naționale și orientarea, de facto, la popoarele UE; (2) necesitatea crescândă în domeniul pregătirii specialiștilor în toate domeniile la nivel mondial, pe de o parte, și scăderea prestigiului învățământului, pe de altă parte; (3) cerințele crescînde față de pregătirea absolvenților instituțiilor preuniversitare (licee, gimnazii, școli primare, instituții preșcolare) și nivelul scăzut înregistrat al acestor pregătiri; (4) necesitatea crescîndă de a obține competențe și capacitatea redusă a școlii de a face față acestei necesități [7, p. 17]. Lichidarea acestor contradicții, precum și ale altora asemănătoare, necesită alegerea unei strategii adecvate de management atât a conținuturilor, cât și a pregătirii profesionale a cadrelor

didactice în vederea rezistenței la stresul ocupațional. Acest fapt este menționat în Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, în care se subliniază necesitatea *stimulării motivației pentru dezvoltare profesională a educatorilor în condițiile statutului actual al profesiei*, acesta devenind un deziderat principal în sistemul priorităților educației contemporane [6].

Formarea cadrelor didactice în vederea diminuării stresului ocupațional este motivată și de opunerea rezistenței la educație a elevilor, generată de construirea incorectă a relațiilor, lipsa stimei și a respectului reciproc, deficitul de comunicare didactică tolerantă etc. În această ordine de idei, cercetătorul Dm. Salade evidențiază marea responsabilitate a acestora, afirmând 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” [9, p. 135].

În contextul discursului despre formarea cadrelor didactice pentru abordarea corectă a stresului ocupațional condiționat de rezistența la educație a elevilor, N. Andreescu (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 surselor de stres, a limitării consecințelor nocive individuale și instituționale, contribuind semnificativ la crearea unui mediu stimulatîv pentru dezvoltarea personală și organizațională [1].

***Pentru a evita situațiile stresante la locul de muncă***, profesorul asigură eficiența procesului educațional prin competențele manageriale și însușirile de personalitate cu repercusiuni profunde asupra calității educației și satisfacției în muncă. În contextul exigențelor menționate, considerăm necesar a orienta profesorul spre învățarea strategiilor de adaptare și de înlăturare/diminuare a factorilor stresogeni. Printre calitățile pedagogului ce asigură realizarea cu succes a funcțiilor profesionale remarcăm următoarele: ***toleranța și rezistența la stres***, comunicarea democratică, răbdarea, dragostea, compasiunea, tactul pedagogic, credința în valorile socioculturale, responsabilitatea față de elevi și față de întreaga umanitate. Se afirmă, de obicei, 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” 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 această ordine de idei, **cunoașterea legităților apariției și a mecanismelor diminuării stresului ocupațional** capătă valoare și importanță deosebită, creînd premise pentru dezvoltarea culturii profesionale și diminuării rezistenței la educație a discipolilor săi. **Legitățile apariției stresului ocupațional** reprezintă legăturile stabile, esențiale și necesare ale fenomenelor afective, care explică apariția, existența și dezvoltarea fenomenului stres ocupațional. Ele constau în reflectarea obiectivă, adecvată a realității, independent de voința subiectului, avînd proprietăți și caracteristici stabile în orice circumstanțe. În opinia noastră, **fenomenul stres ocupațional** este determinat de nevoile socioeconomice, morale, culturale, politice și **apare la nivelul următoarelor legități:** (a) interdependența stres ocupațional – sănătate; (b) interdependența stres ocupațional – decizie; (c) interdependența stres ocupațional – management al clasei de elevi; (d) interdependența stres ocupațional – performanță; (e) interdependența stres ocupațional – evaluare/autoevaluare; (f) interdependența stres ocupațional – integrare socioprofesională. Legitățile apariției stresului ocupațional au **caracter specific uman** (oamenii angajați în câmpul muncii sînt afectați de stres ocupațional), **caracter de largă esențialitate** (afectează toate sferele vieții cadrului didactic), **caracter dinamic** (modificîndu-se în raport cu schimbările din viața socială, familială, profesională a cadrului didactic), **caracter sistemic** (interacționînd, constituie un ansamblu normativ de diminuare teoretico-acțională a stresului ocupațional) [10, p. 63].

Referindu-ne la problematica diminuării fenomenului rezistenței la educație a elevilor, subliniem necesitatea recunoașterii **interdependenței dintre stresul ocupațional al cadrelor didactice și managementul clasei de elevi.** Această legitate explică influența stresului asupra calității conducerii grupului de elevi, care la rîndul său poate deveni o sursă de stres ocupațional. Opiniile cu privire la efectele stresului ocupațional asupra activității de management al clasei de elevi și a stilurilor de conducere sînt la fel de contradictorii ca și cele referitoare la efectele stresului ocupațional asupra performanțelor. Stresul este definit și ca un factor mobilizator și stimulator al activității cadrelor didactice în managementul clasei de elevi, denumit „conducerea prin crize”. Criza, în cazul nostru rezistența la educație, ca moment de dezechilibru, asociată cu apariția unui nivel înalt de stres ocupațional, uneori chiar de ruptură, îi determină pe conducători să caute strategii rezolutive sau de coping în vederea soluționării acesteia. Pentru alți autori (Z. Bogathy, 2009) însă, stresul apare ca un factor ce adîncește criza, amîină sau chiar împiedică soluționarea ei. Atunci cînd se confruntă cu situații de rezistență la educație și condiții stresante, instituțiile de învățămînt recurg la centralizarea autorității la nivelurile superioare ale

organizației. Acest fapt are o dublă repercusiune: pe de o parte, împiedică participarea cadrelor didactice la conducerea instituției de învățământ, iar pe de altă parte, descurajează delegarea autorității, ambele cu efecte negative asupra eficienței organizaționale. Astfel, stresul ocupațional favorizează practicarea stilului de management autoritar și îl restricționează pe cel cooperant – democrat [Apud: 12, p. 90].

O altă explicație ar fi aceea că, în caz de eșec în reducerea fenomenului rezistenței la educație, responsabilitatea este egal distribuită între cadre didactice și elevi. Ideea potrivit căreia stresul ocupațional favorizează practicarea unor stiluri de management și defavorizează practicarea altora se pare că întrunește un mai mare acord al cercetătorilor. Pedagogia modernă evidențiază componentele esențiale ale unui management al clasei de elevi, realizarea eficientă a cărora poate contribui la evitarea stresului ocupațional și la diminuarea rezistenței la educație a elevilor: **managementul comportamentului** se referă la competențele manageriale pe care trebuie să le posedă profesorii pentru soluționarea problemelor de disciplină la clasă; **managementul conținutului** se referă la competențele manageriale necesare pentru educație; **managementul acordului** se referă la competențele de management interpersonal [5, p. 160-164]. Un management consecvent și de calitate, lipsit de stres, centrat pe elev, presupune că relația constructivă între elev și profesor este o condiție necesară pentru realizarea intențiilor educaționale. Astăzi este necesar de a reevalua relația profesor-elev în conformitate cu valorile societății contemporane: *libertate, responsabilitate, cooperare, toleranță*.

Continuăm analiza experiențelor sintetizate din literatura de domeniu cu referire la **strategiile de adaptare la stresul ocupațional în vederea reducerii fenomenului rezistenței la educație a elevilor** prin cele identificate de A. Percek (1992) care distinge anumite variante de coping: centrat pe problemă și centrat pe emoție. Așa-numitul **coping centrat pe problemă** presupune că individul încearcă să rezolve problema cu care se confruntă, face eforturi, uneori disperate, pentru a înlătura situația de conflict. În contextul altei variante, numită **coping centrat pe emoție**, individul se concentrează mai ales pe starea emoțională generată de problemă, și mai puțin pe rezolvarea acesteia. Atenționând asupra caracterului continuu al stresului ocupațional al cadrelor didactice, menționăm că în condițiile frustrării îndelungate, apare riscul dezvoltării la profesori a trăsăturilor negative: *iritabilitatea, amplificarea furiei, dezechilibrul și instabilitatea emoțională* chiar și *nevroze*. Activitatea solicitantă *supraoboseala, epuizarea emoțională și extenuarea psihică* ca urmare devin blocaj al eficacității didactice, impediment în exercitarea responsabilităților profesionale și factor de creștere a rezistenței la educație a elevilor [8, p. 83].

Din perspectiva subiectului vizat, de valoare devine **necesitatea formării la viitorii profesori a competenței de management al stresului ocupațional (CMSO)** pentru a asigura rezistența la factorii de stres, exprimate în situații critice prin mecanisme de autoapărare



specifice cadrelor didactice. **CMSO al profesorului reprezintă actualizarea convingerilor/atitudinilor** privind: importanța echilibrului dintre eforturi și recompense, compatibilizarea expectanțelor sociale cu aspirațiile individuale, satisfacția profesională rezultată din autoritate și stimă de sine, asigurată de rezistența profesională la presiunile de timp, spațiu, resurse și ritm de schimbare în dezvoltarea socio-profesională pentru menținerea sănătății mentale și maximizarea stării de bine **asigurând funcționarea unor capacități**: aprecierea obiectivă a nevoilor personale și a resurselor de satisfacere a acestora; autoevaluarea limitelor personale de management al energiei afective și autocontrol; aprecierea condițiilor intrapersonale și de mediu extern ce amenință compatibilizarea cu interlocutorii; reevaluarea permanentă a sistemului propriu de valori și aspirații profesionale; evaluarea în termeni de avantaje-dezavantaje, formularea promptă a deciziilor reieșind din propriile priorități; acceptarea de sine; actualizarea de sine în condiții schimbătoare de interacțiuni în mediul profesional, în baza unui **sistem de cunoștințe specifice** privind semnificația, legitățile apariției și mecanismele prevenirii/diminuării stresului ocupațional ce permit inhibarea reacțiilor distructive și excluderea tensiunilor intrapersonale, stabilitatea emoțională în condițiile solicitărilor socioprofesionale [10, p. 51-52].

Specialiștii în domeniu susțin că nu există rețetă care să garanteze o activitate didactică fără stres, dar există posibilități de a-l diminua. În acest sens, A. Țabără apreciază următoarele **strategii de management al stresului ocupațional**, eficiente și în cazul diminuării rezistenței la educație a elevilor: (a) informarea privind sursele de stres; (b) conștientizarea reacțiilor la stres; (c) dezvoltarea competenței de management al stresului; (d) suportul social; (e) dezvoltarea stilului de viață sănătos; (f) dezvoltarea stimei de sine; (g) managementul timpului [11, p. 88].

Ineficiența metodologică în eliminarea stresului ocupațional, rezultă, în primul rând, din cunoașterea insuficientă și nerespectarea unor principii, ajungându-se la erori, efecte contrarii. În acest context, cadrele didactice trebuie să-și structureze activitățile astfel, încât acestea să le dea un sentiment de siguranță. De asemenea, trebuie să-și însușească anumite **principii de conduită antistres**: formularea corectă a obiectivelor, planificarea eficientă a timpului, realizarea activităților din plăcere cel puțin o dată pe săptămână, rezervarea unui moment de liniște, păstrarea echilibrului între muncă și recreație, relaxarea, oferirea și primirea a afecțiunii, discutarea dificultăților, utilizarea umorului, gândirea pozitivă [3, p. 54].

De real folos pentru gestionarea stresului ocupațional în condițiile rezistenței la educație a elevilor sînt **strategiile de management al stresului ocupațional**, descrise de A. Băban (2003):

- *strategii referitoare la cerințe*: manipularea percepției și a cerințelor față de elevii, aceasta presupunînd influențarea cerințelor de către cadrul didactic, indicarea modalităților de realizare a lor (formularea cerinței, dar și acordarea de indicații asupra modului de rezolvare),

dozarea creșterii dificultății cerințelor, negocierea alocării resurselor pentru îndeplinirea unor sarcini, schimbarea sarcinii sau a procedurii de realizare, dacă situația impune aceasta, utilizarea comunicării adecvate în formularea cerințelor;

- *strategii referitoare la capacități*: evaluarea și îmbunătățirea percepției asupra acestora. Se urmărește motivarea pentru activitate și pregătirea sau antrenamentul; trebuie să învățăm să facem față stresului în diferite situații, pentru că frica de a nu reuși conduce la descreșterea performanțelor individuale;
- *strategii referitoare la răspunsuri*: se urmărește atenuarea răspunsurilor disfuncționale ale elevilor la solicitări; pot fi răspunsuri fiziologice, psihologice și comportamentale [2].

În aceeași ordine de idei, C. Caramete (2002) avansează **strategii pentru autoreglarea emoțională a cadrelor didactice**. Studiind arta gestionării comportamentului deontologic, autoarea elaborează complexul de exerciții specifice excluderii stresului ocupațional prin extinderea diapazonului emoțional al pedagogilor prin: (a) echilibrarea emoțională (*exerciții de conștientizare a diferențelor energetice în diferite stări afective, de asigurare a echilibrului emoțional*); (b) autoeducația emoțională pentru asimilarea rolurilor profesionale (*exerciții de adoptare a ritmului vieții profesionale*); (c) *exerciții de alternare a stărilor psihofiziologice în circumstanțe profesionale* [4, p. 116]. De mare relevanță educativă au devenit cercetările metodologice ce conțin experiențe privind formarea competențelor afective, denumite în literatura științifică competențe socioafective, integrate în conceptul de inteligență socială, inteligență emoțională, cultură emoțională, respectiv, cultură socioprofesională.

**În concluzie, soluțiile profesionale recomandate în scopul depășirii, prevenirii, înlăturării surselor, efectelor stresului ocupațional condiționat de fenomenul rezistenței la educație a elevilor pot fi:** învățarea unor strategii de relaxare, de rezolvare a problemelor de management al clasei de elevi și luare de decizii, dezvoltarea unor strategii de identificare și rezolvare a situațiilor conflictuale ce apar în grupul de copii pe care-i monitorizăm, menținerea echilibrului emoțional, dezvoltarea unor relații profesor-elev bazate pe stimă și respect reciproc, stabilirea și menținerea unui suport social adecvat, menținerea unei imagini de sine pozitive – dezvoltarea stimei de sine, valorizarea performanțelor, valorificarea gândirii pozitive, dezvoltarea unui stil de viață sănătos, învățarea unor strategii de adaptare la stres, de gestionare eficientă a acestuia prin reducerea condițiilor stresante din mediul educațional, informarea privind posibile surse de stres, conștientizarea reacțiilor la stres, aplicarea tehnicilor de dezvoltare a toleranței la stres.

**Referințe bibliografice:**

1. ANDREESCU, A. ș.a. *Managementul stresului profesional. Ghid pentru personalul din domeniul ordinii și siguranței publice*. București: Ministerului Administrației, 2006. ISBN 978-745-012-8.
2. BĂBAN, A. *Stres și personalitate*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1998. ISBN 973-9354-35-1.
3. BENEĂ, M. C. *Managementul stresului profesional*. Deva: Emia, 2000. 76 p.
4. CARAMETE, C. *Studiu privind stresul organizațional și climatul muncii*. București: ASE, 2002. 137 p. ISBN 973-5941-25-2.
5. CHICU, V. ș.a. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Coord. Guțu Vl. Chișinău: CEP USM, 2008. 175 p. ISBN 078-9975-70-810-4.
6. DELORS, J. (coord.). *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*. Iași: Polirom, 2000. ISBN 973-683-549-9.
7. PATRAȘCU, D. ș.a. *Management educațional preuniversitar*. Chișinău: ARC, 1997. 383 p. ISBN 9975-61-016-1.
8. PERCEK, A. *Stresul și relaxarea*. București: Teora, 1992. 115 p. ISBN 973-601-028-7.
9. SALADE, D. *Om și profesiune*. Cluj-Napoca: Casa de Editură Dokia, 1998. 150 p. 978-973-109-043-6.
10. ȘOVA, T.; COJOCARU-BOROZAN, M. *Stresul ocupațional al cadrelor didactice. Note de curs*. Chișinău: S.n. (Tipografia din Bălți), 2014. 151 p. ISBN 978-9975-4487-2-7.
11. ȚABĂRĂ, A. *Managementul stresului în învățământul preuniversitar*. Vatra Dornei: Stud IS, 2009. 136 p. ISBN 978-606-8064-03-1.
12. ZLATE, M. *Tratat de psihologie organizațional managerială. Vol.II*. Iași: Polirom, 2007. 674 p. ISBN 978-973-681-X.

**STRATEGII DE DEPĂȘIRE A REZISTENȚEI LA EDUCAȚIE PRIN DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE**

*LILIA NACAI, lector universitar,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

*Summary: One of the main requests submitted for teachers are competences related to communication skills and interrelations. This article reflects approaches concerning the theoretical dimensions of communication skills. Researches show that effective communication skills have a significant role in the teacher's professional activity regarding the overcoming of his educational resistance.*

Imperativele învățământului superior modern realizat în Republica Moldova derivă din solicitările de a satisface necesitățile personalității în dezvoltare punctate în strategiile de reformare a învățământului, în care se accentuează semnificația comutării accentului de pe latura informativă a procesului educativ spre cea formativă.

Școala contemporană este chemată să contribuie la educația tinerilor nu doar bine informați, dar și care să posede capacități de adaptare la solicitările permanente ale vieții. Școala Superioară este astăzi chemată să realizeze intervenții educaționale axate nu doar asupra dimensiunilor rațional-intelectuale ale studenților, dar și asupra celor afective, motivaționale, atitudinale, sociale.

Una din solicitările – cheie înaintate cadrului didactic o constituie abilitățile de comunicare și interrelaționare competentă. Un rol central în exersarea eficientă a abilităților nominalizate revine procesului de interacțiune a cadrului didactic cu elevii. Actul didactic presupune colaborarea / relaționarea cooperantă, suportivă a cadrului didactic cu elevii. Cadrul didactic trebuie să cunoască, să utilizeze și să interpreteze elementele comunicării verbale /nonverbale în relația cu elevul/copilul pentru sporirea eficienței activității profesionale, pentru a asigura depășirea rezistenței la educație.

Analiza literaturii științifice dovedește că comunicarea a fost amplu investigată în psihologie. Am constatat, că comunicarea este abordată frecvent în literatura de specialitate înregistrându-se achiziții care ne oferă informații cu privire la factorii determinanți ai comunicării, rolul actorilor comunicării, rolul comunicării în prevenirea, producerea, rezolvarea conflictului, formele comunicării etc.

Problema comunicării a fost abordată multiaspectual în psihologie, înregistrându-se studii solide care ne oferă multiple descoperiri științifice: cu privire la geneza formelor de comunicare la copii (M.I.Lisina), problemele ontogenezei comunicării (Lisina M., Bolboceanu A.), impactul comunicării asupra dezvoltării psihice (Muhina T., Zaporojeț A., Zlate M., Iacob L.) etc. În Republica Moldova s-au realizat, de asemenea, un șir de cercetări ce abordează comunicarea și impactul ei asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ontogenetice (A.Bolboceanu) și comunicarea managerială performantă ca premisă a bunăstării organizației (L.Stog, M.Caluschii).

Psihologia comunicării răspunde nevoii de dezvoltare a abilităților de comunicare care devine astăzi foarte actuală: se redimensionează valorile, se impun noi imperative, se profilează noi dimensiuni ale personalității. Astfel, unul din obiectivele majore a cursurilor universitare din cadrul modului Psihologie, pentru specialitățile cu profil pedagogic, vizează dezvoltarea abilităților de comunicare a viitorilor pedagogi. Un nivel sporit de dezvoltare a abilităților de comunicare a viitorilor pedagogi va asigura profilaxie precum și depășirea fenomenului rezistenței la educație.

Studiile științifice, realitățile prezintă faptul că în lumea în care trăim, copiii se maturizează mult mai repede decât s-a întâmplat vreodată. Copii, adolescenții sunt expuși tentațiilor de tot felul, iar acest context îi predispune la greșeli. Ei ajung să încalce regulile pentru că nu sunt pregătiți să facă față multitudinii de experiențe care sunt trăite pentru prima oară. Cea mai eficientă metodă de prevenire și/sau depășire a unor astfel de probleme s-a dovedit a fi învățarea de a comunica eficient. Lipsa abilității de dialogare, neglijarea stării psihologice a subiecților comunicării, intoleranța și agresivitatea în comunicare, provoacă apariția conflictelor, tensionarea psihologică care influențează negativ asupra activității creative a individului într-o societate liberă și democratică.

Cercetările arată că abilitățile de comunicare eficiente joacă un rol semnificativ în activitatea profesională a cadrului didactic. Astfel, se recomandă eficientizarea abilităților de comunicare a cadrelor didactice, care prin propriul model, prin abordare eficientă și individualizată a fiecărui copil, prin abordare adecvată a comportamentelor dificile va asigura depășirea rezistenței la educație. În literatura de specialitate principalele abilități de comunicare sunt abilitățile de ascultare, de adresare a întrebărilor, comunicare verbal, comunicare nonverbal.

Dar care este relația dintre abilitate și competență?

Am realizat această delimitare conceptuală pentru a evidenția raportul capacitate-abilitate. Abilitatea se deosebește de competență prin specificitatea ei, implică o tehnică și necesită o învățare. Abilitatea este totodată "însușire sinonimă cu priceperea, dexteritatea, îndemânarea, dibăcia, iscusința, evidențiind ușurința, rapiditatea, calitatea superioară și precizia cu care omul desfășoară anumite activități, implicând autoorganizare adecvată sarcinilor concrete, adaptare suplă și eficientă" (P. Popescu-Neveanu, 1978, p. 9. Nu confundăm abilitatea cu deprinderea și nici cu aptitudinile. Împreună, ele condiționează substratul competențelor.

Realizând o sinteză a diverselor definiții date conceptului de competență (Golu, 1981, p. 51; Chelcea, 1998, p. 161; Schiopu Ursula, 1997, p., 162) putem spune că în plan subiectiv-psihologic competența este o rezultată a cunoștințelor, aptitudinilor, deprinderilor, priceperilor, capacităților, abilităților și trăsăturilor temperamentale-caracterologice care conduc la performanțe în diferite domenii. Abilitățile care facilitează interacțiunile de grup sunt abilitățile sociale. Pornind de la abilitatea socială se poate dezvolta competența socială ce reprezintă caracteristica persoanelor capabile să producă o influență socială dezirabilă asupra altor persoane. În concepția lui Chelcea (1998, p.161) competența socială presupune un tip de comportament ce conduce la performanța socială. M. Argyle, care a impus în psihologia socială termenul de competență socială, consideră că acest concept definește "pattern-uri ale comportamentului social care dau indivizilor competenți din punct de vedere social, capabili să producă efectele dorite asupra celorlalți indivizi" (Argyle, M., apud Moscovici S., 1998, p. 74).

Astfel, principalele abilități componente ale competenței sociale, care prin dezvoltare pot atinge și ele statutul de competență sunt, după S. Moscovici (1998, p. 80), comunicarea, empatia, asertivitatea, gratificația, prezentarea de sine, rezolvarea de probleme. Extinzând această sferă adăugăm și abilitățile de rezolvare a conflictelor, precum și abilitățile de relaționare și de selfmanagement. Despre comunicare s-au scris numeroase lucrări, unele teoretice altele bazate pe studii și rezultate ale unor antrenamente. Autorii sunt de acord în a considera comunicarea drept cea mai importantă competență socială cu implicații în manifestarea și dezvoltarea celorlalte. Se vorbește despre o comunicare asertivă, o comunicare empatică etc.

Comunicarea se află în centrul performanței și al competenței sociale. După cum scrie Luminița Iacob (1998, p. 181), comunicarea umană, în accepțiunea sa cea mai largă, poate fi definită ca fiind relația bazată pe coîmpărtășirea unei semnificații. Dacă informația este premisa absolut necesară unui act de comunicare, ea nu este însă și suficientă. Absența înțelegerii acelei informații și a contextului relațional care să-i confere semnificația anulează "starea de comunicare".

Așa cum sublinia și Leona Tyler (1978, p.105) antrenarea abilităților este o necesitate. În general se acordă atenție dezvoltării abilităților ce stau la baza competențelor profesionale. Este meritul psihologilor sociali (S. Moscovici, 1998; A Neculau; Boncu Ș.; Luminița Iacob; O. Lungu, 1998; S. Marcus și colab, 1999 etc.) ce au atras atenția asupra trebuinței de dezvoltare a abilităților de comunicare, a competențelor sociale în primul rând la viitorii pedagogi (cadre didactice).

### **Referințe bibliografice:**

1. ABRIC, JEAN-CLAUDE. Psihologia comunicării : teorii și metode / Jean-Claude Abric ; trad. Luminița Botoșineanu, Florin Botoșneanu. - Iași : Polirom, 2002 (Tip. Multiprint). - 208 p. - (Collegium. Psihologie / coord. de Adrian Neculau). - ISBN 973-683-953-2. - Bibliogr.: p. 195-203.
2. DE PERETTI, ANDRE. Tehnici de comunicare. / Andre de Peretti.- Iași: Polirom, 2001. - 391 p. – ISBN 973-683-505-7
3. BOLBOCEANU, AGLAIDA. Psihologia comunicării / Aglaida Bolboceanu. - Ch. : Univers Pedagogic, 2007 (Tipogr. Centrală). - 136 p. : tab. - ISBN 978-9975-48-048-2. - Bibliogr.: p. 135-136.
4. PÂNIȘOARĂ, ION-OVIDIU. Comunicarea eficientă / Ion-Ovidiu Pânișoară. - Ed. a 2-a rev. și adăugită. - Iași : Polirom, 2004 (Tip. Lumina Tipo). - 344 p. : il., fig. - (Collegium. științele educației / coord. de Adrian Neculau, Constantin Cucuș). - ISBN 973-681-606-0. - Bibliogr.: p. 333-338

5. STOICA-CONSTANTIN, ANA. Conflictul interpersonal / Ana Stoica-Constantin. - Iași : Polirom, 2004. -302. - ISBN 973-681-784-9

## MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A CULTURII COMPORTAMENTALE LA ELEVI

*LIVIA DARIU, învățător, grad didactic superior,  
Liceul Teoretic „Mihai Eminescu” din Bălți*

*Summary: Moral concept refers to a particular social code, a set of rules which must be obeyed in order to tread correctly in a society. Morality refers to what is good or bad and deals with the discovery of methods and means to combat evil. Both in school practice, and in children's family education facts, their relations in community are always valued in terms of morality. It assumes the respect of requirements and main rules of human cohabitation skill to find a just fashion in contact with people, to be cautious and attentive to them, courteous and tactful, fair and delicate.*

*„Trebuie să fim pentru copii un exemplu de bogăție spirituală;  
numai în aceste condiții avem dreptul moral de a educa.” V. A. Suhomlinskii*

Conceptul de morală se referă la un anumit cod social, la un ansamblu de reguli cărora trebuie să ne supunem pentru a putea păși „cu dreptul” într-o societate. Morala se referă la ceea ce este bine sau rău și se ocupă cu descoperirea metodelor și mijloacelor prin care să combată răul.

Cu câteva secole în urmă filosoful englez J. Lокк a menționat că la omul needucat îndrăzneala devine brutalitate, erudiția – pedantism, finețea de spirit – bufonerie, simplețea – bătăranie, bunătatea – lingușire. E o remarcă potrivită și justă. E puțin să posezi calități, mai trebuie să știi a le manifesta. În alt caz calitățile se pot transforma în neajunsuri. O caracteristică definitorie a omului și a umanității o constituie moralitatea. Binevenite sînt, în acest context, spusele lui Kant: „Moralitatea este, singură, o demnitate care poate transforma o ființă rațională într-un scop în sine, căci numai prin ea este posibil ca această ființă să devină membră legiuitoare într-un imperiu al scopurilor.” [Apud, 3].

Conceptul *morală* este o formă a conștiinței sociale, care reflectă ansamblul concepțiilor și principiilor care călăuzesc și reglementează conduita oamenilor în relațiile personale, în familie, la locul de muncă și în societate în general [2]. Atît în practica școlară, cît și în educația în familie, faptele copiilor, relațiile lor în colectiv sînt mereu apreciate din punct de vedere al

moralei. Ea presupune respectarea cerințelor și regulilor principale ale convețuirii umane, priceperea de a găsi un ton just în contactul cu persoanele, a fi prevăzător și atent față de ele, amabil și tacticos, corect și delicat. Însă atitudinea diferiților copii față de normele și cerințele morale depinde de multe particularități ale psihologiei copilului: ce fel de motive ale purtării acționează real, cum se formează orientarea personalității lui, în ce măsură este în stare el să înțeleagă aspectul moral al relațiilor și faptelor omenești, ce fel de sentimente morale a avut el de încercat în practica lui.

Cele menționate anterior sînt confirmate de exemplele din practica educațională: îl certăm pe elev pentru că și-a ofensat colegul; un copil se simte rușinat pentru fapta săvîrșită, își dă seama că n-a avut dreptate, că nu s-a stăpînit și i-a pricinuit suferințe colegului, adică, a săvîrșit o faptă rea și aprecierea adultului e corectă; altul se teme doar de pedeapsă, lui nu i-i rușine pentru purtarea sa; iar al treilea consideră că nu a meritat muștrarea, el e convins că a procedat corect. De aici reiese că copilul și adultul trebuie să interpreteze la fel situația, să se insiste mai profund asupra explicațiilor și ca împreună să se vadă lucrurile la fel – aceasta va conduce la atingerea scopului [6].

Un comportament democrat în societatea noastră presupune respectarea și îndeplinirea de către fiecare a regulilor de comportare civilizată, generale pentru toți, indiferent de situația și poziția omului în societate. Persoana cultă este atentă și prevăzătoare nu numai față de oamenii apropiați, ci și față de toți cei ce-l înconjoară, nu numai față de cei mari, ci și față de cei mai mici și nu numai față de oamenii cunoscuți, ci și față de cei necunoscuți. Regulile purtării civilizate conțin precepte despre aceea cum trebuie să te porți în anumite împrejurări: la școală, în musafirie, pe stradă, la cinema, teatru, muzeu, bibliotecă, transport. Reguli de comportare sunt multe, însă în viață oricînd pot apărea situații cu care copiii nu s-au ciocnit. Astfel, în cercetările sale, E. Zolotariov [5] constată că copiii știu că în școală ei trebuie să salute cadrele didactice, precum și pe toți adulții, însă în afara școlii, pe stradă, elevul poate neglija această regulă. Nu din rea voință sau din neatenție, pur și simplu el consideră, că, întîlnind o persoană cunoscută, un părinte a unui coleg, nu e neapărat să-l saluți. Sau, copilul cunoaște că el trebuie să ofere locul în transport, dar cedează scaunul numai persoanelor cunoscute, rudelor, vecinilor.

În timpul discuțiilor la orele de dirigiență am observat că elevii manifestă încă un tip de comportament: e amabil și e gata să dea ajutor, să facă un serviciu numai oamenilor cunoscuți, iar cu cei străini poate să fie nepoliticos. Ca urmare, am orientat discuțiile spre conștientizarea faptului că este important de a învăța și a respecta reguli concrete de comportament, precum și a manifesta purtare exemplară într-o împrejurare nouă pe baza regulilor de acum cunoscute. Important este să povestim și să demonstrăm elevilor modele de respectare a acestor reguli în viața cotidiană [7].



Oriunde e posibil, explicarea regulilor de comportare civilizată trebuie să se bazeze și să fie strâns legată de normele moralității. La baza multor reguli de politețe, atenție, tact, punctualitate se află principiile morale ca: omenia, colectivismul, prietenia, colegialitatea, responsabilitatea pentru faptele și comportarea sa. Cu timpul copilul începe să înțeleagă și să aprecieze respectarea acestor reguli de pe poziția moralității. În cazul acesta unitatea dintre cunoștințe și deprinderi contribuie la aceea că purtarea devine stabilă, se formează anumite calități ale personalității, posesorul cărora nu poate să procedeze altfel. Pentru ca copilul să fie întotdeauna amabil, punctual, serviabil, el trebuie să posede calități respective. E mai complicată situația când copiii cunosc regulile, știu să le respecte, însă nu le respectă. Ca exemplu: cunosc foarte bine regulile igienice: să-și curățe dinții, să se folosească de băsmăluță, să fie ordonați, să aibă grijă de lucrurile personale, dar nu fac acest lucru în temei din cauza lenei, lipsei deprinderii de a depune eforturi volitive.

Copiii nu respectă, încă, un șir de reguli pentru că le consideră inutile, fără importanță. Ei sînt convinși că multe reguli le-au inventat adulții, iar ei sînt impuși să le respecte. Ex. În mediul lor copilăresc, printre semenii, copiii ca și cum se rușinează să fie politicoși, să spună unul altuia „mulțumesc”, își permit să fie neordonați și grosolani.

Apare întrebarea: Care este cauza acestor manifestări comportamentale?

Una din cauzele serioase constă în faptul că noi, adulții, nu întotdeauna dăm exemple de purtare civilizată în locurile publice, pe stradă, acasă. Uneori suntem iritați și grosolani, lipsiți de tact, uitînd că copiii ceea ce e urît și negativ deprind mai repede decît ceea ce e corect și pozitiv. Prin urmare, noi, adulții, cerîndu-le copiilor o purtare frumoasă, trebuie mereu să ne îngrijim de conduita proprie, să fim exemplu în toate. Acest principiu fundamental al pedagogiei trebuie să devină o regulă obligatorie a educării culturii comportamentale [4].

A. S. Macarenco avea perfectă dreptate cînd spunea, adresîndu-se părinților: „Să nu credeți că educați copilul numai atunci cînd stați de vorbă cu el, cînd îl povățuiți sau cînd îi ordonați ceva. Dumneavoastră îl educați în orice moment al vieții, chiar și atunci, cînd lipsiți de acasă. Pentru copil totul are o mare importanță: și cum vă îmbrăcați, și cum vorbiți cu alți oameni, cum vă bucurați sau vă mîhniți, cum vă purtați cu prietenii și cu dușmanii, cum rîdeți și cum citiți ziarul, iar dacă sunteți acasă grosolani, sau lăudăroși, sau vă țineți de beție, nu trebuie să vă gîndiți la educație: D-voastră de acum îi educați pe copii, îi educați prost și nici un fel de sfaturi sau metode, fie ele cele mai bune, nu vă mai pot fi de folos.” [6, p. 135].

Oricine vrea să obțină succese în munca de formare a personalității copilului, în educarea purtării civilizate, trebuie să chibzuiască în mod serios asupra celor spuse. Adesea copiii nu respectă regulile de comportament civilizate pentru că adulții nu respectă principiul unității în cerințele formulate copiilor. Lipsa de înțelegere între adulți în privința cerințelor este

considerabilă. Caracterul exigențelor, succesivitatea și volumul cerințelor pot fi diferite la tata și mama, la părinți și la bunici – de aici și nerespectarea, conformându-se cerințelor diferite. În acest caz el poate fi amabil față de părinți și nepăsător, netacticos față de bunici, amabil acasă, grosolan la școală. Unitatea cerințelor școlii, familiei și ale tuturor adulților față de copii trebuie să devină o lege a vieții noastre. Nimeni nu poate trece indiferent cu vederea încălcarea regulilor de către un copil [1].

Din păcate, adesea poți vedea și auzi în magazin, la cinema, în autobus cum unii adulți caută să-i astîmpere pe niște copii, care sînt zburdalnici și le cer un comportament cult, iar alții se străduie să justifice purtarea incorectă a copiilor. Poți auzi replici de felul acesta: „Lăsați să treacă copilul fără rînd”, „De ce nu lăsați copiii în pace? Nu e de ajuns că trebuie la școală să șeadă cumiști în clasă?”, „Nu-i nimic dacă rîde mai tare! ”. În opinia noastră aici nu e vorba de cîcăleală, ci de cerințe absolut incontestabile.

Cultura comportării poate fi educată numai prin acțiuni sistematice și planice, deprinzîndu-i treptat pe copii cu regulile din ce în ce mai complexe, pe care trebuie să și le însușească. Dacă facem acest lucru numai ocazional, nu vom obține nimic bun. Este bine ca să-i demonstrăm copilului că regulile comportării civilizate trebuie respectate nu numai în prezența unor persoane, ci și atunci cînd sînt singuri și nimeni nu-i vede.

Educarea deprinderilor de comportare civilizată începe în familie. Uneori părinții acționează în grabă, nedorind să-și deie seama de faptul că deprinderile de comportament civilizat nu se formează dintr-o dată. Ei de la copil vor să scoată promisiuni „să se poarte bine” la școală, în stradă, la teatru, îl silesc să dea cuvîntul de a se corija. Totodată, părinții se gîndesc puțin asupra faptului că la început ar trebui să creeze condiții pentru ca aceste promisiuni să fie îndeplinite, că copilul trebuie ajutat să se corijeze, să i se demonstreze cum să facă acest lucru, să se creeze în familie o astfel de atmosferă care ar stimula dezvoltarea deprinderilor pozitive și ar împiedica consolidarea manierelor urîte [4].

Părinții nu trebuie să uite înțelepciunea pedagogică: vei semăna o faptă – vei culege o deprindere, vei semăna o deprindere – vei culege un caracter. Din unele greșeli la prima vedere inofensive (Ex: din deprinderea de a sta dimineața prea mult în pat) se pot forma trăsături negative ale personalității (în acest caz - neorganizarea, nepunctualitatea, nereușita de a îndeplini la timp lucrul, întîrzierea); persoana care n-a reușit să-și lichideze aceste trăsături, este considerată de cei ce-l înconjoară drept un om cu lipsă de respect față de ceilalți, e lipsit de importante elemente ale adevăratei culturi comportamentale.

Un rol deosebit revine stilului relațiilor din familie. Cînd tatăl este atent față de mamă, copilul va deprinde aceste comportamente, fiind amabil nu numai față de mamă, ci și față de oricare femeie sau colegă.

Deseori părinții le fac observații copiilor când aceștea intervin în discuțiile adulților, fără a recunoaște că ei singuri dau exemple, când îi întrerup fără genă pe copii. Încercând o astfel de atitudine față de sine, copiii, puțin câte puțin, încep să considere firească și comportarea lor similară în astfel de situații. De aceea în comunicarea din familie trebuie să domnească respectul nu numai al celor mici față de cei mari, ci și al celor mari față de cei mici. Dacă tatăl consideră necesar de a mulțami fiului pentru că acesta la rugămintea lui i-a dat instrumentul necesar, fiul absolut firește va începe să se poarte la fel. Dacă mama vorbește cu copiii întotdeauna liniștit, reținut, fără a ridica vocea, de unde aceștea să se deprindă să discute cu un ton ridicat?

E greu să cerem de la un copil curățenie, organizare, punctualitate dacă acasă domnește dezordine, ai casei îmbracă ce se nimerește sub mână și aspectul îmbrăcăminții este șifonat sau pătat. Acest lucru influențează copilul, dar numai din punct de vedere negativ. Un lucru important în cultivarea comportamentului civilizat este însușirea manierelor de amabilitate. Aceasta e o formă de comportare față de cei din jur în care se manifestă respectul față de demnitatea omului, atenția față de el. Amabilitatea începe cu cuvinte simple: „mulțumesc” și „poftim” mereu spuse clar și binevoitor. Un copil amabil nu așteaptă să fie rugat a face un serviciu, ci îl face el singur: ajută un orb la traversarea străzii, ridică un obiect scăpat de cineva din mână și îl oferă stăpînului, ajută unei femei cu copil mic. Regulile amabilității se referă și la relațiile dintre băieți și fete. Băieții trebuie să fie atenți și prevenitori față de fete, să știe a le da sau ținea paltonul, să nu uite a le permite să treacă sau să intre într-o încăpere primele, să le cedeze locul, să le ajute a coborî din transport, oferindu-le mâna, să fie apărute dacă cineva le jighește, să le ajute a duce ghiozdanul. Fetele, însă, trebuie să știe că, primind ajutor din partea băieților, trebuie să mulțamească [5].

Un alt aspect al culturii comportamentale este punctualitatea și serviabilitatea. Acest aspect se manifestă prin îndeplinirea promisiunilor, în atitudinea față de lucru, în deprinderea de a veni la timp la școală, de a nu întârzia în ospetie, la cinema, la repetiție – copiii trebuie să fie învățați să-și planifice timpul, să fie punctuali și să respecte îndatoririle. Oamenii maturi poartă o răspundere serioasă pentru deprinderile de comportament civilizat la copii. Familia și pedagogii influențează asupra conștiinței copiilor în cele mai diverse și neobișnuite împrejurări, fie intenționat, fie involuntar. Caracterul acestor influențe este determinat de conținutul moral al faptelor adulților. Ei trebuie să se călăuzească de următoarea regulă: aflîndu-Vă printre copii străini, trebuie să Vă comportați așa cum ați dori ca ceilalți să se comporte în prezența copilului D-voastră.

În concluzie, toate aceste sarcini pot fi rezolvate cu succes numai în cazul unirii eforturilor școlii și familiei în munca cu fiecare copil. Atunci când părinții și pedagogii au scopuri și cerințe unice, metode concrete și corecte de influență asupra copiilor, atunci fiul iubit

sau fiica dragă cresc adevărate personalități, posedă o cultură comportamentală adecvată și va deveni un Om cu literă mare.

### Referințe bibliografice:

1. AIDAROVA, L. *Lumea copilăriei*. Chișinău: Lumina, 1986. 355 p.
2. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. București: All, 2000.
3. BUNESCU, GH. *Școala și valorile morale*. București: Științifică și Pedagogică, 1998.
4. ȘCHIOPU, U. *Morala în viața de fiecare zi*. În: Revista de Pedagogie, nr. 6, 1990.
5. ZOLOTARIOV, E. *Plăzmuind un suflet nobil: lecții de omenie pentru copiii de 5-6 ani și mai mari*. Chișinău: Lumina, 1991. 176 p.
6. МАКАРЕНКО, А. *О воспитании*. Москва: Издательство политической литературы, 1990. 416 с.
7. СУХОМЛИНСКИЙ, В. *Как воспитать настоящего человека*. М.: Педагогика 1990. 288 с.

## ПЕДАГОГИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СОПРОТИВЛЕНИЯ ВОСПИТАНИЮ

**ТАТЬЯНА ЗЕЛЕНОВА, к.п.н., доцент,  
Ярославский филиал Образовательного учреждения профсоюзов  
высшего профессионального образования  
«Академия труда и социальных отношений», г. Ярославль, Россия**

*Summary.* The article discusses the process pedagogisation social environment as a factor in overcoming resistance in children upbringing, his levels, criteria and tools.

В повседневной практике воспитания педагоги и родители встречаются с конкретными проявлениями сопротивления воспитанию у детей: деморализацией, девиантным поведением, дистимией, отчуждением и т.д. Деморализация означает моральное разложение ребёнка, утрату нравственных критериев, падение дисциплины, морально-психического состояния. Девиантное поведение подразумевает поведение ребёнка с отклонениями от принятых в обществе правовых или нравственных норм. Дистимия - это подавленное, унылое настроение ребёнка, сосредоточенность на мрачных и печальных сторонах жизни. *Отчуждение* представляет собой систему отношений

ребенка с окружающей действительностью, при которых все социальные ценности и их носители осознаются как противоположные его собственным взглядам, устремлениям и возникает чувство обособленности, одиночества, отверженности, потере своего «Я». Следствием этого является, как правило, постепенный уход из-под влияния педагогов и родителей.

Для преодоления указанных выше проявлений сопротивления воспитанию необходимо в микросреде помочь ребёнку освоить первые общетрудовые и профессиональные знания, умения и навыки, научить вступать во взаимоотношения с окружающей средой в качестве активных и дееспособных ее субъектов, что тесно связано с педагогизацией среды. По определению автора статьи *педагогизация среды* - это процесс изменения норм социальных отношений, при котором возникают педагогические нормы, направленные на адекватное воздействие среды на индивида с целью воспитания личностных качеств и сохранения его индивидуальности.

Отметим, что ещё в 20-х годах XX века педагоги творчески развили концепцию социальной детерминированности воспитания, изучили проблемы подготовки молодежи к жизни, исследовали особенности микросреды ближайшего окружения личности. Так, в 1919 году была создана Первая опытная станция по народному образованию, где под руководством талантливого педагога С.Т. Шацкого была предпринята попытка проведения исследования социальной микросферы во всей совокупности ее факторов. Уже тогда, анализируя социальные явления такие воспитатели как С.Т. Шацкий и его коллеги Л.Н. Скаткин, В.Н. Шацкая, Л.К. Шлегер стремились увидеть в социальной среде те ростки социалистического уклада жизни, быта крестьян, которые можно было поставить на службу воспитания ребёнка. Педагогический коллектив станции, встречаясь с проблемой сопротивления воспитанию у сельских детей, боролся за новое, прогрессивное, вовлекая в эту борьбу своих учеников. Социально значимыми являются идеи педагога о школе как крупном факторе, влияющем на общественную жизнь деревни; о социальной среде, окружающей ребенка, а также средствах, при помощи которых она может его воспитать; о задачах школы по организации массового педагогического процесса вокруг нее, о педагогическом процессе социальной среды; о работе школы совместно с населением по изучению воспитывающих факторов, о социальной роли учителя и создании центра социально-педагогической работы на селе.

Тогда же в 1920-е годы Институт методов школьной работы, которым руководил ученый, педагог Виктор Николаевич Шульгин, проводил широкое научное исследование по проблеме педагогики среды. Исследовательская группа создала экспериментально проверенную методику педагогического исследования социальной среды, где можно было

регистрировать динамику изменения социума, а также его педагогизирования. С помощью социальных измерителей и показателей среды определялся педагогический фон, личностно-средовый контекст, которые давали возможность позднее выбрать содержание, методы и формы деятельности с детьми.

Идея "педагогизации среды" получила развитие в теоретических работах В.Н. Шульгина: ставился вопрос образования как своеобразной практики общественного развития, что могло привести к новым формам организации общественной жизни. В.Н. Шульгин создал модель "новой" школы, в которой содержание, методы, формы, структура были направлены *навстречу развивающемуся ребенку*. Педагог в данной школе привлекался не к мерам педагогического воздействия, а к *организации и помощи самоорганизации, самообразованию и саморазвитию ребенка*. Эта модель была открытой социально-педагогической системой, создающей благоприятную социальную среду для развития личности.

Организация совместной деятельности детей и взрослых, по мнению Виктора Николаевича, способствовала процессу социализации личности. Он писал: "...Вместе со взрослыми отправляются подростки на завод, фабрику, совхоз, лабораторию... В этом процессе учат они друг друга, они помогают другим... Но этим не исчерпывается их работа. В библиотеке, кино, лабораториях, в комнатах для консультаций они получают дополнительные знания, умения, навыки... И так же, как ребята, взрослые берутся в лабораториях по изобретению, т.к. не убита в них страсть к новому" [1].

Оригинальная система образования создавала образовательные среды и системы на службу разнообразных слоев населения и осуществляла их развитие. В.Н. Шульгин предлагал необычную систему "подвижных" школ для детей с замедленным психическим развитием, для умственно отсталых и "трудных", а также больных детей. Предлагалась система "школ при клубах", "воскресных школ" для нерадивых детей, для взрослых же практиковались "курсы на дому". Предлагалось развернуть кино-радиокурсы и образовательные рубрики в газетах. Знание социальной среды позволило бы читателю найти лучшие подходы к ребятам, выявить особенности их "психофизики" и уяснить "социофизиологию". В.Н. Шульгин полагал, что только при обследовании отдельных организаций и последующего обсуждения перспектив деятельности можно было получить объективные знания о среде.

Думается, что следует обратить внимание на труды современных ученых: так, общетеоретические положения о роли социальной среды в формировании личности, описаны в философских исследованиях А.Г. Асмолова, Л.П. Бугенной, И.С. Кона, Б.Д. Парыгина, Ю.В. Сычева, В.Г. Спиркина, А.Г. Харчева, О.П. Целиковой, Р.Х. Шакурова,

В.Я. Ядова и других. Педагогические концепции воспитания социальной активности личности в условиях социальной среды разрабатывались в трудах отечественных ученых А.М. Арсеньева, А.В. Басова, Л.В. Байбородовой, В.Г. Бочаровой, Н.И. Болдырева, Г.Н. Волкова, Б.З. Вульfoва, А.Ю. Гордина, Р.Г. Гуровой, А.Т. Куракина, Б.Т. Лихачева, А.С. Макаренко, Ю.С. Мануйлова, И.С. Марьенко, Л.И. Новиковой, С.Л. Паладьева, М.И. Рожкова, В.Д. Семенова, Ю.П. Сокольникова, В.А. Сухомлинского, В.Б. Успенского, Г.Н. Филонова, С.Т. Шацкого, С.А. Шмакова, В.Н. Шульгина, Н.Е. Щурковой, Т.Ф. Ярковой и других, а также зарубежных ученых Б.П. Битинаса, Г. Бреннера, Р. Глотона, Р. Димитрова, Д. Дьюи, Г. Кершенштейнера, П. Наторпа, М. Ненбера, Ж. Пиаже и других.

Анализ научно-педагогической литературы по проблеме педагогизации среды позволил нам выделить различные аспекты ее рассмотрения. Автор выделила *уровни педагогизации среды*:

- профилактический, представляющий собой изучение интересов и потребностей детей и взрослых, создание условий для плодотворного досуга, для защиты прав детей и взрослого населения;
- защитно-охранный, который подразумевает изучение условий развития личности в среде, а также положение семей в социуме, социальный патронаж населения, социально-бытовую и материальную помощь человеку, коррекционную работу с детьми и взрослыми в среде, социальную адаптацию и реабилитацию населения;
- управленческий, включающий в себя интеграцию усилий различных объектов социума, контакты с организациями по социальной защите семьи и детства, организацию спецслужб для поддержки населения, создание социально-педагогических центров, приютов, детских семейных домов, систему психолого-педагогического совершенствования педагогов, родителей, общественности.

Нами разработаны *критерии педагогизации социума*, которые позволяют определять эффективность данного процесса, а именно:

- информационный предполагает повышение социально-педагогической грамотности населения, ориентацию в различных социальных проблемах и возможных вариантах их решения;
- нормативный, характеризуют основные нормы жизни и общения людей в данном социуме и включающий в себя опору на государственную социальную политику;
- деятельностный - это совокупность различных видов деятельности при взаимодействии различных социальных институтов, учреждений и ведомств, интеграция их усилий по решению проблем педагогизации среды,

- эмоциональный, позволяющий определить степень удовлетворенности детей и взрослых ходом и результатами конкретной социально-педагогической деятельности.

Мы считаем, что *средством педагогизации* среды может являться *вариативная модель* социально-педагогического комплекса (СПК), предложенная для различных типов поселений и групп жителей, отличных по возрасту и социальному статусу и предполагающая следующие основные направления деятельности:

- валеологизация жизнедеятельности населённого пункта,
- гуманизация отношений участников общения,
- эстетизация среды,
- этнокультурное наследие жителей,
- социально-педагогическая и профессиональная адаптация детей и взрослых.

При создании социально-педагогических условий обеспечивается эффективное функционирование социально-педагогического комплекса как средства успешной социализации подрастающего поколения:

- организация разновозрастного взаимодействия населения;
- стимулирующая позиция школы в данном процессе;
- подготовка детского населения к социальным отношениям в социуме;
- подготовка педагогов, общественности и родителей к социально-педагогической работе;
- обеспечение социальной поддержки и защиты детского и взрослого населения;
- использование средств массовой информации как фактора формирования общественной активности и гражданской инициативы населения.

Нами использованы такие методы исследования как анализ литературных источников, теоретический анализ и синтез педагогических исследований, изучение и обобщение опыта обучения и воспитания детей на селе, ретроспективный анализ социально-педагогической деятельности, беседы целевого назначения (коллективные и индивидуальные), включенное наблюдение, социально-педагогический эксперимент, обобщение, сравнение, моделирование, анкетирование и интервью с учащимися и их родителями, педагогами, социальными педагогами и социальными работниками, жителями микрорайона.

Проведенное нами исследование и опытно-экспериментальная работа в Ростовском районе Ярославской области дали положительные результаты, помогли установлению межсекторного взаимодействия социальных, образовательных, административных и хозяйственно-бытовых структур микрорайона, участвующих в социализации детского и взрослого населения.



### Литература

1. ЗЕЛЕНОВА Т.Г. Педагогизация сельской среды в истории отечественной педагогики и школы //Ярославский педагогический вестник. - Ярославль, 2001. - №4.

## DIMINUAREA COMPORTAMENTELOR DE OPUNERE LA EDUCAȚIE LA ETAPA DEBUTULUI ȘCOLAR

*EUGENIA FOCA, lector universitar, doctorandă,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

*Summary: School enrollment- a difficult and crucial stage in the life of a first grader. Due to the fact that changing the way of life of the child, there are other interests, new friends, and other environmental conditions where forced to be a schoolboy. However, coming to school, he satisfies his need for a public interest activity - teaching, but she, in turn, causes stress in the child, which has a negative impact on his health. Therefore, to reduce the stress-adaptation process, it is necessary to create conditions for its successful integration.*

Școala nu e numai locul unde copilul acumulează deprinderi importante și cunoștințe, ci și mediul în care învață să se adapteze la cerințele și restricțiile instrucționale. Implicarea lui imediată sau ulterioară depinde de progresul lui în procesul de socializare. Aceasta poate să determine atât reușita lui actuală, cât și ulterioară, cât și modul lui de adaptare la viață. Atitudinea copilului față de școală, mai ales la etapa debutului școlar, constituie un element important al acestui proces de adaptare. Pe de o parte, orientarea copilului spre viața școlară și gătinta lui de a reacționa la această orientare contribuie la aceea ce i se întâmplă, pe de altă parte trăirile lui îi modelează comportamentul.

Deși nimeni nu pune la îndoială influența reciprocă dintre comportamentul elevului și adaptarea lui la mediul școlar, totuși vom evidenția această interacțiune în primii ani de școală. O părere bine cunoscută e că atitudinea copilului față de școală depinde de reușita lui. La prima vedere ar părea să fie așa. Copii cu o reușită mai bună ar trebui să fie încântați de viața școlară și această satisfacție ar trebui să genereze succese ulterioare. Dimpotrivă, copilul cu o reușită joasă ar trebui să fie nemulțumit și nesatisfăcut, iar acesta ar trebui să zădărnicească orice încercare de a îmbunătăți situația lui școlară. Evident că elevii nemulțumiți se retrag în sine, absorbiți de situația percepută de ei ca una dezavantajoasă și pe care trebuie s-o depășească, ei se protejează

de suferință și frustrare, renunțând la implicarea personală, deci astfel manifestând comportamente de opunere la educație.

Potrivit lui Goffman (1974), succesiunea întrunirilor sociale e stabilită și menținută de anumite norme morale „reguli de bună cuviință - situaționale”, care reglează modalitatea de realizare a obiectivelor. Aceste reguli de conduită reglementează implicarea într-o anumită situație, ghidând astfel individul spre afecțiune sau indiferență față de situația respectivă. Atitudinea elevilor față de școală, ar putea fi evidențiată prin implicarea lor, adică exprimare vădită a atenției lor față de activitățile relevante în cadrul clasei. Elevii nemulțumiți își pot exprima distanțarea prin încălcarea regulilor implicării, astfel comportamentul manifestat accentuând opunerea la educație. Ei neglijează orice eventualitate, nu se disting, sunt absorbiți mai mult de activitățile secundare, decât de cele specifice clasei, sunt visători, nu sunt atenți, nu răspund când sunt întrebați, nu participă la discuții, nu inițiază convorbiri cu pedagogii. Pe scurt, își exprimă nemulțumirea prin rezistență la educație. Dacă elevii sunt nemulțumiți de școală, ei își pot exprima distanțarea de la rolul de elev prin neglijarea responsabilității personale pentru ceea ce li se întâmplă. Acest mod de alienare se întâmplă când individul nu se poate autocontrola, când nu crede că comportamentul său poate avea consecințe dorite.

Adaptarea școlară exprimă calitatea și eficiența realizării concordanței dintre nevoile elevului și cerințele școlare. Cercetătorul Laevers (2005) indică faptul că adaptarea școlară a elevilor este optimă atunci când sunt îndeplinite nevoile lor de bază: nevoi fizice (nevoia de a mânca, de a bea, de a se mișca etc); nevoia de afecțiune, căldură și tandrețe (îmbrățișările, contactul fizic și apropierea fizică, primirea și oferirea de dragoste și căldură); nevoia de siguranță, claritate și continuitate (nevoia de un mediu mai mult sau mai puțin previzibil, nevoia copiilor de a ști unde se află, nevoia de a ști ce este permis și ce nu este permis, nevoia de a putea să conteze pe alții); nevoia de recunoaștere și afirmare (să se simtă acceptați și apreciați de către ceilalți, să însemne ceva pentru ceilalți, să facă parte dintr-un grup și să aibă sentimentul apartenenței); nevoia de a se simți capabili (să simtă că pot face ceva singuri, să se priceapă la ceva, să experimenteze cum să depășească limitele capacităților lor, să experimenteze succesul); nevoia de sens și de valori (sentimentul că sunt persoane „bune” și sentimentul de conexiune cu alții și cu lumea) (5, pag.78).

Acumularea cunoștințelor despre mediul ambiant și locul propriu în acest mediu, depinde parțial de implicarea individului în diverse situații, asigurate de această ambianță. Consumându-și energia în aventuri școlare, elevul ce opune rezistență la educație, își limitează atenția pentru mediul ambiant, reducându-și astfel posibilitatea acumulării cunoștințelor despre acesta. Mai mult ca atât, dacă elevul consideră că există un control extern asupra lui, acumularea informației

devine nerelevantă pentru el. Puțin îi pasă de facilitățile și favorurile existente în mediul și condițiile în care acestea ar putea fi accesibile pentru el.

Coașan A. (1998) evidențiază o tipologie amplă a dificultăților de adaptare școlară, noi însă le vom analiza pe cele ce prezintă evidente manifestări de rezistență la educație a copiilor: *rezistența la educație cauzată de dezechilibru afectiv-motivațional și rezistența la educație cauzată de tulburările de comportament*. În cazul copiilor cu dificultăți de natura emoțională există un blocaj în dezvoltarea afectivă a copilului, cu influențe negative asupra proceselor cognitive, care perturbază raporturile elevului cu școala. Astfel elevii timizi, dacă nu sunt sprijiniți de către cadrele didactice sau de părinți la momentul oportun, riscă să întâmpine dificultăți școlare, deci apare și riscul de a se opune influențelor educaționale. Gama dificultăților emoționale la elevii clasei I poate fi foarte variată: neîncredere în forțele proprii, nesiguranță, teamă, ostilitate față de colegi, profesor, excitabilitate sau hiperemotivitate, mai ales în situații necunoscute. Insuccesele repetate și de lungă durată generează diverse manifestări ale rezistenței la educație, care dezvoltă noi reacții inadaptive sau le consolidează pe cele existente, inhibând astfel învățarea normală.

Același autor, Coașan A., subliniază ” la elevii cu dificultăți școlare vom întâlni pasivitate deplină sau opoziție activă față de anumite cerințe, activități. Negativismul, care caracterizează elevii acești elevi, apare fie printr-o **rezistență pasivă** (când refuză numai să execute) sau **rezistență activă** (când execută inversul comenzii) la solicitările externe sau interne” (2, p.74). Acești elevi se manifestă prin îndărătnicie, încăpăținare, opozabilitate, a căror stabilitate și durată se deosebește de la un elev la altul.

Din registrul larg al manifestărilor reprobabile caracteristice copiilor cu *tulburări comportamentale* evidențiem: nesupunerea, obrăznicia față de profesori, neglijența în îndeplinirea temelor, delăsarea, indolența și manifestările de rebeliune, violența față de colegi în limbaj și comportare, agresivitate față de alte persoane, distrugerea bunurilor materiale. Acești copii acceptă greu o frustrare, o simplă remarcă sau un reproș, reacția lor fiind agresivă, au atitudini refractare și opoziție la încercările educative.

Pentru ca asemenea manifestări comportamentale să fie diminuate recomandăm intensificarea preocupărilor pentru această problemă atât a cadrelor didactice, cât și a părinților. În literatura de specialitate sunt menționate o varietate de strategii de intervenții, care favorizează creșterea frecvenței comportamentelor de compliere și scăderea frecvenței de manifestare a comportamentului de opunere la influențele educaționale. Se consideră că creșterea performanței școlare a acestor copii depinde în mare măsură de comunicarea eficientă a instrucțiunilor date de adulți, care sunt asigurate de respectarea următoarelor reguli:

- Înainte de formularea instrucțiunii, adultul trebuie să se asigure de atenția copilului.

- Atenția se poate obține prin asigurarea unei proximități spațiale.
- Instrucțiunile se formulează într-o manieră simplă, la obiect.
- Instrucțiunile trebuie să indice concret comportamentul dorit, să nu fie vagi.
- Nu se dau mai multe instrucțiuni în același timp.
- Este indicat ca instrucțiunile să fie prezentate pe secvențe mici de comportament, pentru a putea fi executate corect.

Autorii români Petrovai D, Petrică S., (9, pag.97) prezintă câteva programe de învățare comportamentală la nivel de clasă: jocul ”Comportamentul cel bun” și programele pentru reducerea comportamentelor de rezistență la educație care interferează cu activitatea școlară ”Ancora” și ”Starul clasei”.

Jocul ”**Comportamentul cel bun**”- (Petrovai D., Petrică S., 2013) este o tehnică cu impact foarte bun în reducerea comportamentelor indesezirabile la clasă, aplicată cel puțin de 2-3 ori pe zi, care ajută elevii să-și monitorizeze comportamentele care facilitează intrarea și menținerea implicării în sarcina școlară (**ex.:** *Să stea în bancă și să lucreze în liniște*).

**Obiectiv:** scăderea frecvenței de manifestare a comportamentelor de deranjare a orei în timpul orei concomitent cu creșterea frecvenței de manifestare a comportamentelor de implicare în sarcinile școlare.

#### Pași esențiali pentru desfășurarea jocului

**Pasul 1: Definierea specifică a comportamentelor care urmează a fi supuse schimbării.** Pedagogul definește comportamentele țintă pe care dorește să le îmbunătățească și determină care sunt manifestările nepotrivite pe care dorește să le reducă. Comportamentele care facilitează implicarea în activitatea de muncă independentă și susțin desfășurarea ei în bune condiții sunt: *stau în bancă, lucrez în liniște, ridic mâna dacă am nevoie de ajutor*. Pedagogul va urmări simultan atât creșterea frecvenței de manifestare a comportamentelor adecvate, cât și reducerea frecvenței de manifestare a celor inadecvate ( de exemplu părăsirea locului în timpul orei, vorbitul neîntrebat, implicarea în alte activități, de joacă, vorbit cu colegii).

**Pasul 2: Măsurarea și înregistrarea obiectivă a frecvenței de manifestare a comportamentelor indesezirabile.** Timp de o săptămână observă și monitorizează comportamentele elevilor la clasă pe o perioadă de 20 de minute de activitate de muncă independentă La fiecare interval de 2 minute, cadrul didactic va pune câte o linie de fiecare dată când un elev manifestă un comportament din cele trei menționate în fișa de observație.

#### Fișă de observație

Frecvența comportamentelor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pleacă de la locul lui										

Strigă după ajutor										
Se joacă cu obiecte sau vorbește cu colegii (în loc să scrie)										

**Pasul 3: Prezentarea programului elevilor.** Împreună cu elevii, pedagogul definește ce înseamnă un comportament bun la clasă, din perspectiva scopului pentru care ei vin la școală „pentru a învăța”. Elevii sunt solicitați să operaționalizeze conceptul de învățare în contextul școlar. De **exemplu**: Ce presupune a învăța? A învăța presupune mai multe tipuri de comportamente: a asculta, a lucra, a urmări instrucțiunile. Pedagogul stabilește cu elevii principalele comportamente țarget. De **exemplu**: stau în bancă în timpul orei; lucrez în liniște împreună cu colegii mei; ridic mîna pentru a solicita ajutorul.

**Pasul 4: Exemplificarea comportamentelor adecvate și neadecvate.** Pedagogul le oferă elevilor exemple de comportamente adecvate/ neadecvate în anumite situații școlare. Elevii sunt rugați să ridice degetul mare când exemplul prezintă un comportament adecvat și să orienteze degetul în jos atunci când situația prezintă un comportament inadecvat.

**Exemplu de comportament adecvat: Pedagogul** scrie patru propoziții pe tablă. El le cere elevilor să le transcrie în caiete. Elevii îl ascultă, au privirea îndreptată către tablă când el le explică ce au de făcut, scriu în caiete la solicitarea lui.

**Exemplu de comportament inadecvat:** Pedagogul le dă elevilor o lucrare la matematică. El le cere elevilor să urmeze instrucțiunile și să predea lucrările lor când au terminat. Fără să ceară permisiunea, Ileana se ridică și își ascute creionul. Alina spune cu voce tare, fără să ridice mîna și să solicite ajutorul: „*Am greșit și nu înțeleg cum să fac asta!*”.

**Pasul 5: Modelarea monitorizării comportamentelor adecvate ale elevilor.** Cadrul didactic le explică elevilor ce înseamnă monitorizarea și cât de important este ca fiecare elev din clasă să respecte regulile jocului și să manifeste comportamentele așteptate. Elevii sunt informați că vor lucra ca o echipă, iar cadrul didactic va fi monitorul. Cadrul didactic are fișa de monitorizare și le va spune elevilor că atunci când vor lucra le va spune „da” după fiecare interval de două minute, când toți elevii din clasă sunt la locul lor și lucrează în liniște, și „nu”, dacă există un singur elev sau mai mulți care nu îndeplinesc aceste condiții. Pentru faza de exemplificare a monitorizării cadrul didactic poate folosi jocul de rol. De **exemplu**, i se solicită unui elev să citească dintr-o carte, iar altor elevi li se cere să plece de la locurile lor și să vorbească cu colegii.

**Pasul 6: Implementarea jocului de bun comportament.** Cadrul didactic informează elevii despre criteriile de câștigare a jocului și recompensa pe care o pot primi la finalul activității. Criteriul de acces la recompensă este acela ca **toți elevii din clasă să respecte**

**comportamentele țintă 80%** sau mai mult **din perioada alocată jocului**. Recompensa pentru câștigarea jocului: 5 minute de pauză în plus.

Autorii jocului recomandă ca recompensele să fie utilizate, deoarece acestea accelerează învățarea și întăresc comportamentele așteptate. Atunci când pedagogii oferă sarcini individuale elevilor trebuie să seteze timpul pentru monitorizare (ex.: La un timp de lucru de 10 minute, monitorul va înregistra comportamentele membrilor echipei la un interval de un minut, iar la un interval de 20-30 de minute, le va înregistra la un interval de 2-3 minute). Oferirea feedback-ului când elevii manifestă comportamente adecvate doar tinde să eficientizeze procesul de învățare: de exemplu: „Bravo! Foarte frumos lucrați în liniște!...”, dar și remarci de genul „sper să nu se oprească cronometrul, asta ar însemna un „nu”, deoarece voi nu sunteți la locurile voastre” sunt binevenite când elevii nu manifestă comportamente așteptate.

### Fișă de lucru

#### *Ne comportăm adecvat la oră?*

stă în bancă

ridică mâna pentru solicitarea ajutorului

lucrează în liniște



Timpul alocat monitorizării	DA	NU
1.		
2.		
3.		

**În concluzie:** Comportamentele de opunere la educație ale elevilor se leagă de o carență în sfera abilităților sociale și emoționale, fie de un context imprevizibil care favorizează apariția lor. Pentru ca să diminuăm aceste comportamente de rezistență ale copilului trebuie să-i creem un anumit context. Doar astfel putem să oferim copilului cu manifestări de opunere la educație șansa de a performa conform potențialului pe care îl are.

#### Referințe bibliografice:

- BELIEVEAU, M. Necazurile micului școlar. Tulburări afective și dificultățile școlare. Pitești: House of Guides, 2002.
- COAȘAN, Aurelia. Adaptarea școlară. București: Ed. Șt. și encicl., 1988.
- CREȚU, Elvira. Probleme ale adaptării școlare: Ghid pentru perfecționarea activității educatoarelor și învățătorilor. București: Editura All, 1999.
- GOFFMAN, ERVING. Les rites d'interaction. Paris: Les Éditions de Minuit, 1974.

5. Definiția ISSA a pedagogiei de calitate: Cum aplicăm teoria în practică – Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate., Dawn Tankersley și alții; Chișinău: Epigraf, 2013
6. IANCU, S. Psihologia școlarului. De ce merg unii elevi „încrunțați” la școală. Iași: Polirom, 2000.
7. NEAGOE, M., IORDAN, A.D. *Psihopedagogia adaptării și problematica anxietății școlare*. București: Ed. Fundației Humanitas, 2002.
8. PĂUN, E. *Debutul școlarității, dificultăți de adaptare*. In: Revista învățământului primar. 1990 nr. 1.
9. PETROVAI D., PETRICĂ S. Cum îi ajutam pe copii să meargă fericiți la școală? Ghid practic pentru învățători. București: Miniped, 2013.

## COMUNICAREA CARCERALĂ CA FACTOR PERTURBATOR AL INTERVENȚIILOR DE RESOCIALIZARE A DEȚINUȚILOR

*NICOLETTA CANȚER, lector universitar,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

*Summary: In this article we analyzed the communication within the prison. Alongside the theoretical aspects of the phenomenon we have promoted targeted research that highlighted specific communication in prison. To obtain reliable data in the research were interviewed inmates and employees of prisons. The results led to the identification of the impact of communication on the prisoners and their resocialization.*

La prima vedere, specificul vieții penitenciare pare a fi simplu în care personalul asigură servicii pentru deținuți: hrană, cazare, igienă, îmbrăcăminte, securitate. Cu toate acestea, spațiul penitenciar nu poate fi analizat în conformitate cu legile social-generale, întrucât el prezintă o serie de trăsături specifice cum ar fi: este un spațiu închis, este un spațiu dihotomic care divizează populația din penitenciar în două grupuri pe de o parte și de alta a gratiilor. Venirea în penitenciar tulbură echilibrul personalității printr-o triplă reducere: a spațiului de viață, a timpului social și a comportamentului social. Aceasta afectează în mod direct, în diferite forme și grade personalitatea individului. Toate acestea au consecințe psihologice și psihosociale vizibile atât asupra deținuților cât și asupra personalului [16, p. 92].

Dacă marile categorii și procese din colectivitățile de deținuți ce caracterizează populația penitenciară sunt cunoscute și analizate, atunci evenimentele oarecum invizibile cum ar fi

comunicarea carcerală, care are o forță preponderent distructivă nu a fost abordată și studiată în profunzime.

Deoarece comunitatea deținuților constituie o lume anonimă, de oameni privați de libertate și de prestigiu social, comunicarea se produce evident în același mod anonim și deliberant. În acest context comunicarea carcerală își are propriul său demers reieșind din tipul de relații care se stabilesc între persoanele în detenție. Astfel în mediul penitenciar comunicarea capătă un caracter sărăcăcios, limitat, constatînd că multe mesaje ce nu servesc la nimic sau chiar influențează în sens negativ viața deținuților. Persoanele aflate în penitenciar suferă sub influența mediului și a comunicării carcerale schimbări de ordin emoțional, comportamental și atitudinal. Cercetarea își propune să depășească informațiile teoretice în abordarea comunicării în mediul carceral și vine să ne ofere mai multe date cu referire la impactul comunicării carcerale asupra deținuților, dar și să contureze unele strategii de reducere a impactului negativ al comunicării asupra deținuților.

**Scopul cercetării:** identificarea impactului comunicării carcerale asupra deținuților și evidențierea efectelor negative ale comunicării din mediul detenției.

**Baza conceptuală a cercetării** o constituie cercetările și investigațiile efectuate de către autorii Gordon Allport, Joseph Postman, Gheorghe Florean, P. Popescu Neveanu, Tudor Bogdan.

**Metodele de cercetare:** analiza literaturii științifice; chestionare; convorbirea; analiza rezultatelor.

**Baza experimentală a cercetării:** experimentul s-a desfășurat asupra a 40 de deținuți și 24 colaboratori din Penitenciarul Nr 11, municipiul Bălți, total 64 de persoane.

Comunicarea în cadrul instituțiilor penitenciar poate lua două forme de bază și anume: comunicarea formală; și comunicarea informală.

**Comunicarea formală** este influențată de faptul că sistemul penitenciar este unul foarte puternic ierarhizat, astfel mesajele circulă pe canale de comunicare create prin stabilirea unui sistem formal de responsabilități care respectă structura ierarhică a organizației, adică mesajele circulă pe canale reglementate. Comunicarea oficială se desfășoară preponderent de sus în jos, dinspre administrație spre deținuți. În condițiile detenției mesajele care circulă spre deținuți capătă o mare importanță. Conținutul comunicării este legat doar de activitatea penitenciarului, comunicarea formală constînd din mesaje verbale, nonverbale, scrise, sub formă de scrisori, mesaje telefonice, note interne. Chiar și unele gesturi pot constitui comunicare formală. Mesajele sunt transmise de obicei de către cei autorizați și pe canale oficiale trebuie să ajungă la cei care vor reacționa. În unele cazuri, comunicările formale pot fi înregistrate și păstrate în cadrul penitenciarului [Ibidem, p. 198].



**Comunicarea informală** poate fi definită ca schimbul de informație care are loc în afara canalelor de comunicare oficiale, ea se desfășoară în general prin canale create spontan, care există în mod necontrolat, se modifică și există la toate nivelurile, acest tip de comunicare este prezent mai des la deținuți și se reflectă prin stabilirea relațiilor dintre ei. Comunicare informală funcționează pe lângă cea formală sau pot merge în paralel, mai ales când informația oficială este săracă sau canalul formal nu este eficient. De obicei, deținuților li se interzice să vorbească între ei, avînd acest drept numai în timpul meselor sau orelor de recreere, însă deținuții au găsit o altă metodă de comunicare și anume cea prin semne și coduri (de exemplu: codul morse). O altă metodă este trimisul de bilețele de la unul la altul ca printr-un șoricel din mîna în mîna. Deoarece este mediată de canalele neformale de comunicare, există pericolul ca informația să se transforme în zvon sau în bîrfă [15, p. 67]. **Comunicarea informală**, prezentă printre deținuți reprezintă de fapt comunicarea carcerală, ea are următoarele **componente de bază**: *zvonurile, fabulația, argoul, lirica de penitenciar, jurămintele, blestemele, tatuajele, sugestia, imitația*.

Prin prezenta cercetare s-a încercat să se pătrundă în esența atît a comunicării formale cît și a celei informale. În vederea realizării acestei intenții am elaborat 2 chestionare: unul pentru deținuți și celălalt pentru colaboratorii instituției penitenciare. Chestionarul pentru deținuți include 20 de itemi cu referință la: atitudinea deținuților față de comunicarea carcerală; gradul de integrare a deținuților în comunicarea carcerală; impactul comunicării carcerale; modul de percepere a comunicării de către deținuți; identificarea persoanelor de referință în cadrul comunicării carcerale. Chestionarul a inclus mai multe tipuri de întrebări: deschise, închise și cu mai multe variante de răspuns, deasemenea am inclus și întrebări de control pentru a asigura veridicitatea datelor. Chestionarul a fost tradus și aplicat în 2 limbi română și rusă, acest lucru a fost determinat de specificul eșantionului. Eșantionul a fost constituit din 40 de deținuți, avînd următoarele caracteristici în funcție de vîrstă și gen: deținuți tineri (20-35ani) – 20 deținuți, 9 bărbați și 11 femei; deținuți adulți (35-55/60ani) – 18 deținuți, 10 bărbați și 8 femei; vîrsta III (60 ani) – 2 deținuți, un bărbat și o femeie. Din ei deținuți ruși: 22 și deținuți moldoveni 18. După durata detenției deținuții se află la prima perioadă a ispășirii pedepsei.

La interpretarea cantitativă și calitativă a datelor, am obținut următoarele rezultate:

1. Bărbații afirmă că în timpul ispășirii pedepselor nu prea întîmpină dificultăți 33,2%, iar dacă și le întîmpină acestea se referă la comunicarea cu personalul penitenciarului 24,9% și comunicarea cu familia 24,9%, un procentaj mai mic 16,6% întîmpinînd greutăți în comunicarea cu ceilalți deținuți. În comparație cu bărbații, femeile afirmă faptul că cele mai mari greutăți sunt anume comunicarea cu familia 60% și comunicarea cu ceilalți deținuți 20%, iar un procent de 10 la sută afirmă că pot întîmpina unele greutăți în comunicarea cu personalul închisorii.

2. La indicatorul privind dificultăți în adaptarea deținuților la mediul penitenciarului li s-au oferit mai multe variante de răspuns din care a fost obținută următoarea pondere: Ațit bărbații cât și femeile susțin că cel mai greu în mediul penitenciar este anume separarea de rude, această dificultate îi împiedică să se adapteze la regimul închisorii. Bărbaților le vine greu să se adapteze la colegii de cameră 20%, iar femeile se adaptează cu greu la personalul închisorii 25% și la regimul închisorii, iar 12% afirmă că pot întâmpina greutăți în ceea ce privește adaptarea la colegii din celulă.
3. Tatuajele reprezintă o parte a comunicării carcerale și reflectă gradul de integrare a deținuților în cadrul comunicării carcerale. La întrebarea vizînd prezența tatuajelor asupra deținuților au fost înregistrate următoarele date cantitative: majoritatea bărbaților o confirmă 60%, în timp ce femeile infirmă total acest lucru 100%. Psihologul penitenciarului cât și colaboratorii susțin însă că femeile au prezente pe corp tatuaje, însă nu vor să confirme acest lucru din diverse motive, acestea demonstrează faptul că deținuții nu vor să confirme apartenența la subcultura carcerală și statutul în cadrul acesteia.
4. Ațit bărbații (63%) cât și femeile (50%) consideră într-un procent relativ înalt că situația în care se află poate fi îmbunătățită doar de eliberare. Bărbații consideră că pe lîngă aceasta un apel la psiholog (27%) sau transferul la o altă închisoare (10%) le pot îmbunătăți situația actuală. Femeile în schimb pe lîngă eliberare văd doar o singură soluție de îmbunătățire a situației și anume apelul la psiholog într-un procent de 50%.
5. Bărbații susțin că timpul petrecut în închisoare i-a învățat să-și schimbe atitudinea față de viață (33%) și să învețe un limbaj specific (26%), dar și să stabilească relații noi (22%). Femeile susțin însă faptul că în închisoare au învățat să devină mai dure (24%), să devină neînfricate în fața durerii (24%), dar și să fie mai precaute pe viitor (24%). Totodată, acestea au învățat să-și schimbe atitudinea față de viață, dar și să stabilească relații noi, însă femeile spre deosebire de bărbați nu consideră faptul că în cadrul detenției au învățat un limbaj specific, ceea ce denotă că femeile mai puțin folosesc limbajul argotic în cadrul comunicării carcerale.
6. La indicatorul privind comunicarea în mediul penitenciar am obținut următoarele date cantitative: Bărbați afirmă că în mediul detenției comunicarea își are specificul său (80%), iar 10% afirmă că aceasta este asemenea celei de după gratii și 10% susțin faptul că aceasta ar fi un limbaj nou, necunoscut noilor veniți. Femeile susțin că comunicarea din penitenciar este total diferită celei de după gratii, acestea afirmînd într-un procent 60 la sută că aceasta își are specificul său, iar 40% susțin că este un limbaj nou, necunoscut noilor veniți.
7. La indicatorul privind influența comunicării asupra personalității deținuților am înregistrat următoarele date cantitative: Marea majoritate a bărbaților afirmă într-un procent de 60 la

sută că comunicarea din mediul penitenciar nu le influențează personalitatea, însă revenind la rezultatele obținute la întrebarea precedentă în care majoritatea deținuților menționează că comunicarea își are specificul său, putem deduce că majoritatea deținuților sunt influențați în mare măsură la nivel atitudinal, comportamental și emoțional de comunicarea carcerală, însă respondenții nu recunosc acest lucru, doar 30% consideră că da, în schimb 10% nu știu răspunsul la această întrebare. Femeile însă sunt mai confuze, nu știu sigur dacă comunicarea din penitenciar își lasă amprentă asupra personalității lor (40%), iar alte 30% susțin că da, comunicarea influențează asupra personalității lor, în schimb alte 30% susțin contrariul.

8. Am solicitat să bifeze cum este comunicarea dintre ei și membrii celulei (li s-au oferit mai multe variante de răspuns printre care: foarte bună, bună, satisfăcătoare sau nesatisfăcătoare). Bărbații într-un procent de 70 la sută afirmă că comunicarea dintre ei și membrii celulei este bună, iar 30% afirmă că este satisfăcătoare. Femeile în schimb nu sunt prea mulțumite de nivelul comunicării din celulă, astfel doar 10% afirmă că aceasta ar fi bună, în schimb 80% afirmă că ar fi satisfăcătoare, în timp ce 10% afirmă că comunicarea dintre membrii celulei este nesatisfăcătoare. Astfel, bărbații rămân a fi mai mulțumiți de calitatea comunicării în celulă decât femeile.
9. Analiza calitativă: Deținuții au fost chestionați cu privire la modul de exprimare în cadrul comunicării, necesitând să aleagă varianta care le corespunde. Bărbații au răspuns într-un procentaj înalt (47%) că spun ceea ce simt și 37% spun ceea ce știu, în timp ce 16% tac, nu doresc probleme. În comparație cu bărbații, femeile de cele mai multe ori în cadrul comunicării tac, nu doresc probleme (30%), spun ceea ce simt (30%) sau ceea ce știu (30%), iau un procent de 10 la sută confirmă faptul că în cadrul comunicării pot spune ceea ce se așteaptă de la ele.
10. Indicatorul cu privire la sursele de informare a deținuților ne-a permis să scoatem în evidență următoarele date cantitative: în ceea ce privește sursele de informare, acestea diferă la bărbați și femei. Astfel principala sursă de informare pentru bărbați o constituie mass-media (50%) și scrisorile, corespondența (22%), mai puțin zvonurile, angajații sau colegii de celulă, în timp ce pentru femei principala sursă de informare este reprezentată de către scrisori și corespondență (45%), dar și zvonuri (33%), uneori acestea se pot informa și datorită colegilor de celulă (11%) sau prin intermediul a mass-media (11%)
11. La indicatorul privind gradul de satisfacție al deținuților vizînd comunicarea în mediul detenției am înregistrat următoarele date cantitative: În ceea ce privește calitatea comunicării cu personalul închisorii, bărbații sunt satisfăcuți în marea majoritate (87,5%) sau mai puțin satisfăcuți un procent de 12,5. Bărbații sunt satisfăcuți de calitatea comunicării cu colegii de cameră majoritatea 77,78%, iar 11,11% afirmă chiar că sunt foarte satisfăcuți. Un procent de

- 22 la sută dintre bărbați afirmă că sunt foarte satisfăcuți de calitatea comunicării cu psihologul, iar 66,67% afirmă că sunt satisfăcuți de aceasta, doar 11,11% menționează faptul că sunt mai puțin satisfăcuți de acest lucru. În ceea ce privește comunicarea cu familia doar un respondent este nesatisfăcut, iar 66,67% afirmă faptul că sunt chiar foarte mulțumiți de calitatea comunicării cu familia și alte 22,22% afirmă că sunt satisfăcuți de calitatea acesteia. Rezultatele brute obținute de la respondentele femei nu diferă cu o marjă semnificativă.
12. Zvonurile reprezintă o componentă specifică a comunicării carcerale cu influențe multiple asupra deținuților și chiar colaboratorilor, deaceia ne-am propus să studiem mai detaliat acest fenomen. Analizând gradul de influență a zvonurilor asupra deținuților am înregistrat următoarele date cantitative: Bărbații susțin că zvonurile din penitenciar nu-i afectează (60%) sau îi pot informa (20%), speria (10%), uneori chiar îi pot amuza (10%). În schimb femeile într-un procent ridicat-58% afirmă că zvonurile le sperie și că pot să le amuze (28%) în dependență de situație, iar 14% din femei afirmă că zvonurile nu le influențează.
13. În ceea ce privește dacă comunicarea și mediul penitenciar a influențat asupra comportamentului deținuților, atât bărbații cât și femeile practic sunt împărțiți în 2 grupe, jumătate confirmând acest lucru, iar cealaltă jumătate infirmându-l. Explicațiile logice ale acestei constatări sunt: printre deținuți sunt 2 categorii, prima care aderă activ la comunicarea carcerală și ceilalți care nu doresc să se integreze acestei culturi.
14. La indicatorul cu referire la ceea ce prezintă comunicarea pentru deținuți am înregistrat următoarele rezultate: majoritatea bărbaților au evitat la această întrebare răspunsul, iar cei care l-au și dat afirmă că comunicarea pentru ei reprezintă o modalitate de trecere a timpului liber. La fel și femeile s-au eschivat de la răspuns, iar altele au afirmat că comunicarea pentru ele este întrederea cu familia, de aici reieșind mai mult o legătură emoțională, astfel comunicarea pentru femei în mediul detenției poartă mai mult un caracter emotiv. Altele afirmând faptul că comunicarea nu este închisoare, poate din cauza că în cadrul penitenciarului aceasta nu are aceeași funcție ca și după gratii.
15. În ceea ce privește cel mai frecvent subiect al comunicării întâlnit în mediul detenției, am înregistrat următoarele date. Cel mai frecvent subiect al comunicării în cadrul penitenciarului printre bărbați rămîne a fi familia (77,78%) , dar și subiectele precum eliberarea (54,55%), femei (44,44%), dar și alimentația (44,45%). Uneori bărbații vorbesc și despre activitățile cotidiene (80%), legislație (60%) sănătate (60) sau despre sex (44,44%). Deloc însă nu vorbesc despre lirie, acest lucru e confirmat de 77,78% și unii deținuți afirmă că nu-i interesează discuțiile despre problemele politice 50% și despre sex 44,44%. Printre femei cel mai răspândit subiect este eliberarea, femeile confirmă acest lucru 100%, dar și familia 62,5%

și activitățile cotidiene (45,45 %). Femeile deloc nu vorbesc despre teme cum ar fi: problemele politice(60%), lirica (50%) sau legislația (50%).

16. La indicatorul cu referire la frecvența interacțiunilor comunicaționale, am înregistrat următoarele date cantitative: Atît bărbații (36%), cît și femeile confirmă faptul că frecvența interacțiunilor comunicaționale este mai ridicată anume seara, doar că femeile afirmă acest lucru într-un procent mai mare 50% în comparație cu bărbații. Bărbații mai constată că frecvența comunicării crește atunci cînd aceștia se află în timpul odihnei (26%), iar femeile afirmă că atunci cînd muncesc (20%).

17. La indicatorul privind faptul cui povestesc despre neplăceri, am înregistrat următoarele date cantitative: Bărbații afirmă că atunci cînd întîmpină neplăceri povestesc despre acest lucru în mare parte psihologului 39%, rudelor (18%) sau încearcă să nu spună nimănui(18%). Mai puțin povestesc despre asta asistentului social (6%) sau șefului de detașament (6%) și nici într-un caz nu povestesc despre acest lucru la alt deținut, fie el și de încredere

Generalizăm că deținuții au dorit să se implice în acest interviu, au oferit răspunsuri complete de cele mai multe ori, iar rezultatele cercetării ne permit să elaborăm un set de concluzii vizînd impactul comunicării carcerale asupra personalității deținuților și resocializării acestora. Conchidem că personalul închisorii nu poate contribui la diminuarea efectelor negative ale comunicării de după gratii, însă, poate prezenta și dezvolta un alt stil constructiv al comunicării cu deținuții, astfel oferind oportunitatea deținuților de a participa la o comunicare eficientă.

#### **Proiecții finale ale cercetării:**

- În vederea asistenței psihologice a deținuților, Departamentul Instituțiilor Penitenciare a aprobat o serie de programe socio-educative, scopul acestora fiind de a produce schimbări pozitive ale atitudinilor, comportamentului, convingerilor și a circumstanțelor sociale. Însă gradul de implementare scăzut al acestora în mare se datorează impactului negativ a comunicării carcerale, care este un factor ce perturbă în mare procesul de resocializare a deținuților.
- Caracteristica definitivă a unui penitenciar bine condus este dovedită de existența unui sistem ramificat și extins de comunicare între toți membrii organizației. Aceasta nu se întîmplă în multe penitenciare, unde comunicarea înseamnă transmiterea ordinelor și instrucțiunilor, de la vîrfurile organizației pînă la ultimul angajat.
- Studiul promovat ne-a demonstrat valențele negative ale comunicării carcerale și impactul acestora asupra deținuților și într-o măsură mai mică chiar și a colaboratorilor. Comunicarea carcerală purtînd un caracter deghizat, ascuns, ferit de ochii colaboratorilor influențează destul de vădit asupra tuturor deținuților indiferent de gen, vîrstă și crima comisă. Deținuții

pot alege câteva strategii comportamentale vis-a-vis de comunicarea carcerală și anume: integrare activă, integrare pasivă, comportament defensiv sau rezistență.

### Referințe bibliografice:

1. COJOCARU, V.; CANȚER. N.; VULPESCU. A. *Pregătirea pentru liberare a deținuților*. Chișinău: Cartier, 2007. 212 p.
2. FLORIAN, G. *Dinamica Penitenciară. Reforma structurilor interne*. București: Oscar Print, 1995. 348 p.
3. FLORIAN, G. *Fenomenologie penitenciară*. București: Oscar Print, 2003. 324 p.
4. FLORIAN, G. *Psihologie penitenciară*. București: Oscar Print, 2001. 244 p.
5. POP, O. *Executarea pedepsei private de libertate*. Chișinău: Mitron, 2004. 231 p.
6. POP, O. *Mediul penitenciar și implicațiile acestuia asupra personalității condamnatului*. Timișoara: s.n., 2003. 176 p.
7. УШАТИКОВ, А. И. *Основы пенитенциарной психологии*. Рязань, 2002. 520 с.
8. ЧУФАРОВСКИЙ, Ю. В. *Юридическая психология: Учебн. пособие*. М., 1997. 320 с.

## DIMENSIUNI ACTUALE ÎN STUDIUL COMPARAT AL INTELIGENȚEI EMOȚIONALE

***SIMONA ANDRONE, Pitești, România, doctorandă, UPS „I. Creangă”***

*Summary: The article presents the current dimensions in the comparative study of the emotional intelligence in Italy and Romania: the finalities of the education for the emotional development, dimensioning the educational system for the emotional development, the report between formal / non-formal / informal education, teachers' training regarding the education for the emotional development etc., crystalizing various views on the discussed phenomenon. The conclusive comments evince the growing interest of the scientific community regarding the emotional culture as a predictive factor of the professional success.*

Însemnătatea și actualitatea studiilor comparative a sistemelor de educație constă în desprinderea principalelor caracteristici ale fenomenului studiat, inteligența emoțională a elevilor, în cazul cercetării noastre, pentru identificarea elementelor ce pot contribui la optimizarea educației în lumea contemporană, în general, și în România, în particular. Afirmându-se ca studii atât teoretice, cât și practic-descriptive și explicative, constatative și

prospective, cercetările de pedagogie comparată au ca obiect de studiu aspecte particulare ale educației pentru dezvoltare emoțională [4, p. 22].

Comparația ca metodă principală de analiză (lat. *comparatio* – „analogie”, „raport”, „confruntare”), este o operație logică prin care se determină similitudinile sau deosebirile acestora. Abordarea comparativă s-a dovedit a fi deosebit de benefică pentru configurarea educației pentru dezvoltare emoțională, ca și pentru alte domenii de cunoaștere, întrucât oferă posibilitatea unei autentice cunoașteri a determinațiilor formării inteligenței emoționale a elevilor. Amplificarea abordărilor explicite de educație comparată a specificului educației pentru dezvoltare emoțională în Italia conturează pe deplin problematica de studiu a pedagogiei culturii emoționale ca domeniu ce face posibilă explicația fenomenelor afective în mediul educațional.

**Dimensiunile actuale în studiul comparat al inteligenței emoționale** se referă la:

- finalitățile educației pentru dezvoltare emoțională;
- modalitățile de organizare, administrare și conducere și evaluare a educației pentru dezvoltare emoțională în școală;
- structura sistemului de educație pentru dezvoltare emoțională pe cicluri de școlaritate;
- dimensionarea sistemului de educație pentru dezvoltare emoțională pe vârste școlare;
- raportul educație formală/nonformală/informală pe plan național;
- pregătirea cadrelor didactice privind educația pentru dezvoltare emoțională;
- standardele ocupaționale pentru profesiunea de educator;
- implicarea familiei și a comunității în educația pentru dezvoltare emoțională etc.

Preluând opinia cunoscutului pedagog spaniol G. Garcia, D. Ungureanu (2001) care situează finalitățile educației comparate la două niveluri posibile: *internațional* și *național*. **Finalitățile în plan internațional** vizează: conturarea unei imagini corecte asupra educației pentru dezvoltare emoțională, a stării evoluției și dinamicii acesteia și a tendințelor imediate sau mai depărtate, identificarea și soluționarea problemelor educației pentru dezvoltare emoțională etc. **Finalitățile în plan național** au în vedere: autocunoașterea în profunzime a propriului sistem național de educație pentru dezvoltare emoțională, identificarea reușitelor și nereușitelor din sistemul educativ autohton, stabilirea cauzelor acestor nereușite și înlăturarea lor, facilitarea optimizărilor educative [7].

În finalul acestor considerații teoretice cu privire la specificul, dar și la actualitatea pedagogiei comparate apreciem că locul acesteia în cadrul domeniului teoretic fundamental al sistemului științelor educației este pe deplin justificat.

Pedagogia culturii emoționale și-a câștigat identitatea cognitivă proprie și se manifestă cu suficientă rigoare științifică în analizele sale, oferind nu doar explicații și interpretări fundamentate logic a fenomenelor educaționale abordate în plan afectiv, ci și soluții și previziuni

originale. Importante direcții de cercetare privind inteligența emoțională în educație constatăm în studiile savanților români: *M. Roco* (2004), *S. Marcus* (1997) care abordează fenomenul dezvoltării empatiei cadrelor didactice, *L. Năstasă* (2009), *A. Crișan-Moraru* (2011) ș.a. În Republica Moldova valoroase investigații ale valorilor inteligenței emoționale descoperim în monografiile *M. Cojocaru-Borozan* (2009, 2011, 2012, 2013, 2014), care dezvoltă semnificativ componentele culturii emoționale, ca termen consacrat ce definește specificul profesional în termeni de **competență afectivă**, ca fiind rezultanta dezvoltării emoționale, un sistem de convingeri/atitudini privind importanța disciplinării comportamentului afectiv, spectrul variat al cunoștințelor despre viața afectivă a individului, ansamblul de capacități ce permit gestionarea/canalizarea adecvată a energiei emoționale, integrarea de succes în orice mediu social și crearea unei cariere de rezonanță [3, p. 12]. Autoarea fundamentează teoretic un nou domeniu de cercetare – *Pedagogia culturii emoționale* (PCE). Cercetările contemporane relevă tot mai mult rolul culturii emoționale în asigurarea succesului personal și profesional, devenind mod de apreciere a calității activității pe dimensiunea socioafectivă.

În cele ce urmează vom încerca să surprindem aspectele de esență care pot constitui elemente de cunoaștere și apropiere între acestea [1]. Pentru a avea convingerea că am reținut cu adevărat elementele de esență, vom realiza, pentru început, o scurtă analiză a similitudinilor educației pentru dezvoltare emoțională în Italia și România.

Astăzi, în Italia și România, noile cercetări psihologice despre inteligența umană au tendința de a evalua afară de IQ-ul intelectual și EQ emoțional sau „inteligența emoțională”. Cele două forme de inteligență fiind, în egală măsură, necesare pentru supraviețuire [12]. După cum afirmă *Laura Cioni* (2011) timp de mai multe secole s-a considerat că unica inteligență adevărată ar fi cea rațională, eliminând din gândire emoțiile și neglijându-le prezența în orice acțiune umană. Un IQ cu valori ridicate, a fost considerat o cerință foarte importantă pentru a reuși în viață. În ultimii ani s-a practicat o formă de revoluție în acest sens și s-a remarcat că persoanele cu un IQ ridicat, care, de asemenea, au performanțe excelente în școală, nu obțin rezultate la fel de strălucitoare la locul de muncă pentru că au slab dezvoltate competențele sociale [2, p.18].

H. Gardner a fost cel care a venit pentru prima dată cu o concepție poliedrică a inteligenței, care oferă o capacitate vizuală mai bogată și un potențial pentru succes unui copil, care nu poate face testele standard a IQ. După efectuarea investigațiilor asupra inteligenței copiilor și anumitor adulți, H. Gardner a ajuns la concluzia că oamenii nu au un anumit grad de inteligență generală, ci mai degrabă un număr variabil de capacități relativ independente una de alta. Din această presupunere, H. Gardner a identificat șapte tipuri diferite de inteligență: lingvistică,



logico-matematică, spațială, corporal-kinestezică, muzicală, interpersonală, intrapersonală sau socială [6, p. 45].

Referindu-se la „inteligențele multiple” ale lui H. Gardner și, în special, la formele intrapersonală și interpersonală, D. Goleman a inventat termenul de *inteligență emoțională* denumindu-l ca „*un mod foarte eficient de a trata propria persoană și pe alții*” și „*capacitatea de a interacționa în mod eficient în cadrul unui grup*”. Inteligența emoțională se bazează pe două tipuri principale de competențe: *competența personală*, care se referă la autocontrolul emoțional și conștiința de sine, *competența socială*, ce vizează capacitatea de a relaționa cu ceilalți. Capacitatea de automotivare care se include în competența personală este formată dintr-o doză de optimism și spirit de inițiativă, dar și atitudini ce conduc la atingerea propriilor obiective în mod activ, asigurând reacționarea la eșecuri și frustrări. Competențele sociale constau într-un set de caracteristici care ne permit să relaționăm pozitiv cu ceilalți, interacționând într-un mod constructiv. După părerea lui D. Goleman, inteligența emoțională, se poate dezvolta și îmbunătății pe tot parcursul vieții, printr-un antrenament corespunzător, îndreptat mai ales spre a înțelege sentimentele și emoțiile noastre și ale celorlalți și a le direcționa într-un mod constructiv, în timp ce IQ tinde să se stabilizeze în jur de 16 ani pentru a începe mai apoi să scadă în anii de maturitate. Astfel D. Goleman explică relațiile dintre mintea rațională și mintea emoțională. Ambele componente ale inteligenței (intelectual și emoțional), sunt fundamentale pentru dezvoltarea unui individ sănătos, psihologic echilibrat, competent social, capabil de a reuși în relațiile afective și la locul de muncă. Sentimentele sunt, de fapt, esențiale în procesul de luare a deciziilor [5, p. 124]. Constatăm că putem rezolva carențele dezvoltării inteligenței emoționale în așa-numitele „relații reparatorii” cu prietenii, partenerii sau cu terapeutul, modul de a relaționa al individului este remodelat în mod constant; un dezechilibru care a avut loc la un moment dat în viață poate fi corectat mai târziu, într-un proces continuu ce durează toată viața [12].

Importanța acordată inteligenței emoționale în dezvoltarea armonioasă a copiilor este demonstrată în cercetări interdisciplinare și de popularizare a științei, afirmă C. Zagaevschi (2013). Reprezentând un conținut pedagogic specific ce răspunde problematicii afective a lumii contemporane, educația pentru dezvoltare emoțională apare ca soluție socială în condițiile multiplicării efectelor negative ale emoțiilor distructive asupra rațiunii și sănătății personalității umane. ***Educația pentru dezvoltare emoțională este o nouă dimensiune a educației ce vizează formarea-dezvoltarea optimă a coeficientului de emoționalitate (EQ), exprimată prin atitudini responsabile față de propriile stări afective, reflectate în comportamente comunicative rezonante ce derivă din sistemul individual al valorilor inteligenței emoționale, măsurabile la nivelul competențelor emoționale, asigurând performanța academică (IQ), sănătatea mentală și***

*integrarea socio-profesională* [11, p.15]. Curricula laboratoarelor de dezvoltare a inteligenței emoționale, instituite în Italia, dar și România, de altfel, include obiective specifice transversale tuturor inteligențelor, deoarece fără inteligența emoțională toate celelalte inteligențe, oricât de importante ar fi, sunt departe de umanitate. Activitățile ludice de educație pentru dezvoltarea emoțională acordă o atenție specială dezvoltării inteligenței perceptivă pentru comunicarea interpersonală prin multiple limbaje specifice: verbal, corporal, grafic-cromatic [8].

Dezvoltarea resurselor umane vizează, inteligența emoțională, integrată inteligenței spirituale a ființei umane, având nevoie de *alimentație moral-spirituală* pentru a deveni bogăție individuală, disponibilă pentru societate, având chiar misiunea de a salva planeta [1].

În concluzie, cercetările realizate în Italia și România în ultimele două decenii au condus la apariția și dezvoltarea conceptului de inteligență emoțională, fiind demonstrată importanța aspectelor non-cognitive ale inteligenței ce determină comportamentul inteligent și, totodată, influențează direct asupra reușitei în viață a individului. Aderăm la afirmația lui Th. Ribot „*logica sentimentelor umane este condiționată de acțiunea factorilor socio-culturali*”, fiind influențată de mediul social al spațiului geografic în cercetarea comparată, Italia și România în cazul cercetării noastre. Societatea contemporană din România și Italia îi determină pe fiecare din membrii săi să reflecteze adânc asupra schimbărilor ce se produc în comunitate și în viața personală. Viteza cu care intervin aceste schimbări, cât și dramatismul lor, incertitudinea și caracterul contradictoriu fac ca personalitatea să-și revizuiască manifestările comportamentale conturându-și alte priorități valorice. Astfel, pentru a rezista și a face față tuturor provocărilor cele mai semnificative și relevante preponderențe, în acest sens, devin cele orientate spre stabilitatea trăirilor afective, echilibrul emoțional, priceperea de a relaționa, a coopera, a înțelege și gestiona corect emoțiile proprii și ale celor din jur. Conștientizând acestea, tot mai des relevăm importanța emoțiilor și a stărilor afective în sprijinirea controlului asupra situațiilor social dificile, inducând la un comportament corect, adecvat, garantând un nivel normal de socializare și integrare morală, stimulând motivația comunicării interpersonale active.

#### **Referințe bibliografice:**

1. CARMELA LO, P.; VISITA, A. *Intelligenza emotiva*. [www.for-mother-earth.it](http://www.for-mother-earth.it)
2. CIONI, L. *Intelligenza emotiva*. Neuro Scieze – Italia. Posted By D. Goleman. Milano. 2011.
3. COJOCARU-BOROZAN, M. *Metodologia cercetării culturii emoționale*. Chișinău: Tip. UPS „Ion Creangă”, 2012. 208 p.
4. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Litera Internațional, 2002. 328 p.
5. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea veche Publishing, 2008. 430 p.
6. GARDNER, H. *Mintea disciplinată*. București: Sigma, 2005. 320 p.

7. HANS, N. *Educațione comparata*; studio delle tradizione dei fattori educativei, Armandi Edizioni Roma. 1965
8. Oltre la scuola. Imparare intelligenza emotiva giocando. [http://www.intelligenzaemotiva.it/Attivita/Imparare\\_giocando.htm](http://www.intelligenzaemotiva.it/Attivita/Imparare_giocando.htm)
9. RIBOT, TH. *Logica sentimentelor*. București: Univers Enciclopedic Gold, 2010. 176 p.
10. RUSU, E. *Relevanța formării inteligenței emoționale la studenții pedagogi*. În: Acta et Commentationes. Revistă științifică, Nr.1, Chișinău: CEP UST, 2012, p. 78-90.
11. ZAGAIEVSCHI, C. *Fundamente teoretice și metodologice ale dezvoltării inteligenței emoționale prin comunicare la adolescenți*. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chișinău: 2013. 32 p.
12. <http://www.for-mother-earth.it/luceinretenews.php>

## REZISTENȚA LA FORMARE

*SILVIA DEMIAN, director adjunct, grad managerial II*

*CORINA CEBAN, profesor, grad didactic superior, masterandă,*

*Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri” din Bălți*

*Summary: As a value, inclusive education reflects the expectation that we want all of our children to be appreciated and accepted throughout life. Inclusive education is about looking at the ways our schools, classrooms, programs and lessons are designed so that all children can participate and learn. Inclusion is also about finding different ways of teaching so that classrooms actively involve all children. It also means finding ways to develop friendships, relationships and mutual respect between all children, and between children and teachers in the school. Inclusive education is not just for some children. Being included is not something that a child must be ready for. All children are at all times ready to attend regular schools and classrooms. Their participation is not something that must be earned. Inclusive education is a way of thinking about how to be creative to make our schools a place where all children can participate. Creativity may mean teachers learning to teach in different ways or designing their lessons so that all children can be involved.*

Sînt binecunoscute vechile tratate, dar și mai nou, monografiile științifice, articole, manuale, ghiduri metodologice și teze științifice despre și pentru educație. Cele expuse în toate lucrările sunt consacrate formării unei personalități armonioase. Timpul și resursele (umane și

materiale) sunt direcționate spre atingerea scopului educațional comun. Dificultățile și obstacolele, însă, generează rezistența. Uneori, rezistența ajunge la limitele ignorării influențelor educaționale. Acestea, la rândul lor, sunt cauza insuccesului. Insuccesul este unul comun: al cadrelor didactice, al elevilor și al părinților. Despre consecințe nu trebuie de discutat. Ele sunt evidente – societate formată în baza stereotipurilor.

Vrem să credem, că școala contemporană corespunde exigențelor timpului. Activitățile ce se desfășoară în instituțiile educaționale reflectă prerogativele epocii în care trăim. Și totuși școala este diferită de acum 20 de ani. CE, CÎT și CUM este deja de o altă nuanță. Avem alte conținuturi, dozarea timpului este strict după necesitate și strategia de lucru în clasă este axată pe individ. Misiunea școlii este centrată pe concepția educației moderne, dar și pe contingentul de elevi și pedagogi.

Abordările noii educații pornesc de la întrebarea: *Cum răspunde școala exigențelor timpului?* Dacă dorim să intervenim în favoarea copiilor, trebuie să le oferim tuturor o educație de calitate și, în mod deosebit, celor cu cerințe educative speciale: o educație de calitate pentru toți într-o școală pentru toți. Lumea contemporană este tot mai dinamică, influențând politicul, economicul, socialul. Printre primele sectoare sociale afectate de aceste schimbări de durată a fost și rămîne învățămîntul, îndeosebi cel pentru copiii cu cerințe educative speciale – o problemă cronică a sistemului educațional, care nu poate răspunde exigențelor speciale din motive obiective și subiective [1].

De altfel, problematica persoanelor cu nevoi speciale, a celor cu dizabilități este una cu ramificații puternice în toate sferele societății, nu doar în domeniul educației. În acest sens, discursurile la toate nivelurile sociale și politice vizează aspecte legate de egalitate pentru toți oamenii, acces egal la resursele societății, fie ele de natură materială sau nu. Incluziunea nu este un concept sterp, aplicat doar la mediul școlar. Din contra, problematica incluziunii, a diversității, este o sursă fecundă de politici, dezbateri și acțiune socială. În principal una din dezideratele acestor politici este aceea de a asigura o schimbare durabilă la nivel de societate față de persoanele cu dizabilități, schimbare care să se integreze în mai largă cerință a acceptării și promovării diversității [2].

Este de netăgăduit că persoanele cu dizabilități sunt într-o poziție de mare vulnerabilitate socială, vulnerabilitate ridicată de-o parte de situația lor specifică de persoană cu dizabilități dar pe de altă parte și de reacția și modul în care societatea tratează aceste persoane. Școala, prin misiunea ei de instituție formatoare de personalități, alături de misiunea de a transmite bagajul de cunoștințe ale unei societăți, este un mediu care este prioritar pentru începerea și implementarea politicii incluzive. Să ne gândim doar la perioada pe care un copil o petrece în școală. Acești ani pot fi marcați de segregare, de excluziune sau pot fi marcați de efortul de a adapta metodele,

tehnicile și instrumentele de care dispune educatorul pentru a facilita integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în mijlocul copiilor fără CES. Efectele pozitive ale unui astfel de efort pot fi surprinse prin apelul la doar un singur aspect – dizabilitatea nu este o stare care se dobândește doar prin naștere. Ca urmare a unor situații de viață negative oricine poate să ajungă în această stare. Tocmai de aceea, exercitarea abilității de a accepta că toți suntem diferiți și a abilității de a accepta că nu există standarde unice de evaluare a valorii absolute a unei persoane este un exercițiu cu valoare pe viață pentru elevi, viitori cetățeni [3].

Trecând de la discuția asupra beneficiilor educației incluzive și a locului ei în cadrul politicilor generale privind incluziunea este bine să accentuăm faptul că vorbim de un proces, și nu de un fapt. Această trecere a societății în general și a școlii în special către acceptarea diversității și educația incluzivă este o procesualitate, nu se poate întâmpla peste noapte. Din acest motiv este important să privim și la mecanismele prin care acest proces este facilitat sau din contra, întâmpină rezistențe din partea actorilor câmpului social / educațional [4].

Integrarea școlară a copiilor cu CES în unități de învățământ obișnuite este de mare actualitate și importanță în promovarea educației integrate. Cadrele didactice din școlile obișnuite au de făcut față însă și altor solicitări – legate de acceptarea unor specialiști, cadre didactice de suport, consultanți etc. și de nevoia de a coopera cu aceștia. Un lucru foarte important este acceptarea, recunoașterea elevilor cu CES ca membri cu drepturi depline ai clasei și căutarea resurselor de suport începând cu cele din clasă. Atunci când aceste lucruri se întâmplă, construirea treptată a unor practici și clase incluzive are șanse serioase.

Școala – percepută și ca pîrghie a schimbării sociale – poate și trebuie să încerce să cuprindă și să satisfacă – în mai mare măsură decît până acum — necesitățile unei diversități crescînde a naturii umane [5].

Asigurarea unui curriculum incluziv solicită cadrelor didactice care activează în învățământul incluziv:

- să se implice în elaborarea și dezvoltarea curriculară la nivel local;
- să-și dezvolte abilități de adaptare curriculară la nivelul clasei;
- să cunoască și să aplice o gamă complexă de activități și metode la clasă;
- să știe să stimuleze și să sprijine la elevi învățarea proprie;
- să lucreze și în afara granițelor unor anumite discipline de învățământ.

Segregarea pregătirii specialiștilor (în educația specială) față de pregătirea cadrelor didactice pentru învățământul obișnuit este apreciată a fi unul dintre obstacolele majore în calea progresului învățământului incluziv pe mapamond. Este esențial, de aceea, ca în formarea inițială și continuă a profesorilor să existe ocazia dezvoltării - în completarea cunoștințelor și abilităților legate de deficiențe și dificultăți. Dezvoltarea profesională de completare are în vedere anumite

abilități, de a lucra în cooperare cu colegii lor din învățământul obișnuit, pentru a-și face disponibile capacitățile și expertiza într-un cadru mai larg de manifestare, în calitate de consultanți, consilieri, formatori etc.

În reorientarea pregătirii profesorilor specialiști și în reducerea segregării dintre formarea acestora și cea a profesorilor din școlile generale, o strategie importantă este crearea unor ocazii de formare continuă în comun [6].

Un posibil model de abordare a formării continue a cadrelor didactice în trecerea la școala incluzivă. Formarea continuă internă este un concept preluat din experiența germană în domeniul [7]. Caracteristica cea mai importantă pe care am remarcat-o este aceea de maximă flexibilitate și adaptare la contextul și nevoile specifice ale unui anumit câmp educațional. Din acest punct de vedere modelul prin care am aplicat acest concept contextului moldovenesc a scos în evidență punctele tari ale acestui sistem complementar de formare continuă a cadrelor didactice:

- este o metodă care se folosește la inițiativa școlii pentru a răspunde nevoilor specifice;
- este o metodă flexibilă, poate fi adaptată unui aspect sau mai multora din cele care afectează activitatea școlară în procesul de tranziție către școala integrativă;
- este folosită pentru a dezvolta competențele cadrelor didactice în sensul eficientizării activității lor practice, pe aspecte care se pot identifica în mod explicit printr-o analiză internă de exemplu;
- metoda poate răspunde punctual și foarte specific exact aceluși domeniu în care școala are nevoie de sprijin pentru a putea implementa cât mai facil planul de trecere către o instituție integrativă.

În acest fel am reușit să adresăm câteva probleme pe care le-am remarcat și care sunt obstacole sau puncte nevralgice în calea tranziției către educația incluzivă: rezistența actorilor școlii față de această tranziție.

#### **Punctele importante de rezistență pe care le-am identificat sunt:**

1. Actorii școlii nu cunosc cu exactitate ce înseamnă educația incluzivă.
2. Actorii școlii nu cunosc modul în care le va fi afectată activitatea de muncă.
3. În planul activității didactice este nevoie de noi metode / instrumente de lucru.

Aceste rezistențe sau bariere în calea trecerii la educația incluzivă au fost deduse și au constituit un punct de plecare în argumentarea modelului de abordare complementară, am putea spune, a formării profesionale continue a cadrelor didactice. În acest timp am avut o abordare mai largă care a luat în considerare nu doar cadrele didactice, ci și ceilalți actori ai școlii care sunt afectați de trecerea la educația incluzivă. Modelul formării continue interne, am argumentat noi, este benefic deoarece se bazează pe:

- diagnoză a problemelor exacte cu care se confruntă un câmp educațional specific;

- posibilitatea de a acționa pe mai multe planuri în funcție de necesitățile exacte – atât la nivel formativ, cât și la nivel informativ;
- programele de training pot fi alcătuite în concordanță cu nevoile identificate, în sistem modular, astfel încât să poate fi utilizate procesual, adaptat posibilităților cadrelor didactice vizate;
- diagnoza va permite adaptarea conținutului și din punct de vedere al dificultății și a nivelului la care trebuie abordate problemele, astfel încât eficacitatea stagiilor de training să fie maximă.

În scopul susținerii procesului managerial din școlile incluzive s-au elaborat o serie de indicatori de incluziune, prin raportare la trei dimensiuni (UNICEF, MEN, 1999)[8]:

**a) indicatori pentru evaluarea dezvoltării culturii incluzive:**

- școala este receptivă pentru toate categoriile de elevi;
- școala caută în mod activ să-și dezvolte relațiile cu comunitatea locală;
- diversitatea elevilor este privită ca o resursă de valoare;
- profesorii își cunosc și valorizează elevii;
- elevii, părinții și cadrele didactice sunt valorizați în mod egal;
- elevii știu ce să facă atunci, când au o problemă;
- elevii se sprijină reciproc;
- cadrele didactice se sprijină reciproc în rezolvarea problemelor și se implică în luarea deciziilor;
- modul de adresare între persoanele din școală (cadre didactice, elevi, părinți, personalul administrativ) confirmă valoarea lor individuală ;
- cadrele didactice colaborează cu părinții.

**b) indicatori pentru evaluarea strategiei de dezvoltare a practicilor incluzive:**

- școala încearcă să includă toți elevii din comunitate;
- există un program eficient de integrare pentru toți elevii noi;
- elevii au dreptul să studieze orice materie și să participe la toate activitățile incluse în programul școlii;
- școala dispune de o politică eficientă de reducere a absențelor elevilor și a exmatriculărilor din motive disciplinare;
- școala dispune de o strategie eficientă pentru diminuarea acțiunilor de intimidare și abuz asupra elevilor și între elevi;
- există interes pentru a adapta clădirea școlii astfel încât să fie accesibilă tuturor;

- strategia de elaborare a curriculumului ține seama de diversitatea elevilor (diferențe culturale, lingvistice, nivelul performanțelor școlare, deficiențe ale elevilor etc.);
- activitățile de formare continuă sprijină cadrele didactice în efortul lor de a răspunde la diversitatea elevilor;
- sistemul de evaluare aplicat în școală permite aprecierea obiectivă a rezultatelor tuturor elevilor;
- acțiunile care privesc rezolvarea problemelor comportamentale ale elevilor sunt corelate cu acțiunile de sprijin din cadrul activităților de învățare;
- distribuirea resurselor în școală se face în mod deschis și echitabil;
- există o strategie elaborată la nivelul școlii prin care părinții sunt încurajați să devină parteneri în procesul de învățare a copiilor lor;
- serviciile de sprijin din școală (cum ar fi cele asigurate de consilieri, logopezi, profesori de sprijin, personalul medical) asigură creșterea gradului de participare a elevilor la activitățile incluse în programul școlii;
- se încurajează implicarea și participarea tuturor cadrelor didactice la managementul școlii.

**c) indicatori pentru evaluarea gradului de dezvoltare a practicilor incluzive :**

- în planificarea și proiectarea lecțiilor se are în vedere nivelul cerințelor tuturor elevilor din clasă;
- lecțiile dezvoltă înțelegerea și sentimentul de respect pentru diferențele existente în rândul elevilor;
- elevii sunt încurajați și susținuți să-și asume răspunderea pentru propria învățare;
- explicațiile cadrelor didactice vin în sprijinul elevilor să înțeleagă și să învețe lecția în clasă;
- cadrele didactice utilizează o mare varietate de stiluri și strategii de predare-învățare;
- în timpul lecțiilor sunt create condiții pentru ca elevii să lucreze împreună și să se sprijine reciproc;
- elevii sunt încurajați să comunice despre modul în care învață la activitățile din cadrul lecțiilor;
- profesorii își adaptează lecțiile în funcție de feedback-ul primit de la elevi;
- personalul din școală are o atitudine de înțelegere față de dificultățile de învățare întâmpinate de elevi și caută soluții pentru acestea;
- elevii înregistrează succese în procesul de învățare;
- profesorii îi ajută pe elevi să-și îmbunătățească propriul proces de învățare;
- la planificarea activităților care urmăresc pregătirea și dezvoltarea curriculumului participă toți profesorii din școală;



- membrii echipei, care asigură managementul școlii se implică în ameliorarea activităților din clase.

Acești indicatori descriu situația ideală și vor fi utilizați ca termeni de referință pentru realitatea practică din fiecare școală. De asemenea, școlile au libertatea să omită sau să adauge alți indicatori care se referă la problemele lor specifice.

Cu titlu de concluzie, putem afirma cu certitudine, că fiecare profesor trebuie să stăpânească strategiile de bază utile în satisfacerea cerințelor educaționale individuale ale elevilor. Formarea în educația specială trebuie concepută ca un nivel de specializare, după pregătirea (formarea inițială) obișnuită. Strategia, ce pare a fi eficientă, este încurajarea specialiștilor din lumea academică să se implice în experiențe de dezvoltare bazată pe școală.

#### **Referințe bibliografice:**

1. ANDRONACHE, N.; LICHII, V. *Bazele metodologice ale psihopedagogiei speciale*. Chișinău, 1997
2. DANII, A.; RACU, A.; POPOVICI, D. *Intervenția psiho-pedagogică în școala incluzivă*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007.
3. GHERGUȚ, A. *Problematica asistenței persoanelor cu CES. Un tratat de Asistență socială*/ Coord. George Neamțu. Iași: Polirom, 2003.
4. GRUNEWALD, K. *Curs de pregătire pentru specialiștii și părinții care au în grijă persoane cu dizabilități*. Chișinău: Pontos, 2002.
5. *Educație pentru toți. Modernizarea procesului de instruire, educație și recuperare a copiilor cu cerințe educaționale speciale*. Chișinău, 2003.
6. UNGUREANU, D. *Educația integrată și școala incluzivă*. Timișoara, 2000
7. PERETEATCU, M.; ZORILLO L. *Modele și tipuri de școli incluzive*. Chișinău, 2011.
8. *Educație pentru dezvoltare. Ghidul animatorului*. Chișinău: UNICEF, 2001.

#### **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПОДРОСТКОВО-МОЛОДЁЖНОГО ЦЕНТРА «ОЛИМПИЕЦ» МУН. БЭЛЦЬ ПО ОРГАНИЗАЦИИ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ ПОДРОСТКОВ**

*ИННА СИМАК, педагог-организатор*

*Бельцкий Муниципальный подростково-молодёжный центр «Олимпиец»*

*Summary. The article analyses the role of adolescent and youth center “Olympic winners” (Bălți mun.) in managing teenagers’ free time activities. The article also substantiates the significance of children’s participation in sporting activities and presents arguments for their*

*importance for overcoming teenagers' resistance to education. The author describes the condition of the teaching staff while involving children in practicing sports.*

В целом ряде психолого-педагогических исследований доказано влияние свободного времени на личность подростков, которое может стать не только фактором всестороннего развития, но и провоцирующим негативные тенденции в его поведении [2; 5].

К сожалению, интерес к этой сфере деятельности подростков несколько ослабел и нередко случаи, когда подросток сам предоставлен себе – бесцельно ходит по улице с друзьями, играет в компьютере, смотрит мало познавательные фильмы, нередко изобилующие сценами насилия. Подростки, не занятые общественно-полезной деятельностью, не занимающиеся ни в каких учреждениях дополнительного образования детей и молодежи (кружках, клубах, дворцах творчества, школах искусств, спортивных школах), составляют особую группу риска. У них больше шансов попасть в асоциальные группы, приобщиться к вредным привычкам, стать участниками каких-либо противоправных действий. А ведь это та самая пора, когда человек определяется в жизни, формирует жизненные приоритеты, интересы, когда он превращается в полноценную личность. Очень важно, чтобы в этот момент молодой человек не ступил на скользкую дорожку, как говорится, не попал в плохую компанию, и смог стать личностью со стойким характером и здравым умом. Иногда достаточно такому школьнику увлечься спортом, попасть в дружный спортивный коллектив, работающий под руководством опытного педагога-тренера, как он постепенно становится подтянутым, вежливым, начинает хорошо учиться и избавляется от дурных привычек.

Поэтому проблема эффективного использования подростками свободного времени – одно из важных направлений в работе Бельцкого Муниципального подростково-молодежного центра «Олимпиец».

Педагоги нашего центра исходят из того, что подросток сам должен определять, как ему провести свободное время. Другое дело – не каждый подросток может продуктивно распоряжаться своим временем. Влияние свободного времени может быть и положительным, и крайне отрицательным, поэтому очень важно педагогическое, косвенное руководство этим процессом. При этом мы считаем, что большую роль в выборе вариантов проведения свободного времени подростком играет социальное окружение, формируя у него конкретные установки, направленность, ценности и интересы.

Приоритетное направление деятельности нашего центра – вовлечение подростков и молодежь в спортивную деятельность. Мы считаем, что в жизни каждого из них спорт способен не просто развивать характер, силу воли, выносливость, но и менять его в наилучшую сторону. Именно спорт способен разрушить все вредные последствия влияния среды, сделать из подростка личность, которая сможет добиться многого.

Но не всегда подросток начинает увлеченно заниматься спортом, регулярно посещать тренировки, зачастую его больше привлекает дворовая компания с бесцельным времяпрепровождением. Чтобы спорт мог действительно приносить в жизнь подростков максимальную пользу, им нужно активно заниматься. Естественно, родители могут оказать в этом помощь своим детям. Для этого стоит поинтересоваться, какие именно интересы имеются у подростка, узнать о его увлечениях, какие у него мечты. Можно с этой целью спросить его напрямую либо понаблюдать за ним. Можно обсудить с ним несколько видов спорта, а затем выбрать тот, который будет связан с интересами подростка. Это гарантированно поможет, без существенных усилий привлечь ребенка к тому виду спорта, которым он будет рад заняться.

По утверждению медиков и психологов, подростки, занимающиеся спортом, легче приспосабливаются к нормам и требованиям школы и семьи, они психически более мобильные, коммуникабельные, организованные. А для современного ребенка спортивные занятия все чаще оказываются единственным способом избежать угрозы влияния улицы, наркотиков, насилия [3; 4].

Наш центр даёт возможность каждому члену проявить себя не только в спорте и физическом развитии. Его участие в жизни коллектива закладывает и развивает чувство коллективизма, причастности к достижениям команды, а также формирует у юного спортсмена уверенность в своих силах, даёт возможность реализовывать требования педагогов и родителей к учебе и жизнедеятельности. Естественно, что формирование этих качеств будет способствовать преодолению сопротивления воспитанию, так как успех будет достигнут не на основе требований и запретов, а на основе самореализации личности самого учащегося.

В настоящее время больше обращается внимания на интеллектуальное развитие, а физическое остается в стороне. Поэтому наш центр «Олимпиец» сосредоточил свои усилия на развитии массового и дворового спорта, и в микрорайоне «Дачия» мун. Бэлць он является для подростков и молодежи центром физического, нравственного, культурного, патриотического воспитания т.к. в основном все массовые спортивные мероприятия приурочены к большим праздникам, как на муниципальном уровне, так и на республиканском: Дню Победы, Дню Защитника Отечества, Дню Матери, Дню

физкультурника, и т.д., где мы проводим соревнования, игры, турниры с большим количеством участников и зрителей.

Наконец, спорт приучает детей не бояться трудностей и упорно преодолевать все препятствия, стоящие на пути к достижению цели; он вырабатывает у них волю к победе, уверенность в своих силах и стойкость в борьбе с неудачами. Однако он не должен заполняться чем-то случайным, в нем всегда должны быть разумная цель и определенные стремления. И если деятельность, в которой участвует подросток, не доставляет ему удовлетворения, он ее оставляет очень быстро. Поэтому педагоги нашего центра заботятся о том, чтобы подростки осознали всю значимость своей деятельности, чтобы они видели ее перспективы. И тогда, стремясь к успеху, они будут с желанием заниматься, и сопротивление в воспитании у них исчезнет само собой.

### **Литература:**

1. АНТИПОВ, А.Ф. Профессиональный спорт и закон. *Теория и практика физической культуры*. 2001. №11. С. 19-21.
2. АШМАРИН, Б.А. и др. *Теория и методика физического воспитания: учеб. для студентов фак. физ. культуры пед. ин-тов.* / Б.А. Ашмарин, Ю.А. Виноградов, З.Н. Вяткина и др. Москва: Просвещение, 1990. 287 с. ISBN: 5-09-001807.
3. КУРАМШИН, Ю.Ф. *Теория и методика физической культуры: учебник*. 2-е изд., испр. Москва: Советский спорт, 2004. 464 с. ISBN: 978-5-9718-0192-4
4. СЕЛУЯНОВ, В.Н. *Определение одаренностей и поиск талантов в спорте.* / В.Н. Селуянов, М.П. Шестаков. Москва: СпортАкадемПресс, 2000. 112 с. ISBN: 5-8134-0023-0
5. СОЛНЫШКИН, О.В. О концепциях профессионального спорта. *Теория и практика физической культуры*. 2001. №11. С. 22-23.

## **ПРЕОДОЛЕНИЕ СОПРОТИВЛЕНИЯ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВО-МОЛОДЕЖНЫХ ЦЕНТРОВ**

**СЕРГЕЙ ТОБОЛИН**, педагог-организатор

**Бельцкий Муниципальный подростково-молодёжный центр «Чайка»**

*Summary. The article summarizes the experience of the teaching staff of adolescent and youth center "The seagull" (Bălți) in their effort to overcome adolescents' resistance to education. The models of work, methods of interrelationship with students with behavioral difficulties are also provides.*

*Particular attention is paid to the organization of military-patriotic education, preparing young people to military service in the armed forces of the Republic.*

Particular attention is paid to the organization of military-patriotic education, preparing young people to military service in the armed forces of the Republic.

Бэлцкий Муниципальный подростково-молодежный клуб «Чайка» – структурное подразделение, созданное для обеспечения социально-ориентированного досуга детей и молодежи. Основная его деятельность – организация работы клубных формирований для детей и молодежи, преимущественно в возрасте от 14 лет.

Клубные формирования представляют собой любительские объединения, секции по интересам, места свободного общения, студии, кружки, работающие по актуальным и интересующим молодежь проблемам.

Основные направления деятельности центра:

Развитие творческого, лидерского потенциала членов клуба, формирование их устойчивой жизненной позиции посредством создания и организации работы клубных формирований.

Организация комплекса мероприятий по нравственному, правовому, культурному, патриотическому, в том числе военно-патриотическому, гражданскому и физическому воспитанию детей и молодежи.

Осуществление коллективной и индивидуальной работы по профилактике асоциальных явлений среди детей и молодежи.

Вовлечение подростков и молодежь в общественно-полезную деятельность.

Проведение работы по социальной защите интересов детей и молодежи.

Сопrotивление воспитанию чаще всего проявляется у трудновоспитуемых учащихся. Оно выражается в отклонении нравственных ориентиров, системы ценностей, отношений, поведения в процессе взаимодействия с различными субъектами воспитания и социальными институтами от общепринятой нормы.

В практике работы нашего центра детская трудновоспитуемость чаще всего проявляется в невосприимчивости и сопротивлении воспитательным воздействиям, неправильных установках в поведении, нездоровых потребностях, устойчивых проявлениях негативных свойств характера.

Кроме отклонений в поведении, в жизненных или педагогических ситуациях, трудновоспитуемость проявляется в отклонениях от общепринятой нормы нравственных ориентиров поведения и системы ценностей. И, как правило, все начинается с проблем в сфере общения. Если в это время не помочь ребенку, не научить его как решать проблемы,

проблемными становятся другие сферы. В нашей практике были случаи, когда подростки, становясь неуспевающими в школе, пытаясь защититься от психического напряжения, неизбежно возникающего в таких случаях, минимизировали потери доступным для себя способом – отвергали ценности в данной сфере. Например, в беседе с педагогами они приводили аргументы и конкретные примеры, доказывающие что не обязательно хорошо учиться для того, чтобы быть успешным бизнесменом. Они утверждали, что многие великие ученые в школе были двоечниками. В результате трудные подростки вынуждены искать себе другую среду, другую общность, где бы они чувствовали себя не хуже других, где к ним бы относились на равных, и где они могли бы самоутвердиться.

Воспитательная работа нашего центра, которая в определенной мере компенсирует то, что не смог получить ученик в семье и школе, направлена на то, чтобы он заново, с нуля, формировал мнение окружающих о себе, чтобы у него появилась возможность раскрыть все свои способности, проявить себя с лучшей стороны, тем самым повысить свою самооценку.

Для достижения этих целей в нашем центре используются разнообразные формы работы: творческие фестивали, конкурсы, акции, выставки, презентации, спектакли, тематические вечера, праздники, дискотеки, спортивные соревнования, турниры, туристские слеты и походы, спартакиады, спортивные фестивали, диспуты, круглые столы, беседы, встречи, профилактические и волонтерские акции; шефские концерты, экологические мероприятия, культурно-познавательные экскурсии и выезды, поисковая и краеведческая работа, экскурсии, походы, работа с ветеранскими организациями и др.

В работе с трудновоспитуемыми учащимися мы считаем важным установить связь с родителями, которые при такой ситуации принимают меры ограничивающие свободу учащихся, запрещают им гулять, общаться с друзьями и даже посещать занятия нашего центра. Но чем больше родители давят на ребенка, тем сильнее его сопротивление. А сопротивляется он потому, что учеба в школе – это одно, а отношение с родителями – это другое. Его личность не исчерпывается только школьными успехами – неудачами, она гораздо богаче и ему крайне важно сохранить позитивное восприятие самого себя. Поэтому он сопротивляется. Так появляется проблема в сфере общения с родителями. И как результат – поиск того, у кого такие же проблемы, кто будет воспринимать его позитивно. И тогда родители и педагоги прилагают массу усилий, чтобы оградить учащегося от общения с «дурной» компанией, что даётся нелегко и не всегда с положительным исходом [5].

Чтобы избежать такой ситуации, мы проводим беседы с родителями, направленные на повышение их педагогической культуры. В доверительных беседах мы объясняем им

необходимость вернуть в семью доверительный тон, исключить «давление» на ребенка, так как это усиливает процесс формирования защитных форм поведения, преодолеть которые становится все труднее.

Молодежно-подростковый центр, обладая определенного рода внутренней независимостью, предоставляет учащемуся, попавшему в трудную жизненную ситуацию, сферу неформальных, демократических отношений, где основополагающим принципом является элемент самоуправления, где взрослый руководитель де-факто является скорее координатором, наставником деятельности членов центра. Доброжелательность, защищенность, отсутствие агрессии со стороны педагогов и товарищей, готовность оказать помощь – вот факторы, которые положительно влияют на преодоление сопротивления воспитанию и активно используются в работе нашего центра.

Именно то, что процесс социализации подростков в подростково-молодежных центрах происходит не в жестких рамках, а в досуговых ситуациях, приводит к формированию у ребят навыков самоорганизации, внутренней дисциплинированности, самоконтроля. Самостоятельный выбор вида досуга, эмоциональное отношение к досуговой деятельности, взаимосвязь познавательных, творческих и досуговых элементов способствуют их адаптации в социуме, закладывая возможности для самовыражения и самоутверждения их жизненных позиций.

Одно из направлений в работе центра – борьба за здоровый образ жизни, где мы также зачастую встречаем сопротивление учащихся. В этой связи педагогами проводятся мероприятия по профилактике наркомании, алкоголизма и табакокурения, лекции о предупреждении детского дорожно-транспортного травматизма. Совместно с библиотекой микрорайона проводятся информационно-познавательные часы, беседы, книжные выставки на тему здорового образа жизни.

Специфика идеологической работы молодежно-подростковых центров требует не только постоянного совершенствования ее концептуального содержания, но и творческого поиска новых форм и методов, адекватных возрастным особенностям субъекта воспитания [2]. Именно такой подход реализуется в деятельности педагогов нашего центра, в частности в вопросах военно-патриотического воспитания.

В процессе различных воспитательных мероприятий, занятий в спортивных секциях, мы даём молодежи специальный объем знаний, необходимых для будущего защитника Родины, формируем соответствующие умения и навыки, позволяющие удовлетворить естественный интерес к занятиям военно-прикладными дисциплинами. Этим мы готовим молодежь к службе в Вооруженных силах республики, а тем, кто решил посвятить свою жизнь военной службе, подготовиться и осознать принятое решение,

развить чувство гордости за свой народ, его успехи в различных сферах деятельности. Проявлением патриотических чувств стало участие подростков и молодежи центра в праздновании 69 годовщины освобождения Бельц от немецко-фашистских захватчиков. Вместе со всеми горожанами они участвовали в возложении венков к мемориалу славы, побеждали в спортивных состязаниях посвященных этой дате, встречались с ветеранами войны, провели конкурс военно-патриотической песни.

Мы считаем, что деятельность центра по патриотическому воспитанию привлекательна как для подросткового, так и юношеского возраста. Феномен возрастной универсальности такого движения заключается в том, что диапазон педагогического воздействия в нем распространяется как на младших, так и на старших подростков. Залогом успеха мы считаем создание условий для самостоятельности, самоуправления и самовоспитания учащихся, что реализуется с помощью следующих принципов:

1. не опекать, а помогать учащимся самим решать задачи воспитания;
2. не командовать, а доверять и направлять деятельность коллектива;
3. настраивать коллектив не против личности, отклоняющейся от коллективного мнения, а за личность, но против ее недостатков, вовлекая тем самым ученика в процесс самовоспитания;
4. не пускать на самотек деятельность коллектива под предлогом самоуправления, сочетая ученическое самоуправление с разумным педагогическим руководством [4].

Опыт работы педагогов центра позволил нам сформулировать совокупность методических требований к организации военно-патриотического воспитания:

– проведение занятий необходимо планировать в свободное от учебы время, что позволяет военно-патриотической работе органически вписываться в деятельность учащихся;

– содержание работы следует строить так, чтобы она в полной мере удовлетворяла разносторонние интеллектуальные, культурные, духовные, морально-нравственные и патриотические потребности учащихся;

– необходим индивидуальный подход, учет особенностей семейного благополучия;

– необходимо привлекать к работе с подростками различные воинские формирования, офицеров Вооруженных Сил, воинов-интернационалистов, ветеранов, родителей;

– программа работы и содержательные виды деятельности не должны быть жестко регламентированы, они могут меняться в зависимости от ситуации и пожеланий учащихся.

Также значительное влияние на развитие, воспитание учащихся оказывают те



люди, которые непосредственно взаимодействуют с ними. Их авторитет, сила влияния, способность внушать, покорять волю ребенка в значительной степени определяют то, как они будут воздействовать на ребенка, подростка, в каком направлении они будут его вести.

### **Литература:**

1. АЛМАЗОВ, Б.Н. *Психология проблемного детства*. Москва: Дата-сквер, 2009. 248 с.
2. ЕРОШЕНКОВ, И.Н. *Культурно-воспитательная деятельность среди детей и подростков*. Москва: ВЛАДОС, 2004. 221 с. ISBN: 978-5-6910-1277-8
3. МАКАРЕНКО, А.С. *Методика организации воспитательного процесса*. Собр. соч.: в 8 т. Москва: 1987. Т.7. С. 203-208.
4. СТЕПАНЕНКОВ, Н.К. *Педагогика школы: учеб. пособие*. Минск: Адукацыя і выхаванне, 2007. 496 с. ISBN: 9789854712437
5. ЧАЙКА, Е. Психолого-педагогическая поддержка старшеклассников в стрессовой ситуации. *Воспитание школьников*. 2003. № 8. С.34-45

## **САМОВОСПИТАНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ СОПРОТИВЛЕНИЯ В УСВОЕНИИ КУРРИКУЛУМА**

*НАТАЛЬЯ БАКАЛИМ, учитель начальных классов,  
гимназия села Мошаны, Дондюшанский район*

**Summary.** The article analyses the problem of junior pupils' self-education from the aspect of overcoming their resistance to learning activities. The article demonstrates the significance of this process and the implementation of psycho-pedagogical conditions for the organization of the teacher's objective-oriented activity, aimed at the developing pupils' self-educational competences.

В настоящее время в республике Молдова проходит активная модернизация образовательной политики, начался новый этап курикулумной реформы, предполагающей обновление содержания образования и поиск актуальных способов его реализации. Осуществляется постепенное вхождение в европейское образовательное пространство, в связи с чем учебно-воспитательный процесс ориентирован на свободные и ответственные отношения его участников, на развитие личностного потенциала ученика.

В начальном образовании преодолено былое отношение к младшему школьнику, как к исполнителю учебной деятельности, сегодня он рассматривается, как субъект учебной деятельности. Поэтому в решении проблемы преодоления сопротивления учащихся в освоении куррикулума, педагоги считают важным усиление самовоспитания учащихся. Они аргументируют это тем, что младший школьный возраст – это наиболее сензитивный период для формирования и он должен быть управляем и сопровождаться педагогической поддержкой [3; 4; 5].

Анализ современных исследований привел нас к мысли о том, что от принципиальной позиции и стиля педагогического руководства, от личности педагога во многом зависит направление и эффективность самовоспитания ребенка. В рамках авторитарной системы воспитания ребенку сложно приобрести качества, которые делают его более сильным, независимым, свободным, способным принимать решения самостоятельно, максимально учитывая интересы и потребности других людей, когда чувство долга органично сочетается с собственными устремлениями и желаниями» [6].

В нынешней парадигме образования в Молдове, цель личностно-ориентированного образования связывается с идеей самореализации и самоактуализации личности ученика. Главный фактор личностного развития исследователи связывают с самопроектированием, самореализацией, в связи с чем возникает ситуация востребованности личностных проявлений, когда школьники сами сознательно ставят цели, намечают пути их достижения, несут ответственность за принятые решения.

Решение многих учебно-воспитательных проблем не под силу младшему школьнику из-за того, что обучение никогда не идет равномерно и параллельно его саморазвитию. Поэтому сегодня, в современном начальном образовании, преодолено былое отношение к младшему школьнику, как к исполнителю учебной деятельности (Ш.А. Амонашвили, Г.И. Вергелес, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов и др.). Сегодня младший школьник рассматривается, как субъект учебной деятельности.

Формирование учебной деятельности, в которой значимым является процесс самовоспитания, согласно образовательному стандарту начального образования в Молдове, является самостоятельной задачей школьного обучения наряду с приобретением младшими школьниками знаний и умений. При этом считается необходимым, чтобы педагог стоял на позициях гуманистической педагогики. Особое значение эта позиция приобретает в отношении формирования и развития отдельных механизмов самовоспитания, поскольку, если внешним авторитарным воздействиям ребенок может оказать сопротивление, то подавление внутренней сферы, равнодушное проникновение во внутренний мир может способствовать потере доверия ребенка к педагогу.

В третьем классе гимназии села Мошаны Дондюшанского района, мы провели анкетирование учащихся по специальному вопроснику с целью выявить их личный опыт в самовоспитании. Приводим перечень вопросов, которые мы задавали детям:

- 1) анализируешь ли ты свои поступки?
- 2) планируешь ли ты свой день (неделю, месяц)?
- 3) ставишь ли перед собой какие-либо цели?
- 4) удастся ли достигать поставленные цели?
- 5) помогают ли тебе взрослые в работе над собой?
- 6) нравится ли тебе самостоятельно решать поставленные задачи?

Результаты анкетирования отражены в таблице 1.

Полученные данные, приведенные в таблице 1, свидетельствуют о том, что примерно половина учащихся стараются анализировать свои поступки, т.е. имеет склонности и способности к самоанализу. Причем у девочек такая склонность более отчетливо выражена (53% девочек против 42% мальчиков). Однако при этом следует отметить, что большинство девочек (64%) так и мальчиков (52%) вообще не планируют свою деятельность. В то же время необходимо подчеркнуть, что значительно больше девочек (50%), чем мальчиков (39%) ставят перед собой цель в улучшении успеваемости, в овладении культурой поведения, в достижении определенных спортивных и трудовых результатов и т.д.

**Таблица 1**

**Результаты анкетирования младших школьников по вопросу личного опыта в самовоспитании**

Вопросы	Да		Нет		Затрудняюсь ответить	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки
Анализируешь ли ты свои поступки?	42%	53%	39%	28%	19%	13%
Планируешь ли ты свой день (неделю, месяц)?	12%	10%	52%	64%	36%	28%
Ставишь ли перед собой какие-либо цели?	39%	50%	36%	26%	25%	24%
Удается ли достигать поставленной цели?	33%	36%	6%	14%	71%	50%
Помогают ли тебе взрослые в	90%	81%	10%	19%	0%	0%

работе над собой?						
Нравится ли тебе самостоятельно решать поставленные задачи?	72%	48%	12%	28%	16%	24%

Данные анкетного опроса и содержательный анализ мини сочинений на тему «Моя мечта» говорят о том, что мечты многих третьеклассников устремлены в перспективное будущее. Их ценностные ориентации имеют здоровую социальную основу и могут действительно выступать в качестве жизненных целей и ориентиров в самовоспитании.

Мы также пришли к выводу о том, что у учащихся начальных классов проявляется недостаточная сформированность способностей к самовоспитанию, что подчеркивает необходимость создания педагогических условий, актуализирующих такие компоненты самовоспитания как самоанализ, саморегуляция, самокритичность, самоутверждение, рефлексия. Поэтому в нашей гимназии была предпринята попытка реализации педагогических условий и специальной технологии, позволяющих превратить разрозненные акты самовоспитания в плановый, целенаправленный педагогический процесс, который будет способствовать преодолению сопротивления учащихся в учебной деятельности.

Для этого мы разработали и реализовали программу, которая включает в себя задания, нацеленные на развитие способностей младших школьников к саморегуляции поведения, предполагающие самоанализ, самоопределение, планирование, самоутверждение, самореализацию. Мы провели с младшими школьниками в течение года 9 занятий, со следующей тематикой: «Мои представления о своих возможностях»; «Как я понимаю здоровый образ жизни»; «Что такое стремление к самосовершенствованию»; «Как я понимаю слово «труд» и др.

Особенность этих занятий состояла в том, что оценки учителем не выставлялись, каждый младший школьник оценивал себя сам. Вводная часть занятия, проводилась нами в игровой форме. Игра-разминка помогала младшему школьнику взглянуть на себя со стороны, оценить свои достоинства и недостатки, проанализировать черты характера. Так, на одном из занятий проводилась игра «Хвастовство или правда», в которой третьеклассники называли свои достижения в учебной деятельности. Для этого каждому ученику было дано задание закончить предложение: «Не хочу хвастаться, но я ...». Другие участники игры могли выразить аргументированное согласие или несогласие со своим одноклассником.

В целях расширения представлений младших школьников о сущности характера, его проявлений в действии и поведении, на занятиях были предложены поисковые

задания по подбору различных признаков черт характера. Так, например, на занятии «Правила организованного человека» ученики дифференцировали признаки, относящиеся к организованному человеку и к неорганизованному из следующего списка: планирует свой день, все делает по настроению, часто о чем-то забывает, продумывает порядок действий, не отдает отчета в своих поступках, склонен к самоанализу и т.д. Затем младшие школьники добавляли те признаки в каждый из разделов, которые приходилось им самим наблюдать в действиях организованного и неорганизованного человека.

Важным мы считали формирование у учащихся способности к самоанализу.

Самоанализ младшие школьники производили следующим образом: чертили круг, делили его на сектора, в сектора вписывали свои привычки, касающиеся учебной деятельности, причём площадь сектора соответствовала «размеру» привычки. Чаще всего третьеклассники отмечали у себя такие привычки, как «сначала выполнить домашнюю работу, а потом отдыхать», «чётко записывать в дневник все задания», «быть активным на уроке», «не опаздывать на уроки», «оказывать помощь друзьям, если они затрудняются в выполнении учебных заданий», «не лениться», «искать информацию в интернете» и т.д. Кроме того, на этих занятиях третьеклассники анализировали результаты своей учебной деятельности. В тетрадях они создавали таблицы, которые состояли из таких разделов, как «мои успехи», «мои неудачи», «черты моего характера». В результате применения этого диагностического метода была выявлена высокая эффективность таких занятий в преодолении безответственности младших школьников в отношении их учебной деятельности.

В процессе выполнения таких заданий у учащихся развивалось эмоциональное отношение к себе, к своей способности анализировать ситуацию, стремление повысить свою самооценку, что в целом подтверждалось рефлексией учащихся. Мы предлагали школьникам проанализировать, что в своей учебной деятельности они хотели бы изменить. Для этого они заполняли бланк с неоконченными предложениями: «Я хочу изменить в себе ... Для этого я должен ...» В ходе выполнения такого задания ученики устанавливали зависимость между желаемыми изменениями в учебной деятельности, с одной стороны, и другими, которым уделяют больше внимания в ущерб учебной.

Мы убедились, что предложенные задания развивают у детей умение ставить цель, контролировать свою деятельность по ее достижению, овладевать методами саморегуляции, управлять своим поведением, эмоциональным состоянием, – все это способствует формированию умений и навыков самовоспитания, которое в полной мере способствует повышению качества учебной деятельности младшего школьника.

**Литература:**

1. САВАС, V. Probleme didactice ale implemintarii tehnologiilor imformationale si de comunicare in sistemul educational. // *Promovarea tehnologiilor imformationale si comunicationale in educatie. Materiale conferintei stiintifico-practice 26-27 iunie 2009.* Chisinau: pp. 87-88.
2. БЕРКАЛИЕВ, Т.Н., ЗАИР-БЕК Е.С., ТРЯПИЦЫНА А.П. *Инновации и качество школьного образования: Научно-методическое пособие для педагогов инновационных школ.* Санкт-Петербург: Каро, 2008. 144 с. 978-5-89815-966-5
3. ГАВАКОВА, Т.И. *Формирование самоконтроля у учащихся в учебной деятельности.* Москва: Владос, 2003. 64 с.
4. КОЧЕТОВ, А.И. *Организация самовоспитания школьников: кн. для учителя.* - Минск: Нар. асвета, 1990. 171 с.
5. ТУХМАН, И.В. Развитие самоконтроля в учебной деятельности младших школьников. *Начальная школа.* 2005. №2. С. 20-28.
6. ШУРКО, М.О. О самовоспитании. *Народное образование.* 2003. №1. С. 55-68.

**РАБОТА УЧИТЕЛЯ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**ВАЛЕНТИНА ТРУНИНА, учитель начальных классов, I дидактическая категория  
Теоретический лицей имени Н.В. Гоголя, мун. Бэлиць**

*Summary. This article describes the problem of the activity of the teacher of the primary school in overcoming deviant behavior of younger pupils. The author gives reasons of this phenomenon, especially highlights the role of family and informal group of equals in age. The psycho pedagogical conditions of deviant behavior correction and the principle of organization of this work are described in basis of personal author's experience.*

Учителя начальных классов в своей деятельности зачастую сталкиваются с сопротивлением детей в сфере поведения, которое не соответствует общепринятым нормам и правилам, может содержать противоправные действия и безнравственные поступки.

Рассматривая эту проблему, современные исследователи исходят из того, что сопротивление воспитанию в данном случае, надо понимать, как особый вид

взаимодействия с окружающей средой, когда у ребенка сознательно проявляются намерения и цель сопротивления, прогноз ожидаемого результата и сам результат [1].

В данном случае сопротивление воспитанию выступает как единство мотивационно-ценностной и операциональной сторон поведения младшего школьника.

В практике начальной школы сопротивление учащихся в поведении может выражаться в нескольких аспектах:

– как особенности отдельных психических процессов (повышенная подвижность нервных процессов или их заторможенность; их устойчивость или слабость; повышенная активность или пассивность ребенка; сосредоточенность или рассеянность, болтливость или замкнутость; импульсивность и непредсказуемость, повышенная возбудимость и аффективность и др.);

– как социально обусловленные качества личности и черты характера (неорганизованность, несобранность, лень, невнимательность, недисциплинированность, лживость, драчливость, капризность, упрямство, грубость, озлобленность, агрессивность, жестокость);

– как низкая общая культура, негативное отношение к нравственным нормам и правилам, к окружающим людям (неопрятность, бестактность, равнодушие, безразличие, необязательность, невыполнение заданий, пропуски занятий, прогулы, уход из дома и из школы, бродяжничество, конфликты со сверстниками и взрослыми, копирование образцов асоциального поведения, ориентация на узкогрупповые интересы и ценности);

– как вредные привычки (курение, употребление алкоголя, токсических и наркотических средств, увлечение азартными играми) [4].

Все эти качества и свойства личности таких детей, сложности в отношениях с окружающими и поведении, ведут к трудоемкости их обучения и воспитания и зачастую по отношению к таким детям работа учителя оказывается малоэффективной. С такими учениками ему трудно, они требуют от учителя много внимания, так как их характеризует отвращение к школе, вражда к учителю, отсутствие всякого интереса к школьной работе, влечение к неорганизованному досугу, интерес к ярким впечатлениям улицы, склонность к азарту, зрелищам и удовлетворение их любыми средствами, неумение и нежелание подчиняться школьному режиму и общим правилам. Они демонстративно их нарушают, дезорганизуют общую работу, грубят, дерзят и проявляют циничные выходки.

Существенным признаком сопротивления воспитанию является конфликт, противоречие между существующими нормами морали и права и неумением, нежеланием или неспособностью младшего школьника их соответствующим образом выполнять.

Поэтому для учителей начальной школы очень важно понять причины такого поведения, определить, что лежит в его основе.

По мнению О. Минаевой, с одной стороны, это *поступки, обусловленные причинами социально-педагогического характера*, наиболее заметные для окружающих. Например, неумение себя вести в общественном месте, затруднения во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, нежелание выполнять требования учителей, воспитателей. Они могут быть обусловлены низким уровнем общей культуры семейных взаимоотношений, ошибками семейного воспитания, издержками учебно-воспитательного процесса, недостатками внимания со стороны учителей к ребенку, безразличием к его интересам, запросам и потребностям, как со стороны школы, так и со стороны семьи.

С другой стороны, это могут быть поступки, в основе которых лежат причины психофизиологического или психобиологического характера, которые возникают в определенный период возрастного развития или проявляются как следствие каких-либо нарушений в физическом или психическом развитии ребенка [4].

Мой опыт работы в качестве учителя показывает, что сопротивление воспитанию происходит чаще всего из-за желания ребенка быть хорошим, стремления к идеалу и в тоже время нетерпимости к поучениям, прямому воспитательному воздействию взрослых. Это состояние можно охарактеризовать, как желание самоутвердиться и неумение цивилизованно это сделать. И таких примеров в практике моей работы много. Ребенок нуждается в совете, помощи и проявляет нежелание с этим обратиться к взрослым. Это можно охарактеризовать, как богатство желаний, разнообразие потребностей и ограниченность сил, опыта в их достижении.

Потребность осознать свое собственное Я, место среди сверстников, заставляет младшего школьника «вглядываться» в самого себя, пытаться оценить свои способности и возможности. Но для того, чтобы ребенок мог ответить на эти вопросы, ему необходим жизненный опыт и умение объективно оценить свои способности. В тоже время его самооценка может быть завышенной, и тогда потребности его становятся непомерными. А если они не удовлетворяются, то проявляется сопротивление воспитанию, которое выражается в негативном поведении. Ребенок может добиваться своего с помощью силы, лжи, обмана, с помощью вызывающего, демонстративного поведения. Это могут быть драки со сверстниками, дерзкое поведение в классе и перед учителями.

Среди социально-педагогических факторов, влияющих на отклонение в поведении учащихся, исследователи выделяют семью и неформальные группы сверстников.

Семье отводится решающая роль в определении направленности поведения ребенка, так как именно в ней закладываются основы норм и правил нравственности,



формируются ценностные ориентации, идеалы, строятся планы на будущее. Поэтому, от воспитательного потенциала семьи зависит поведение младшего школьника. Семейная атмосфера ярко проявляется в отношении ребёнка к нравственным и культурным ценностям, в общении со сверстниками, в отношении к педагогам и образовательному учреждению. Но надо учитывать тот факт, что в данном возрасте интерес детей к семейному общению снижается и носит противоречивый характер. Особенно это присуще неблагополучным семьям, в которых чаще всего у детей проявляется отклоняющееся поведение.

Фактором, влияющим на структуру семейного общения, может оказаться и то, что один из родителей трудовой мигрант, и он как бы самоустраняется от процесса воспитания, а, следовательно, и общения с ребенком.

Учителю следует учитывать то, что в ходе семейного воспитания имеет место несколько видов неправильного воспитания, которые складываются в ходе педагогически неверных взаимоотношений между родителями и детьми.

Так, гипопротекция проявляется в недостатке внимания к детям со стороны родителей. Ребенок живет своей жизнью, до которой никому нет дела. Или же гиперпротекция, которая характеризуется мелочной опекой, контролем за каждым шагом ребенка, слежкой за его действиями и поступками.

В некоторых семьях имеет место эмоциональное отвержение – воспитание по типу Золушки – создает ощущение или ситуацию нежелательности ребенка в семье.

Эти и другие типы взаимоотношений между родителями и детьми приводят к сопротивлению воспитанию во внутрисемейных отношениях и за пределами семьи.

Поэтому педагоги должны учитывать, что неблагополучие в семейном общении сказывается на формировании личности младшего школьника, на его поведении и взаимоотношениях в коллективе сверстников.

Семейное неблагополучие, изоляция в кругу одноклассников, вынуждают ребенка искать среду обитания вне классного коллектива, в кругу себе подобных, во внешкольной среде, в сфере стихийно-группового общения. Поэтому учитель должен быть внимательным к общению ученика вне классного коллектива. И преодолевая сопротивление воспитанию, ища причину отклоняющегося поведения, учителю необходимо изучить уличные связи школьника, оценить картину сложившихся межличностных взаимоотношений во внешкольном общении. Это важно потому, что через это общение идет восприятие окружающего мира, преломление норм и ценностей общества.

Педагогическая поддержка, используемая в ходе педагогической деятельности, по мнению В.Д. Комарь, должна основываться на следующих принципах:

1) обеспечивать признание права каждого воспитанника на отличие во мнениях, суждениях, вкусах, способностях – тогда общение с детьми становится – интересным, духовно богатым, инициирует мысль всех участников игровой деятельности;

2) не прибегать к открытой и прямой оценке воспитанника, использовать прием «Я – сообщение», расценивая недостатки ребенка как не успевшие сформироваться, а потому не проявляющие себя достоинства, – тогда укрепляется его уверенность в себе, повышается его самооценка, активность и общее самочувствие;

3) выражать соучастие в жизнедеятельности ученика, сопереживать успехам и неудачам, высказывать ему свою заботу и доброе расположение, отмечая несходство воспитанника с другими детьми, подчеркивать уникальность и неповторимость его личностного «Я» – тогда повышается статус воспитанника в группе, самоконтроль, формируется свобода проявления личности [3].

С этой целью во взаимодействии с младшими школьниками педагог должен использовать различные «тактические» роли: генератора идей, но не навязывающего их насильно; мудрого старшего товарища, но не демонстрирующего своей мудрости; координатора отдельных идей и дел, но привлекающего к этому всех авторов идей и участников дел; рядового участника, но осознающего свою ответственность за происходящее; «тайного советника», но предлагающего свои советы лишь в случае необходимости; наблюдателя, делающего это ради решения дальнейших педагогических задач; психолога, оказывающего психологическую помощь в случае необходимости; постороннего, сознательно принимающего эту роль на каких-то этапах деятельности. Если такой подход будет превалировать в ежедневной деятельности педагога, то преодоление сопротивления в поведении младших школьников будет эффективным.

### **Литература:**

1. ГОНЕЕВ, А.Д. *Основы коррекционной педагогики: учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Под ред. В.А. Сластенина. 4 е изд., стер. Москва: Академия, 2007. 272 с. ISBN 978-985-425-989-5.
2. КЛЕЙБЕРГ, Ю.А. *Психология девиантного поведения: Учеб. пособие для вузов*. Москва: Сфера, 2001. 160 с. ISBN: 5-89144-437-2
3. КОМАРЬ, В.Д. Предупреждение и преодоление отклонений в поведении подростков. *Классный руководитель*. 2003. №4. С. 86-103.

4. МИНАЕВА, О. Психолого-педагогическая работа с семьей «трудного» подростка. *Домашнее воспитание*. 2000. №1. С.78-79.
5. ТРУС, И. Школьники с девиантным поведением: особенности воспитания. *Воспитание школьников*. 2002. №7. С.44-46.

## **ПОДГОТОВКА ДОШКОЛЬНИКА К ПРЕОДОЛЕНИЮ ТРУДНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**НАТАЛЬЯ КУШНИР зав. ДОУ № 29 мун. Бэлць**

*Summary: The article considers the problem of a child's straining to school. This problem is defined as one of the most important tasks of kindergarten. It is argued the idea that it should be carried out taking into account the following moments: the laws of mental development and the specificity of the subsequent age stages; the educators must know the age neoplasms, which are the basis of the child's further development.*

Опыт практической деятельности учителей начальной школы свидетельствует о сопротивлении первоклассников учебной деятельности, которую они пытаются заменить игрой, находят различные причины её игнорирования, вплоть до манипуляций.

Хотя в исследованиях известных психологов (А. Мудрик, В. Выготский, Л. Венгер и др) доказано, что к концу дошкольного возраста ребенок становится готовым к принятию новой для него социальной роли школьника, усвоению новой, учебной деятельности, у него формируется психологическая и личностная готовность к систематическому школьному обучению.

Но эта готовность не появляется сама по себе, а являются результатом целенаправленной педагогической работы дошкольного учреждения. И это подтверждают высказывания учителей начальной школы, которые утверждают, что дети не посещающие детский сад и проживающие в семье, в которой не созданы необходимые условия, отстают в своем развитии от сверстников, посещающих дошкольное учреждение.

Подготовка детей к обучению в школе начинается задолго до поступления в школу и осуществляется на занятиях в детском саду на основе привычных для ребенка видов деятельности: игры, рисования, конструирования и др.

Я могу не согласиться с мнением тех, кто предлагает отказаться от подготовки дошкольников к учебной деятельности в школе, так как это, по их мнению, «отрицает

самоценность проживания эпохи детства». Я считаю, что переход на более высокую ступень школьного обучения будет успешным только тогда, когда на предыдущей стадии, в дошкольном возрасте, сформированы необходимые для этого предпосылки – возрастные новообразования. Если это не происходит, то об этом ребенке учителя говорят, как о ученике с отклонениями или задержкой в развитии. Следовательно, подготовка ребенка к школьному периоду развития – одна из важнейших задач детского сада. Причем проводиться она должна с учетом закономерностей психического развития и специфики последующих возрастных этапов, знания воспитателями возрастных новообразований, которые являются основой дальнейшего развития ребенка.

Как показывает практика ДООУ №29 мун. Бэлць, формирование и объективная оценка требуемого уровня школьной готовности невозможны без активного участия воспитателей и родителей, а для этого им необходимы определенные знания об особенностях детей старшего дошкольного возраста, способах формирования школьной готовности и возможных трудностях в начале школьного обучения. Только такой подход позволит преодолеть трудности младшего школьника в учебной деятельности.

Поэтому в методической работе нашего коллектива, одна из важных задач – повышение профессиональной компетентности воспитателей в области подготовки детей к школьному обучению. В процессе различных форм повышения педагогического мастерства воспитателей мы формируем у них понимание того, что деятельность ребенка принимает форму учебной деятельности тогда, когда приобретение знаний становится осознаваемой целью его активности, когда он начинает понимать, что выполняет те или иные действия для того, чтобы научиться чему-то новому. При этом перед ним не стоит специальная задача познания, перед ребенком стоят совершенно другие задачи: нарисовать дом, построить из кубиков гараж, вылепить из пластилина зайца и т.д., То есть получаемые при этом знания являются побочным продуктом его деятельности.

Некоторые воспитатели считают, что при современных требованиях к организации обучающей среды в группе детского сада, когда дети в течении дня находятся в центрах активности, очень трудно подготовить дошкольников к учёбе в условиях классно-урочной системы. Они обосновывают это тем, что если в классно-урочной системе деятельность учащихся определенным образом регламентирована (учащийся обязан поднимать руку, если хочет ответить или спросить о чем-то учителя, необходимо вставать при ответе, во время урока нельзя ходить по классу и заниматься посторонними делами и т.п.), то в детском саду ребенок совершенно свободен в выборе деятельности и в таких условиях не готовится к обучению в школе. Они считают, что в традиционной системе дошкольного воспитания, подготовка детей к школе и формирование учебной деятельности было

сосредоточено на выработке у детей навыков школьного поведения на уроке: умения сидеть за партой, «правильно» отвечать на вопросы педагога и др.

В тоже время, большинство дошкольных работников осознаёт, что не это главное в формировании готовности к учебной деятельности. Основной отличительной характеристикой учебной деятельности от других (игры, рисования, лепки) является то, что ребенок принимает учебную задачу и его внимание сосредоточено на способах ее решения. И поэтому не столь важно, где происходит формирование этих умений. Главное – он принимает учебную задачу и, следовательно, учится.

Анализ содержания куррикулумов первого класса и старшей группы детского сада во многом совпадает. Так, например дети старшей и подготовительной группы достаточно хорошо владеют звуковым анализом слова, знают буквы, владеют счетом в пределах 20, знают основные геометрические фигуры, свойства величины. Фактически в первом полугодии обучения в школе дети получают большей частью знания, которые были им известны еще в дошкольный период. Но несмотря на это, многие педагоги и родители считают, что это самый трудный период в обучении. Обсуждая с педагогами эту проблему, мы пришли к выводу, что всё дело в том, что в основе усвоения знаний в условиях школы должна быть осознанная цель деятельности, и это требует от ребенка определенных усилий. В детском саду знания усваиваются детьми большей частью произвольно, занятия строятся в занимательной для ребенка игровой форме.

Поэтому при подготовке ребенка к школе недостаточно просто развивать психические процессы, память, внимание, мышление и т.д., их надо преломлять через задачи учебной деятельности и содержание обучения. Исходя из этого, высокий уровень познавательной активности еще не гарантирует достаточную мотивацию учения, необходимо, чтобы познавательные интересы ребенка были связаны с содержанием и условиями школьного обучения.

По мнению Гордовой Н.А и Сидорчук Т.А, работа воспитателя детского сада по формированию у детей мотивов учения и положительного отношения к школе должна быть направлена на решение трех основных задач:

1. формирование у детей правильных представлений о школе и учении;
2. формирование положительного эмоционального отношения к школе;
3. формирование опыта учебной деятельности [2].

Для решения этих задач используются различные формы и методы работы: экскурсии в школу, беседы о школе, чтение рассказов и разучивание стихов школьной тематики, рассматривание картинок, отражающих школьную жизнь и беседы по ним, рисование школы, игры детей в школу.

Для того, чтобы к этой работе привлечь родителей будущих первоклассников, ответить на наиболее часто возникающие у них вопросы и помочь им правильно организовать занятия с детьми можно организовать систему мероприятий в виде групповых (родительские собрания, «круглые столы», организационно-деятельностные игры и др.), индивидуальных консультаций, привлечь к работе с родителями дошкольного психолога.

### **Литература:**

1. БЕЗРУКИХ, М.М. *Готов ли ребёнок к школе?* Москва: Вентана-Граф, 2007. 64 с. ISBN 978-5-360-00210-9.
2. ГОРДОВА, Н.А.; СИДОРЧУК, *Окно в школьный мир: Программа и методическое обеспечение интеллектуально-речевой подготовки детей 5-7 лет к обучению в школе.* Москва: АРКТИ, 2010. 232 с. ISBN: 9785894157931
3. ПАСЕЧНИК, Л.В. *Диагностика психологической готовности детей 6-7 лет к обучению в школе.* Москва: Скрипторий, 2009. 112 с. ISBN: 978-5-98527-121-8
4. *Подготовка к школе.* / Н.Я. Головнева, М.Н. Ильина, Л.Г. Парамонова. Санкт-Петербург: Дельта, 2001. 252 с. ISBN 5-89151-076-6
5. ХОЛОДОВА, О. *За три месяца до школы.* Москва: Росткнига, 2010. 80 с. ISBN 978-5-7804-0394-4

## **SECȚIUNEA NR. 5**

### **REZISTENȚA LA EDUCAȚIE: ASPECTE DE EDUCAȚIE PARENTALĂ**

---

#### **PROVOCĂRILE FORMATIVE ALE CONȚINUTURILOR CURRICULARE PRIVIND EDUCAȚIA PENTRU PARENTALITATE**

***NADEJDA OVCERENCO, doctor, conferențiar universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău***

*Summary: The title of the article is the education for parentally. The necessity of studding this problem is determined by prestige lowering of parentally. The major objective of the research is to point out all the school possibilities to educate the personality of a future parental. Another objective is to elaborate some methodological suggestions in education for parentally.*

*From assumption results that education for parentally should anticipate physical development of teenagers. The recommendations represent an efficient model of education of the teenagers for parentally.*

Pornind de la realitatea că, actualmente, parentalitatea, ca cea mai sacră manifestare a naturii umane, este în dizgrație, se impune acordarea unui sprijin tinerilor pentru conștientizarea de către ei a valorii adevărate a maternității și paternității. Este regretabil faptul că fenomenul parentalității nu este conceput de tineri drept izvor al împlinirii umane. Starea de lucruri privind fenomenul cercetat solicită luare de atitudine, căutare de soluții pentru schimbarea spre bine a situației respective. Școala modernă trebuie să-și proiecteze activitatea privind formarea atitudinii responsabile la fete și băieți față de parentalitate, astfel ca educația în această direcție să devină un obiectiv important al procesului instructiv-educativ.

Cercetările întreprinse și analiza programelor și a manualelor școlare pentru învățământul preuniversitar certifică că actualmente, obiectivul vizând pregătirea pentru parentalitate se realizează doar parțial în cadrul disciplinei școlare „Educația pentru sănătate”. Prin conținutul său general o atare pregătire nu este una suficientă. Mai mult ca atât: există abordări eronate în privința necesității realizării educației a tinerilor pentru parentalitatea de perspectivă.

#### *Ce trebuie de făcut?*

Analizele trimit la sugestii de politici educaționale pentru că simpla indicare a existenței unei probleme nu este suficientă pentru rezolvarea ei. În acest context elaborarea fundamentelor teoretice și metodologice a educației pentru parentalitate este una strict necesară. Prezenta lucrare nu face un prim pas în acest sens. Există analize în domeniul educației pentru familie, cât și în cel al educației de gen realizate în diferite țări: Moira Gatens [4], inclusiv și în Republica Moldova: Cuznețov L. [2], Bodrug-Lungu V. [1], Ovcerenco N. [5].

Calitatea educației, realizarea responsabilă a datoriei parentale determină starea societății, familiei și sănătatea psihologică a viitoarelor generații. Metamorfozele caracteristice familiei contemporane ne obligă a atrage o atenție pătrunzătoare fenomenelor produse: creșterii instabilității familiei, iresponsabilității parentale, „vitregiei sociale” ș.a.

Problema educației pentru parentalitate e determinată și de criza familiei contemporane în general, și de decăderea prestigiului de a fi mamă/tată, în special. Ca orice fenomen, își lasă amprenta sa asupra vieții individuale. Actualmente se atestă o creștere a numărului de tineri orientați spre nonparentalitate, fiind ghidați de diferite idei consumiste, egocentriste: plăcerile iubirii ca fenomen al existenței „abstracte”; bunăstarea materială; decizia de credință etc. Studiul cercetărilor în domeniul pregătirii pentru viața de familie în unitățile școlare au scos în vileag valorificarea parțială a posibilităților educaționale ale familiei contemporane.

Din cele menționate mai sus putem observa contradicțiile existente dintre nevoia praxiologică de educație pentru parentalitate, pe de o parte, și absența unor tehnologii educaționale specifice de formare a parentalității conștiente, pe de altă parte. Referindu-ne la fenomenul cercetat simțim nevoia de a concretiza conceptele de: *parentalitate*, *maternitate*, *paternitate*, *datorie parentală*, *atitudine responsabilă față de datoria parentală*.

Parentalitatea reprezintă un fenomen social complex, care include două componente structurale de bază: maternitatea și paternitatea. Fenomenul dat stabilește structuri și așteptări individuale, ordonează procesele cotidiene. Acesta se face prezent nu doar în familie, ci și în economie, ideologie, politică.

Este incorect conceperea fenomenului parentalității drept o simplă totalitate de elemente componente. Cu toate acestea constatăm faptul că doar fenomenul maternității sub aspect psihopedagogic este relativ bine studiat, dar nu și fenomenul paternității, acesta rămânând practic nesupus investigațiilor.

Parentalitatea este definită de savanții preocupați direct sau tangențial de fenomenul respectiv drept: „trebuință biosociopsihologică legată de reproducere, care determină comportamente specifice” [4, p. 148]; „formare psihologică integră a personalității (tatălui și/sau mamei), care include totalitatea orientărilor valorice parentale, montării psihologice și expectanțelor, sentimentelor parentale, atitudinilor și pozițiilor, responsabilității parentale și stilului educației familiale [5, p. 195]. Fenomenul parentalității include în sine conceptul de maternitate și cel de paternitate.

Maternitatea este o experiență personală, o stare bio-psiho-socială complexă prin care o persoană aduce pe lume un copil, manifestă față de acesta grijă, se preocupă de creșterea și educarea lui, [4, p. 203]. Unii autori folosesc expresia *reproducerea maternului*: reproducerea maternă a femeii este explicată prin faptul că femeile ca mame nasc fete cu capacități materne și cu dorința de a deveni mame [3, p. 29].

Cât privește termenul paternitate, acesta se prezintă a fi un domeniu ascuns, despre care puțin ce cunoaștem. Un lucru este cert: nu se nasc tați, ci devin pe parcursul vieții, și nu în momentul când apare pe lume moștenitorul, ci cu mult înainte ca acesta să devină tată, atunci când se formează conceptul „Eu – tată”. Formarea individului de tip masculin își ia începutul în perioada prenatală grație influenței fonului hormonal, dar pentru ca bărbatul să devină în perspectivă nu doar un tată biologic, dar și unul spiritual, acest lucru nu este suficient. Iată de ce pregătirea psihopedagogică pentru realizarea *datoriei parentale* trebuie începută cu mult timp înainte ca bărbatul să devină real tată.

În știința psihopedagogică noțiunea de „datorie parentală” este definită drept obligațiune spirituală, morală, drept complex de semnale, aspirații-concepte ce țin de propriile angajamente



parentale ale ființei umane. Savanții români Mitrofan I. și Mitrofan N. [3, 67] caracterizează datoria parentală ca atitudine profund conștientizată față de cerințele societății în legătură cu realizarea funcției educative a familiei, ca trăire lăuntrică legată de recunoașterea obligativității îndeplinirii ei. Dacă faptul acceptării rolului parental îl putem identifica drept luare de atitudine față de cerințele societății, atunci, rezultatul realizării datoriei parentale îl va constitui trăirile sufletești ale soților, legate de calitatea îndeplinirii funcției educative.

Analiza multiplelor concepte privind datoria parentală ne permite interpretarea proprie a noțiunii de datorie parentală din punct de vedere psihologo-pedagogic, acesta fiind concepută ca *trăire profundă a obligațiilor parentale; manifestarea responsabilității asumate, atingerea unei reușite în educația copiilor procreați.*

Noțiunea care ne-a interesat mai cu seamă în cercetarea noastră a fost cea de atitudine responsabilă față de datoria parentală, care presupune conștientizarea, acceptarea și realizarea benevolă a obligațiilor parentale. Această calitate se manifestă ca reglator, moderator al „nucleului” ființei umane, autentic.

Astfel, sub noțiunea de *atitudine responsabilă față de datoria parentală* subînțelegem poziția morală acceptată benevol și conștientizată drept o necesitate vitală, exprimată prin: dorința de a-și realiza potențialul parental; gătința de a-și asuma răspunderea față de sine și copilul său; tendința permanentă spre eficiență în realizarea obligațiilor parentale; setea de autoperfecționare direcționată spre formarea abilităților și trăsăturilor de caracter, necesare întru realizarea datoriei parentale.

Deci, atitudinea responsabilă față de datoria parentală se manifestă mai întâi de toate, ca atitudine constantă față de obligațiunile parentale, și în al doilea rând, ca un motiv real de natură etică, ce apare de fiecare dată când persoana trebuie să decidă sub aspect moral referitor la faptul să dea viață sau nu copilului deja conceput.

E cunoscut faptul că tineretul studios este la început plin de visări, neliniști sufletești, clipe = simboluri privind misterul parentalității. Însă surprinde momentul pomenirii tinerilor într-o stare de singurătate crescândă în încercarea lor de a se orienta în sistemul valoric existent, adesea căzând pradă nonvalorilor. Ei nu sunt ajutați plenar întru conștientizarea semnificației adevărate a fenomenului parentalității, cunoașterea faptului că nașterea copilului și creșterea lui constituie un comportament divin. Abandonul educativ privind subiectul respectiv poate „ruina” ritmurile vieții potențialului părinte, semnificația demonică ei. Pot apărea contradicții, „izbucniri” interioare ca urmare a pomenirii viitorului părinte într-un mediu devenit mister, ostil a siluirii acesteia prin amestecul celor din jur în atingerea „pulsului omenescului în încheietura sa cea mai caracteristică”.

Fenomenele enunțate urgentează căutarea ieșirii din extrema timpului de cumpănă. O modalitate de a salva situația poate fi găsită și în instruirea pleneră a potențialilor părinți special realizată în cadrul instituțiilor de învățământ. Surprinde faptul că tentativa generației în creștere de a afla care-i sensul vieții nu este susținută la modul cel mai serios de sistemul educațional. Constatăm cu regret că la acest început de secol educația pentru parentalitate nu constituie un obiectiv major al instruirii formative. Acest lucru e lăsat la voia întâmplării.

Sistemul educațional existent în Republica Moldova, creează prea puține condiții pentru evitarea contaminării potențialului patern. Vom observa aici că „trezirea” acestuia are loc la o vârstă destul de timpurie, fiind provocată de autodescoperirea sexului legal, apariția curiozității inevitabile față de sexul polarizat diferit. Acest moment o să-l considerăm drept fericit în sensul de stimulent primordial al cultivării necesității de a deveni părinte. El este considerat ca debut în formarea conștiinței și comportamentului parental. Dacă predispoziția parentală nu este stimulată, ea poate fi supusă influențelor negative, care pot duce la „camuflarea” sau atrofierea deplină a potențialului parental.

Actualitatea acestei probleme e determinată și de faptul că atât sistemul relațiilor sociale, cât și practica educațională nu pune în valoare feminitatea ca complex de calități necesare pentru realizarea cu succes a rolului matern și masculinitatea ca complex de calități necesare pentru realizarea rolului patern. Mediul educațional existent e orientat spre o educație asexuată. Fetele și băieții însușesc trăsături viciate. Calitățile altoite artificial tind să predomine asupra celor sublimite, firești. Ultimele sunt umbrite de criteriul valoric denaturat din societate.

Rolurile pe care le exercită tinerii în societate adesea provoacă altoirea calităților nespecifice sexului, solicitând comportamente neadecvate. Această tendință impune contracararea devierilor respective. În aceasta și rezidă sarcina societății.

Poziția dominantă a sexului masculin pe scara socială, modelul „masculin” de organizare și evoluție social-politică a provocat agresivitatea feminină, competiția cu sexul polarizat diferit, uneori cu exagerări și deviații ce transpar în detestarea bărbatului, blamarea figurii acestuia.

Aici se înscrie și fenomenul „feminității masculine” și cel al „masculinității feminine”, uneori cu tendințe de acțiuni violente. „Esența bărbatului constă în demonstrarea masculinității, or a femeii – în manifestarea feminității”. În mileniul III „femeia-feminină” și „bărbatul-masculin” par a fi pe cale de dispariție. Masculinul din bărbat tinde spre feminizare, la rândul său femininul din femeie – spre masculinizare. Aceasta antrenează tendințe agresive la nivelul psihologiei masculine/feminine individuale care afectează nevoia tradițională a bărbatului/femeii de întemeiere a unei familii, de a deveni părinte.

Fenomenele „masculinității feminine” și cel al „feminității masculine” se fac tot mai des observate și în comportamentul unor tineri. De aceea formarea calității distincte a feminității la

viitoarele mame și a masculinității la viitorii tați astăzi devine un obiectiv major al instituțiilor de învățământ în pregătirea de perspectivă a tinerilor sub aspect psihopedagogic pentru realizarea eficientă a rolului parental.

Ar fi prea simplist și nenuanțat să tragem concluzia că doar factorii enunțați mai sus le-au făcut pe unele femei masculinizate, iar pe o bună parte de bărbați – feminizați. Promasculinismul și profeminismul reprezintă o constelație plurifactorială. Factorii biologici, psihologici și spirituali se articulează în proporții diferite, însă la fel de importanți în procesul de construcție a personalității umane. Crearea condițiilor optime întru ocrotirea potențialului parental ar facilita procesul de formare a identității sexuale în limitele normalității.

Problema cuceririi identității (în baza noilor identificări împrumutate din modelele socioculturale) se impune în mod dramatic tinerilor. Imaginile familiale care reflectă rolul tradițional al femeii, complet absorbită de maternitate și munca casnică, intră în conflict cu imaginile mediatizate în care femeia apare egală cu bărbatul în relații sociale și politice. Cercetările științifice remarcă faptul că femeile manifestă un grad mai mare de anxietate în dobândirea identității.

Identificarea parentală are loc în baza multiplelor modele: tradițional, egalitar sau extremist care își are amprenta expectațiilor sociale. Identificarea tradițională acceptă repartizarea responsabilităților parentale în corespundere cu sexului părintelui.

Vom remarca, că prin egalizarea statutului social și chiar a sex-rolurilor, actualmente femeile și-au schimbat radical expectațiile și noțiunile privind căsătoria și maternitatea. Însă nu toate extensiile conceptului egalitarismului de sex-rol sunt împărtășite ca „bune”. Astfel, complicându-se lucrurile la capitolul maternitate, copiii nu mai sunt scopul fundamental în viața multor cupluri moderne [6, p.83].

Actualmente constatăm și lipsa unei educații firești pentru viitoarea parentalitate cum ar fi cea a interacțiunii fraterne fapt posibil doar în familiile numeroase. Însă familia contemporană este orientată în cel mai bun caz spre a avea doar un singur copil. Necesitatea realizării unei educații speciale a potențialilor părinți e determinată și de faptul că astăzi sunt *neglijate legăturile tradiționale familiale* grație cărora bunicii transmiteau nepoților, spre exemplu, experiența pentru realizarea pe viitor a rolului parental. Astfel, un factor negativ de stopare a evoluției fenomenului cercetat în direcția dorită îl reprezintă condițiile în care se desfășoară procesul educațional modern: educația viitorilor părinți are loc în tipul de familie cu o singură generație, deci fără bunică și bunel.

Creșterea numărului familiilor de tip monoparental, ca rezultat al creșterii ratei divorțialității, instabilității cuplului, de asemenea impune necesitatea educației respective.

Problema în cauză – educația pentru parentalitate e legată și de factorii schimbării standardului comportamentului noii generații, de valorile acceptate de ea.

Cercetătorii contemporani semnalează în prezent o tendință clară în comportamentul tinerilor constând în *permisivitate sexuală premaritală*. Ca rezultat, tot mai mulți tineri se angajează în relații sexuale precoce și libertine.

Alt factor ce impune obiectivul educației pentru parentalitate este cel legat de fenomenul social numit în literatura de specialitate *maternitate adolescentină*. E vorba de tinerele în vârstă de 14-18 ani, care devin mame. Fiind la nivelul unei ignoranțe totale (sub toate aspectele), tânăra mamă-miracol, ciocnindu-se de reale situații, ce țin de semnificația maternitate, în cele mai dese cazuri comite acțiuni inconștiente, nehibzuite, ia decizii pripite, săvârșește infracțiuni, asasinări, pruncucideri cauzate de nedorința ba și de teama de a fi mamă. Maternitatea adolescentină are un caracter accidental și poate aduce consecințe grave atât tinerei mame cât și nou-născutului. O astfel de situație-critică naște înfățișări de tipul: copii abandonați de mame; persoane maniacale, cu diverse complexe de inferioritate, agresive, cu tulburări de comportament; femei „rătăcite”, aflate în absența armoniei lăuntrice, în veșnica căutare de sine etc.

Constatăm în prezent *distorsiuni la nivelul comportamentului parental*, cât și la nivelul funcționalității relației părinte-copil. Ființa umană de o integritate biopsihică sănătoasă își realizează rolul parental eficient, crește cu dragoste copilul, oferindu-și totodată gratificații procreate prin sentimentul mândriei trăite de faptul că e părinte. Dinamica acomodării parentale presupune însă și tensiuni, distorsiuni, ce pot fi depășite în beneficul funcțional al diadei părinte-copil prin o instruire cu mult timp înainte ca tânărul să devină părinte.

Un alt fenomen ce ne sugerează obiectivul educației pentru parentalitate este cel al *rigidității parentale*. Acest fenomen este exprimat prin tendința părintelui de a-și impune ostil autoritatea fără a ține cont de interesele și doleanțele copilului. Inerția și perseverența modelului negativ relațional „înmoștenit” constituie un obstacol important în calea realizării rolului parental, acomodării relaționale a părintelui și a copilului. Această stare de lucruri predispune diada părinte-copil la relații aparente, false, simulate, superficiale, disconfortabile sub aspect psihologic. Distorsionările comportamentului parental, pot fi cauzate și de noncorcordanța între așteptările tinerilor legate de misterul parentalității și modul în care viața și relația părinte-copil îi oferă „răspuns”. Astfel, *un părinte rigid dominator*, nemulțumit de faptul cum își trăiește viața, impune copilului său o conduită de totală subordonare, transformându-l într-un frustrat etern.

*Așadar*, sintezele teoretice și practica educațională privind formarea pentru parentalitatea de perspectivă a viitorului familist ne-a întărit poziția referitor la vectorul acestui proces: formarea pentru parentalitatea de perspectivă a viitorului familist trebuie realizată în următoarele direcții: familiarizarea cu sistemul de cunoștințe ce țin de fenomenul parentalității și formarea

reprezentărilor despre parentalitate; cunoașterea cu strategii pozitive de îngrijire și educație a copiilor; profilaxia parentalității accidentale, neplanificate; formarea abilităților necesare pentru realizarea datoriei parentale; formarea calităților necesare pentru parentalitate; încadrarea viitorilor familisti în sistemul angajamentelor familiale și sociale, care le-ar solicita îngrijirea și educarea copiilor de vârstă fragedă.

Sub noțiunea de educație a tinerilor pentru parentalitatea de perspectivă subînțelegem procesul influențelor interactiv-educaționale concentrate și orientate spre conștientizarea de către elevi a rolului parental și formarea la ei a comportamentului adecvat pentru obținerea pe viitor a eficienței parentale. Educația propriu-zisă exprimă „intervenționismul” educațional complex, stimularea și dezvoltarea complexului de calități morale necesare pentru obținerea eficienței parentale.

Educația tinerilor pentru parentalitatea de perspectivă se impune de necesitatea deschiderii către adevăratele valori umane, examenul sever al conștiinței. O astfel de educație e pe cât se poate de stringentă, și poate fi eficient realizată prin valorificarea potențialului formativ al conținuturilor curriculare.

#### **Referințe bibliografice:**

1. BODRUG-LUNGU, V., MANANA, B. *Educația tinerilor pentru sănătatea sexual-reproductivă integră*. Anale Științifice. Seria „Științe socioumane” .Vol. II. Chișinău: CEP USM, 2001. p. 23.
2. CUZNEȚOV, L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP UPS, 2009. 624 p. ISBN 978-9975-70-813-5.
3. MITROFAN, I.; MITROFAN, N. *Elemente de psihologie a cuplului*. București: Casa de Editură și Presă „Șansa”, 1996. 256 p. ISBN 973-9167-65-9.
4. MOIRA, G. *Feminism și filosofie*. Iași: Polirom, 2001. 232 p. ISBN 973-683-575-8.
5. OVCERENCO, N. *Pedagogie. Curs universitar*. Chișinău: Tipografia Reclama, 2007. p.191-204. ISBN 978-9975-900-41-1.

## СОПРОТИВЛЕНИЕ ВОСПИТАНИЮ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ КАК СЛЕДСТВИЕ АВТОРИТАРИЗМА РОДИТЕЛЕЙ

*ЛАРИСА ЗОРИЛО, кандидат педагогических наук, доцент  
Бэлцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо*

*Summary. The article studies the problem of child's unresponsiveness to family upbringing, arising from parental authoritarianism. The harmful effect of child's abuse and its detrimental influence on a junior pupil's personality is being proved on the bases of resent research. The author pays special attention to the problem of punishments and taboos and to the modes in which they are presented to children.*

Анализ современных исследований, практики воспитания детей младшего школьного возраста в пилотных школах проекта «Изучение феномена сопротивление воспитанию в сельской начальной школе» показал, что, несмотря на быстрое развитие социально-экономических процессов в нашей республике, взгляды многих педагогов и родителей на воспитание детей отстают от этих темпов. Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что современные формы воспитания содержат регрессивные тенденции. Одной из таких регрессивных форм является стремление к ограничению прав и свобод ребенка в условиях семьи, что ведет к различным формам сопротивления воспитанию. Особо эта тенденция проявляется в сельской местности республики, где внутрисемейные отношения, которые, особенно в прошлом, основывались, прежде всего, на родительском авторитаризме, в настоящее время не могут так же динамично трансформироваться, как социальные отношения. В связи с этим воспитание детей в семье все еще в большой степени содержит авторитарные формы, которые характеризует подавление воли ребенка. Это подтверждают результаты анкетирования родителей, где явно прослеживается их стремление ограничить ребенка в его самоопределении, выборе приоритетного вида деятельности, организации свободного времени. Так на вопрос «Как часто во взаимодействии с ребенком вы используете наказания?» 28% родителей ответили – очень часто, 60% – часто, и только 12% указали, что используют наказания редко.

Авторитарные формы воспитания многими выдающимися педагогами признавались нежелательными, однако многие родители предпочитают применять их, как веками проверенные, знакомые и понятные, эффективные, не требующие особенных затрат. Эти методы принуждают детей к покорности и послушанию, а родители понимают

это как контроль над детским своеволием, которое надо пресекать во избежание последствий во взрослой жизни.

При таком подходе, воспитание становится средством воздействия, предписания, принуждения и запрещения. В случае, когда ребенок проявляет сопротивление воспитанию, что выражается в том, что он не может или не хочет вести себя так, как этого требует родитель, принцип воздействия оказывается эффективным, поскольку предусматривает применение наказания. Но эта ситуация создаёт психофизическую и социальную зависимость ребенка от родителей, что делает его беспомощным, безвольным, не умеющим отстаивать себя в ситуации субординации.

В настоящее время государственный контроль за областью семейных отношений усилился. Усилилось влияние на семью социальных условий, активизировалась деятельность социальных работников, но всё же внутренний мир семьи и те условия, в которых развивается и взрослеет ребенок, стали практически определяться личностными качествами и возможностями родителей. Сегодня в основном от родителей зависит жизнь, здоровье и судьба ребенка.

Как подчёркивают исследователи проблем семейного воспитания [2; 4; 5], многие родители проявляют неспособность к родительству, они не могут воспитывать и содержать ребенка, общаться с ним, в связи с чем и возник кризис семьи. Решают собственные трудности такие родители привычными для них авторитарными средствами воздействия на детей, как наиболее легким способом выхода из собственных затруднений.

В такой ситуации ребенок вынужден учиться уступать требованиям тех, от кого он зависим, терпеть и испытывать на себе все проявления абсолютной родительской власти. Страх перед наказанием создает огромный потенциал для ненависти, которая находит разрядку вне родительского дома, и чаще всего с ней сталкиваются учителя в процессе сопротивления учению и воспитанию.

Психологи доказывают, что властные формы родительского поведения в ранний период детства стали приводить к формированию у ребенка невротических расстройств, поскольку неврозы возникают у него в основном из-за расстройств отношений со взрослыми. Когда семейные отношения основываются на непринятии индивидуальности ребенка, в этом случае и применяется по отношению к нему такая форма воспитания, как абсолютная родительская власть. Родители не умеют принимать ребенка таким, какой он есть, с его личностными и индивидуальными особенностями, тогда как в подлинных отношениях любви ребенок воспринимается таким, какой он есть, без всяких условий [5].

Такая ситуация вызывает у ребенка тревогу, так как он вынужден противостоять родителям, а это ведет к проявлению защитной реакции в виде сопротивления

воспитанию. Зачастую в борьбе с такими родителями дети используют манипуляции, притворяются больными, стараются вызвать к себе жалость.

Неприятие родителями собственного ребенка часто ведет к проявлению у него агрессивности, а осознание собственной беспомощности затрудняет формирование высших психических функций, на уровне которых и формируются нравственные нормы и оценки. И чем чаще возникают конфликты на основе проявления авторитаризма родителей, тем глубже у него формируется невроз, а вследствие этого возникает сопротивление воспитанию с проявлениями агрессии.

Опыт семейного воспитания доказывает, что родительский авторитаризм вызывает у ребенка чувство беспомощности и изолированности. У ребенка появляется чувство вины за неудачи, чувство страха перед наказанием и он всеми силами сопротивляется такой ситуации. Он не может справиться с трудностями, ему не на кого опереться, а отсюда всплеск эмоций отрицательного характера, протест против создавшейся ситуации.

Зачастую сопротивление воспитанию наблюдается в семьях, где между родителями существует открытая враждебность, когда их власть над ребенком безгранична. Они могут унижать ребенка, могут чрезмерно восхищаться, могут быть невнимательными, а могут быть строгим контролером. Ребенку ничего не остаётся, или приспособливаться к родителям или сопротивляться. Чаще всего ребенок начинает сопротивляться. В основе такого выбора лежит чувство беспомощности. Обычно это бывает в семьях, где родители притворяются в любви к ребенку, а он в силу своей способности к эмпатии это чувствует. Ребенок хочет быть более сильным, желая защититься и отомстить. На этой основе начинает формироваться сопротивление воспитанию во всех проявлениях жизнедеятельности ребенка.

Эта ситуация приводит к тому, что ребенок не может воспринимать и усваивать новый опыт поведения. Например, когда к нему обращаются с требованием исполнения каких-либо обязательств, он воспринимает эти требования как неприятие и отрицание себя другими. Для защиты себя ребенок будет сопротивляться и у него будет формироваться поведение «идти против взрослых». Он будет всем мстить, все разрушать, бороться со всем, что не соответствует его желаниям.

Если в семейном кругу ребенок отвергнут взрослыми, он будет стремиться любыми путями утвердить завышенную самооценку и чувство превосходства над другими. Для таких детей характерно то, что они сравнивают себя с другими, по любому случаю пытаются доказать свое превосходство. В основе такого поведения – страх быть отвергнутым. А став взрослыми, зачастую они используют и эксплуатируют других людей, чтобы быть на высоте положения.



Нет сомнения в том, что запреты и ограничения необходимы ребенку. Но использовать их надо надлежащим образом, с доброжелательной мимикой и ровным, спокойным тоном. В словах родителя ребенок должен услышать защищающий его смысл, тогда эти запреты не становятся для него наказанием.

Родители, которые сопровождают запреты и ограничения криками, мимикой злости и гнева, уничтожают личность ребенка. Он постоянно чувствует себя, как не справляющийся с учебой, не умеющий выполнять домашние обязанности, не способный к успехам и преодолению трудностей. Для такого ребенка любой выход из негативного пространства всегда будет связан с сопротивлением воспитанию.

Дети, воспитанные в такой атмосфере, очень редко достигают вершин в своем индивидуальном развитии. Вследствие родительского авторитаризма они во взрослой жизни становятся исполнительными, пунктуальными, но вместе с тем хитрыми приспособленцами, которые довольно успешно адаптируются к социальному окружению. Но приспособляются они чаще всего к среднему статистическому образу жизни, так как не верят в свой успех и большие достижения.

В пубертатный период у таких детей формы адаптации и протеста против родительского авторитаризма проходят через трансформацию, ломаются, меняются, и ребенок оказывается как бы «естественным ребенком». Эта естественность проявляется в том, что у детей в процессе воспитания возникают примитивные эмоции и аффекты. Поэтому именно в пубертатном периоде развития начинают проявляться девиантные или делинквентные формы поведения. Это проявляется в побегах и уходах из дома, в бродяжничестве, в том, что дети отвергают родительские ценности, установки, навязываемые им в процессе воспитания [3].

Отрицательный эффект авторитарной формы родительского воспитания заключается в том, что его негативные последствия не проявляются сразу. Только по прошествии некоторого времени мы констатируем у таких детей отставание в развитии и несоответствие психофизических особенностей ребенка его возрасту, часто сопровождаемое социальным расстройством поведения.

У детей нет реальных возможностей противостоять родителям, они вынуждены подчиняться их силе. Однако это подчинение происходит только на поверхности. Внутри у ребенка возникает сильное сопротивление, он плачет, замыкается, а иногда впадает в депрессивное состояние.

Многие исследователи задаются вопросом о том, почему в религиозном сознании запреты и ограничения по степени воздействия на человека имеют большую значимость, чем правовые запреты. Ведь эти запреты и ограничения всегда должны были исполняться

и не могли подвергаться сомнению. Однако как таковое наказание за нарушение запретов в религиозных отношениях не применяется.

Большинство исследователей считает, что в семье родители могут использовать запреты и ограничения для ребенка только в случае, если это требуется в интересах безопасности его жизни и здоровья. Поэтому их применение должно носить временный и ограниченный характер.

Обычно применение к ребенку авторитарных мер воздействия со стороны родителей – это проявление гораздо большей агрессии и негативных чувств, чем заслуживает ребенок в конкретной ситуации. Вследствие такой необоснованной «вины», у ребенка возникает чувство тревоги, страха, травматические переживания. Если же ребенок адекватно понимает своё поведение и родители дают доброжелательную оценку его поступкам, то он может признать ошибочность своего поведения и естественно не сопротивляться воспитанию.

Поэтому преодолеть сопротивление воспитанию можно только тогда, когда родители оценивают поведение ребенка в соответствии с его возрастными и психофизическими особенностями развития, эмоционально-уравновешенным тоном, без обвиняющей интонации, без наказывающих действий.

### **Литература:**

1. ГИППЕНРЕЙТЕР, Ю.Б. *Общаться с ребенком. Как?* Москва: АСТ, Астрель, 2008. 238 с. ISBN 978-5-271-15458-4
2. ЛЕО, П. *Как создать теплые отношения с детьми.* Минск: Попурри, 2008. 160 с. ISBN 978-985-15-0492-9
3. МЕДВЕДЕВА, И.; ШИШОВА, Т. *Дети нашего времени. Размышления детских психологов.* Москва: Информпечать, 2000. 224 с. ISBN 978-5-98599-035-5
4. МУРАШОВА, Е. *Ваш непонятный ребенок. Психологические прописи для родителей.* 2-е изд. Москва: Самокат, 2011. 660 с. ISBN 978-5-91759-054-7
5. ХОРНИ, К. *Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию.* / Пер. с англ., переводчики: Е. Замфир, М. Решетников. Санкт-Петербург: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2000. 318 с. ISBN 5-88787-002-3

## INFLUENȚA MEDIULUI SOCIO-FAMILIAL ÎN DEPĂȘIREA FENOMENULUI REZISTENȚEI EDUCAȚIEI LA COPII

*NINA SACALIUC, conferențiar universitar, doctor,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

*Summary: The article focuses on the influence of social and family environment to overcome the resistance phenomenon in children education. It outlines conditions of successful education child in the family; environmental conditions that ensure normal development of the child.*

Familia prezintă izvorul de transmitere copilului a experienței socio-istorice și, în primul rând, a experienței emoționale, a relațiilor reciproce dintre oameni. Luând în considerare acest fapt, se poate, pe bună dreptate, considera că familia a fost, este și va fi institutul de bază al educației, al socializării copilului. Știința contemporană dispune de date multiple ce confirmă faptul că fără educația familială copilul nu se poate dezvolta pe deplin ca personalitate, fiindcă numai în familie deprinde o gamă de sentimente, reprezentări vaste despre viață. Plus la aceasta, forța și activitatea familiei nu poate fi comparată nici cu cea mai calificată educație ce o va primi din altă parte, fiindcă numai în cadrul ei poate pe deplin comunica, acumula impresii noi (ulterior – în cunoștințe), deprinde o activitate motrică activă, simte recunoștință și dragoste etc.

De la cea mai fragedă vârstă, oricare ar fi contextul vieții lor, copiii sunt supuși unor influențe multiple care acționează în direcții diferite sau chiar în sens opus. De aceea e necesar ca familia să fie larg deschisă influențelor exterioare, nu pentru a primi „indicațiile” unui stat, ci pentru a contribui la progresul comunității în care este încadrată și pentru a primi în schimb suportul și ajutorul pe care este îndreptățită să le primească. Din primele zile ale vieții pe copil îl înconjoară oamenii, natura, lucrurile. Totuși nu orice părinte și nu orice anturaj sunt favorabili pentru dezvoltarea copilului din momentul nașterii. Cercetările și studiile recente arată că progresul rapid al tehnicii și științei produc schimbări evidente în posibilitățile educative ale familiei. Consecințele industrializării, ale urbanizării, pe lângă avantajele vieții moderne se resimt și în numărul mare de familii care cuprind doar două generații în detrimentul celor cu trei generații (bunici, părinți, copii), în reducerea timpului petrecut de femei în familie, acestea fiind atrase tot mai mult în munca productivă și socială; în reducerea posibilităților de supraveghere a copiilor de către părinți. Aceste schimbări fac mai dificilă funcția educativă a familiei.

Familia reprezintă pentru copil un organism reglator care permite, în ciuda unei aparente sărăcii de mijloace, să trăiască o viață foarte intensă, o viață proprie copilăriei. Nici o altă

instituție, oricât de calificată, nu este așa de sensibilă la exprimarea trebuințelor, la manifestarea slăbiciunilor sau a potențialului dezvoltării copilului, fiindcă nu cuprinde ființe legate atât de direct, de vital, de copil ca mama și tata. Copilăria este o etapă fundamentală în realizarea uceniciei sociale, proces în care familia este implicată nemijlocit, având un rol social, afectiv și cultural.

În plan *social* ea oferă, prin compoziția sa variată (sex, vârstă, generații), ca și prin structură relațională, un mediu social care prilejuiește copilului posibilitatea de-a înțelege experiența socială, relațiile cele mai semnificative. Sub raport formativ familia nu trebuie să-l ferească pe copil de influențele sociale, ci, dimpotrivă, să-i faciliteze contactele cu societatea într-o manieră progresivă în raport cu formarea capacităților de autonomie comportamentală. Astfel, prin intermediul familiei, copilul va participa la viața socială încă înainte de a avea conștiința acestui fapt. Investigațiile pedagogice au confirmat că condițiile de bază ale succesului în educația familiei rezidă în cultura pedagogică a părinților.

Termenul „*cultura pedagogică*” a părinților în prezent capătă o răspândire largă. La componentele de bază ale culturii pedagogice a părinților investigatorii adaugă următoarele: pregătirea pedagogică, activitatea pedagogică, capacitatea pedagogică, măiestria pedagogică, tactul pedagogic, la fel și unele calități ale părinților, ce caracterizează atitudinea lor față de copii. Aici, mai întâi de toate, se evidențiază îmbinarea dragostei conștiente a părinților față de copii cu înaintarea cerințelor înalte față de ei.

Componentele culturii pedagogice a părinților se îmbină reciproc și sunt într-o interdependență directă. Cultura pedagogică a părinților este privită ca o totalitate a pregătirii lor pedagogice, anumite însușiri și calități ale părinților, ce reflectă gradul lor de maturitate ca educatori și se manifestă în procesul activității de educație familială și socială a copiilor. Nivelul culturii pedagogice a părinților depinde, într-o anumită măsură, de orientarea lor socială și de gradul de cultură, de asemenea de un șir de particularități individuale, trăsături profesionale etc. Apreciind cu dragoste și încântare faptele frumoase ale părinților, copiii fac din comportarea lor un model demn de urmat „Eu vreau să fiu ca tăticul – cel mai bun conducător de troleibuz”.

Cerințele față de copii nu trebuie să vină în contradicție cu propria comportare. Deseori cauza apariției trăsăturilor negative de caracter ale copiilor constă în comportarea nedemnă a părinților. Tata îl dojenește pe fecior pentru că nu-i ajută mamei în treburile casnice, dar el însuși toată ziua citește ziare. Forța influenței exemplului părinților depinde de autoritatea lor. Autoritatea părinților reprezintă una din condițiile de bază de cultivare a efortului educativ, a exemplului propriu și de asemenea una din condițiile necesare de educație justă a copilului. În familiile unde părinții se bucură de autoritate, între ei și copii există relații bune. Copiii îi respectă pe părinți, îndeplinesc cu plăcere sfaturile și indicațiile lor. Respectul față de părinți în

familie se cucerește, mai întâi de toate, ca rezultat al activității lor productive cinstite și social-active în urma relațiilor prietenești dintre părinți și copii, a relațiilor corecte față de oamenii din jur. Pentru cucerirea autorității e important ca părinții să transmită copiilor cunoștințele și experiențele lor de viață, priceperile și deprinderile lor practice.

Categoriile „autoritate” și „exemplu propriu” apreciate în aspectul influenței asupra personalității copilului sunt cele mai valoroase din punctul de vedere al plasticității înalte a sistemului nervos al copilului. Preșcolarul deja este capabil să deosebească autoritatea bazată numai pe perfecționarea fizică (e puternic, mai mare) de autoritatea ce a apărut din respect. Dragostea atentă față de copil, atitudinea grijulie față de el sunt primele „cărămizi ale autorității părintești. Ea o să crească în ochii copilului pe măsură cum el o să „descopere” în părinți calitățile lor morale, cultura, erudiția, iscusința și multe alte calități minunate. Părinții responsabili se gândesc la autoritatea lor, se străduie s-o mențină, să o întărească, să nu o piardă prin conduita lor neadecvată.

O condiție de bază a autorității este comportarea părinților în familie, relațiile reciproce dintre ei. Determinabilă în comportarea părinților în familie este munca în comun, ajutorul și respectul reciproc, căldura sufletească. Prin urmare, atmosfera ajutorului, respectului reprezintă condiția necesară a autorității părintești temeinice.

În prezent, cu toate că majoritatea părinților tind să educe corect copiii, un neajuns clar răspândit al educației familiale a devenit neputința de a educa respectul față de persoanele în vârstă. Mediul credul și al confortului emoțional fără stimularea și susținerea adulților, solicitările permanente ale copiilor de fapte pozitive nu întotdeauna educă atitudinea respectuoasă față de cei din jur, în același timp și față de părinți. În practica educației sunt și astfel de familii, unde părinții nu dau nici o atenție educației copilului. Când observă că comportamentul copilului lasă de dorit, ei folosesc influențe urmate de țipete, strigăte, lacrimi, apoi iarăși totul continuă pe vechi până la următorul eveniment neplăcut. Lipsa unei linii stabile de educație, crează în familie o atmosferă de lipsă de control, dacă nu de destrăbălare. Iar, pe de altă parte, încordarea ce-i trezește anume sentimente negative față de părinți poate cauza apariția nevrozei timpurii la copil.

Analiza lucrului educativ în familiile concrete le vor ajuta educatorilor să determine felul educației familiale, caracterul autorității părinților și, conform acestor modalități, să-și orienteze activitatea cu familiile respective. Condiția de bază care asigură familiei succesul în munca educativă pentru depășirea fenomenului rezistenței educației la copii este *climatul sănătos*. O familie unită are o influență educativă mult mai mare decât una dezbinată. Familia, în care părinții sunt despărțiți, unde copilul este lipsit de „atmosfera familială”, nu constituie un bun mediu educativ. Dar unitatea nu se referă doar la componența familiei, ci la valoarea ei morală.

Educația copilului este asigurată numai dacă părinții trăiesc în deplină armonie, dacă în familie domnește o atmosferă de voieșie, de bună înțelegere, de respect reciproc, de dragoste și încredere. În asemenea familii îndrumările care se dau copiilor sunt unitare hotărârile luate de unul dintre părinți sunt aprobate și urmate și de ceilalți, aprecierile ce le face unul asupra purtării copilului sunt consolidate și de celălalt. Dimpotrivă, au urmări negative asupra educației copilului certurile între părinți cu privire la măsurile educative, atitudini contradictorii față de comportarea copilului. În cadrul familiei, atmosfera psihologică poate varia între a fi caldă sau rece, în funcție de atitudinea părinților față de copil.

Vom dezvălui noțiunea de „casă părintească” din punct de vedere al pedagogiei și psihologiei. Ce se ascunde după cerințele „casa mea” pentru copil? În primul rând, acesta este mediul vital, unde el este ocrotit de necunoscuți, de pericolul unor împrejurări. Acasă pe el îl liniștesc, îl dezmiardă, îl înțeleg.

Simțul este foarte important pentru dezvoltarea normală a copilului. Despre casă mereu se spune „cămin”, subliniindu-se distincția lui de a încălzi inimile oamenilor. Copiii de timpuriu încep să simtă căldura casei părintești. Aici copilul este izvorul fericirii pentru familia sa, aici pe el îl iubesc, se bucură de primul lui pas, cuvânt, alte succese prin intermediul cărora el „cucerește” lumea.

În uzul vital se întâlnesc expresii „casă caldă”, „casă rece”. Ce influențează asupra temperaturii casei? Desigur, că oamenii care locuiesc în ea și se află în relații ce determină microclimatul psihologic al familiei. Casa va deveni un adevărat cuib familial pentru copii, dacă în comportarea adulților va fi exprimată clar dorința și priceperea de a-i înțelege, de a avea o atitudine atentă față de ei, a lua în considerare interesele, doleanțele lor.

Microclimatul familial este determinat de conduita adulților ce-l înconjoară nemijlocit pe copil – mama, tata, bunica, bunelul, frații, surorile etc. Prin urmare, colectivul familial sănătos crează fundamentul relațiilor corecte față de oameni, adică cele mai valoroase calități ale personalității umane. Investigațiile pedagogice au demonstrat că, deși familia reprezintă un colectiv mic, cultivarea unor așa calități ca respectul reciproc, delicatețea, atitudinea grijulie, binevoitoare față de cei din jur depind de iscusința părinților de a crea în familie o atmosferă de viață în consens, o orientare cu un anumit scop educativ (T. A. Markova, D. O. Dzintere, D. D. Bakieva). Atitudinea justă a părinților față de copii este o altă condiție pentru depășirea fenomenului rezistenței la educație în familie. În această privință nu pot fi date rețete valabile pentru orice împrejurare. Se pot, totuși, stabili unele direcții de orientare a unei atitudini juste. Ca și în multe alte cazuri este bine să se evite extremele: nici severitate prea mare, nici, invers, îngăduință excesivă, nici dăscăleală continuă, nici prea mare independență de timpuriu, nici rigiditate, nici intimiditate.

Copiii trebuie să simtă în atitudinea părinților că aceștia îi iubesc, îi respectă, dar că nu le vor îngădui orice comportare, orice capriciu.

Când comportarea părinților constituie un exemplu pozitiv pentru copil, se realizează, de asemenea, o condiție importantă care asigură reușita educației în familie. Spiritul de imitație este puternic la copii. În primii ani de viață ei îi imită, în primul rând, pe părinți pentru că aceștia sunt mai des în contact cu ei, dar și fiindcă părinții se bucură de respect și autoritate în fața copiilor. De aici grija deosebită, pe care trebuie să o aibă părinții pentru comportarea lor. Nimic nu scapă de ochiul copilului. El înregistrează ceea ce vede și caută să imite. Părinții educă copiii nu numai prin ceea ce le spun cu intenția de a-i îndruma sau prin ceea ce le va arăta dinadins pentru a fi efectuat și de copii. Părinții îi educă prin întreaga lor comportare.

Investigațiile pedagogului L. V. Zaghik au confirmat că însușirea de către copii a normelor de comportare morală depinde de relația copilului cu persoanele apropiate, de poziția obiectivă pe care o ocupă ei nu numai în colectivul de copii, ci și în cel familial. De asemenea, autoarea este de părere că educația morală a copiilor are loc în procesul relațiilor reciproce cu părinții și e determinată de caracterul acestor relații. Autoarea a ajuns la concluzia că factorul decisiv în formarea personalității copilului prezintă atmosfera morală din familie, modul, stilul său. Prin aceste noțiuni se subînțelege pozițiile sociale și sistema valorilor familiei, relațiile reciproce ale familiei, tradițiile familiale, cultura pedagogică, iscusința lor de a organiza viața și activitatea copiilor în familie conform vizitei copilului și scopurilor educației lui multilaterale.

Prin urmare, un familist reușit devine acela, care a avut în copilărie părinți ce se iubeau, se stimau, erau atașați de el, discutau cu copilul deschis despre tot, aveau o atitudine respectuoasă față de el. Și invers, șanse la o dezvoltare pozitivă, bună, foarte mici are acel copil care a văzut în familie conflicte, unde l-au înjosit, l-au pedepsit corporal.

#### **Referințe bibliografice:**

1. SACALIUC, N., COJOCARU, V. *Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2012.
2. STĂNCIULESCU, E. *Sociologia educației familiale*. Iași: Polirom, Vol. I., 1997.
3. Пути повышения педагогической культуры родителей детей дошкольного возраста / Под ред. Е.А. Марковой. Москва, 1980.

## ACTIVITĂȚI DE AUTOCORECTARE A COMPORTAMENTULUI PĂRINȚILOR COPII CĂRORA OPUN REZISTENȚĂ LA EDUCAȚIE

**VERONICA RUSOV, lector universitar,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**

**Résumé.** *La façon dont les parents agissent envers leurs enfants joue un rôle crucial dans leur développement social, affectif et cognitif. Mais qu'est-ce qui conduit les parents à agir comme ils le font? Quels sont les programmes les plus efficaces pour améliorer les habiletés parentales?*

Părinții consideră că iubesc suficient copiii săi și copii nu pot să nu observe dragostea, iar afirmațiile de tipul: „Nu mă iubești!”, „Vreau să plec din casa ta!”... sunt capricii. Copiii pur și simplu nu simt dragostea părintească, reacționează dureros la observațiile făcute de părinți și dacă în relațiile cu părinții predomină emoțiile negative se creează impresia că nu sunt iubiți, ei încep să complexeze, se supără, caută pe cei care o să-i primească așa cum sunt. Lipsa înțelegerii reciproce cu părinții îi duce pe copii în stradă, în grupurile de risc care îi laudă pentru ceea ce părinții ceartă. Înainte de a învinui copilul de neînțelegere, părinții trebuie să se supună autocontrolului.

În cadrul proiectului, *Cercetarea fenomenului rezistenței educației sub aspect socio-psiho-pedagogic în școala primară rurală*, am realizat un șir de activități din programul formativ dedicat părinților copiilor ce opun rezistență la educație. Activitățile promovate au vizat dezvoltarea la părinți a deprinderilor de autocorecție a comportamentului în situațiile de problemă generate de rezistența elevilor. Descriem în cele ce urmează activitățile realizate cu părinții incluși în lotul experimental.

### **Activitatea nr. 1. Corelarea emoțiilor**

Luați o foaie și împărțiți-o în două părți. Timp de 24 ore în partea din stînga puneți câte o bifă pentru fiecare cuvînt bun și laudă spus în adresa copilului, iar în partea dreaptă a tabelului indicați prin liniuță observațiile, strigătele, învinuirile (vezi tabelul nr.1). Dacă aveți mai mulți copii observați atitudinea dumneavoastră față de fiecare din ei, apoi comparați observațiile.

Dacă predomină liniuțele, înainte de a stabili relația cu copilul trebuie să corecți propriul comportament. Fiecare liniuță trebuie să fie egalată cu două bife, deci înainte de a face o observație copilului trebuie să-l lăudați pentru ceea ce a făcut mai bine.

Dacă unul dintre copiii dumneavoastră s-a ales cu mai multe liniuțe decît alți copii înseamnă că unul dintre copii este nedreptățit. Chiar dacă credeți că sunteți la fel de exigent cu fiecare dintre copii, copiii sunt mai sensibili și observă imediat pe cine lăudați mai mult și pe



cine certați mai mult ceea ce duce la apariția fenomenului de rezistență a educației, de aceea este necesar să vă observați comportamentul, să analizați rezultatele obținute, să vă corectați neajunsurile, iar peste un timp încă o dată să reevaluați comportamentul.

*Tabelul nr. 1 Corelarea emoțiilor*

<b>Emoții pozitive</b>	<b>Emoții negative</b>
Scoală, dragul meu.	Cît se poate de dormit, întîrzi la școală, mi-ai mîncat toată viața.
Astăzi am preparat tartinele tale preferate.	Mai ai de stat în baie? Vino mai repede la mîncare.
Înainte de a ieși din casă l-am îmbrățișat și sărutat, spunîndu-i: „Cît de mare ai crescut!”.	Iarăși nu ai spălat vesela.
Seara cuprinzîndu-l: „sunt nespus de bucuroasă să te revăd”.	Ce te tot foiești atît, întîrzi la școală.
Mulțumesc, ai fost atît de drăguț. Mi-ai ajutat să duc la bucătărie cumpărăturile. Cînd dorești, poți fi atent.	Seara intrînd în bucătărie: „iarăși nimic nu ai făcut” .Nici gunoiul nu l-ai dus.
După cină: „ești bravo, ai mîncat tot ce ți-am pus în farfurie”.	Iarăși ai în agendă observații de la învățător. Oare cui îi semeni?
Noapte bună, visuri plăcute.	Cît se poate să te joci la calculator? Pleacă imediat la culcare!

Autocorectarea comportamentului părinților este necesară din motiv că aprecierea și emoțiile negative sunt receptate de copil mai dureros. Părinții trebuie să se deprindă să laude mai de copilul, iar observațiile să le facă într-un mod mai tacticos.

1. În timpul discuției cu copilul asigurați-vă un contact vizual la un nivel egal. Îmbrățișați-l, luați-l de mîna și spuneți-i cît e posibil de gingaș: „cît de tare te iubesc”, „sunt nespus de bucuros că te am alături”, „îmi este deosebit de plăcut să petrecem timpul împreună”.
2. Dacă aveți doi sau mai mulți copii, găsiți timp și posibilitate de două-trei ori pe zi să rămîneți în doi cu fiecare copil, în așa mod ca să nu-i traumați. Rămînînd în doi inițiați discuții, încurajați-l, îmbrățișați-l. Peste puțin timp veți observa schimbări atitudinale pozitive a copiilor atît față de părinți, cît și față de frați sau surori.
3. Observațiile făcute copiilor trebuie să fie corecte, binemeritate, clar formulate, astfel încît copilul să înțeleagă cu ușurință greșelile făcute.

Nu uitați:

- Este copilul dumneavoastră și sunteți nemulțumiți în mod special de un anumit comportament și nu de copil în general. Sunt acceptate observații de tipul: „ești un copil deștept, dar nu-mi place cum te-ai comportat atunci când...” ș.a.
- Nu se recomandă discutarea emoțiilor copilului, corectării pot fi supuse doar acțiunile sale. Lacrimile, supărările, răutatea mereu au o cauză pe care puteți să nu o știți;
- Observațiile și învinuirile nu trebuie să devină sistematice căci riscă să devină cronice și să se transforme într-o înstrăinare.

### Activitatea nr. 2. Relația cu copilul

Dacă doriți să evaluați eficiența relației cu copilul încercați timp de o lună să faceți notițe într-o agendă. Fiecare filă din agendă trebuie să conțină 2 colonițe, în colonița nr 1 notați toate activitățile copilului pe care le realizează împreună cu părinții, în cealaltă coloniță indicați activitățile care le realizează copilul singur. Pot fi luate în vizor doar unele aspecte ale relației copil-părinte ca de exemplu interacțiunea în cadrul activităților casnice.

*Tabelul nr. 2 Relația cu copilul*

<p><b>Săptămâna nr 1</b></p> <p><u>Împreună cu părinții</u></p> <p>Trezirea, necesită implicare</p> <p>Micul dejun-servim împreună masa</p> <p>Realizarea sarcinilor la matematică</p> <p>Curățenie în cameră</p>	<p><u>De sine stătător</u></p> <p>Se spală, se curăță pe dinți, merge la școală, servește singur prânzul, face temele la toate disciplinele cu excepția matematicii, se pregătește de somn.</p>
<p><b>Săptămâna nr 2</b></p> <p>Udă florile</p> <p>Face cumpărături</p>	<p>Se trezește cu ajutorul deșteptătorului, Se spală, se curăță pe dinți, ia micul dejun, merge la școală, servește singur prânzul, face temele la toate disciplinele inclusiv și matematica, se pregătește de somn, în week-end se plimbă cu bicicleta</p>

Important este ca copilul să se învețe să realizeze singur activitățile care mai ieri erau făcute doar cu ajutorul părinților. Dacă doriți o dezvoltare armonioasă a copilului măriți mereu zona proximală a dezvoltării, oferindu-i sarcini noi pe care o să le realizați inițial împreună, iar mai apoi copilul deja va fi capabil să le realizeze singur.

### Activitatea nr. 3. Sunt un părinte empatic?

Timp de o zi verificați-vă empatia. Înscrieți frazele-cheie cu ajutorul cărora ați încercat să fiți empatic. Vă propunem lista frazelor care în mod tradițional sunt folosite de către părinți în comunicare cu copiii. Dacă ați folosit ceva asemănător bifați fraza respectivă.

1. Scoală-te! Nu auzi deșteptătorul?

2. Cît poți să trîndăvești în pat?
3. Cît poți ocupa veceul, nu ești singur în casă!
4. Cît se poate de stat în baie!
5. Întârzii!
6. Vino să i-ai micul dejun.
7. Iarăși n-ai spălat vesela.
8. Ghiozdanul se pregătește de cu seară.
9. Iarăși ai pătat hainele.
10. Uite cum arăți.
11. Demult trebuia să-ți tai unghiile.
12. Nu fă zgomot, vecinii dorm.
13. Iarăși n-ai plimbat câinele!
14. De cîte ori te-am rugat să speli vesela.
15. În apartament e dezordine, iar tu privești televizorul.
16. Leneșule!
17. Cui îi semeni tu?
18. Nu fă zgomot, mă dor urechile.
19. Dă agenda la control!
20. De ce ai nota 2?
21. Temele iarăși o să le faci după cină?
22. Nu pleci la plimbare pînă nu verific temele.
23. Cît se poate să te joci.
24. Iarăși la calculator ești, va veni seara tata și o să-i spun să-l ia din camera ta.
25. Pînă nu vei corecta toate notele rele, nu vezi nici un calculator.
26. Tu măcar într-o seară te vei culca la timp?

Frazele oferite conțin învinuiri, critici, etichetări. Fiind încărcate cu energie negativă, blochează relația empatică cu copilul. Imaginați-vă că copilul aude fraze de acest gen zilnic pe parcursul la câțiva ani de la mama, de la tata, de la bunica, bunel, frați, surori, colegi, învățători. Imaginați-vă câtă energie negativă primește copilul de la adulți. Cum credeți care ar fi soluția?

Acționați imediat! Identificați trăsăturile de caracter și comportamentele pozitive.

Înlocuiți frazele negative cu următoarele:

1. E timpul trezirii! Tu doar auzi că deșteptătorul sună.
2. Nu te-ai săturat de somn, ești puternic, vei găsi voință să te scoli.
3. Îmi cer scuze, tu nu urmărești timpul?
4. Voi agăța pe oglinda din baie un deșteptător.

5. Astăzi pe semne nu-ți este frică că vei întârzia!
6. Micul dejun este servit deja, te invit, poftă bună!
7. Cred că nu vei uita să speli vesela!
8. Nu ai pregătit ghizdanul, ce păcat! Mâine dimineață vei pierde mult timp.
9. Cred că nu ai observat dar ți-ai pătat cămașa, i-ați alta curată!
10. Să nu uiți înainte de a ieși din casă, să te privești în oglindă!
11. Pot să te ajut să-ți îngrijești unghiile.
12. Când vei închide ușa, amintește-ți despre vecini, ei posibil, dorm.
13. Văd că ai fost cu ceva tare ocupat, dacă nu te-ai plimbat cu câinele tău!
14. Sunt nespus de curioasă cu ce te-ai ocupat, dacă nu ai reușit să speli vesela?
15. Ai obosit și eu am obosit, privești ceva interesant?
16. Cred că vei fi un poet sau un filosof, deoarece – poezia trebuie să fie leneșă!
17. Te privesc și îmi dau seama că ai multe trăsături comune cu ale bunelului, ca și el ești foarte pasionat de fotbal.
18. Nu te supăra, astăzi am obosit și sper că mă vei înțelege și nu vei face mult zgomot.
19. De mult timp nu m-am interesat de succesele tale școlare, degrabă va fi adunare de părinți, aș vrea să fiu la curent cu problemele tale, vrei să-mi povestești și în agendă trebuie să semnez.
20. Cît de bine că ai note, iată văd că ai și o mică problemă! Trebuie să găsim soluția împreună.
21. Este târziu deja, ai obosit, temele nu ți-ai făcut. Ești puternic dacă trebuie, trebuie. Încearcă mâine mai degrabă să începi în efectuarea temelor de acasă.
22. Sper că vei face toate temele până la plimbarea de seară.
23. Scuze, aștept un sunet important!
24. Ești atât de pasionat de calculator, poate să i-ai unele ore adăugătoare, pentru ca să înveți ceva util și să nu te limitezi doar la jocuri.
25. Cred că înțelegi singur că acum este mai important să obții succese la învățătură decît să te joci.
26. Fiecare om trebuie nu doar să muncească, ci și să se odihnească. Important este nu doar trezirea la timp, ci și culcarea la timp noapte bună, scumpule!

### **Concluzii**

Activitățile propuse părinților treptat au creat un fundal emoțional pozitiv al educației și au îmbunătățit atmosfera în familie. Inițial a fost necesar autocontrolul și reflectarea asupra fiecărui cuvînt spus. Cu timpul utilizarea frazelor corecte a devenit o deprindere. Părinții au devenit mai zâmbitori, mai pozitivi.

**Referințe bibliografice:**

1. ZORILLO, L.; CIOBANU, L.; FOCA, E.; RUSOV, V.; ȘOVA, T. *Modalități de soluționare a fenomenului rezistenței la educație. Ghid pentru părinți și cadre didactice*. Bălți: SRL „Tipografia din Bălți”, 2013. 121 p. ISBN 978-9975-4252-3-0;
2. ZORILLO, 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.

**FORMAREA RESPONSABILITĂȚII PARENTALE PENTRU ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE A ELEVILOR MICI**

**VERONICA RUSOV, lector universitar,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**

*Résumé.* La coéducation, c'est-à-dire la collaboration étroite et la responsabilité partagée entre l'École et la famille dans l'éducation des enfants, est gage de leur épanouissement et de leur réussite scolaire.

Educația copiilor este scopul comun al școlii și al familiei, care poate fi realizat eficient doar în relație de parteneriat prin divizarea competențelor, responsabilităților și a funcțiilor între părțile implicate; prin investirea comună a resurselor de timp, prin împărtășirea informațiilor, prin depunerea efortului și soluționarea în comun a situațiilor problematice etc. Comunicarea dintre școală și familie este unul dintre instrumentele cele mai importante de stabilire și menținere a relației de parteneriat între școală și familie. Acest instrument a fost valorificat din plin de către echipa proiectului proiectului „Cercetarea fenomenului rezistenței educației sub aspect socio-psiho-pedagogic în școala primară rurală”. Articolul dat propune sinteza activităților de responsabilizare a părinților realizate de către diriginții școlilor pilot, în parteneriat cu echipa proiectului, în vederea soluționării fenomenului rezistenței la educație.

Responsabilitatea parentală care apasă pe umerii părinților este una imensă. Părinții sunt modelul pe care copilul îl urmează, ei îi oferă acestuia condiții de viață, securitate afectivă educația de bază etc. practic, de modul în care părintele își îndeplinește rolul depinde viitorul copilului.

Unii părinți percep școala ca fiind singura responsabilă pentru educația copiilor, iar alții nu acordă o valoare prea mare școlii și activităților care le petrec în cadrul ei. Accelerarea

transformărilor sociale, democratice, emanciparea femeii (la preocupările materne și gospodărești, adăugându-se preocupările profesionale și de studiu), modificarea statutului copilului, dispersia familiei, încercarea de a restitui prestigiul educației familiale (pe care l-a avut până la introducerea învățământului obligatoriu), progresele sociologiei și psihologiei, precum și alte cauze au dus la înțelegerea faptului că orice sistem de educație rămâne neputincios, dacă se izbește de indiferență sau de opoziția părinților. Școala capătă astfel o misiune suplimentară - reînnoirea cunoștințelor, deprinderilor și valorilor la care părinții pot apela pentru a putea menține o bună comunicare pe termen lung cu copilul.

Această stare a lucrurilor ne-a servit drept temei pentru elaborarea bazei conceptuale ale modelului experimental, care presupune educația elevilor și optimizarea educației familiale în direcția valorizării culturii acesteia și culturalizării părinților / adulților prin intermediul instituției de învățământ. Cadrele didactice incluse în experiment au fost stimulate să-și reevalueze ideile preconceptuale față de părinți, îndeosebi în ceea ce privește dorința și capacitatea lor de a se implica în activitățile școlii. Anumite inițiative de colaborare au fost identificate, de altfel, ca ineficiente întrucât îi reduceau pe părinți la un rol de subordonați față de cadrele didactice, impunându-le anumite condiții de participare și cerându-li se să urmeze programe și o metodă predominantă. Metodele la care s-a făcut apel în cadrul proiectului au fost din contra, cele care au implicat părinții în cooperarea și punerea în practică a obiectivului colaborării și unde aceștia au fost considerați parteneri autentici.

Conținutul primei ședințe la început de an școlar a inclus obligatoriu alegerea Comitetului părintesc al clasei, cât și prezentarea atribuțiilor acestui comitet:

- De a colabora în mod direct cu învățătorul în luarea unor decizii;
- De a participa la organizarea și buna desfășurare a unor activități: serbări, excursii;
- De a face legătura între profesor, administrație și colectivul de părinți.

De asemenea s-a studiat Regulamentul liceului și s-a făcut o dare de seamă asupra activității clasei din anul precedent și s-au planificat activitățile pentru anul nou școlar.

Părinții au elaborat reguli importante pentru o educație productivă a copilului prezentăm regulile elaborate de către părinți:

- Să nu uităm, că fiecare copil este o individualitate;
- Nu vom discuta despre educația copilului în prezența lui;
- Orice minută din timpul liber o vom petrece cu propriul copil;
- Când copilul săvârșește vre-o faptă rea, nu uităm că el este copil și vom analiza fapta și nu pe el;
- Ne vom deprinde să lăudăm cât mai des copilul;
- Seara îi vom citi copilului povestea înainte de somn;

- La ziua de naștere a copilului vom invita semenii lui și nu rudele și prietenii noștri;
- Ne vom învăța să ascultăm atent copilul;
- Ne vom permite să ne jucăm cu copilul;
- Vom încerca să răspundem la toate întrebările copilului.

Ședințele cu părinții au fost destinate fie unui bilanț al activității elevilor, subliniindu-se contribuția familiei, eventualele deficiențe-cu tact-și măsurile ce se impun a fi adoptate; fie dezbaterii unor teme psiho-pedagogice în vederea informării părinților cu aspectele teoretice necesare activităților lor practice: organizarea regimului de viață al elevilor în familie, orientarea școlară și profesională, alegerea și dezvoltarea lecturii, etc., toate în funcție de specificul vârstei.

Au fost analizate și greutățile pe care le întâmpină elevii la diferite discipline de studiu, la efectuarea temelor, la colaborarea cu colegii, în respectarea Regulamentului școlar. Informarea a fost reciprocă de la învățător la părinte și invers. Problemele s-au analizat, s-au discutat, apoi s-a stabilit un plan de măsuri pentru înlăturarea lor.

Pe parcursul ședințelor au fost oferite observații generale, nu s-au numit elevi în context negativ, s-au evidențiat, însă, aspectele pozitive, uneori nominal. Nu am avut nici un interes să jignim părinții, observațiile negative le-am făcut în particular, după ședință sau cu altă ocazie.

În timpul ședințelor să-i las pe părinți mai mult să vorbească în baza ideilor lansate. Astfel am aflat multe lucruri noi și interesante despre elevi, despre relațiile lor din familie, cât și despre relațiile cu familiile elevilor din clasă. Noutățile aflate au dus implicit la căi mai bune de rentabilizare a procesului instructiv-educativ.

Primele întâlniri s-au desfășurat cu un grad mai mic de implicare a părinților, dar pe parcurs părinții au înțeles că mai au și pot învăța încă cum se controlează și cum poate fi ajutat copilul în cazul în care întâmpină unele greutăți.

Ședințele cu părinții nu s-au organizat la întâmplare. Ele au fost susținute periodic și ori de câte ori a fost nevoie, după un plan riguros întocmit.

La sfârșitul ședinței s-a anunțat tema pentru întâlnirea următoare, ca părinții să poată studia bibliografia, să se poată informa asupra temei respective încât să fie participanți activi la dezbateri.

Pentru fiecare ședință au utilizat următoarele documente:

1. Înștiințare pentru fiecare elev;
2. Planul ședinței (rămîne la dosar);
3. Proces verbal semnat de fiecare părinte participant (este documentul care atestă prezența părintelui la ședință);
4. Copie după referatul prezentat la lectoratul cu părinții;
5. Alte materiale prezentate la ședință;

Realizând programul formativ au fost elaborate repere psihopedagogice ale lucrului cu părinții.

### **1. Atmosfera plăcută și relaxantă**

Părintele vine în mediul de muncă educațional care pentru copii și cadre didactice este obișnuit, familiar, cotidian. Părintele se află pe poziția musafirului care vine și „te deranjează”. Se simte stingeri și numai pentru acest lucru. Cadrul didactic ar trebui să se comporte cu părinții la fel cum se comportă cu musafirii veniți în casa sa. Elementele de comportament sunt esențiale pentru reușita unei activități. Oferirea unui scaun comod, a unui pahar cu apă, un spațiu intim de discuție, dar și o implicare totală a cadrului didactic în această activitate pot fi numai câteva exemple prin care putem realiza acest confort. Dacă părintele simte tensiuni datorate spațiului, timpului sau atitudinii noastre, nu va răspunde la solicitări:

### **2. Stabilirea scopului și a obiectivelor educaționale**

Orice activitate cu părinții nu se poate desfășura în lipsa unui scop precis și a unor obiective. De ce vorbim cu părinții? Ce efecte pe termen scurt, mediu sau lung vreau să aibă intervenția? Dacă aceste elemente nu sunt precizate, cel puțin în mintea noastră, consultația cu părinții se transformă într-o simplă discuție din colțul străzii, între părinte, care de cele mai multe ori este depășit de anumite situații și are nevoie de ajutor, și vecina care se arată binevoitoare întotdeauna să dea un sfat depășit, neautorizat. Nu chemăm părintele la școală să-l certăm. Chiar dacă nu aflăm într-un raport de putere cu părintele, acest lucru nu ne dă dreptul să ne umilim prietenii. Scopul general al lucrului cu părinții este formarea lor ca primii educatori a copiilor.

### **3. Adecvarea conținutului**

Activitatea cu părinții nu începe abrupt, violent, prin instruirea problemelor, neajunsurilor sau relațiilor deficitare pe care copilul le are în instituția socială. Prezentarea imediată a acestor aspecte nu face decât să crească nivelul de frustrare a părinților, iar consecința acestui fapt duce la închiderea părintelui în sine. Părinții puși în fața unei astfel de prezentări pot dezvolta reacții emoționale violente, greu de condus, iar singurul rezultat obținut va fi încălcarea energetică negativă. Pentru evitarea unei astfel de situații, putem începe activitatea cu câteva întrebări de rutină: Ce faceți? Ce noutăți aveți în munca D-voastră? Ce face fiul sau fiica mai mare? Sunt întrebări de politețe. Apoi prezentăm aspecte pozitive ale elevului: sănătatea fizică, aspectul îngrijit, punctualitatea, frecvența la școală.

### **4. Găsirea soluțiilor –responsabilitate comună a partenerilor educaționali**

Aducere la cunoștința părintelui a problemelor legate de instituție este însoțită de sugestii de soluționare a lor, de trimitere a părintelui spre specialiști care pot soluționa eficient momentele de criză din viața copiilor. Problemele nu se vor rezolva de la sine. Ele au nevoie de planuri de intervenție.



## 5. Resursa timp eficient folosită

Orele de consultații trebuie să aibă o anumită frecvență, astfel încât părintele să fie ajutat să recunoască rezultatele muncii în echipă. Pentru unele familii vor fi alocate ore mai multe de consiliere, în funcție de problematică.

Examinând calitatea relațiilor partenoriale în diadele familie - școală, înainte și după frecventarea programului, am stabilit un șir de schimbări pozitive vizavi de comportamentul adulților și atitudinea taților privind relația cu familia, copilul și instituția de învățământ.

În esență, raporturile familiei cu școala și alte tipuri de instituții și specialiști în domeniile: ocrotirii sănătății, consilierii psihopedagogice, de creație, biserică, poliție etc., nu reprezintă o noutate pedagogică și socială, ci atestă o istorie relativ îndelungată, marcată de diverse perioade de colaborare activă sau mai puțin activă, atât din partea familiei cât și din partea celorlalți agenți educativi.

În concluzie putem afirma că activitățile promovate cu părinții au generat o implicare mai frecventă a părinților în procesul de învățare a elevilor ceea ce a dus la rezultate mai bune.

### Referințe bibliografice:

1. ZORILLO, L.; CIOBANU, L.; FOCA, E.; RUSOV, V.; ȘOVA, T. *Modalități de soluționare a fenomenului rezistenței la educație. Ghid pentru părinți și cadre didactice*. Bălți: SRL „Tipografia din Bălți”, 2013. 121 p. ISBN 978-9975-4252-3-0;
2. ZORILLO, 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.

## ПРЕОДОЛЕНИЕ СОПРОТИВЛЕНИЯ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ ТРАНСНАЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЕЙ

*ЛИДИЯ ГАЖИМ, директор*

*Теоретический лицей им. А. С. Пушкина, мун. Бэляць*

*Summary. The article examines the problem of overcoming the resistance of junior pupils from translation families to education. The typicality of this work in the contemporary socio-cultural situation in the Republic of Moldova is also demonstrated. The article delineates psycho-pedagogical conditions for the work of the teaching staff with the children from labor migrants' families summarizes the practical experience of "A.S. Pushkin's" theoretical lyceum in this direction.*

Происходящие в Молдове социально-экономические изменения затрагивают все стороны образовательного процесса, значительно усложняют содержание педагогической деятельности и функций учителя, актуализируют его воспитательную роль в обществе. Особое значение приобретает его работа с учащимися из неполных семей, родители которых являются трудовыми мигрантами. В современной литературе семьи разъединенные по причине трудовой миграции называются транснациональными семьями.

На протяжении 2000-2013 годов наблюдается повышение интенсивности трудовой миграции: доля населения, временно находящегося за пределами страны в связи с работой или в поиске работы, выросла от 3,8% до 8,3%, а по отношению к его экономически активной части – от 8,4% до 25,2% [6].

В Республике Молдова порядка 150 тысяч детей живут отдельно от родителей, которые уехали на заработки в ближнее и дальнее зарубежье. Статистические данные, свидетельствующие о том, что Молдова среди европейских государств по этому показателю уступает лидерство лишь Румынии, были представлены в Социальном вестнике (Monitorul Social) «Качество жизни детей – фактор воздействия на устойчивое развитие Республики Молдова», подготовленном Кишиневским институтом развития и социальных инициатив IDIS „Viitorul”, информирует IPN.

В последние годы в каждой пятой семье в Молдове, у которой есть дети, один из родителей предпочел статус гастарбайтера. Каждый пятый трудовой мигрант из Молдовы в возрасте 20-49 лет является родителем.

Поэтому реальность образовательной практики в современной школе республики такова, что значительная часть учеников поступают на обучение из неполных семей, что связано в первую очередь с миграционными процессами, а также деформационными изменениями, происходящими в современной семье. Эта категория школьников, как правило, относится к числу наиболее проблемных, с точки зрения обучения и воспитания, часто входит в так называемые «группы риска», требует приложения значительных психолого-педагогических усилий со стороны педагогического коллектива.

Условия воспитания детей в неполной семье все больше привлекают внимание исследователей. Различные аспекты жизни семьи, где родители являются трудовыми мигрантами, особенности развития и воспитания таких детей, вопросы их психического здоровья рассматриваются в ряде работ социологов, психологов и педагогов (Е.П. Арнаутова, Т.Ю. Гущина, Victor Moraru, Valeriu Moșneaga, T. Kring, J.C. Marques, P. Gois и др.).

Современному учителю для успешной работы со школьниками из семей мигрантов все чаще приходится реализовывать не столько дидактические, сколько психологические, а порой и психотерапевтические функции.

Учителя нашего лицея считают, что дети из неполных семей, лишены материнского внимания и любви, и поэтому они не хотят оставаться пассивными наблюдателями детских проблем. Они считают, что эти дети сталкиваются с тяжелой и часто встречающейся проблемой – отсутствием моральной поддержки со стороны самого главного человека в жизни ребенка, от которого он ожидает постоянно совета, тепла, помощи. Оставленные на попечении бабушек, дедушек, других лиц, дети имеют большую свободу, становясь безответственными относительно школьных требований и не только. Правомерно учителя лицея отмечают, что дети в постоянном поиске общения и новых связей и зачастую ответы на свои вопросы получают от ребят постарше, иногда с неадекватным поведением.

Многие из них эти вопросы адресуют классным руководителям, учителям, которые для многих учащихся стали вторыми мамами.

Вот только некоторые проблемы, с которыми сталкиваются учителя, работая с детьми из семей трудовых мигрантов: пропуски уроков, невыполнение домашних заданий; неуважение к учителям; безответственность; неспособность распределения денег, заработанных родителями; проявление агрессивного поведения; участие в драках с одноклассниками и др.

Между тем, далеко не все учителя могут компетентно распорядиться этим ресурсом, поскольку у них нет специальной подготовки для индивидуальной воспитательной работы со школьниками из неполных семей и для работы с такой категорией родителей. Поэтому в работе методической службы лицея мы усилили аспект формирования профессиональной компетентности педагогов в работе с детьми из семей мигрантов.

На основе изученной литературы по проблемам особенностей воспитания детей в семьях трудовых мигрантов, мы выделили основные направления в работе лицея с учащимися из таких семей:

- укрепление чувства безопасности детей;
- формирование положительного отношения к будущему;
- формирование позитивного эмоционального состояния;

Укрепление чувства безопасности детей – одно из важных направлений работы с детьми из транснациональных семей. Проблема снижения чувства безопасности и, как следствие, возрастание страха и агрессивности, в целом характерна для детей данной

группы. Но в зависимости от особенности семейной ситуации она может быть более или менее выражена. При отсутствии одного из родителей снижается уверенность ребёнка в защищённости, возрастает тревожность, развиваются различные страхи. Зачастую это связано с отсутствием рядом с ребенком мужской силы, дающей ему ощущение защищённости от внешних угроз. К типичным страхам детей младшего школьного возраста относится страх не соответствия социальным нормам («Страх быть не тем»), страх потерять и второго родителя, боязнь, что он тоже может уехать за границу – типичный страх детей из таких семей. В тоже время пребывание ребёнка в состоянии хронического страха парализует его психические функции, осложняет процесс социальной адаптации, нарушая способность к общению. В целом, тормозится процесс развития, не раскрывается в полной мере потенциал ребенка.

Мы считали важным научить педагогов понимать проблемы таких детей, так как реакция у каждого из них на семейную ситуацию может быть разной. У некоторых она более сдержанная, или вообще скрыта от глаз посторонних. Поэтому взрослые, как педагоги, так и родители, не замечают угнетённого состояния школьника, или неверно трактуют его. Но отсутствие видимых со стороны переживаний, проявлений горя не означает, что ребёнок не нуждается в помощи взрослых. К сожалению, многие родители, в основном матери сами, остро переживая отсутствие отца в семье, особенно когда от него долго нет никаких сообщений, не всегда могут помочь ребёнку справиться с растерянностью и болью или вообще не представляют как себя вести с ребёнком в данной ситуации. Порой они используют детей как оружие против супруга, усугубляя тем самым состояние ребёнка. Об опасности такого педагогически безграмотного поведения родителей писал Ш.А. Амонашвили, который отвечает на этот вопрос так: «Я не просто учитель, не просто воспитатель, я доверенное и уполномоченное лицо детей и государства. Мне поручено воспитание новых людей, людей будущего, и помешать осуществить эту задачу я не дам никому, тем более родителям. Защита детей, их неповторимых судеб – это моя высочайшая забота, мой профессиональный долг, а самое главное – моё призвание. Вот на чем основывается мое право» [2, p. 88].

Поэтому учителю важно помнить о том, что воспитание предполагает не только передачу детям определённой суммы знаний, системы умений и навыков, но и формирование у ученика положительного эмоционального отношения к миру, людям, самим себе. Ребёнок должен почувствовать, как заботятся о нём, сочувствуют ему, помогают справиться с трудностями, непосильными для него, учат думать и заботиться о других.

Важной в контексте рассматриваемой проблемы представляется позиция некоторых педагогов относительно готовности учителя к выполнению психотерапевтической функции при воспитании школьников (Л.Д. Лебедева, В.Г. Маралов, А.И. Шпунтов и др.).

Практическая деятельность педагогов нашего лица доказывает необходимость использования современным учителем психотерапевтической функции в работе с транснациональной семьёй, которая предполагает систему воздействий в контексте взаимодействия с ребенком, находящимся в трудной жизненной ситуации, и направлена на снятие или снижение отрицательных факторов, связанных с отсутствием родителей-мигрантов и препятствующих активной деятельности учащихся.

Условиями реализации психотерапевтической функции являются: принятие внутреннего мира ребенка, «конгруэнтность» педагога, адекватное восприятие учителем состояния ученика в конкретной ситуации, желание помочь ребенку и его семье [4].

А для этого педагогу необходимо иметь хорошо развитые коммуникативные умения. Тогда от его взгляда не ускользнёт погрустневшее лицо ученика, печаль в его глазах, раздражительность, испортившиеся отношения с окружающими. Умение понять состояние ученика, установить с ним контакт, создать атмосферу доверия и сочувствия – первые шаги учителя при организации взаимодействия с ребёнком, переживающим отъезд родителей за границу.

Если ребёнок хочет поговорить, учитель должен найти время выслушать его. При разговоре учителю необходимо слушать не только ушами, но и глазами, и сердцем, надо обнять ребенка. Это позволяет ребёнку почувствовать, что о нём заботятся и в любое время готовы помочь ему.

По мнению психологов, говорить с ребёнком труднее, чем со взрослым, так как для этого надо уметь правильно воспринять внешние проявления его противоречивого внутреннего мира, учесть возможную эмоциональную реакцию на обращённое к нему слово, его чувствительность к фальши в общении со взрослыми. Низкая культура общения, психологическая неподготовленность учителя к педагогическому общению являются серьёзным препятствием для установления полноценных взаимоотношений. И это очень важно, так как в восприятии младших школьников учитель стоит на такой высоте, на которой ему сложно удержаться в последующие годы школьного обучения, и которую не может занимать никакой другой взрослый.

Для эффективного взаимодействия с ребенком из неполной семьи очень важно быть в контакте с его родителями, так как он остро почувствует связь между учителем и

его семьей, и это создаёт у него ощущение безопасности. Важно обсуждать с родителями изменения в поведении ребёнка, в его привычках.

Исходной установкой, основным правилом при организации взаимодействия с родителями у нас было исключение непосредственного вмешательства в жизнь семьи и поиск опосредованных способов воздействия на неё, создающих условия для успешного выполнения семьей её функций. В этой связи, мы считали целесообразным использовать индивидуальные формы работы с семьей. Мы также исключили традиционный способ работы с родителями, основанный на волевом давлении учителя, он практически не использовался.

В организации и осуществлении взаимодействия с родителями учащихся мы руководствовались следующими общими принципами:

❖ Принцип позитивного подхода к проблеме. Этот принцип предполагает: поиск ресурсов, демонстрация положительного потенциала семейной ситуации; преодоление стереотипа неполной семьи как ущербной, активизация её скрытых возможностей в воспитании детей; формирование убеждённости в том, что любая семья, в том числе и неполная, может быть благоприятной средой для гармоничного развития ребёнка.

❖ Принцип поэтапности. Транснациональные семьи, образовавшиеся в результате отъезда одного из родителей, как правило, переживают период растерянности, разочарования. Так как кризисное состояние оставшегося родителя транслируется на ребёнка, усугубляет его состояние, важно убедительно показать родителю, что каждая семья проживает определённые этапы своей жизни.

❖ Принцип экологичности взаимодействия педагога с семьей школьника, предполагает адекватность педагогических воздействий воспитательной ситуации в каждой неполной семье, деликатность и тактичность учителя.

❖ Принцип партнёрства. Взаимодействие учителя с родителями, подразумевает, что они являются партнёрами, союзниками по организации процесса воспитания ребёнка в условиях неполной семьи. Усилия каждой из сторон направлены на то, чтобы процесс воспитания и социализации учащихся шёл успешно. Учитель и родитель согласуют свои позиции, ясно осознают задачи лица и семьи, поддерживают постоянную связь друг с другом.

В работе нашего лица показали эффективность следующие психолого-педагогические условия работы с детьми из неполной семьи, в которой один или оба родителя работают за границей:

– содержание педагогического взаимодействия учителя с младшими школьниками должно быть основано на вовлечении их в активно-игровую, индивидуальную и

групповую деятельность, направленную на укрепление чувства безопасности, полоролевой идентичности, развитие коммуникативных навыков и повышение самооценки;

– работа должна проводиться в тесном контакте с семьёй ребенка или лицами, на попечении которых находятся дети;

– эффективность педагогического взаимодействия учителя с родителями неполных семей должна быть направлена на укрепление и повышение воспитательных ресурсов и функций семьи.

### **Литература:**

1. *Актуальные проблемы глобальной экономики: Материалы 8 научной конференции молодых ученых экономического факультета.* / Отв. ред. И.Н. БЕЛОВА. Москва: РУДН, 2006. С. 263-268.
2. АМОНАШВИЛИ, Ш.А. *Личностно-гуманная основа педагогического процесса.* Минск: Университетское, 1990. 560 с.
3. ЗИМНЯЯ, И.А. *Педагогическая психология.* - изд. 2-ое, доп., испр. и перер. Москва: Логос, 2000. 384 с.
4. ПОПОВА, С.И. *Профессиональная подготовка педагога к реализации психотерапевтической функции в воспитании школьника.* Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва: 1995. 20 с.
5. УРСАКИ, М.В. *Экономические последствия трудовой миграции из Республики Молдова // Актуальные проблемы глобальной экономики: Материалы 8 научной конференции молодых ученых экономического факультета.* / Отв. ред. И.Н. Белова. Москва: РУДН, 2006. С. 263-268.
6. ЮНЕСКО [www.unesco.ru](http://www.unesco.ru)

## **ПРЕОДОЛЕНИЕ ДИСТАНЦИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ИМЕЮЩИМИ РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

***КЛАВДИЯ ТЕКУЧ, воспитатель детского сада, город Вулканешты***

*Summary. The article presents a discussion on interrelation between speech therapist and a family which is considered to be an important condition for efficient correctional-logopaedic work with children.*

*The author suggests a system of logopaedic work in families for each age group. A detailed phased action of teacher assistance in a family has been described.*

На современном этапе развития системы образования Молдовы, когда всё больше детских садов становятся инклюзивными, диагностико-коррекционное и профилактическое направление деятельности этих учреждений становится наиболее значимым и приоритетным. Самую многочисленную группу – до 60% от всех детей дошкольного возраста – по результатам исследований специалистов, сегодня составляют дети с отклонениями в речевом развитии. В тоже время полноценное развитие личности ребёнка невозможно без воспитания у него правильной речи.

Речевой функцией ребёнок овладевает постепенно, путём подражания произношению взрослых, но правильно воспроизводить большинство звуков он не может. Это так называемый физиологический период возрастного косноязычия. Ошибочно надеяться на самопроизвольное исчезновение дефектов произношения по мере роста ребёнка. Они могут прочно закрепиться и перейти в стойкое речевое нарушение: дефект речи.

Поэтому повышение эффективности работы логопеда становится актуальным, и нам кажется, что один из резервов – это более тесная связь между логопедом и родителями, создание системы совместной работы логопеда и семьи, необходимой для эффективной коррекционно-логопедической работы с детьми.

Взаимодействие с семьёй в работе современных дошкольных учреждений строится на принципах социального партнерства. Сегодня система дошкольного образования не существует изолированно от семьи, она полностью принимает на себя проблемы образования и развития детей с учетом семейной ситуации.

М.М. Прокопьева, Г.А. Волкова [1], Ю.Ф. Гаркуша [2] акцентируют внимание на том, что осознанное включение родителей в единый, совместный с педагогами процесс воспитания и развития ребёнка, уход от практики дистанцирования родителей от детского сада позволяют значительно повысить его эффективность.

Практика работы детских садов показывает, что невозможно создать единое пространство развития ребенка, если усилия педагогов и родителей будут осуществляться независимо друг от друга и обе стороны будут оставаться в неведении относительно планов и намерений друг друга [5].

Недостаток специализированных логопедических коррекционных групп требует пересмотра условий работы детского сада с родителями, совершенствования содержания,



форм и методов их сотрудничества. Поэтому воспитатель-логопед должен выступать как партнер для родителей по воспитанию и обучению детей с речевой патологией.

Воспитатель-логопед должен сделать многое, чтобы мотивировать родителей на целенаправленную коррекционную работу с детьми, на выполнение рекомендаций, которые даёт психо-медико-педагогическая комиссия, функционирующая на уровне района или муниципии.

То что ребенок находится рядом со сверстниками, заставляет даже незаинтересованных родителей обращать внимание на речь своих детей, хотя бы потому, что им предстоит постоянно контактировать с логопедом, ходить на консультации, отчитываться о выполнении рекомендаций, посещать специалистов в поликлинике и др.

Естественно, если ребенок посещает специализированный детский сад, развитию речи детей уделяется большое внимание. Другая картина складывается в обычной инклюзивной группе ДОУ общеразвивающего вида: логопед более «удалён» от родителей детей, посещающих его занятия, по сравнению с логопедами речевых детских садов. Поэтому инициативу во взаимном сотрудничестве с родителями должен взять на себя именно логопед.

Одна из главных задач логопеда в области повышения психолого-педагогической культуры родителей – воспитание адекватного отношения родителей к речевому дефекту ребенка, понимание необходимости оказания ему помощи в преодолении речевой патологии. И это очень важно, так как некоторые родители считают, что ребенок «перерастет», что не нужно их активности при участии в коррекционном процессе с момента прихода ребенка в дошкольное учреждение. Они ошибочно считают, что всё само собой образумится.

В работе с родителями учителя-логопеды используют разнообразные традиционные и нетрадиционные методы: анкетирование, консультации, открытые мероприятия. Очень важно познакомить родителей с результатами первичного обследования, объяснить им, что означают результаты логопедической, психологической, педагогической диагностики.

В практике работы детских садов хорошо себя зарекомендовала система взаимодействия логопеда с семьей, в основу которой положен принцип поэтапного развития речи ребенка в онтогенезе. Работа по повышению педагогической культуры родителей в области логопедической работы начинается с момента прихода ребенка в группу раннего возраста и продолжается до конца подготовительной группы. Причем очень важно, чтобы на протяжении всего периода поддерживалась и стимулировалась активность родителей. С этой целью работа в каждой группе планируется на протяжении всего учебного года и

имеет свою специфику. Так, например, в группе раннего и младшего дошкольного возраста логопед делает акцент на коррекционно-профилактический аспект логопедической работы. Он обучает родителей детей, имеющих задержку речевого развития (ЗРР) различным тактикам стимулирования речеворения, развитию слухового восприятия, слуховой дифференциации речевых звуков, накоплению пассивного и активного словаря и т.д. В средней группе (период от четырех до пяти лет), когда в норме у ребенка появляются шипящие и сонорные (Л, Р) согласные буквы, пока недостатки звукопроизношения не перешли в стойкий дефект, в ходе практических тренингов уделяется основное внимание развитию артикуляционного аппарата. На этом этапе логопеду важно закрепить у родителей знания правильной артикуляции звуков, чтобы предотвратить появление у ребенка неправильной артикуляции.

Обычно в младших группах используются фронтальные формы работы с родителями, так как всех их важно своевременно вооружить методами профилактики возможных речевых нарушений у ребенка. Уже родителей старших дошкольников следует обучать приемам коррекционной работы, чтобы умело закреплять дома речевой материал по заданию логопеда.

Такая система взаимодействия с семьей формирует готовность родителей к работе с детьми с речевыми нарушениями, что, в свою очередь, является одним из условий преодоления сопротивления детей коррекционно-логопедической работе.

Очень важным является соблюдение дифференцированного подхода при организации работы с родителями. Для осуществления такого подхода необходимо учесть уровень их мотивационной зрелости и подготовленности в области осуществления логопедической работы с ребенком, соблюдение такта, взаимоуважения, установление доброжелательных и доверительных отношений. Это позволяет установить контакт логопеда и родителя, обеспечить индивидуальный подход к каждой семье, и как следствие – к каждому ребенку [4].

Такой подход значительно увеличивает количество родителей, которые своевременно выявляют наличие у ребенка нарушений в речи, а также активно участвуют в коррекционной работе вместе с логопедом.

Преодоление дистанцирования родителей в логопедической работе с детьми, имеющими речевые нарушения, будет способствовать своевременному обращению родителей за помощью, советом, рекомендациями. А это очень важно, так как успех в коррекционно-развивающей работе с детьми может быть достигнут только при установлении партнерских отношений с семьей, при осознании родителями ответственности за логопедическую работу с ребенком.

**Литература:**

1. ВОЛКОВА, Г.А. *Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников: Книга для логопеда*. Москва: Просвещение, 1983. 144 с.
2. ГАРКУША, Ю.Ф. *Пути оптимизации коррекционно-воспитательной работы в детском саду для детей с нарушениями речи*: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград: 1987. 16 с.
3. ГУРОВ, В.Н. *Социальная работа дошкольных образовательных учреждений с семьей*. Москва: Педагогическое общество России, 2003. 160 с.
4. ДАВИДОВИЧ, Л.Р.; РЕЗНИЧЕНКО, Т.С. *Ребенок плохо говорит? Почему? Что делать?* Москва: ГНОМ и Д, 2001. 109 с.
5. СТЕПАНОВА, О.А. *Организация логопедической работы в ДОУ*. Москва: Сфера, 2003. 112 с.

**ЕДИНСТВО ТРЕБОВАНИЙ К РЕБЕНКУ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ  
КАК ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ «СОПРОТИВЛЕНИЯ ВОСПИТАНИЮ»**

*ДИАНА КАЛУЦКАЯ, воспитатель детского сада, город Дрокия,  
мастерант, Бэлцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо*

*Summary. This article considers the problem of the requirements of pre-school education to children, from the perspective of studying the problem of resistance to education. The author bases his arguments on facts such an approach is already in pre-school age and offers a system of measures to ensure the prevention of this phenomenon. The author carries out the idea of having unity of the teaching staff, the organization of exchange of experience on united requirements and prohibitions in the regulation of pre-school children's behavior.*

*«... Ни один воспитатель не имеет права действовать в одиночку ...  
Там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого  
плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не  
может быть никакого воспитательного процесса»*

*А.С. Макаренко*

Многие психологи считают, что если «правильно воспитывать ребенка», возникновение в будущем сопротивления воспитанию маловероятно. Отсюда следует, что

проблему сопротивления воспитанию легче предупредить, чем прилагать невероятные усилия, чтобы ее решать.

Эту работу следует начинать как можно раньше, уже с раннего возраста, когда в детском саду ребенок получает образование, приобретает умение взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, проявляет собственную активность.

В процессе сопротивления воспитанию у дошкольников проявляется упрямство, негативизм, лживость, агрессивность, эгоизм, и как не парадоксально это звучит, зачастую в этом бывают виноваты сами педагоги. Как утверждает Л. Маленкова, причины многих отклонений в поведении ребенка связаны с отсутствием единства требований педагогов в воспитательном процессе [4].

Объясняется это тем, что дошкольники, как правило, находятся под воспитательным влиянием не одного, а нескольких воспитателей. И если учесть, что в их воспитании активное участие принимают семья, а также различные общественные организации, нетрудно представить важность взаимодействия всех субъектов, участвующих в этом процессе. В противном случае дисгармония этих отношений даст не только противоположный эффект, но и будет провоцировать такое явление как «сопротивление воспитанию».

В исследованиях целого ряда известных педагогов и психологов доказано, что сложно достичь успеха в воспитании сознательной дисциплины, если один воспитатель добивается от детей порядка и организованности в работе, а другой проявляет либерализм и нетребовательность. Успешное воспитание возможно только при условии тесного сотрудничества всех участников воспитательного процесса, при абсолютном единстве между ними, взаимной поддержке и согласованности в подходе к ребенку, в требованиях к нему, в способах и приемах воспитания.

Взаимодействие педагогов в воспитательном процессе предполагает не только единство требований к детям, но и единый подход в организации воспитательно-образовательной работы с детьми и родителями. Положительные результаты могут быть достигнуты только в том случае, если между воспитателями достигнуто единство требований в отношении к детям и вся работа проводится по плану и систематично. Поэтому, взаимодействие воспитателей – это объединение общих целей, интересов и деятельности в плане развития гармоничного и здорового ребенка.

Зачастую проявление сопротивления воспитанию происходит в связи с психологическим дискомфортом, который ребенок испытывает по причине непонимания требований взрослых и нарушения единства педагогов в оценке его деятельности. Если в детском саду эти требования, и стиль взаимодействия между взрослыми и ребенком

различны, ему трудно будет в них ориентироваться, вследствие чего ребенок начинает манипулировать взрослыми, играя на их чувствах. У ребенка не сформируются собственные представления о правильном и неправильном, плохом и хорошем, одобряемом и порицаемом. Каждый ребенок – особенный, с характерными для него способами управления своим поведением, умением устанавливать контакты с окружающими, способностью проявлять эмоциональные реакции. Поэтому педагогические воздействия эффективны в том случае, если взрослый умеет найти из всего многообразия методов и приемов самый нужный, с учетом особенностей ребенка и конкретной ситуации, если между взрослым и малышом существует душевный контакт и взаимопонимание. Дети чутко улавливают отношение взрослых к ним, и в зависимости от этого у них возникают соответствующие способы поведения.

Воспитание детей в детском саду должно преследовать не только единые цели и задачи, но и средства, пути их достижения. Порой доходит до того, что одни воспитатели учат одному, а другие отвергают это, либо считают не столь важным. Вот и получается, что иногда нам приходится слышать: «А Наталья Ивановна так сказала!».

Ясно, что в таких условиях действенность воспитательного процесса в значительной мере снижается и теряет свою эффективность. А ведь этого можно избежать, находясь с другими педагогами в «здоровых», партнерских отношениях, обсуждая заранее средства достижения намеченных целей. И, конечно же, важно, чтобы более компетентный педагог не держал оптимальный вариант взаимодействия с ребенком «в рукаве», словно «козырную карту» желая «блеснуть» ею где-нибудь на педагогическом совете, а чтобы он делился своими идеями и возможностями. И осуществлять это необходимо в дружеской атмосфере, не занижая самооценки своих партнеров по работе. Только единая линия и согласованность совместных усилий всех педагогов, детских организаций, а также семьи и общественности придают воспитанию целенаправленность и действенность. Только в этом случае удастся избежать у воспитанников процесса «сопротивление воспитанию».

Подтверждение этой мысли мы находим в работах В.В. Краевского, который утверждает, что воспитанник, находясь внутри специально организованной педагогической системы, с единством требований образовательного и воспитательного процессов, не только готовится к жизни, но уже живет – образовательное учреждение как носитель определенной педагогической системы и жизнь образуют диалектическое единство.

Исследователи Б.Т. Лихачев, В.А. Слостенин, В.М. Коротов и другие считают, что важнейшим качеством научно организованной педагогической деятельности является

целостность и системность, т.е. целесообразность, последовательность, интегративность, взаимодействие подсистем в рамках общей системы [1; 2; 5].

Единство требований и взаимодействие обучения и воспитания осуществляется педагогами на разных уровнях. Оно характеризуется множеством параметров, среди которых выделяются целенаправленность, стабильность, многосторонность и управляемость. Они связаны единством дидактических, воспитательных и развивающих целей, которое выражается в существовании множества занятий в учебно-воспитательном процессе [6].

Таким образом, глобальные социальные изменения, происходящие в последние годы, требуют пересмотра традиционного подхода к образованию и воспитанию детей. Реальность такова, что сегодня возникла необходимость актуализировать накопленный педагогической наукой арсенал, позволяющий осуществить взаимосвязь процессов образования и воспитания. Поэтому единство требований обучения и воспитания невозможно без фактора сплоченности педагогического коллектива и реализации партнерских отношений между педагогами.

Что же происходит в случае несоблюдения педагогами принципа единства требований?

Ответ на этот вопрос мы находим в исследованиях педагогов и психологов, которые утверждают, что такая ситуация вызывает у ребенка возбудимость и раздражительность, безудержное реагирование на внезапные раздражители, фиксацию на обстоятельствах травмирующего события, уход от реальности, предрасположенность к неуравновешенности, агрессивным реакциям (грубость, дерзость, драчливость ...), возможность перехода к замкнутому образу жизни, синдром хронической усталости, инфантилизм, регрессия поведения и т.п. В случаях, когда ребенок пытается реализовать свой потенциал, а внешние силы (педагоги в том числе) работают против него, сопротивление воспитанию выступает как способ самоутверждения, самосохранения и как средство самозащиты. Такие реакции ребенка возникают на ситуации, когда ему требуется выбрать одно из двух разных требований педагогов, которых он одинаково любит и не хочет обидеть. В данном случае проявляется одна из активных форм сопротивления воспитанию – отказ от выполнения требований взрослых.

Одно из проявлений сопротивления воспитанию – поведение с отклонениями от принятых в обществе правовых или нравственных норм (различные виды нарушений: озорство-хулиганство, детское «взял без спросу» – кражи, безобидные столкновения и драки – нанесение тяжких телесных повреждений, другие преступления против личности и т.д.), система отношений человека с окружающей действительностью, при которых все

социальные ценности (товарищество, дружба, культура, образование, воспитание) и их носители (а значит, и педагоги) осознаются как противоположные его собственным взглядам, устремлениям – от болезненного ощущения несходства до полного неприятия и даже враждебности.

Сопrotивление воспитанию может проявляться и как моральное разложение, утрата нравственных критериев, падение дисциплины, морально-психического состояния, а также как подавленное, унылое настроение, сосредоточенность на мрачных и печальных сторонах жизни – это комплекс неполноценности, изоляция, одиночество.

Другим проявлением сопротивления воспитанию может быть синдром, заключающийся в стойких переживаниях человека по поводу своих мнимых или реальных недостатков, своей неполноценности в системе межличностных социальных отношений; результат его – деформация естественного развития личности. И все это далеко не полный список отклонений, которые могут возникнуть уже у дошкольника в случае несоблюдения педагогами принципа единства воспитательных воздействий и в случае отсутствия дружеских, партнерских отношений в педагогическом коллективе.

Принцип единства воспитательных воздействий, называемый также принципом совместной деятельности по воспитанию подрастающих поколений, требует, чтобы все лица, организации, общественные институты, причастные к воспитанию, действовали сообща, предъявляли воспитанникам согласованные требования, шли рука об руку, помогая друг другу, дополняя и усиливая педагогическое воздействие. Если такое единство и координация усилий не достигаются, то участники воспитательного процесса уподобляются Крыловским персонажам – Раку, Лебедю и Щуке, которые, как известно, тянули воз в разные стороны. Если воспитательные усилия не складываются, а противодействуют, то на успех рассчитывать трудно. И, как следствие, в результате наблюдается явление сопротивления воспитанию. Воспитанник при этом испытывает огромные психические перегрузки, так как не знает, кому верить, за кем идти, не может определить и выбрать среди авторитетных для него влияний правильные. Освободить его от этой перегрузки, сложить действие всех сил, увеличивая тем самым влияние на личность, и требует принцип единства воспитательных воздействий.

Характер сотрудничества педагогов должен отвечать определенным требованиям. Совместные усилия по воспитанию детей предполагают их взаимное уважение, внимательное и тактичное отношение друг к другу. Взаимное уважение включает и взаимное доверие: регулярный обмен правдивой информацией о ребенке, уверенность в том, что предпринимаемые обеими сторонами меры отвечают интересам ребенка.

Поэтому воспитателям надо всегда помнить о необходимости поддерживать разумные требования друг друга, бережно относиться к авторитету коллектива. Практическая реализация этого принципа требует создания единой системы воспитания, как на занятиях, так и во время проведения всех режимных моментов. Способ достижения единства воспитательных воздействий – координация усилий всех причастных к воспитанию детей. Вот почему педагоги не должны жалеть усилий на установление и восстановление связей между всеми субъектами, причастными к воспитанию детей дошкольного возраста.

Только при таком подходе, все невероятные изменения, которые происходят в ребенке и так пугают нас, воспитателей, будут иметь свою логику и будут понятны нам. Мы сможем взять под контроль причину их появления, разобраться в чуткой детской душе, а не просто пресекать неудобное поведение, вызывая тем самым сопротивление воспитанию.

Самое важное для воспитателей одной группы, одного коллектива – взаимопонимание, единая стратегия воспитания и обучения детей, сплочение и построение эффективного командного взаимодействия. Сплочение – это возможность для команды стать единым целым для достижения конкретных целей и задач, это формирование благоприятного психологического климата в группе, это развитие умения работать в команде, формирование уверенности в себе, способности совместно решать вопросы о воспитании детей, это здоровый, не конкурирующий обмен опытом. Гармонизация среды обитания воспитанника, придание ей воспитывающего характера – это важнейшее условие воспитания. И если возможно будет сделать так, чтобы детский сад стал тем местом, где ребенок получает от нас тепло и участие, где соблюдается принцип единства требований со стороны воспитателей к личности воспитанника, то становится возможным решить одну из важнейших задач в педагогике – преодоление «сопротивления воспитанию».

### **Литература**

1. КОРОТОВ, В.М. *Педагогика: учеб. пособие для ун-тов и пед. вузов.* / Рец. В.А. Сластенин. - 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 2000. 456 с.
2. ЛИХАЧЕВ, Б.Т. *Педагогика. Курс лекций.* 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Владос, 2001. 647 с.
3. МАКАРЕНКО, А.С. *Лекции о воспитании детей.* - Минск: Нар. асвета, 1978. 96 с.
4. МАЛЕНКОВА, Л.И. *Теория и методика воспитания. Учебное пособие.* Москва: Педагогическое общество России, 2002. 480 с.



5. СЛАСТЕНИН, В.А. *Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.* / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. Под ред. В.А. Слостенина. Москва: Академия, 2005. 576 с.
6. Электронный ресурс: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2014/07/11/sovety-dlya-roditeley-na-temu-kak-preodolet>

## DEZVOLTAREA FORMELOR DE MANIFESTARE A REZISTENȚEI LA ORELE DE EDUCAȚIE FIZICĂ

**ION FOCȘA, asistent universitar,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**

**Summary:** *In the article are cleared up the issues related to the development of the forms of manifestation of resistance as a fundamental ability for the students of „Alec Russo” State University during the hours of physical education, hindering such forms of resistance as: the resistance in general and the strength of the joint venture, being removed from their particularities. At the same time, the article also speaks about the types of resistance based on the criterion of „nature of the effort of”: the effort with constant intensity; the effort with variable intensity; as a matter of force; as a matter of speed; as a matter of skill; long-lasting; mid-term and short lasting. The article also approaches the methods and means by which the resistance can be developed as a an ability of force: Possible methods and means by which the resistance can be expanded as an ability of force are also approached: the method of repeated efforts (the repetition of the same relative effort); efforts method variables (change the scroll speed of certain portions of the compared the duration); progressive efforts method (founded on the intensity of the effort variation); the training method with the specified intervals as a basic method in the development of resistance as a dynamic quality for students during the physical education classes. It is necessary to take into account the most important requirement-consistency which is a rule that must include a very specific planning per semester, academic year of activities that can contribute to the development of the physical resistance of the students.*

Funcția educativă este o funcție asociată a educației fizice care este considerată că fiind mai complexă prin prisma influențelor asupra dezvoltării personalității umane în integritatea sa. Influența educației fizice este evidentă pe planul dezvoltării laturii „fizice” a personalității. În

același timp, însă sînt influențe deosebite pe care le poate avea educația fizică, bine concepută și realizată asupra dezvoltării celorlalte laturi ale personalității umane: intelectuală, morală, estetică și tehnico-profesională.

În ansamblul activității de educație fizică, pregătirea fizică a studenților constituie unul din sectoarele foarte importante, pe motiv că ea influențează în mod hotărîtor la formarea unei personalități multilateral dezvoltate. În procesul modern de promovare a orelor de educație fizică pregătirea fizică a studenților pretinde un volum de lucru zilnic, lunar, anual, solicitînd din plin rezistența organismului. Fenomenele care se produc în organism în timpul efortului fizic de rezistență sau efectele ulterioare sunt profunde, ușor dozabile, măsurabile atît cu ajutorul tehnicilor simple, cît și prin investigații complexe.

În literatura de specialitate, facultatea motrică este concepută ca „o însușire esențială a activității musculare, exprimată prin intermediul actelor motrice, condiționată de structura și de capacitățile funcționale ale diferitelor sisteme ale organismului uman dar mediată și de procese psihice”[1, p. 54]. Ea are un caracter nativ al cărui nivel de manifestare inițială depinde de fondul genetic ereditar. Dezvoltarea ulterioară a facultăților motrice, ca de altfel și formarea deprinderilor motrice, se realizează odată cu evoluția procesului de creștere și dezvoltare, ele fiind influențate de specificul activităților desfășurate, condițiile de viață, ereditatea, mediul geografic și climateric și activitățile desfășurate în mediul studentesc. Ele sînt însușiri ale organismului care oferă individului posibilitatea executării diferitelor acte motrice, legate atît de activitatea sa zilnică, cît și de cea sportivă. În procesul de învățămînt un loc important în cadrul preocupărilor profesorului de specialitate îl ocupă găsirea și utilizarea în pregătire a celor mai eficiente metode și mijloace care să asigure dezvoltarea acestor facultăți. În activitatea de dezvoltare a acestora (este permanentă) profesorul de educație fizică trebuie să stabilească anumite priorități în educarea facultăților motorice la studenți.

Programarea facultăților motorice se recomanda în literatura de specialitate ca să se efectueze în așa fel ca ele să se cultive cu pondere diferită în funcție de conținuturile, materialele sportive existente, condițiile de anotimp, fondul motric al studenților într-o anumită etapă [4; 7]. Perfecționarea facultăților motrice reprezintă unul din principalele obiective ale procesului de pregătire a tineretului studentesc realizată concomitent cu formarea priceperilor și deprinderilor motrice.

Într-o oră de educație fizică, ori de cîte ori nu avem tema de educare și dezvoltare a facultăților motrice, prin modul în care dozăm efortul ca volum, intensitate, complexitate putem acționa asupra educării calităților motrice și prin utilizarea anumitor deprinderi motrice insistînd pe dominantă specifică calității motrice respective.

În literatura de specialitate, precum și în limbajul specialiștilor se folosesc mai mulți termeni precum: facultăți fizice, facultăți motrice, facultăți bio-motrice, facultăți ale activității motrice, funcții motrice de bază, etc. [2; 4; 6]. În cadrul procesului instructiv educativ, dezvoltarea facultăților motrice trebuie să ocupe un loc prioritar deoarece:

O facultate motrică condiționează și determină în mare măsură formarea și, în special, consolidarea deprinderilor motrice.

1. Dezvoltarea facultăților motrice favorizează creșterea capacității de efort a organismului.
2. Dezvoltarea facultăților motrice se poate realiza și în condiții materiale destul de simple.
3. Dezvoltarea facultăților motrice se poate face și în cadrul activității independente.

Printre facultățile motrice de bază care sînt elucidate în literatura de specialitate, pot fi remarcate următoarele tipuri: a) viteza; b) îndemînarea; c) rezistența; d) forța [7]. Noi vom aborda în acest articol numai un singur tip, cel ce ține de rezistență ca una din facultățile motrice fundamentale care trebuie dezvoltată la studenți în cadrul orelor de educație fizică, pentru că rezistența este o facultate motrică ușor perfectibilă, ca urmare a efectuării continue și sistematice a unor exerciții specifice și se poate păstra la valoarea atinsă o perioadă lungă de timp.

Funcția de perfecționare a dezvoltării fizice face parte din categoria celor specifice și are rol prioritar, mai ales, în educația fizică a tinerei generații. Rolul dezvoltării fizice armonioase, a unor indici superiori pe plan somatic și pe cel funcțional, pentru viață și activitatea oamenilor de toate vârstele este prea binecunoscut și nu este negat sau contestat de nimeni.

Cel mai des întâlnită definiție a rezistenței arată că ea reprezintă capacitatea organismului uman de a depune eforturi cu o durată relativ lungă și o intensitate relativ mare menținînd indici constanți de eficacitate optimă [3]. Prin urmare, rezistența este capacitatea de a depune eforturi fără apariția stării de oboseală senzorială, emoțională, fizică, sau prin învingerea acestui fenomen. În literatura consacrată problemei rezistenței în calitate de forță motrice sînt scoase la iveală mai multe forme de manifestare a ei. Forme de manifestare după criteriul „ponderea participării grupelor musculare și ale marilor funcții și organe”, sînt următoarele:

1. Rezistența generală, care este capacitatea organismului uman de a efectua un timp îndelungat acte și acțiuni motrice, care angajează 70% din grupele musculare și impune solicitarea marilor sisteme: S.N.C., cardiovascular și respirator. În acest caz, este vorba de un efort predominant aerob, cu eficiență și fără apariția oboselii solicitînd mult sistemul nervos central, sistemul cardiovascular și sistemul respirator.
2. Rezistența specifică care este capacitatea organelor de a rezista în anumite ramuri de sport.
3. Rezistența mixtă care este specifică pentru eforturile cuprinse între 2 și 8 minute, adică eforturi cu durată medie [5].

Totodată, după criteriul „natura efortului”, avem următoarele tipuri de rezistență:

1. Rezistența în efort cu intensitate constantă;
2. Rezistența în efort cu intensitate variabilă.

După criteriul „modul de combinare cu alte calități motrice”, în literatura de specialitate, sînt elucidate următoarele tipuri de rezistență:

1. Rezistența în regim de forță;
2. Rezistența în regim de viteză;
3. Rezistența în regim de îndemănare;
4. Rezistența de lungă durată (8-10 min.).
5. Rezistența de durată medie (între 2 min.).
6. Rezistența de durată scurtă (45 sec. – 2 min.) [5; 7].

Dezvoltarea și educarea rezistenței se poate realiza la orice vîrstă. Acționarea prioritară, prin corelație cu celelalte calități, are loc în perioadele post-pubertare. Ea se poate dezvolta și educa în orice condiții materiale, atît în aer liber cît și în interior. În cadrul orelor de educație fizică cît și în orice altă formă de organizare a practicării exercițiilor fizice, rezistența trebuie să fie abordată ca ultimă temă de mare importanță pentru dezvoltarea și educarea rezistenței este modul de respirație al subiecților, raportul între inspirație și expirație, decitmul acestei respirații în funcție de timpul efortului depus. Verificarea nivelului acestei calități motrice de bază se face în grupele studențești mai mult prin prisma rezistenței mixte (cu durată între 2 și 8 minute), mijlocul prin intermediul cărei este, în majoritatea cazurilor, doar alergarea pe 600-800-1000-1500m.

În literatura de specialitate sînt relevate metodele și mijloacele prin intermediul cărora poate fi dezvoltată rezistența ca facultate de forță motrice pe care noi le folosim în promovarea orelor de educație fizică:

- 1) Metoda eforturilor repetate (repetarea relativ a aceluiași efort).
- 2) Metoda eforturilor variabile (modificarea vitezei de parcurgere a anumitor porțiuni din cadrul alergării de durată).
- 3) Metoda eforturilor progresive (fundată pe variația intensității efortului).
- 4) Metoda antrenamentului cu intervale (o metoda de bază în dezvoltarea rezistenței) [5].

După ce am elucidat aspectele teoretice ale problemei în cauză, ne vom axa pe identificarea unor indicații metodice ce pot fi luate în calcul în procesul promovării orelor de educație fizică cu studenții de la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.

Am remarcat deja că rezistența este calitatea motrică perfectibilă care se păstrează timp îndelungat. Pentru aceasta este necesar, în opinia noastră, de a respecta cîteva cerințe de bază, mai ales, trebuie să luăm în calcul cea mai importantă dintre ele – *continuitatea* ce reprezintă o cerință (regulă) care presupune o planificare foarte concretă pe semestru, an de studii, a

acțiunilor ce pot contribui la dezvoltarea rezistenței la studenții. În opinia noastră, este absolut necesar ca lectorul de educație fizică să crească în mod continuu durata sau distanța parcursă de student în timpul alergării și, totodată, să aprecieze în mod continuu progresele obținute. Dezvoltarea alergării trebuie să se efectueze prin alergare de durată, prin alergare pe teren variat.

Reieșind din practica personală, considerăm că nu este oportun ca alergarea să se efectueze numai în cadrul instituției de învățământ (cu grupele de studenți) metoda antrenamentului pe intervale, deoarece în această metoda trebuie să se cunoască posibilitățile fiecărui student în parte.

#### **Referințe bibliografice:**

1. ARDELEAN, T. *Particularitățile dezvoltării calităților motrice*. București: IEFS, 1991. 250 p.
2. BAROGA, L. *Educarea calităților fizice combinate*. București: Sport Turism, 1984. 423 p.
3. BOGDAN, V. *Aspecte ale pregătirii sportive moderne în relație cu planificarea și periodizarea antrenamentului*. În: *Palestrica Mileniului III –Civilizație și Sport*, An VII, Nr. 3 (25), Septembrie 2006. p. 28–33.
4. BOMPA, T.O. *Dezvoltarea calităților biomotrice*. București: Ex Ponto, 2001. 286 p.
5. BAIUC, D. *Rezistența în sport*. București: Sport-Turism, 1983. 187 p.
6. CHIORESCU M.; DORGAN, V.; PINTILEI, S. *Ergofiziologia (Fiziologia sportului). Curs didactic*. Chișinău: USEFS, 2010. 187 p.
7. TIRPE, Fl. *Educarea calităților motrice prin lecția de educație fizică*. [www.referatele.com/.../Educatie-fizica---Educar](http://www.referatele.com/.../Educatie-fizica---Educar).