

**Elena ZOLOTARIOV**

## **APRINZÂND FĂCLIA MORALITĂȚII**

**Manual-suport în promovarea culturii vieții morale și spirituale  
a copilului**

**2013**

## SUMAR

Mulțumiri

Cuvânt către cititor

Secțiunea întâi

### CADRUL GENERAL ȘI CONDIȚIILE DE EDUCARE A UNUI COPIL CONȘTIENT PE PLAN MORAL

(cercetare-inovare-dezvoltare-educație)

Introducere

- Capitolul I.      **STANDARDE MODERNE DE RE-CONCEPTUALIZARE A  
ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ELEMENTAR CU ACCENT PE  
INTERPRETAREA COMPETENTĂ DE CĂTRE COPIL A VALORII  
MORALE A UNUI ACT**
- 1.1. Un pas conștient – sau o soluție impulsivă pentru problemele etico-morale?  
Specificări conceptuale
  - 1.2. Aspectul conștientizării calității morale a comportamentului în câmpul  
cercetărilor din domeniul educației preșcolare
  - 1.3. Calea spre o nouă cunoaștere: pilonii investigaționali de referință
- Capitolul II.      **PROMOVAREA CULTURII CONȘTIENTIZĂRII VALORII MORALE  
A ACȚIUNILOR ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PREȘCOLAR.  
STUDIU EXPERIMENTAL**
- 2.1. Diagnosticul gradului de înțelegere de către preșcolari a sensului (valorii) moral  
al acțiunilor în contextul folosirii modelului tradițional de educație
  - 2.2. Resurse pentru promovarea culturii conștientizării morale a actelor prin  
organizarea activității copiilor ajustate în mod special de către mentor
  - 2.3. Impactul didacticii inovatoare asupra dezvoltării capacității copilului de a  
pătrunde esența morală a faptelor
  - 2.4. Relația însușirii metodei generalizate de interpretare morală a actului cu  
orientarea aspirațiilor valorice ale personalității copilului
- Încheiere
- Bibliografie
- Dialog profesional cu autorul la „Masa rotundă”: întrebări, opinii, estimări

Secțiunea a doua  
**CULTURA ȘI SENSUL VALORIC AL GESTIONĂRII EDUCATIVE, STIMULÂND  
 JUDECATA MORALĂ A COPILULUI**  
 (instrumentariul informațional-metodologic)

Introducere

**Capitolul I. ELEMENTELE-CHEIE ALE NOII CONCEPȚII**

- 1.1. Cum de perceput copilul sau  
Care este sensul „învățământului inspirator”
- 1.2. Cum să predăm și să educăm, ca să nu dăunăm Naturii (psihicului) într-un copil sau  
Cât de multă libertate să-i dăm copilului?
- 1.3. Asimilarea experienței de interpretare morală a unui act – linia strategică în construirea procesului didactic
- 1.4. Problema morală explorativă – instrumentul și criteriul eficienței instruirii special-ajustate

**Capitolul II. RESURSELE ASIGURĂRII CALITĂȚII FUNCȚIONĂRII  
 MODELULUI EDUCAȚIONAL INOVATOR**

- 2.1. Crearea condițiilor pentru asimilarea deplină a elementelor Noului conținut de învățare a copiilor
- 2.2. Instruirea copiilor, stimulând inteligența emoțională
- 2.3. Sincronizarea conținuturilor învățării speciale cu procedurile educative generatoare de rezonanță emoțională
- 2.4. Promovarea standardelor educaționale avansate în contextul desfășurării procesului de formare moral-regizat
- 2.5. Responsabilitatea fundamentală a mentorului

**Capitolul III. INSTRUMENTE PENTRU ACTIVIZAREA CONȘTIENȚĂȚII  
 VIEȚII MORALE ȘI SPIRITUALE A COPILULUI: APLICAȚII  
 PRACTICE**

- 3.1. Principiile pe care le urmează mentorii care dau dovadă de inteligență emoțională și urmăresc stimularea acesteia la discipolii lor în scopuri moral-concepute
- 3.2. „Deschide-te, Inimă, și spre Cer, și spre Pământ”: scenarii și conversații pentru inspirarea sufletului
- 3.3. Exerciții pentru stimularea bunăstării spirituale și morale a copilului
- 3.4. Înțelepciuni pentru mângâierea Inimii și înviorarea spiritului (ticluite de Ana Manole)

Încheiere

Bibliografie

## MULȚUMIRI

Această carte este rodul cercetărilor de decenii ale autorului în domeniul cultivării moralității la copiii de 5-6 ani și mai mari, culminate cu dezvoltarea metodologiei managementului educațional, bazat pe stimularea inteligenței emoționale a educabililor.

Aș dori să-mi exprim recunoștința față de cei care au contribuit la fundamentarea teoriei, studiilor și șansa noastră de a scrie această carte.

Sunt adânc recunoscătoare celor, investigațiile cărora au asigurat în mod direct apariția prezentei lucrări, în primul rând, doctorului habilitat în științe psihologice Tatiane Repina, sub îndrumarea căreia a fost pregătită și susținută teza mea de doctor.

Doresc să mulțumesc colaboratorilor Bibliotecii Științifice a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți și personal directorului ei Elena Harconiță, care mi-au susținut întotdeauna interesele și fără sprijinul cărora reușita acestui proiect ar fi fost imposibilă.

Îmi exprim în mod special recunoștința față de editorul și redactorul meu – Ana Manole, care m-a ajutat în pregătirea acestei ediții, și în alte proiecte ale mele, fiind un susținător al corectitudinii, al celor mai elevate valori morale și omenești în genere. Sprijinul și încrederea ei sunt daruri de neprețuit care nu încetează să mă motiveze.

În sfârșit, aș vrea să mulțumesc Elenei Gonța pentru procesarea textului și asigurarea unei atmosfere de lucru propice.

## CUVÂNT CĂTRE CITITOR

Oamenii de știință recunosc spiritualitatea pe fondul unei preponderente aparențe a bazelor materiale ale lumii ca cea mai mare realitate în care trebuie de căutat mai multă viață, decât în tot zgomotul politicii moderne.

(Nicolai Berdeiaev)

Stimate cititor! Aveți în față cartea *Aprinzând făclia moralității*. Cui i se adresează?

În primul rând, profesioniștilor care lucrează sau se pregătesc să lucreze cu copiii, profesorilor, educatorilor, asistenților sociali, psihologilor, studenților școlilor superioare și facultăților respective, auditorilor instituțiilor de perfecționare continuă în domeniul învățământului.

Publicarea acestei cărți urmărește mai multe obiective. În primul rând, aș dori să ofer cititorilor o bază solidă pentru a lucra cu copiii, folosind cel mai bun ce este acumulat până acum în științele cu referință directă la domeniul educării moralității. Și, cel mai important, vreau ca informațiile conținute în carte, să poată fi utilizate în procesul de învățare, precum și în viitoarea lor carieră și viață personală.

De ce m-am decis să scriu o carte despre educarea moralității, în pofida faptului că în acest domeniu există deja numeroase publicații? În primul rând, pentru că interesul pentru acest subiect nu se stinge, este etern. În prezent, relevanța acestei probleme este determinată de starea spirituală și morală a societății moderne, care provoacă o îngrijorare profundă. Părinții, educatorii, profesorii au observat cu groază că copiii zilelor noastre sunt puternic influențați de materialism; ei și-au format o viziune deformată a lumii, potrivit căreia interesul propriu se află plasat mai sus de moralitate, onestitate și iubire, iar acest lucru are un efect devastator asupra dezvoltării lor spirituale.

Renașterea idealurilor spirituale și morale ale minții umane și de comportament este acum în același rând cu cele mai importante obiective naționale. Din păcate, mulți ani de practică arată că școala tradițională, precum și mai multe școli inovatoare subestimează importanța vieții spirituale a omului, și copilul este lăsat de capul lui în constituirea lumii spirituale și a modului de viață în ea. Ca urmare, propria experiență social-morală, sentimentele și conștiința sunt procesate de elevi în mod spontan, care este cea mai mare provocare pentru ei, iar acest lucru rareori este încununat de succes.

În același timp, sistemul de învățământ etic, care promovează construcția și reconstrucția relației copilului cu lumea din afară pe bază de noi cunoștințe și concepte, auto-conștient derivate din experiența de comportament, este acum la un nivel scăzut. Deci, de multe ori ne confruntăm cu cel mai periculos, potrivit experților, rezultat al educației moderne – oamenii bine informați nu sunt „împovărați” de *conștiință* (morală).

În contextul celor de mai sus, relevantă pentru ziua de azi este problema relației moralitate-educație. Întrebarea este cum de oferit o educație universală, care ar pregăti un om înalt moral, cu o perspectivă largă de învățare. Specificitatea de intenție a autorului și caracteristica acestei lucrări este de a încerca să se conecteze la toate cele mai bune realizări care au fost acumulate până în prezent în domeniul asigurării spiritualizării și inspirării proceselor educaționale organizate.

Un alt motiv care ne-a determinat să creăm această carte este întemeiat pe faptul că formarea fundamentelor culturii morale a persoanei în creștere în cadrul unui proces educațional special organizat este una dintre cele mai dificile probleme pedagogice.

Reflectând asupra acestei probleme, trebuie să ținem cont de: existența diverselor abordări a înțelegerii esenței morale comportamentului; diferențele în interpretarea raportului dintre aspectele perceptive și raționale ale cunoașterii în modelarea cunoștințelor despre regulile și normele de conduită; subestimarea rolului principalelor mecanisme de reglementare a comportamentului moral.

Analiza literaturii de specialitate ne arată că problema studierii condițiilor de eficacitate a procesului pedagogic care promovează formarea sferei morale a individului, este subiectul multor publicații. Cu toate acestea, până în prezent, mai există încă multe lacune în teoria și practica de organizare a activităților educaționale, care asigură formarea unei motivații cu adevărat morală și capacitatea educabililor de a fi ghidați de ea în practica de zi cu zi de interacțiune cu ceilalți.

Nevoia de a dezvolta noi abordări pentru organizarea procesului de învățământ (pedagogic) concentrat pe cultivarea moralității se datorează mai multor motive, dintre care trei lucruri sunt cele mai importante.

În primul rând, în ultimii ani este în curs de schimbări semnificative baza metodologică a teoriei educației. În ceea ce privește aspectul de educație morală multe poziții teoretice anterioare se bazează pe punerea în aplicare a principiilor abordării etico-normative, în care formarea conștiinței morale a personalității este văzută ca un rezultat direct și imediat al acțiunilor educative și instructive.

Deci, în mod accidental, aspectele de fond ale procesului de învățământ au fost determinate în mintea multora de orientările cu privire la această relație directă. Adevărul acestei poziții cauzează încă îndoieli destul de rezonabile, atât în analiza unor situații curente, cât și în

generalizarea datelor experimentale. Discrepanțele între nivelul „verbal” și „real” de dezvoltare a normelor și regulilor de relații interpersonale nu pot să nu provoace îngrijorare pentru fiabilitatea lor. Iată de ce este necesară direcționarea eforturilor spre studiul mecanismelor psihologice, care sunt cele mai susceptibile de a oferi orientare morală acțiunilor comportamentale.

Pe de altă parte, extrem de relevantă este utilizarea posibilităților și condițiilor de realizare a inițiativei proprii a copilului, în scopul asigurării orientării acesteia către valorile morale universale. Conform concepției cultural istorice a lui L. Vygotsky, numai în această activitate pot fi dezvoltate trăsăturile de personalitate, prin care omul în creștere ar putea să facă o judecată independentă pentru a răspunde la cerințele morale și etice stabilite în societate.

În al doilea rând, în ultimele decenii s-a schimbat esențial practica de educație a copiilor. În locul abordării sociocentrice după direcționare și autoritare după caracter a construirii procesului de învățământ a venit paradigma umanistă, educația centrată pe cel care învață. Ca urmare, practica educațională modernă a fost forțată să-și schimbe orientarea, pentru a pune în prim plan formarea și dezvoltarea abilităților intelectual-active și a proceselor mentale ale educabilului, iar pe al doilea – transferul și asimilarea de cunoștințe, în timp ce nu neagă în nici un caz semnificația celor din urmă. Conform acestei paradigme se impune operarea de ajustări semnificative ale componentei de diagnostic – impact al activității educaționale, inclusiv celei care vizează formarea morală a copilului.

În al treilea rând, în fiecare an este îmbogățit arsenalul teoretic, metodologic și practic de interacțiune pedagogică în scopul formării morale a personalității copilului, care permite îmbunătățirea instrumentelor de cercetare a condițiilor de optimizare a procesului educațional orientat spre sfera spirituală. În special, în cazul în care metodele anterioare de educație morală s-au bazat în principal pe „inteligența logică”, acum există o paletă largă de proceduri pedagogice de încurajare a inteligenței emoționale a copilului, care, după cum se știe, joacă un rol central în orientarea morală a individului în curs de dezvoltare.

Cele trei condiții menționate mai sus m-au determinat să-mi exprim opiniile cu privire la eficiența procesului de învățământ, care vizează inițierea personalității în creștere în cultura morală, la concepțiile și modurile de organizare a activităților educaționale eficiente în acest scop.

În discuțiile științifice și lucrările experimentale au fost create paginile oferite cititorului acestei cărți. Lucrând de mulți ani ca profesor de universitate, nu m-a lăsat ideea de a scrie o carte despre condițiile pedagogice de cultivare a sferei spirituale și morale a individului, bazată pe propria mea experiență și cunoștințele profesionale, precum și pe datele științei moderne. Spre deosebire de alte ediții, această carte reflectă o nouă abordare a educației morale, care se concentrează pe

extinderea câmpului de vizibilitate a cititorului. Această abordare presupune axarea eforturilor de educație a școlii de toate nivelurile pe *dominanta moral-spirituală*, prin *spiritualizarea și inspirarea* învățământului modern (termeni împrumutați de la A. Ahmatov).

Pas cu pas, ne propunem să urmărim treptele oferirii unei anumite *stabilizări* individului, care să îi permită să funcționeze în condiții specifice („aici și acum”), dobândind autonomie, să fie în măsură și motivat către armonizarea comportamentului său cu principiile morale – calități fără de care este imposibil să ne imaginăm formarea unui om de înaltă moralitate.

Constanța unei astfel de stabilizări depinde, potrivit psihologiei, de trăinicia orientărilor mentale, puterea de voință, consistența și constructivitatea gândirii individului și necesită concentrarea activităților de educație specifice la fiecare dintre aceste componente.

În acest context, în cartea *Aprinzând făclia moralității* se propune baza științifico-metodologică și informațional-metodică pentru asigurarea unui sistem flexibil de interacțiune pedagogică, care va duce la creșterea gradului de conștientizare de către copil a valorii morale a unui act, orientându-se la idealul general uman și trezirea dorinței de a-l pune în aplicare.

Acest sistem reprezintă o încercare de a rezuma rezultatele explorărilor științifice și experimentale pe termen lung ale autorului, orientate spre construirea unei culturi a vieții spirituale și morale a personalității în evoluție, cu referință la etapa inițială a învățământului, care acoperă faza de copilărie 5-6 până la 11-12 ani.

Cartea prezintă aspectele teoretice și tehnologice de inițiere a copilului în cultura de raționare morală a interacțiunii cu ceilalți, oferă un model de sistem inovator de dezvoltare treptată a generalizărilor morale și a conștientizării valorii morale a unui act accesibile vârstei. Principalul obiectiv al acestui model este formarea unei anumite activități interne, responsabile de funcționarea conștientizării acțiunilor în baza criteriilor morale universale.

Convențional, această carte poate fi împărțită în trei părți. În prima parte – *Cadrul general și condițiile de educare a unui copil conștient pe plan moral* (cercetare-inovare-dezvoltare-educație) – sunt prezentate pozițiile teoretice care alcătuiesc cadrul conceptual pentru studiu. A doua parte a cărții – *Cultura și sensul valoric al gestionării educative, stimulând judecata morală a copilului* (instrumentariul informațional-metodologic) – descrie aspectele tehnologice ale cercetării psihologo-pedagogice. Materialul prezentat aici reflectă logica modelului sistemic de chibzuire a unui act, prin care un copil poate veni să cunoască esența morală a comportamentului și a comunicării în domeniul relațiilor umane.

În a treia parte a cărții – *Suport didactic în explorarea creativă și implementarea sistemului educațional inovator pentru profesioniști și colectivele pedagogice* (complex de instruire) – sunt



prezente materiale care pot fi utile pentru profesori/educatori și părinți pentru a-i invita la o realizare a modelului propus de management educațional. Aceste materiale sunt destinate ca modele pentru studiul sistemului de educație alternativă, caracterizat prin originalitate calitativă, abordarea de autor exprimată în mod clar în interpretarea ideilor.

În carte sunt plasate tehnici cunoscute și perfect noi, care se adresează, în primul rând, celor care sunt direct implicați în activitățile educaționale și anume profesorilor-educatori și directorilor instituțiilor de învățământ, studenților specialităților pedagogice, participanților cursurilor de perfecționare a calificăției, lucrătorilor din domeniul științei și tehnologiei educaționale.

Ne exprimăm sincera speranță că cartea *Aprinzând făclia moralității* va fi utilă pentru profesor (tutore) în asigurarea calității procesului pedagogic de orientare morală a copilului în conformitate cu nevoile reale ale individului și a societății, prin utilizarea de tehnologii educaționale moderne, comparabile cu standardele Comunității Europene.

Cartea poate fi folosită și ca recomandări practice, care reflectă teoria, pentru seminariile cu părinții și atelierele de formare a educatorilor grădiniței și, desigur, în primul rând, a profesorilor.

Cu toate acestea, considerăm că este necesar să subliniem faptul, că în timp ce se lucra la conținutul cărții, au fost selectate tocmai acele materiale, acea informație, care este vitală nu numai pentru educatorii profesioniști, dar, de asemenea, pentru fiecare persoană educată și cultă, care se confruntă cu o varietate de orientări pedagogice în rezolvarea problemelor fundamentale ale timpului nostru.

În același timp, numeroase materiale aplicate sunt incluse în text și colectate într-un capitol special pentru a orienta cititorul, nu atât de mult la obținerea de recomandări finite, cât, mai ales, la analiza proceselor de auto-învățare în școală-universitate a practicii tradiționale și inovatoare de educație morală și de auto-educare.

În fond, ideea principală a cărții este de a „ridica” cititorul – de la profesorul-educator profesionist, studentul universității până la elevi și părinții lor – la nivelul de gândire problematico-pedagogică, încurajându-i la auto-reflecție pentru o înțelegere în profunzime a problemelor de educare și formare a tinerei generații, din perspectiva de integrare a țării noastre în zona World Education.

Poate că veți găsi în carte evaluări neobișnuite și abordări non-tradiționale, care vă vor permite să vă bucurați de o lectură interesantă, deși în unele locuri și dificilă.

Dorința de a obține informații complete vă va ajuta să luați decizii mai întemeiate în relațiile cu copiii dumneavoastră și să aflați un sentiment de responsabilitate pentru calitatea comunicării și relaționării cu ei.

Sper că această carte va fi utilă pentru un cerc larg de cititori. Pentru studenți și asistenții sociali, precum și alți practicieni, cartea va fi un important manual de informare de referință. Dar cel mai important, mi-aș dori ca ea să contribuie la educarea unei generații sănătoase din punct de vedere spiritual și moral, ca bază pentru prosperitatea țării și a umanității.

*Cum puteți contacta autorul?* Munca noastră de mai departe este o explorare continuă a rolului inteligenței emoționale în gestionarea pedagogică pentru formarea sferei spirituale și morale a omului în creștere.

Noi (întreaga echipă, responsabilă de apariția publicației) suntem deschiși pentru feedback de la cititori. Ne va face plăcere să primim știri (și să învățăm) de la cititorii noștri.

Dacă doriți să găsiți autorul prin e-mail, folosiți adresa: [pavlena2@yahoo.com](mailto:pavlena2@yahoo.com).

Elena Zolotariov, dr. în șt. pedag., conferențiar,  
Universitatea de Stat „Alec Russo”,  
Republica Moldova

**Secțiunea întâi**  
**CADRUL GENERAL ȘI CONDIȚIILE DE EDUCARE A UNUI COPIL CONȘTIENT**  
**PE PLAN MORAL**  
**(cercetare-inovare-dezvoltare-educație)**

**INTRODUCERE**

Urgența de a studia posibilitățile de influență pedagogică în vederea conștientizării valorii morale a unui act de către educabili este determinată de importanța capacității omului de a-și controla comportamentul și mentalitatea în condițiile moderne ale vieții sociale. În prezent, se pune întrebarea de educație a persoanei creative, care ar putea naviga fenomenele contradictorii, complexe ale realității dispunând de libertate interioară în luarea deciziei asupra unui act și de capacitatea de a-și asuma responsabilitatea personală pentru consecințele acestuia.

Desigur, la vârsta preșcolară (ca și școlară mică) copilul de multe ori în comportamentul său acționează impulsiv, fără să se gândească. În același timp, nu se poate nega importanța dezvoltării posibilității lui de a medita asupra propriilor scopuri și intenții, pentru a cunoaște valoarea lor morală și a face alegeri conștiente moral-acceptabile în raport cu tot ce-i înconjoară.

În lucrările recente cu referință la educația morală a copiilor de vârstă preșcolară, ca o linie separată nu este evidențiat studiul condițiilor pedagogice de conștientizare a valorii morale a unui act, deși nu putem spune că autorii nu acordă atenție acestei probleme. Cu toate acestea, mulți autori pornesc de la așa numita abordare etico-normativă, conform căreia educația morală se reduce la asimilarea de către copil a regulilor specifice, standardelor și probelor de activități, inclusiv de conștientizare, ca o consecință directă și imediată a sensibilizării pedagogice și formării de acțiuni. În această abordare nu sunt „implicați” factorii interni – activitatea propriei inițiative a copilului în asimilarea valorilor moral-spirituale. Conform concepției cultural-istorice a psihologului L. Vâgotsky, numai în această activitate pot fi dezvoltate trăsăturile de personalitate, care i-ar permite omului în creștere să facă o judecată independentă pentru a răspunde la cerințele morale social adoptate. Favorizarea gradului de conștientizare de către copil a propriilor sale acțiuni ni se pare o modalitate eficientă de a „conecta” procesele interne la condițiile externe ale educației, oferind discipolilor oportunitatea de a „veni” la absorbția adevărilor morale. În cursul acestei activități interne complexe efectuate de copil, cunoașterea valorii morale a acțiunilor și intențiilor apare ca un rezultat al propriului său raționament și acțiunii. În astfel de condiții în prim-planul educației iese nu

conformarea cu normele de comportament moral, ci formarea de generalizări morale și a conștientizării actului, accesibile copilului, bazându-se pe reperele universale.

Caracteristica esențială a acțiunilor valoroase din punct de vedere moral în relație cu alții o constituie concentrarea pe realizarea condiției favorabile a acestora din urmă, cu mijloacele care satisfac, cu toate acestea, nevoile personale ale inițiatorului comportamentului în stimă de sine, auto-împlinire, auto-afirmare etc. (A.A. Guseinov, O.G. Drobnitsky ș.a.). Prin urmare, gradul de conștientizare a valorii morale a actului presupune desfășurarea anumitei funcționări cognitiv-emoționale a conștiinței și a conștiinței de sine. De exemplu, gândindu-se la obiectivele de comportament în legătură cu un egal într-o situație-problemă, copilul ca și cum vorbește cu el însuși în căutare de răspuns la întrebările: „Dacă voi face acest lucru oricum, apoi se va simți prietenul meu, îi va fi bine, plăcut, sau invers, și cum să mă simt eu de la un astfel de act?” Există, deci, o corelare și echilibrare a consecințelor – anticipate emoțional – a comportamentelor analizate pentru subiecții interacțiunii.

Desigur, nu putem garanta că după o astfel de funcționare internă copilul va face alegerea morală, deoarece ea nu poate oferi și crea, în sensul deplin al cuvântului, motivația pentru punerea în aplicare a voinței necesare alegerii morale. Cu toate acestea, valoarea principală a modelelor de raționament desfășurate, credem noi, constă în faptul că ajută la formarea capacității copilului de a se uita la acțiunile sale prin ochii altuia, învățându-se, pe cât e posibil, a-și controla și reglementa comportamentul, aliniindu-se la cerințele idealului social.

Folosirea modelului indicat de gândire în rezolvarea problemelor conflictuale din sfera interacțiunii cu ceilalți cere de la copil o serie de *competențe specifice*, cum ar fi: (a) să anticipeze posibilele alternative de comportament într-un context dat; (b) să anticipeze emoțional efectul lor posibil pentru partener; (c) să anticipeze propriile trăiri interioare ca presupus realizator al actului în cauză; (d) să evalueze un act planificat după criterii morale general acceptate; (e) să lege evaluarea acțiunilor așteptate și atitudinea față de ele cu apariția lui „Eu” și atitudinea emoțională față de el.

Toate aceste abilități în procesul pedagogic de educație pot să acționeze, credem noi, ca *procedee* (moduri generalizate) de conștientizare a valorii morale a actului, desfășurat în imaginație. Cu toate acestea, metodele existențe de educație morală nu oferă un nivel adecvat de asimilare a procedeelelor indicate. În condițiile actuale crearea și dezvoltarea conștientizării aspectelor morale ale comportamentului nu pot fi supuse unui management și reglementări raționale în plan educativ, din punctul nostru de vedere, pe motiv, că, în esență, în teoria și practica de educație morală nu există o analiză sistemică a fenomenelor.

Astfel, relevanța studiului condițiilor pedagogice de înțelegere a valorii morale a unui act de către educabili este cauzată de necesitatea soluționării problemelor formării unei personalități morale creatoare.

**Obiectul** acestei cercetări sunt reprezentările copiilor de 5-6 ani privind valoarea morală a acțiunilor în raport cu ceilalți.

**Subiectul** de studiu sunt legile de dezvoltare a conștientizării valorii morale a unui act.

**Scopul** investigației – dezvăluirea condițiilor psihologo-pedagogice pentru interpretarea valorii morale a actului de către copilul preșcolar, bazându-se pe indicatorii moralei universale.

**Obiectivele** de cercetare:

- 1) identificarea caracteristicilor structurale ale conștientizării valorii morale a unui act, mecanismului acestui proces;
- 2) determinarea celui mai bun mod, căi și mijloace de influență pedagogică pentru a asigura conștientizarea valorii morale a acțiunilor față de ceilalți de către copilul de vârstă preșcolară;
- 3) examinarea relației conștientizării valorii morale a actului cu câmpul de valori al personalității la treapta superioară a preșcolarității.

**Ipoteza de studiu:**

1. Un mod eficient de promovare a experienței morale în domeniul interacțiunii cu alții este formarea de generalizări morale și a acțiunilor de auto-conștientizare a valorii morale a unui act în cadrul activității copiilor special organizate de educatorul-profesor.
2. Conștientizarea valorii morale a unui act afectează pozitiv contextul moral al orientărilor valorice ale copilului de vârstă preșcolară.

Aceste presupuneri au fost testate în cadrul studiului realizat în perioada 1986-1991. Lucrările de investigație au fost efectuate în două grupuri experimentale de preșcolari (urbană și rurală) și una de control – discipoli ai instituțiilor preșcolare NN 42 și 26 din Bălți, precum și din satul Nișcani, raionul Călărași (Republica Moldova).

Cercetarea a inclus materialele de studiu a gradului de conștientizare a sensului moral al conduitei de către preșcolari de vârstă diferită (medie, mare, pregătitoare), obținute în urma desfășurării activităților în comun cu studenții instituțiilor superioare de învățământ și audienții cursurilor de dezvoltare profesională a specialiștilor în educația timpurie. Numărul participanților incluși în experimente a depășit cifra de 1000 de copii.

**Noutatea științifică a studiului.** Această lucrare prezintă o nouă abordare a educației morale a copiilor, în care accentul este pus pe gradul de conștientizare a valorii morale a unui act, a fost determinată structura acestui proces, concretizat conținutul elementelor sale.

**Valoarea teoretică a studiului.** Datele obținute cu privire la posibilitatea de dezvoltare a înțelegerii valorii morale a unui act sub influența unei intervenții pedagogice special concepute sunt importante pentru cercetarea problemelor educației și dezvoltării morale a copiilor preșcolari, educației și formării abilităților creative ale copilului, precum și diagnosticului nivelului de bunăcreștere morală a copiilor preșcolari.

**Semnificația practică** a studiului. Sistemul de învățământ special dezvoltat, incluzând conținutul și metodologia facilitării înțelegerii valorii morale a unui act, în interconexiunea acestora, precum și criteriile de control și de corecție de către tutore a cursului dezvoltării copilului, fiind testat pe un număr mare de discipoli ai instituțiilor preșcolare, va permite să fie aplicat în scopul educării și dezvoltării morale a preșcolarilor mari.

**Metodologia** utilizată în studiul experimental poate fi aplicată de către profesorul-educator sau psihologul practicant pentru a diagnostica nivelul de conștientizare a dimensiunii etice de comportament și orientarea morală a sferei valorice a educabililor.

Am pornit de la **premisele** că:

– Este posibilă intensificarea gradului de conștientizare a valorii morale a unui act cu ajutorul unor *însărcinări speciale*. Aceste sarcini includ formarea și utilizarea modelului social aprobat (schemei) de raționament în contextul rezolvării problemelor, care necesită punerea în aplicare a alegerii morale, precum și autoevaluarea și evaluarea de către copil a interacțiunilor umane.

– Dezvoltarea conștientizării valorii morale a unui act, armonizându-l cu criteriile idealului universal afectează pozitiv orientarea umanistă a tendințelor valorice a preșcolarilor mai mari în sfera relaționării.

**Fiabilitatea** și **viabilitatea** rezultatelor cercetării este obținută prin metode care îndeplinesc obiectivele de studiu, rezultatele cărora se completează reciproc; un alt aspect semnificativ este explorarea sistemică consistentă a particularităților procesului de conștientizare la copii; analiza cantitativă și calitativă a datelor, precum și o alegere largă a subiecților supuși experimentului.

**Testarea studiului.** Principalele prevederi ale lucrării și rezultatele ei sunt testate:

- 1) în publicațiile cu privire la tema de cercetare;
- 2) la conferințele științifice anuale ale instituțiilor superioare și medii de specialitate din Moldova;
- 3) în cadrul cursurilor și seminariilor speciale, organizate cu studenții facultăților de profil ale instituției superioare din Bălți și participanții cursurilor de formare continuă a cadrelor didactice din zona de Nord a Moldovei;

4) în tezele anuale și de licență efectuate sub îndrumarea noastră pe probe diferite de subiecte;

5) în rapoartele întocmite pentru conferințele științifice de nivel național și municipal ale profesioniștilor în educația timpurie, atelierele de lucru ale specialiștilor-practicieni ai instituțiilor preșcolare din Fălești, Glodeni, Soroca, Slobozia, Vulcănești, Taraclia, Comrat, Cahul, Drochia (Republica Moldova), precum și din Nikolaev și Vinița (Ucraina).

**Capitolul I. STANDARDE MODERNE DE RE-CONCEPTUALIZARE  
A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ELEMENTAR CU ACCENT  
PE INTERPRETAREA COMPETENȚĂ DE CĂTRE COPIL  
A VALORII MORALE A UNUI ACT**

... *Oamenii pot uita ce ai zis sau ce ai făcut, dar nu uită niciodată cum  
i-ai făcut să se simtă.*

(Carl W. Buechner)

**1.1. Un pas conștient – sau o soluție impulsivă pentru problemele etico-morale?  
Specificări conceptuale**

Analiza datelor științei filosofice și psihologice permite identificarea pozițiilor cu semnificație metodologică pentru acest studiu. În special, ne-am axat pe ideea că acțiunile morale (actele) față de alții se bazează pe legea armoniei și echilibrului între valoarea acestora (importanța) pentru celălalt și valoarea (importanța) pentru satisfacerea nevoilor individuale specifice ale subiectului: stima de sine, auto-împlinire, auto-afirmare etc.

În conformitate cu prevederile, termenii eticii, acțiunile morale se deosebesc de cele pur tehnice prin faptul, că implică nu realizarea unor obiective pragmatice ale subiectului, ci se îndreaptă, în primul rând, către sfera de personalitate a altei persoane (A.A. Guseinov [41], [42], O.G. Drobnitsky [52] etc.). Acest lucru, însă, nu înseamnă ascensiunea altora față de noi înșine, nu altitudinea de asupra celorlalți, ci *armonizarea*, echilibrarea intereselor proprii și a altora – grija pentru alții, cum ar fi pentru tine, respect pentru demnitatea altora, nu mai puțin decât pentru a ta [12], [41].

Aristotel a numit acest comportament „egoism civilizată”, iar scriitorul contemporan sociologul Yurii Riurikov „egoaltruism”, care servește ca motor intern principal, piatră de temelie a întregii naturi umane [129].

Ce va aduce omului comportamentul nobil față de alții? Satisfacție mare, el poate fi mândru de sine însuși. Potrivit iluministului francez M. Montaigne – „Premiul, care urmează întotdeauna orice lucru bun, și chiar fiecare gând virtuos... este un sentiment de satisfacție, oferit nouă de o conștiință clară, de înțelegerea că am făcut bine” [95, 151]. Aceste gânduri în consonanță cu cele ale autorilor de opere filosofice și psihologice moderne, susțin că în zona moralității recompensele și retribuțiile se află în conștiința individului [149]. Astfel, putem concluziona, că adevărata moralitate



în interacțiunea cu ceilalți se exprimă prin faptul că persoana arată generozitate față de o altă persoană nu pentru a obține unele beneficii pentru sine însăși (material sau imaterial), ci pentru că este conștientă în prealabil de faptul, că acțiunea sa o va bucura pe cea din urmă, făcându-i plăcere, ușurându-i situația dificilă în care a căzut, ceea ce impune cu necesitate orientarea la starea celuilalt, la bucuriile și necazurile acestuia. Acțiunea, fapta, concepută de această motivație, sunt percepute în același timp, ca o sursă de trăiri favorabile asociate cu mândria și demnitatea personală a subiectului, solicitând o (s)cufundare mai adâncă în propriile sale experiențe interioare.

Similar se desfășoară și cumpănirea alternativei negative într-o situație problematică specifică. Persoana anticipează emoțional efectele adverse ale acțiunilor pentru destinatarul lor, anticipând în prealabil și propriile trăiri de jenă, rușine, frustrare din cauza lor, ceea ce o poate face să renunțe la punerea în aplicare a ideilor originale.

Cele de mai sus ne-au dat capacitatea de a crede că armonizarea (echilibrarea) propriei stări de spirit a subiectului cu rezonanța anticipată emoțional a acțiunii pentru altcineva reflectă baza esențială a idealului universal de relaționare umană. Prin urmare, cum era de așteptat, sarcina educației este de a conduce în mod organic discipolii spre conștiința de sine și conștientizarea valorii morale originale a actelor și luarea deciziilor independente de a efectua interpretarea scopurilor destinate altei persoane, apelând la caracteristicile esențiale menționate mai sus ale modelului social.

Poziții de plecare importante pentru noi au fost afirmațiile savanților cu privire la existența relației dintre principalele componente ale experienței social-istorice umane, despre formarea și dezvoltarea conștiinței personalității în unitatea dialectică a cunoștințelor, activității și atitudinilor, cu rolul de lider al cunoștințelor pe motiv, că înarmarea cu ele permite persoanei să devină subiectul activității.

Conform teoriei de dezvoltare cultural-istorică și principiului unității conștiinței și activității (B. Ananiev [2], [3], L. Vâgotsky [32], A. Zaporozjez [62], A. Leontiev [85]1, [86], N. Poddyakov [114], S. Rubinștein [125], [126], D. Elkonin [157] ș.a.), dezvoltarea psihică, conștiința personalității apare în rezultatul însușirii experienței sociale, în cadrul activităților de formare a unui om, sub influența rolului conducător al instrucției și educației (P. Blonsky [11], L. Vâgotsky [31]). Principalele componente ale acestei experiențe sociale: cunoștințele despre realitate și om, însăși metodele activității sale; experiența de efectuare a modurilor de activitate istoric constituite; experiența de evaluare a comportamentelor și de atitudine emoțională față de lume – sunt interconectate ([3], [17], [31], [52], [76], [87], [99], [124] etc.

Aceste prevederi ne-au permis să identificăm principalele domenii ale activității educaționale pentru conștientizarea valorii morale a unui act de către discipolii noștri prin stăpânirea de:

- cunoștințe despre esența morală a comportamentelor față de ceilalți, despre modul social elaborat de gândire și de interpretare a actului;
- activitatea, privind recunoașterea sensului moral al acestui fapt;
- experiența de atitudine emoțională și de evaluare în legătură cu acțiunile și metodele de reflectare a lor conform criteriilor morale.

Găsirea unor modalități de a reglementa în mod eficient interpretarea de către preșcolar a calității morale a actului necesită un studiu al *mecanismului psihologic* – realității psihice care asigură funcționarea efectivă a conștientizării acțiunii prin orientarea la idealul moral universal.

Conceptul de „acțiune morală” (act) este determinat de literatura actuală de etică ca un act care a dus la un anumit rezultat social important (fapt), care are calitate morală pozitivă (valoare), care poate fi supus evaluării morale, și pentru săvârșirea căruia o persoană poate fi considerată responsabilă (responsabilitate) [133, 68].

În caracteristicile conținutului acestui concept evidențiem: scopul, efortului de punere în aplicare a căruia este supusă acțiunea; utilizarea resurselor disponibile (obiectivele și mijloacele); eforturile în depășirea obstacolelor; atingerea aceluși rezultat, care este așteptat de însăși natura acțiunii; și, în cele din urmă, consecințele la care a adus acțiunea în urma confruntării sale cu circumstanțele externe (ibid., p. 68).

Admiterea faptului că percepția valorii morale a unui act este o re-creare a unui plan mental al elementelor sale structurale, precum și analiza datelor cercetărilor curente cu privire la structura activității umane în rezolvarea problemelor [69], [82], [151] și a. ne-au permis dezmembrarea unei serii de comportamente ale procesului de conștientizare morală.

1. Înțelegerea de către subiect a condițiilor situației de problemă, compararea rezonanței anticipate emoțional a soluțiilor preconizate pentru obiectul interacțiunii cu propriile sale dorințe, aspirații și identificarea contradicției (conștientizarea problemei morale).

2. Găsirea celei mai preferate variante din punct de vedere al cerințelor esențiale, percepute intern, ale modelului social (conștientizarea obiectivului social-obiectiv, în același timp, înțeles ca motiv al viitoarei acțiuni).

3. Proiectarea de căi și mijloace comportamentale adecvate scopului, coordonarea programului și a naturii modurilor de acțiune și operațiuni cu scopul ideal reprezentat și rezultatul actului imaginar desfășurat.

4. Formularea unei hotărâri definitive cu privire la valoarea morală a activităților proiectate în care va fi stabilit rezultatul final – satisfacerea intereselor obiective ale celuilalt, și trăirea legată de satisfacție a însuși autorului de comportament.

Componentele indicate ale procesului de conștientizare morală a acțiunii în timpul rezolvării problemei morale permit reprezentarea conținutului ei de bază cum ar fi acesta.

Rezultatul activității de conștientizare morală a actului este apariția unor noi cunoștințe despre cea mai bună în plan moral soluție, punerea în aplicare a căreia ar putea duce la eliminarea contradicției (discordanței) între presupusa rezonanță a actului imaginat pentru destinatarul lui și pentru însuși subiectul acestuia.

Percepția, înțelegerea și acceptarea pentru soluționare a problemei morale cauzează fixarea conștientă de către subiect a scopului de chibzuire a soluțiilor alternative, bazându-se pe criteriile esențiale, percepute intern, ale modelului social și actualizarea motivului (pentru a găsi soluția optimă).

Scopul conștientizat, la rândul său, determină alegerea metodelor de implementare (cognitive, volitive, emoționale), oferind posibilitatea de a obține rezultatul dorit în prealabil – conștientizarea opțiunii acceptabile din punct de vedere moral. În orice moment în timpul desfășurării procesului de conștientizare se monitorizează faptul, ca fondurile destinate țintei, să ia în considerare eventualele situații neprevăzute și să facă ajustările necesare.

Izolarea unora dintre link-uri care operează între elementele procesului de conștientizare, precum și analiza datelor literaturii de specialitate sugerează că cea mai stabilă este relația dintre gradul de conștientizare a *scopului, motivului și mijloacelor de implementare* a unui act imaginar.

Aceasta poate fi numită *legitimă, universală*, așa cum se manifestă în raționarea tuturor problemelor tipice cunoscute ale relaționării umane, orice acțiuni comportamentale îndreptate spre o altă persoană. Fără caracteristicile importante ale acestei conexiuni nu pot fi implementate cu succes căutarea și găsirea soluției optime în problemele respective. Actualizarea legăturii dintre scopul, motivul și mijloacele de punere în aplicare a acțiunii în anumite circumstanțe încorporează nu numai toate elementele unui act izolat de interacțiune, dar, de asemenea, caracteristicile specifice ale unui anumit model de comportament social care necesită luarea de atitudine față de nevoile și interesele celuilalt, după același etalon ca și față de cele personale.

Analiza de mai sus face posibilă reprezentarea modelului cel mai complet și exact al activităților interne-externe pentru determinarea valorii morale a acțiunilor comportamentale prin prisma caracteristicilor esențiale de referință de importanță socială. Ea deschide noi oportunități nu numai pentru detectarea de structuri coerente ale acestei activități, cuprinzând conștientizarea scopului, motivului, metodelor de funcționare, metodelor de monitorizare a acțiunilor și controlului de performanță, dar, de asemenea, pentru prezentarea ei în mișcare, în schimbare, deci dialectic.

Fiecare dintre componentele selectate în legătură cu conștientizarea globală a actului nu acționează ca un singur termen din sumă, dar în calitate de element și sistem interdependente, ca o ierarhie a factorilor subiectivi și obiectivi care identifică strategia optimă de căutare în cunoștință de cauză a opțiunilor pentru a rezolva probleme specifice, și orientarea acestei căutări. Pierderea a cel puțin unuia dintre componentele acestui proces ar pune în pericol desfășurarea actului de conștientizare a semnificației morale a acestuia, în general. Prin urmare, atunci când se analizează structura procesului de înțelegere a bazei morale fundamentale a actului nu ne vom referi la o totalitate, ci la un *sistem* de componente interconectate, aderând la interpretarea acestui concept în literatura modernă [131, 63].

În acest proces de conștientizare se formează imaginea emoțional-cognitivă a acțiunii morale, care, spre deosebire de ideile și conceptele pur raționale privind sensul obiectiv al fenomenelor și relațiilor lor independente de subiect, reflectă valoarea acțiunii în relația sa cu individul, cu nevoile și interesele sale [35].

Astfel, vor fi evidențiate semnele care îi reprezintă unui copil valoarea, înțelesul pe care îl au pentru el comportamentele într-un context dat. Vor apare reprezentările generalizate, care, în fiecare caz separat de interacțiune a copilului cu ceilalți, sunt umplute cu un conținut specific cu privire la oportunitatea social-obiectivă a diferitelor manifestări, modele de comportament social-adekvat, ca produs al comparării și echilibrării presupuse a acțiunii cercetate pentru bunăstarea internă a partenerilor de comunicare.

Apărută în mintea copilului imaginea externă a situației de problemă de parcă se îmbină într-o singură unitate cu o imagine internă a modificărilor generate de situația respectivă, posibilele direcții de acțiune în ea. Rezultatul este un câmp emoțional nuanțat și dispunând de forță stimulatorie, care reflectă valoarea percepută a actului pretins, capabilă să asigure o influență de reglementare cu privire la direcția și dinamica practicii ulterioare a copilului. cu toate acestea, efectul respectiv nu este nemijlocit, ci unul intermediat de activitatea mentală internă, desfășurată în spațiul imaginii, în spațiul reflecției emoțional-cognitive a situației de interacțiune cu realitatea înconjurătoare.

Prin urmare, opiniile etice, formate în timpul conștientizării comportamentului în anumite condiții nu se comportă ca un rezultat oficial abstract de judecată morală, mod nediferențiat de copil, topit, dar ca un proces de formare a lor, modelul, programul de acțiuni pe care le prescrie pentru punerea în practică a etalonului social semnificativ de comportament moral.

Astfel de judecăți auto-produse de copil cu privire la valoarea morală a unui act îi permit în mod obiectiv să cunoască semnificația socială a comportamentelor recomandate de adulți și singure

acționează ca reguli generale, standarde, subliniind un curs de conduită în situații specifice. Acest lucru, în opinia noastră, le face diferite de standardele etice prevăzute în alte studii ([156], [159]), în care acestea din urmă sunt definite nu ca temelii esențiale pentru categoriile generale de bine și rău, dar într-un mod mai specific – imagini artistice ale celor două personaje implicate în relații contradictorii (de exemplu, a lui Buratino și Karabas).

În baza celor de mai sus definiția de lucru a „reprezentărilor generalizate” a preșcolarului despre valoarea morală a interacțiunii cu ceilalți implică imaginea sa mentală de comportament modelat social și, în același timp, personal aprobat, care, pe de o parte, îi servește ca un criteriu de evaluare subiectivă a acțiunilor altora și celor proprii, pe de altă parte – este un stimulent pentru autoîmbunătățire a personalității sale.

Este important, totuși, de subliniat, că construcția unui model abstract de conștientizare morală a valorii unei acțiuni unitare este o încercare de a examina structura și conținutul acestei activități într-un aspect aplicat doar de logica normativă de reglementare. În același timp, într-o varietate de moduri de penetrare în esența morală a actului desfășurat într-un plan mental de acțiune, structura procesului de conștientizare rămâne neschimbată până la anumite limite. Principalul lucru care determină această structură – *logica reflecției*, ce ghidează activitatea intelectuală pentru a identifica gradul de importanță a acțiunii analizate pentru autorul ei, prin anticipare a consecințelor ei pentru satisfacerea nevoilor obiectiv importante a altei persoane în anumite circumstanțe.

Copilul este „nevoit” să compare valoarea acțiunii presupuse pentru altcineva cu valoarea ei pentru sine, deci să echilibreze valorile, stabilind corespondență între ele. Acest lucru îi permite să „descopere” problema morală, contradicția dintre interesele celuilalt și propriile sale interese. Această contradicție este una de bază, care pare să reprezinte sursa, condiția, modalitatea și forța motrice a dezvoltării conștiinței de sine a copilului, dimensiunii ei morale. Pentru că căutarea rezolvării discordanței presupune recrearea caracteristicilor esențiale ale modelului social adecvat de interacțiune umană în situațiile specifice ale vieții.

Când copilul descoperă contradicția și o acceptă pentru rezolvare se actualizează link-ul transformării propriului „eu”, cu ajutorul resurselor care răspund nevoilor obiective ale celuilalt și, în același timp, și propriilor nevoi. Ca urmare, este posibilă autoînțelegerea de către copil a adevăratului sens moral al alternativelor de comportament comparate și exercițiul mental al alegerii pozitive. Aici luăm aminte, că nu logica (schema) ca atare prevede înțelegerea corectă a semnificației anumitor comportamente, ci procesul de gândire, care, dobândind natură productivă, mobilizează pentru acțiune și organizează conștiința, ajută la actualizarea structurilor psihice, care fac posibilă pătrunderea de către copil a bazei esențiale a aspectului moral al actului.

Instrument, procedeu, care organizează și planifică activitatea de căutare a conștiinței – logica raționamentului – se caracterizează, cu toate acestea, prin anumite limitări, deoarece permite captura și analiza doar a componentelor conștientizate, verbalizate de activitate mentală.

Cele de mai sus ne permit să considerăm natura și structura activității de conștientizare drept metodă științific-justificată a abordării înțelegerii valorii morale a unui act, iar dislocabilele în acest model de gândire – ca pe cea mai simplă celulă, disponibilă copilului pentru cunoașterea esenței morale a manifestărilor destinate altora și de dezvoltare a dispoziției de sens pentru punerea în aplicare a scopului moral.

Generalizând de pe pozițiile abordării sistemice a materialului empiric și teoretic din literatura de specialitate cu privire la conștientizarea valorii morale a acțiunilor, am ajuns la următoarele *concluzii*.

În primul rând, mecanismul psihologic al procesului de conștientizare ca o formațiune integrativă cuprinde trei subsisteme strâns legate, care diferă după funcțiile lor: *de cunoaștere* (cognitivă), care implementează acumularea și sistematizarea cunoștințelor morale și psihologice social importante despre act, modul de gândire care este necesar pentru a efectua conștientizarea; *volitivă* (regulativă), care prevede punerea în aplicare efectivă a gradului de conștientizare a unei anumite acțiuni, controlul asupra desfășurării ei și *emoțională* (afectivă), care crează motivația, imobilul pentru a chibzui soluțiile presupuse pentru problema morală după criterii morale autentice. Astfel, unul din obiectivele lucrării noastre presupune determinarea naturii relațiilor dintre aceste subsisteme ale mecanismului psihologic al procesului de conștientizare, precum și selectarea diferiților măsurători ai fiecăruia dintre aceste sub-sisteme și corelarea lor.

În al doilea rând, reieșind din ideea despre natura reflectorizantă a psihicului, ca cea mai distinctă dintre caracteristicile sale fundamentale (88), concluzionăm că între cele trei subsisteme cea cognitivă joacă rolul conducător. Astfel, cunoștințele despre rezonanța favorabilă și nefavorabilă a acțiunilor imaginare pentru subiecții interacțiunii se asociază cu sentimentele. Cunoașterea opțiunilor posibile de comportament într-un context dat, metodelor de implementare a acestora, eventualelor dificultăți legate de alegerea unei decizii, precum și a mijloacelor de a le depăși sunt inseparabile de reglementarea voluntară a procesului de conștientizare. În consecință, subsistemul cognitiv este asociat cu cel emoțional și volitiv.

Având în vedere comunicarea existentă dintre aceste subsisteme într-un cadru genetic, aplicarea principiului de studiere a psihicului în dezvoltare, ne-au sugerat, că efectul influenței bine orientate axată pe conștientizarea valorii morale a unui act este posibil în condițiile asigurării impactului corespunzător asupra elementului său central, cognitiv.

Încercând să definim unii măsurători (manifestări) ale fiecăreia dintre subsistemele indicate ale conștientizării morale a unui act ne-am bazat pe acele concepte teoretice, care sunt stabilite în baza acestuia.

Deci, în funcție de natura modelului social recunoscut de comportament, subsistemul *de cunoaștere* (sau cognitiv) a procesului de conștientizare este determinat de noi ca un set de cunoștințe sistemice conștientizate, legate între ele, cu privire la calitatea morală a acțiunilor (în forma unui concept moral general), consecințele acțiunii analizate pentru starea internă a partenerilor de comunicare, modelul social argumentat (logica) de reflecție și punere în practică a actului, aspectul moral al elementelor structurale individuale ale actului.

Trebuie remarcat faptul că acești indicatori nu se află unul alături de altul. Astfel, conceptul general despre calitatea morală a actului și toate celelalte tipuri de cunoștințe sunt legate de diferite niveluri de generalizare. El integrează o fuziune dialectică între două puncte: atitudinea cognitivă față de cerințele sociale conștientizate, față de estimarea așteptată a comportamentului, față de presupusa variantă de soluționare a problemei și atitudinea personal-emoțională față de toate acestea.

Alte cunoștințe, incluse în subsistemul cognitiv, se caracterizează printr-un grad mai mic de generalizare. De exemplu, cunoștințele despre modul de reflecție și punere în practică a actului, fiind veriga de legătură dintre subsistemele cognitivă și de reglementare; cunoștințele despre consecințele anticipate ale comportamentului, care acționează ca o legătură între cognitiv și afectiv; cunoștințele despre aspectul moral al elementelor structurale individuale de acțiune, referindu-se doar la subsistemul cognitiv.

Principala caracteristică a subsistemului *volitiv* (de reglementare) a conștientizării este caracterul lui voluntar, ca manifestare a voinței subiectului. După cum se știe, „... voința reprezintă reglementarea conștientă de către persoană a comportamentului și activității sale, exprimată în abilitatea de a depăși obstacolele interne și externe în cadrul săvârșirii acțiunilor și actelor concentrate pentru un anumit scop” (V.I. Selivanov [130, 7]). În baza acestei caracteristici subsistemul de reglementare este definit de noi ca un sistem de acțiuni mentale incluse în actul volitiv, îndeplinind funcția de auto-determinare, auto-motivare, auto-blocare în procesul de implementare a procesului de chibzuire a acțiunii, cu orientare la caracteristicile esențiale ale modelului social.

Procesul de reglementare a înțelegerii actului dat în anumite circumstanțe necesită nu doar cunoașterea formelor de conduită acceptabile pentru alții, și, astfel, pentru sine, dar, mai ales, capacitatea de a monitoriza independent implementarea, atât a sistemului de acțiuni de

conștientizare, cât și a elementelor sale individuale. Un copil are nevoie de a face tranziția de la conștientizarea aspectelor externe ale comportamentului la înțelegerea aspectelor sale interne, auto-selectând pentru aceasta mijloacele adecvate. Verificarea rezultatului conștiinței de sine necesită auto-controlul final după corespunderea perfectă a obiectivului ideal trasat.

Astfel, subsistemul *volitiv* îndeplinește funcția de reglementare conștientă a planului de activitate intelectuală internă. Prin urmare, posibilitatea noastră de a crede că la indicatorii empirici ai subsistemului volitiv (de reglementare) se referă elementele de activitate creatoare, manifestate în abilitatea de a vedea nefamiliarul în situația de problemă familiară; de a căuta și a găsi soluții de rezolvare a problemei; a modifica metodele cunoscute pentru rezolvarea de noi probleme, a stabili o nouă problemă, a valida alternativele invocate deciziilor sale, bazându-se pe caracteristicile esențiale ale modelului social; faptele reale ale copilului, regizate de conștiința valorii lor morale; avizele corespunzătoare ale copilului, care constituie componenta inteligentă a unui act volitiv.

Subsistemul *emoțional* (afectiv) este înțeles de către noi ca sentimente morale superioare complexe, care exprimă o atitudine mai mult sau mai puțin conștientă a copilului cu privire la executarea actului de judecată conform criteriilor morale și însuși procesul de conștientizare a calității lui morale, la posibilitatea de realizare practică a scopului moral, manifestat în trăirile emoționale corespunzătoare, care acționează ca o motivație (motiv) pentru a le pune în aplicare.

Printre parametrii empirici ai acestui subsistem includem: (1) sentimentul anticipat de vină, ca cel mai superior simț moral, bazat pe conștientizarea consecințelor negative ale acțiunilor planificate la destinație, strâns asociate cu trăirile de respect de sine ale personalității copilului de la construcția mentală a viitoarei situații favorabile pentru o altă persoană; (2) sentimentele superioare, care acționează ca un motiv sau reprezintă valorile pentru care sunt analizate acțiunile, cu sprijinul pe criterii morale social-obiective și se trasează scopuri morale (emoții-valori după B. Dodonov [49]) și (3) precum și emoțiile cele mai elementare care alcătuiesc complexe în fiecare situație de conștientizare morală de conduită („emoțiile fundamentale” după K. Izard [67]).

Astfel, impactul conștientizării calității morale a actului de către un copil este legat, în opinia noastră, cu înțelegerea necesității obiective și a motivelor personale pentru a stimula alegerea soluțiilor optime ale problemelor etice.

Acest lucru necesită nu numai capacitatea copilului de a opera independent cu cunoștințele asimilate, mijloacele de activitate adecvate, dar de asemenea, de a percepe intern modul (procedeu) de corelare și echilibrare a rezonanței emoționale anticipate a acțiunii asupra părților ca principal criteriu (bază de orientare [34]) al analizei și aprecierii calității morale a actelor, îndreptate spre cei din jur.



În aceste condiții, subsistemele indicate dobândesc noi funcții pentru sine: în primul rând, un *sistem de mijloace* (metode) de activitate – cunoștințe, abilități care asigură capacitățile interne ale copilului de a identifica calitatea morală a acțiunilor; în al doilea rând, un *sistem* de niveluri de funcționare a conținutului experienței sociale adecvate într-un anumit context; în al treilea rând, un *sistem de obiective pedagogice* de eforturi organizate pentru a facilita asimilarea de către educabili a fragmentului corespunzător de experiență socială; și în al patrulea rând, un *sistem de parametri* (criterii) *de impact* privind interacțiunile de predare vizate.

În baza celor expuse în plan teoretic despre esența și natura procesului de conștientizare a acțiunii morale, noi credem, că dezvoltarea ei cu succes la copiii preșcolari mai mari este o urmare a utilizării integrate a resurselor.

Munca cadrelor didactice în această direcție, în opinia noastră, ar trebui să implice:

- Formarea cunoștințelor sistemice cu privire la valoarea morală a unui act, modul social-argumentat de raționare a acestuia.
- Învățarea pe copii a procesului integru de conștientizare a comportamentului cu orientare la caracteristicile esențiale ale modelului social-semnificativ.
- Consolidarea modului de gândire în curs de asimilare în analiza și evaluarea de către copil a acțiunilor altora și ale sale în relația cu ceilalți.

În același timp, unul dintre cele mai importante procedee de asimilare deplină a aspectului respectiv de experiență socială credem că este stăpânirea de către copil a *modelului de raționament* moral-justificat ca un instrument și test de conștientizare a adevăratei valori morale a manifestărilor adresate celorlalți – ca scop al învățământului special orientat.

Atingerea capacității de a înțelege calitatea morală a actului, așa cum se crede, nu se produce izolat, în afara contextului legăturii cu alte calități de personalitate ale copilului. Prin urmare, punând în aplicare pozițiile abordării sistemice, este firesc să fie cercetate corelațiile, conexiunile nu doar în cadrul sistemului procesului de conștientizare, dar și cu alte sisteme.

În studiile publicate de educație morală a preșcolarilor această întrebare nu este cercetată în mod special, deși există rapoarte cu privire la astfel de relații. Prin urmare, în lucrarea noastră a fost pusă o sarcină suplimentară – să se ia în considerare modul în care dezvoltarea modelului generalizat de conștientizare a calității morale a actului se asociază cu alte caracteristici, în special, cu orientările valorice ale personalității copilului.

## 1.2. Aspectul conștientizării calității morale a comportamentului în câmpul cercetărilor din domeniul educației preșcolare

Conștientizarea, potrivit conceptelor științifice, este o reflectare a realității obiective prin intermediul „valorilor produse social obiectivate în cuvânt” (S. Rubinșteinn [124, 274]).

Conceptele invocate de literatura psihologică cu privire la structura sistemică și semantică a conștiinței umane (L. Vâgotsky, 1982, vol. 1, 1984, vol. 4), lanțul ierarhic al activității, drept o caracteristică psihologică esențială a personalității umane (A. Leontiev, 1972, 1975) ne-au permis să presupunem că într-o formă dezvoltată la adult conștientizarea valorii morale a unui act este un sistem complex de coordonate, planuri sau niveluri, zidite unul de asupra altuia, de reflecție a acestuia. Există un motiv pentru a fi identificate: nivelul de acțiuni perceptive, care funcționează în spațiul percepției directe a problemelor practice sau mentale; nivelul transformărilor imaginare a actului în termeni de gândire intuitiv-imaginativă; nivelul de operații mentale efectuate cu ajutorul vorbirii în termeni de gândire abstractă, conceptuală.

Datele acumulate în psihologie permit să se presupună, că aceste niveluri de reflecție a comportamentului într-o anumită situație sunt legate intern cu nivelurile de motivare a activității, care, de asemenea, sunt subordonate unul altuia [62].;

„Psihanaliza” comportamentului uman – interpretarea acțiunii umane – trebuie să-și asume, în conformitate cu rapoartele psihologice, „divulgarea de semnificație și sens al acțiunii, comportamentului” [1, 146]. De înțelegerea și trăirea semnificației și sensului (valorii) comportamentului depinde atitudinea subiectului față de ceea ce se întâmplă, pe plan intern, determinând acțiunile sale, trăirile sale (V.N. Miasischev [99]).

La rândul său, gradul de conștientizare a valorii morale de comportament poate avea un efect de stimulare și de reglementare cu privire la punerea în aplicare a alegerii morale umane în situația de problemă-conflict [[1]; [7)]. După cum a menționat în acest sens S.L. Rubinștein, o conștientizare că ceva este bun (datorie) are un conținut moral, suficient pentru a determina nevoia de a face acest lucru. Aceasta nu este o atracție în sensul specific al cuvântului, dar forță motrice totuși suficientă pentru a determina un comportament contrar atracției” [1, 145].

Curentele de cercetare în dezvoltarea acestor idei ale lui S. Rubinștein au subliniat: „înțelegerea și evaluarea morală adecvată a posibilelor alternative la un anumit comportament ar trebui să fie printre premisele cognitive, necesare pentru ca un copil să devină subiect de auto-

control moral, iar în numărul premiselor de personalitate – nemulțumirea de sine în caz de încălcare a normelor morale [159, 84].

Acest punct de vedere este în consonanță cu opinia autorilor străini, susținători ai teoriei dezvoltării cognitive, care cred că acțiunea morală trebuie să fie intermediată de judecățile și punctele de vedere pur morale, reieșind din criteriile morale universale, să corespundă valorilor morale conștientizate de individ. Rezultatele studiilor analizate în lucrarea lui A. Blasi (169), în general, susțin această idee.

În studiul nostru se face o încercare de a identifica modalități de management rațional din punct de vedere pedagogic de dezvoltare și educare a conștientizării de către copii, începând din vârsta preșcolară, a valorii morale de conduită, în baza criteriilor morale universale.

Am început cu următoarea înțelegere a conștientizării: în primul rând, ea nu este inerent în copil inițial, dar constituie produsul dezvoltării personalității lui în cursul propriei activități active, care a dus la învățarea modurilor de activitate de origine socială și sub influența relațiilor în curs de dezvoltare a individului cu alții (B. Ananiev [2]; A. Leontiev [85], [86]; S. Rubinștein [124]; R. Sterkina [135] ș.a.); în al doilea rând, conștientizarea – aceasta nu este numai cunoașterea, înțelegerea valorii morale a actului, dar, de asemenea, și atitudinea față de el, ca mod de atitudine a copilului față de mediu și față de sine însuși – în unitatea lor.

În baza acestor prevederi, funcția procesului de învățământ o considerăm în a indica natura activităților care vor duce la o asimilare cu drepturi depline de către copil a experienței de conștientizare a sensului moral al obiectivelor și intențiilor față de ceilalți; în direcționarea conștientă a copilului spre efectuarea sarcinilor specifice, precum și în organizarea vieții și activității lui în general.

O astfel de înțelegere a esenței procesului de învățământ este în acord, așa cum vom vedea, cu noile date științifice în domeniul psihologic și pedagogic, care necesită schimbări în viziunea încă răspândită cu privire la percepția copilului ca obiect al aplicării „condițiilor pedagogice”, obiect al influențelor pedagogice” ([81], [103]). Aceasta implică trecerea de la modelul de subiect-obiect la tipul subiect-subiect de construcție a comunicării pedagogice cu copilul, permițând celui din urmă singur, prin eforturile proprii să „vină” la valorile morale universale, care îi definesc gândurile, sentimentele și acțiunile pentru rezolvarea problemelor de zi cu zi de interacțiune cu ceilalți.

Gestionarea eficientă a dezvoltării conștientizării semnificației morale a comportamentului este imposibilă fără a studia întrebarea, cum apare înțelegerea realității, după care legi se dezvoltă și ce fel de organizare pedagogică este necesară pentru formarea proceselor corespunzătoare la copil în preșcolaritate.

Această remarcă este cu atât mai importantă, deoarece sunt cunoscute puncte de vedere diametral opuse cu privire la posibilitatea de dezvoltare a conștientizării valorii morale a unui act în rândul copiilor preșcolari.

În conformitate cu una din viziuni (V. Stern [154]; J. Piaget [162]) raționamentul preșcolarului este transductiv, ceea ce înseamnă că el merge de la particular la particular, lăsând la o parte generalizarea. În raționamentele sale el este alogic și nici nu încearcă să-și alinieze judecățile sale una cu alta.

Piaget, în studiul său de judecăți morale a copiilor ajunge la concluzia, că la vârsta preșcolară regulile de conduită sunt prescrise copilului din exterior de către adulți și copilul primește astfel de ordine, nu pentru că a fost convins de rezonabilitatea și necesitatea lor, ci din cauza sentimentelor de afecțiune și respect, pe care el le are pentru adult. Din această atitudine față de regulă, ca față de ceva absolut și neschimbător, derivă și particularitățile justificării cerințelor normative de către copii atunci când criteriul aprecierii acțiunilor comportamentale este faptul, cum este estimat actul de către adult, și nu valoarea sa reală. De aici, în această (primă) etapă a formării conștiinței morale, care, potrivit lui Piaget continuă până la 8-9 ani, incapacitatea copilului de a vedea și a evalua motivele acțiunilor, confuzia în multe concepte morale.

Un alt punct de vedere, cel mai clar exprimat în lucrările lui L. Vâgotsky – dimpotrivă, susține că, în a doua jumătate a copilăriei preșcolare copilul este capabil nu numai de a fixa, dar, de asemenea, de a înțelege faptele, de a stabili anumite generalizări, și „existența însăși a ideilor generale este primul pas care implică gândire abstractă” [32, 432].

Disputând cu J. Piaget despre posibilitatea de formare la preșcolari a judecăților pur-morale și percepțiilor în cadrul organizării procesului educațional amenajat în mod special, noi, cu toate acestea, suntem de acord cu ideile sale despre faptul, că dezvoltarea mentală (ținând cont, desigur, și de aspectul conștientizării) este o transformare calitativă a structurilor cognitive, care apar pe baza și ca rezultat al activității însăși copilului [163].

În prezent, în psihologia noastră este un fapt recunoscut (L.A. Wenger [24]; N.E. Veraksa [25]; A.V. Zaporjets [62]; N.N. Poddyakov [144]) despre posibilitățile copiilor preșcolari, în cazul organizării corespunzătoare a activității cognitive, să stăpânească modul de gândire de la general la particular, precum și astfel de acțiuni mentale generalizate, care, așa cum s-a crezut anterior, devin disponibile numai pentru copiii de vârstă școlară. Potrivit datelor psihologice, chiar înainte ca copilul să stăpânească limba, sursa originală a fenomenelor lui subiectiv-mentale sunt acțiunile elementare cu obiectele, care reprezintă conținutul celor mai originale „cunoștințe” despre lucrurile lumii exterioare (B.G. Ananiev [2]).

La rândul său, cunoștințele specifice despre anumite proprietăți morale ale comportamentului, despre calitățile corespunzătoare, se nasc și se formează în cadrul analizei de către copil a actelor altora și a celor proprii față de ceilalți, bazându-se pe idealul moral universal. Acest lucru este confirmat de S.L. Rubinștein, potrivit căruia „... Analiza efectelor (rezonanței) acțiunilor proprii în raport cu alți oameni, rezultatelor acțiunilor lor față de mine, influențelor acțiunilor oamenilor asupra celorlalți în ceea ce privește construcția și dezvoltarea naturii lor umane – iată empiria, „ontologică”, din analiza și generalizarea căreia se naște și este formulată teoria etică” [1, 144].

În același timp, sunt semnificative datele cercetărilor lui B. Ananiev, potrivit cărora acțiunile de conștientizare, generate din analiza actelor, sunt obiectul deosebit al atenției, percepției și emoțiilor unui copil doar pe baza formării relațiilor evaluative ale educației, gestionării dezvoltării copilului în procesul de educație. Într-un anumit sens, așa cum a subliniat B. Ananiev, ar fi corect să spunem că acțiunea de conștientizare a unui copil este efectul combinat al acțiunii copilului și adultului, în care elementul de lider revine asistenței adultului [2].

Oamenii de știință ruși care au studiat problema conștientizării copilului (B.G. Ananiev [2]; I.I. Bronnikov [16], V.A. Gorbaciova [37]; [38]; A.E. Lagutina [84] ș.a. au ajuns la concluzia despre rolul important în acest proces al vieții colective a copilului într-un mediu de copii de aceeași vârstă. Colectivul de preșcolari, creând, așa cum remarcă, în special, B.G. Ananiev, situația de ansamblu a dezvoltării și dezvoltarea corespunzătoare a realităților de evaluare în viața de familie și cea colectivă, este esențial pentru înțelegerea de către copil a acțiunilor proprii prin intermediul aprecierii, în formarea gândirii sale de sine ca subiect al activității morale în relație cu alții (B.G. Ananiev [2]); R.X. Shakurov [152] ș.a.).

În cadrul studiului V.A. Gorbaciova s-a investigat posibilitatea dezvoltării la copii a conștiinței de acțiune în conformitate cu regulile de comportament colectiv [37], de a evalua propriul comportament în termenii de conduită corectă, bazată pe regulă [38]. Pentru scopurile noastre este interesantă studierea de către V. Gorbaciova a condițiilor în ceea ce privește formarea aprecierilor reciproce și a aprecierii de sine a copiilor în cadrul diferitor forme de activitate/lecții obligatorii, serviciu, joc). Este deosebit de importantă ideea rezultată din cercetare despre faptul, că baza autoaprecierii copilului o constituie aceleași judecăți de valoare, mai mult sau mai puțin obiective, ca și în cazul aprecierilor în raport cu tovarășii săi.

Obiectivitatea relativă a judecăților de valoare a copiilor cu privire la semenii și la ei înșiși este, după cum se arată în studiul autorului indicat, consecința direcției și stilului de muncă

educativă, fiind rezultatul unei sistematice obișnuiri a copiilor cu îndeplinirea constantă și conștientă a regulilor de conduită [38].

Copilul preșcolar, așa cum s-a stabilit în lucrarea lui I.I. Bronnikov, deja la vârsta de 4-5 ani, în baza experienței de viață acumulată în primii ani de viață și a conceptelor originale, începe să înțeleagă semnificația cerințelor înaintate față de el, să evalueze acțiunile și faptele proprii și ale camarazilor săi. Trăirile încercate în urma săvârșirii faptelor bune sau rele sunt cauzate deja nu numai de estimările adulților, dar și de propria lor atitudine morală față de act. Copilul dobândește capacitatea de a evalua acțiunile, bazându-se pe norme, fără să se sprijine pe impresia vizuală, deci, într-o oarecare măsură, regula se ridică la rangul de principiu, ceea ce duce la ierarhizarea motivelor [16].

În vârsta preșcolară mare la copii apar, de asemenea, primele manifestări ale sentimentelor moral nuanțate de jenă, vinovăție și rușine de la comiterea faptelor rele iar sentimentul de bucurie și satisfacție de la faptele bune este însoțit de prima conștientizare a semnificației lor obiective (R.N. Ibragimov [65]; R.X. Shakurov [152] și a.).

Astfel, experiența de viață și cercetările indică faptul, că la copiii de 5-6 ani se constată abilitatea de a recunoaște și de a motiva atât acțiunile sale cât și acțiunile altora. Cu toate acestea, educatorilor le venea greu să motiveze punerea în aplicare a normelor, care sunt asociate cu obligația de a manifesta compasiune, atenție față de celălalt, cu capacitatea de a empatiza. Majoritatea copiilor înțelegeau greu sensul moral al normelor însușite referitoare la domeniul interacțiunii cu ceilalți. Studiile atribuie acest fapt lipsei de atenție din partea adulților pentru sensibilizarea copiilor cu privire la semnificația socială a acestor reguli, insuficienței demonstrării pe exemple concrete ale consecințelor săvârșirii faptelor respective [109].

Dificultatea copiilor de a stăpâni idei despre esența morală a regulilor normative, menționată și de alți autori ([9]; [16]; [79]; [90]; [120] ș.a.), în opinia noastră, derivă din mai multe motive. Printre acestea vom evidenția subestimarea de cunoștințe sistemice despre valoarea morală a comportamentului, lipsa de instruire a copiilor destinate chibzuirii morale a unei acțiuni holistice desfășurate în imaginație.

Un rol important în dezvoltarea problemei noastre de studiu l-a jucat cercetarea formării operațiunilor de gândire sau intelectuale la copiii preșcolari. O analiză detaliată nu a fost în acest caz obiectivul nostru. Cu toate acestea, se pare important să se ia în considerare caracteristicile selectate în studii întru soluționarea problemei despre natura managementului pedagogic a conștientizării valorii morale a actelor de către copii.

Formarea eficientă a activităților mentale la copii are loc, precum s-a stabilit în studiile de V.V. Davâdov [43], P. Y. Halperin (34), A.V. Zaporjets [62], G.S. Kostiuk [77], [78] și a., dacă acestea au fost inițial formate pe baza acțiunilor externe, fizice cu obiectele, iar ulterior, fiind internalizate, au fost transformate în procese intelectuale logice interne, în transformări mentale a situației, necesare în rezolvarea problemei. În aceasta un rol critic joacă verbalizarea, prelucrarea acțiunii în curs de dezvoltare în planul vorbirii externe, iar apoi și interne [34].

Pentru scopurile noastre a fost esențială remarcă lui A.V. Zaporjets, potrivit căreia, în anii preșcolari „nu este posibilă, și nici nu este nevoie să se asigure, ca procesele cognitive în formare să ajungă întotdeauna fazele superioare de internalizare, pentru ca ele să se transforme în vorbire interioară, iar apoi și în planul operațiilor intelectuale propriu zise. Este suficient dacă, de exemplu, în vârsta preșcolară mică activismul cognitiv al copilului va lua forma activităților de cercetare externe, iar la cei mai mari ea va fi însoțită de o reflectare exprimată în vorbirea în glas” [60, 33].

Formele slab identificate de dezvoltare a conștiinței de sine și discursurile subdezvoltate la preșcolarii de vârstă mică ar fi complicat sarcina noastră de cercetare. Prin urmare, studiul dezvoltării conștientizării în cadrul procesului educațional special construit pentru acest scop am început nu cu vârsta preșcolară mică, ci cu vârsta preșcolară mare, pentru ca treptat să putem merge până la etapele anterioare de vârstă: mijlocie și la copiii mai mici.

Datele cercetărilor experimentale ale autorilor menționați mai sus ([34], [43], [62], [76] etc.) indică faptul că procesele inteligente legate de conștientizarea sensului comportamentelor apar la un copil mic doar în condițiile aranjamentului unei astfel de activități, care oferă o familiarizare reală cu conexiunile și relațiile dintre evenimentele care ar trebui să facă obiectul judecății. În acest caz, așa cum este prevăzut în experimente, internalizarea poate apărea spontan și fără organizarea specială a activităților în cauză. Cu toate acestea, în aceste condiții are loc stăpânirea formală a cunoștințelor în virtutea faptului că cursul natural al acestui proces nu este luat în cont și, în multe cazuri, este semnificativ afectat.

Analiza acestor lucrări (L.I. Bojovich [13], J.I. Schiff [153] ș.a.) oferă motive să se creadă, că generalizările morale în curs de dezvoltare la copii în cadrul instruirii sistemice ar trebui să difere în conținut, structură, gradul de conștientizare de cele, care s-au produs spontan, în procesul familiarizării lor neorganizate cu fenomenele din zona de interacțiune cu ceilalți.

În plus, dincolo de componentele cognitive (intelectuale) conștientizarea implică și altele, una din care, potrivit psihologilor este componenta emoțională /A.D. Kosheleva, T.M. Titarenko, L.P. Strelkova ș.a.). În conformitate cu studiul aspectului emoțional (afectiv) al conștientizării sunt realizate lucrările unui șir de autori, care identifică condițiile și legile de naștere a sentimentelor

sociale la copil, atitudinii emoționale față de evenimente, acțiuni (V.K. Kotârlo [30]; [80]; A.D. Kosheleva [158]; Y.Z. Neverovich [100]; L.V. Pimenova [113]; L.P. Strelkova [136] ș.a.

Cea mai importantă condiție pentru dezvoltarea favorabilă a componentei emoționale (afective) a conștientizării, conform studiilor de mai sus, sunt reacțiile afective ale adultului la tot ce se întâmplă, atitudinea lui emoțională față de oameni, acțiunile lor, precum și organizarea de activități pentru copii, cu accent pe obținerea unor rezultate benefice pentru alții.

Forța motrice a motivelor sociale în formare la copii crește cu complexitatea operațiunilor și separarea dintre momentele lor inițiale de rezultatele finale, și ele încep să anticipeze evoluția rezolvării problemei în curs de soluționare (Y.Z. Neverovich, 1965).

În lucrările lui A.V. Zaporojeț, în scopul de a forma anticiparea emoțională a rezultatului acțiunii (forței) se aplica modelarea vizuală a sensului situației, care trebuia să apară drept urmare a îndeplinirii sarcinii propuse copiilor. Ca urmare, s-a constatat, că procesele de anticipare emoțională contribuie la „mobilizarea forțelor mentale și fizice ale copilului, sporește nivelul de activism în vederea realizării obiectivului trasat” [62, 272].

Anticiparea emoțională a acțiunilor permite, așa cum a subliniat în acest studiu autorul indicat, descoperirea valorii pozitive sau negative, anterior ascunse, pentru subiect atât a circumstanțelor, cât și a acțiunilor, care pot fi efectuate în ele. Copilul încearcă preventiv să execute în plan mental diferite opțiuni și să simtă sensul pe care efectele lor le pot avea asupra oamenilor din jurul său și, prin urmare, pentru el însuși ca ființă socială. Astfel, devine posibilă identificarea liniei principale a comportamentului său ulterior, evitând acele acțiuni greșite, care nu satisfac nevoile și orientările valorice ale copilului. Aceste manifestări ar fi putut ușor comise sub influența dorințelor trecătoare și circumstanțelor accidentale, în cazul în care rezultatele lor nu ar fi fost anterior reprezentate și trăite emoțional. Raționamentele de mai sus ale lui A.V. Zaporojeț au fost fundamentale pentru noi în determinarea strategiei și tacticii de construcție a procesului de învățământ în scopul promovării gradului de conștientizare a calității morale a comportamentului altora și a lor propriu de către preșcolarii mari.

În pedagogia preșcolară [108] a fost recunoscută unanim poziția cu privire la necesitatea cultivării capacității copilului de a pune conștient în aplicare normele și regulile de comportament, capacitatea de a gândi despre acțiunile sale, dorinței pentru un comportament bun, bazat pe o înțelegere precisă și pertinentă a ceea ce face.

Studiul condițiilor dezvoltării la copii a ideilor etice și conceptelor conștiente este un aspect esențial al mai multor cercetări. În lucrările A.M. Vinogradova [26]; R.S. Bure [19]; G.L. Godina [36]; V.G. Neciaeva, T. A. Markova, R. I. Jukovsky, L.A. Penievskaia [101]; E.V. Subbotky [138]



și a. se determină conținutul, mijloacele, metodele și tehnicile de furnizare a înțelegerii conștiente de către copil a normelor de comportament moral în societate.

O condiție importantă pentru conștientizarea valorii morale a acestor standarde este înțelegerea de către copil a logicii cerințelor înaintate față de el, explicația de către adulți a sensului comportamentului lor, consecințelor acțiunilor lor ( T.I. Erofeeva [56] și a.).

Printre metodele acestei munci sunt puse în evidență, în special, conversațiile despre acțiuni, care dezvoltă în copii o atitudine conștientă față de comportamentul său (L.P. Knyazeva [71]. Un mijloc eficient de înțelegere a sensului și esenței unei norme morale este, de asemenea, includerea copiilor în rezolvarea de probleme împreună cu adulții sau colegii (R.S. Bure [19] etc.). Rolul adulților în acest caz constă în faptul ca, împreună cu modurile de acțiune să le transmită copiilor, de asemenea, și sensurile personale, motivele interne de conduite (A.E. Lagutina [84], E.O. Smirnova [134] și a.).

Unul din factorii pedagogici importanți cu impact indirect asupra dezvoltării reglementării conștiente de către copii a acțiunilor sale față de cei din jur, este, potrivit datelor lucrărilor mai multor autori, învățarea regulilor de comportament în joc, muncă, ocupații (V.A. Gorbaciova, E.Y Demurova [45], V.G. Nechaeva [101] etc.) [37]. Importanță esențială are joaca independentă, în care preșcolarii vin într-o varietate de contacte unul cu altul din propria inițiativă, confruntându-se cu particularitățile și interesele partenerilor și obișnuindu-se a-și controla conștient comportamentul, a respecta normele și reglementările recunoscute public, ceea ce contribuie la formarea conștiinței morale a personalității (A.P. Usova [147]). Printre metodele de intervenție pentru acest scop este evidențiat, de asemenea, jocul-dramatizare în baza poveștii (L.V. Pimenova [113]).

Multe studii au menționat influența efectivă a atitudinii atente, cordiale a adultului în raport cu copilul, respectului adevărat față de persoana lui, sprijinului pe calitățile pozitive ale educabilului, pe înțelegerea de către el a naturii morale a comportamentului. De asemenea, este importantă atitudinea pedagogului, educând grupul, să-l vadă pe fiecare copil, cu lumea lui spirituală unică (M.G. Burke-Beltran [20]; A.L. Vinogradova [26], L.I. Durandina [55]; T.I. Erofeeva, T.A. Markova, V.G. Nechaeva [102]; V.P. Pushmina [119]; A.I. Ruzskaia [110]; M.I. Timoșenko [141]; S.G. Iakobson [159] și a.). Dedicat condițiilor pedagogice, mijloacelor, metodelor care promovează însușirea conștientă a moralității de către copiii preșcolari studiile analizate au fost luate de noi în considerare la proiectarea programului pilot de formare. În același timp, precum arată analiza și datele studiilor noastre, experiența considerabilă acumulată în știința și practica pedagogică și instrumentele dezvoltate s-a dovedit că nu oferă funcționalitatea completă a ideilor și conceptelor despre calitatea morală a acțiunilor comportamentale la copilul de vârstă preșcolară. Studiul

condițiilor pedagogice de management al dezvoltării conștientizării de către copii a valorii morale a comportamentului, ca o linie independentă nu iese în evidență.

Cel mai mare număr de lucrări vizează posibilitatea formării conștientizării acțiunilor în contextul extinderii experienței de interacțiune a copiilor cu ceilalți și a exercițiilor practice în aplicarea unor manifestări de această experiență. Accentul se pune pe dezvoltarea cunoștințelor, abilităților, în timp ce capacitatea internă de a le pune în aplicare, aspectul interior al conștientizării morale rămâne în afara influenței sistematice a educatorului. Acesta doar se prevede, fiind considerat ca factor însoțitor. În esență, procesul de educație morală este văzut ca o combinație de trei sarcini diferite – educarea de sentimente morale, de obiceiuri morale și de concepte morale (inconsistența științifică a acestei abordări a fost dovedită de către unii autori (T.E. Konnikova [15], [74])).

Ca rezultat, calea propusă de cercetători, nu oferă „prinderea” independentă de către preșcolar a aceluia general, care caracterizează conținutul intern al manifestărilor bazate pe principiile umane – impactul senzual, emoțional pentru participanții la interacțiune. Prin urmare, educabilul se dovedește a nu fi în măsură să-și potrivească diversele sale acțiuni și situații cu un model perfect de comportament știut, care, în opinia sa, este aprobat de către alții. El nu este apt să recunoască esența morală a comportamentului său în afară de o anumită situație, neștiind cum să-l scoată după limitele situației și ale sale însăși ca un subiect al condițiilor actuale.

După cum au subliniat pe bună dreptate în această privință autorii cercetărilor, standardele de moral și imoral reprezintă o generalizare a comportamentelor într-o varietate de contexte specifice. Ele există deja în formă redusă, dar pentru copil trebuie să fie rezultatul muncii sale cognitive și emoționale speciale. Conducerea spre ele ar trebui să pornească din analiza situațiilor clare, desfășurate, repartizarea forțelor de operare, descoperirea eventualelor consecințe etc. [79]. Astfel, în ciuda faptului că pedagogia educației morale a preșcolarilor a făcut progrese în dezvoltarea de moduri de a gestiona înțelegerea sensului moral al comportamentului unui copil, în fața ei, în opinia noastră, stau încă unele probleme nerezolvate.

Subestimat este, de exemplu, rolul cunoștințelor sistematice despre act în conștientizarea de către copil a calității morale a interacțiunii cu ceilalți. Conceptul de „sistem de cunoștințe” a fost folosit în legătură cu programul de cunoaștere pentru preșcolari, dezvoltat încă de J.A. Comenius [43]. În studiul nostru termenul „sistematicitate” se bazează pe un concept rafinat al pedagogiei moderne, în care „accentul se pune nu pe aceea că ansamblul este compus din părți, ci pe faptul că comportamentul și proprietatea întregului este determinată de interacțiunea dintre piesele sale, că întregul este compus din părțile care interacționează...” [131, 63]. Prin urmare, un sistem de

cunoștințe despre un act prevede dezvăluirea integrității sale, esenței, caracteristicilor esențiale și se reflectă în reprezentări, concepte. Cu toate acestea, nu am putut găsi un studiu special care să arate că cunoașterea calității morale a motivelor, obiectivelor unui act asigură recunoașterea și interpretarea verbală mai de succes a valorii lui morale, apariția intențiilor conștientizate intern de a face bine pentru alte persoane.

Lipsa de cunoaștere sistemică a acțiunilor comportamentale afectează în mod negativ calitatea ideilor și conceptelor etice în curs de formare la copii. Reflectând cazuri individuale, manifestările specifice, aceste reprezentări fac inaccesibilă copilului descoperirea caracteristicilor esențiale ale conținutului, care ar trebui să fie achiziționat ca un concept moral, în sensul științific al cuvântului (A.A. Liublinskaia [90] și a.).

În același timp, studii recente au arătat că dacă înarmăm un copil cu metode teoretice corecte, științific fundamentate de abordare a soluționării problemelor în diferite domenii ale cunoașterii, el este capabil de a realiza astfel un nivel de dezvoltare care să-i permită să pătrundă în relațiile esențiale și dependențele între obiectele și fenomenele realității înconjurătoare (A.A. Wenger [24], H.E. Veraksa [25], A.V. Zaporojet [62], A.A. Liublinskaia [90], N.N. Poddyakov [114] și a.)

Problema sistematicității cunoștințelor este legată de alte probleme – a conținutului și structurii reprezentărilor generate copiilor despre calitatea morală a comportamentului, de asemenea puțin explorate. Conținutul legat de domeniul de interacțiune morală a preșcolarului cu alții, reprezentat în studii (D.D. Bakieva [9], L.I. Durandina [55], T.A. Markova [101], V.G. Nechaeva [102], V.P. Pushmina [119] etc.), precum și în documentele de program ale grădiniței [116], include în mod tradițional o simplă desemnare a unui volum de idei etice, sentimente, moduri de conduită pe care copilul ar trebui să le asimileze. În acest caz, regulile selectate, reglementările nu evidențiază substanța morală a indicatorilor care le stau la bază, nu conțin o motivare morală, argumentare, de ce ar trebui să facă aceste lucruri. Prin urmare, ele nu orientează mintea copilului la anticiparea emoțională a rezultatului acțiunilor menționate pentru alții și pentru sine ca presupusul autor al acestora.

Accentul de cercetare este pus pe aspectul rezultativ al învățării, pe planul al doilea, fiind trecută dimensiunea eficacității asimilării, componenta motivațională a țintei. Astfel de cunoștințe sunt absorbite nu ca un sistem de conexiuni, în contextul cărora este dezvăluită esența lor morală. Ele nu sunt trăite de copil și, în consecință, rămân „externe” în raport cu interesele, dorințele, aspirațiile sale. Cunoștințele despre acțiunile în relație cu alții și activitatea morală a copiilor există în paralel. În același timp, principiul de selecție și structurare a acestor cunoștințe nu a fost încă

primit la momentul actual pentru o reflecție profundă și fundamentare. Nu se specifică volumul de conținut, nu este clară corelația între componentele sale individuale.

Deosebit de acută este, de asemenea, întrebarea cum să-l conducem pe un copil preșcolar către conștientizarea valorii morale a comportamentului, care se dezbate în prezent. Unii cercetători (V.A. Gorbaciova [37], V.Y. Demurova [45], V.P. Pushmina [119] etc.) sunt de părere că asimilarea moralității, inclusiv, desigur, dezvoltarea conștiinței morale individuale, se desfășoară, în principal, în practica de zi cu zi a comportamentului copilului, și resping calea de învățământ moral frontal.

După alți autori, una dintre cele mai promițătoare modalități de a dezvolta conștientizarea este includerea copiilor în activitățile de joc, muncă, de comunicare cu alți copii, astfel încât însăși condițiile acestei activități, regizate de profesor, să-i forțeze pe copii să se gândească ce să facă într-un anumit caz, în conformitate cu normele de relații. Iar crearea de către adult a situației de conflict să contribuie la revitalizarea vechilor sentimente ale copiilor, găsirea deciziei corecte moral motivate și punerea ei în aplicare (R.S. Bure [19]; R. I. Jukovskaia, T.A. Markova, V.G. Nechaeva, L. E. Penievskaia [101] și a.).

În lucrările celui de al treilea grup de cercetători este justificată raționalitatea conectării organizării experienței practice de relaționare a preșcolarului cu cei din jur cu pregătirea specială destinată învățării acțiunilor morale, în ideea dezvoltării autonomiei, responsabilității copiilor pentru comportamentele lor, formării sentimentelor lor morale. În special, autorii studiului colectiv al formării sentimentelor umaniste ca parte integrantă a conștiinței morale individuale la preșcolari, consideră ca fiind modul cel mai important al acestei formări „stimularea inițiativelor bune ale copiilor, învățarea orientată spre formarea mijloacelor emoțional expresive de comunicare a propriilor trăiri, împreună cu dezvoltarea de idei corecte cu privire la aspectele umaniste ale vieții umane” [30, 37].

Educația specială a capacității copilului de a face concluzii morale, a utiliza standardele de acțiune morală ca o generalizare a comportamentelor într-o varietate de situații specifice oferă, potrivit altor studii, un impact semnificativ asupra formării cu succes a experienței individuale de conștientizare morală a conduitei copiilor preșcolari (A.D. Kosheleva [79], [158], A.G. Ruzskaia [120] și a.).

În practica de formare a grădiniței învățarea procedurilor de înțelegere a comportamentului se desfășoară în cadrul activității, când copilul este invitat pentru a efectua acțiuni morale și să evalueze acțiunile la indicația adultului. O astfel de formare nu este eficientă pentru asimilarea experienței de conștientizare morală a actului, deoarece copilul este absorbit în efectuarea acestor acțiuni, nefiind capabil de a-și îmbogăți propriile reflecții morale cu privire la esența fenomenelor,

de a le compara cu experiența colegilor lor etc. În aceste condiții, el nu este în măsură să fie subiectul de activitate morală direcționată la o altă persoană, pentru că deține doar aspectul extern, operațional sau tehnic al comportamentului, dar nu cel interior, de sens. Copilul este pregătit pentru executarea desfășurării activității morale, dar el nu-și generează capacitatea de a „dezvolta” obiectivul actului, a-l evalua și nu doar „executa”. În plus, pregătirea individuală are natură episodică, ea nu acoperă toți copiii, este risipitoare în ceea ce privește cantitatea de timp a profesorului-educator.

Problemele de mai sus de management pedagogic al dezvoltării conștientizării valorii morale a unui act, în esență, constituie o întrebare nodală a abordării *sistemic* a educației morale și dezvoltării personalității copilului preșcolar.

Astfel, însumând revizuirea literaturii de specialitate disponibile cu privire la gradul de conștientizare de către copiii preșcolari a valorii morale a unui act și a problemelor legate de acestea, putem spune următoarele:

1. În știința psihologo-pedagogică s-a acumulat o varietate de date empirice, care descriu unele aspecte ale formării conștientizării dimensiunii morale a comportamentului la copilul preșcolar, dar ele sunt dificil de comparat din cauza diferențelor de abordări teoretice și metodologice ale diferitor autori.

2. Dezvoltarea conștientizării valorii morale a unui act cu orientarea la idealul uman universal în cadrul educației morale a copiilor în instituția preșcolară nu a făcut încă obiectul unei cercetări psihologice și pedagogice speciale.

3. În scopul de a face mai productivă utilizarea datelor științifice acumulate în dezvoltarea experimental-pedagogică a problemei conștientizării calității morale a conduitei la copiii de 5-6 ani este recomandabil să ne bazăm pe abordarea sistemică, care este „un instrument de sinteză a datelor” (B.F. Lomov [88, 104]).

### 1.3. Calea spre o nouă cunoaștere: pilonii investigaționali de referință

Pe baza analizei literaturii psihologo-pedagogice am constatat, că în studiile publicate nu sunt suficient prezentate condițiile pedagogice de dezvoltare a conștientizării valorii morale a comportamentului, în baza criteriilor morale universale, nu sunt identificate cele mai bune căi de gestionare pedagogică a acestei dezvoltări în contextul educației unui copil în grădiniță.

O analiză teoretică a problemei, datelor disponibile în literatura de specialitate, efectuată în această lucrare de pe pozițiile abordării sistemice, a permis formularea scopului, obiectului, subiectului și ipotezei de studiu.

**Obiectivul** principal al investigației – dezvăluirea condițiilor psihologo-pedagogice, care asigură nivelul optim de dezvoltare a conștientizării valorii morale de comportament bazându-se pe orientarea morală universală a copilului de vârstă preșcolară.

**Obiectul** de cercetare este reprezentarea (judecata logică) a copilului de 5-6 ani despre calitatea morală a acțiunilor în raport cu alții.

**Subiectul** de studiu – legile dezvoltării conștientizării valorii morale a unui act.

Analiza teoretică a cercetărilor psihologice și pedagogice cu privire la formarea experienței de conștientizare a acțiunilor în relație cu alții la preșcolari, ne-a permis să formulăm o **ipoteză**:

1. Un mod eficient de însușire a experienței morale în domeniul interacțiunii unui copil preșcolar cu alții este formarea de generalizări morale și acțiuni de auto-conștientizare a acțiunii morale în cadrul organizării speciale de către profesorul-educator al activității copiilor.

2. Conștientizarea valorii morale a unui act influențează în mod pozitiv tendințele morale ale orientărilor valorice ale personalității copilului de vârsta preșcolară.

În baza scopului și ipotezei studiului au fost formulate următoarele **sarcini**:

1. Desemnarea caracteristicilor structurale ale conștientizării calității morale a unui act, mecanismului acestui proces.

2. Determinarea modurilor, metodelor și mijloacelor de predare, în scopul de a optimiza dezvoltarea conștientizării valorii morale a comportamentului față de ceilalți de către copilul-preșcolar.

3. Explorarea asocierii dintre conștientizarea calității morale a unui act cu domeniul valorilor personalității preșcolarului.

Principala **metodă** în studiul nostru este experimentul pedagogic.

Ideea principală a construirii studiului experimental care vizează dezvoltarea optimă a conștientizării valorii morale a unui act de către preșcolari, este abordarea lui holistică, cuprinzătoare.

Acest lucru se reflectă, în special, în faptul că conținutul experimentului implică nu anumite metode și tehnici de intervenție pedagogică, ci sistemul educațional în ansamblu, acoperind formularea obiectivelor, stabilirea conținutului și principiilor didactice, metodelor, formelor de organizare, natura relațiilor dintre educator și copii, definirea abordării pentru identificarea impactului eforturilor vizate.

Însăși natura problemei de management pedagogic al dezvoltării gradului de conștientizare a comportamentului pe criterii morale necesită includerea studiului psihologic al cursului de dezvoltare a acestui proces în componența cercetării pedagogice. A trebuit să se studieze dezvoltarea conștientizării anume la acei copii, care au fost înscriși în sistemul experimental, care, credem noi, va fi semnificativ diferită de cursul de dezvoltare a acestui proces în condițiile de aplicare a metodelor tradiționale.

Studiul dezvoltării gradului de conștientizare la copii este construit de noi cu cerința de a dezvoltării determinarea interioară a fluxurilor de proces și nu de a ne limita la explicarea specificului său prin impactul acțiunilor pedagogice orientate spre acest scop. În calitate de *metodologie* de cercetare adecvată am considerat studiul de-a lungul liniilor de dezvoltare a aspectelor identificate provizoriu de activitate (cognitivă, volitivă, afectivă), considerate ca unități, care reflectă proprietățile întregului proces de înțelegere a valorii morale a unui act.

În același timp, credeam că unicitatea schimbărilor care au loc în fiecare dintre ele, va oferi o perspectivă de a pătrunde în esența mișcării progresive a copilului în învățarea modului social justificat (metodei) de conștientizare a acțiunilor morale ca o parte integrantă a dezvoltării spirituale a personalității sale. Natura modificărilor pe liniile de dezvoltare indicate mai sus a fost considerată ca un criteriu de performanță a modalităților și mijloacelor de predare elaborate.

Abordarea remarcată a studiului se realizează prin metoda de experimente individuale, care au avut ca scop identificarea modificărilor indicatorilor subsistemelor: (a) de cunoaștere (cognitivă), (b) volitivă (de reglementare), (c) emoțională (afectivă) a conștientizării, precum și studiul asocierii ei cu alte caracteristici individuale ale personalității subiecților, care au fost identificate anterior în sarcinile cercetării.

Pe baza definiției „... a conștientiza, înseamnă a reflecta realitatea obiectivă prin intermediul semnificațiilor social elaborate obiectivate în cuvânt” [124, 274], am găsit posibilitatea de a judeca

despre dezvoltarea gradului de conștientizare după capacitatea copilului de a formula în mod independent în cuvinte cugetarea sa despre valoarea morală a unui act.

Punctul de plecare pentru construirea experimentului a servit analiza practicii de masă a educației morale a preșcolarilor, utilizate de cadrele didactice de mai multe decenii (această tehnică este desemnată de noi ca „tradițională”). Datele acumulate în cursul studiului practicii au fost descrise în cartea „Alfabetul omeniei” [64]. În special, a fost supusă analizei practica contemporană a grădinițelor de copii, situate în diferite regiuni ale Moldovei: în Bălți și în satele raioanelor Soroca, Sângerei, Căușeni și altor raioane. Această analiză a fost realizată pe de o parte, pe baza observațiilor activităților profesorilor și copiilor, unui chestionar pentru educatori și studierii documentației pedagogice, iar pe de alta – folosind o serie de sarcini de diagnostic, cu care a fost detectat nivelul de dezvoltare morală a copiilor în termeni intelectual-comportamentali și specific verbali în legătură cu problema de studiu. În total studiul a acoperit mai mult de o mie de copii și aproximativ 400 de educatori. Rezultatele sondajului sunt reflectate în primul paragraf al celui de al doilea capitol al acestei lucrări.

Datele ipotezei au fost testate în studiul realizat în perioada 1986-1991. În prima fază (anii 1986-1987) lucrul a fost realizat în patru grupe experimentale de preșcolari mai mari, în care, în termeni practici ai procesului pedagogic, a fost testat, iar apoi analizat conținutul fiecăruia dintre dialogurile etice pre-proiectate, introduse modificările necesare, precizate obiectivele și metodele de construcție a sarcinilor experimentale. Răspunsurile copiilor au fost înregistrate, fixată atitudinea lor emoțională față de materialul studiat și manifestările comportamentale, precizat volumul de conținut de învățare în cadrul fiecărei activități specializate (creșele-grădiniță nn.nr. 3, 45, 47, 49 din Bălți, educatorii N.M. Pânzaru, N.I. Sicorskaia, S.V. Timciuc, T.N. Vasilieva). Ulterior, sistemul de măsuri pedagogice, pe care l-am dezvoltat ca metodă de cercetare, a devenit rezultatul aplicat al studiului, acceptat pentru răspândire largă în practica de masă a instituțiilor preșcolare din Moldova și unele regiuni ale Ucrainei și Rusiei.

Rezultatele din prima etapă a studiului nostru au permis publicarea unei cărți [161], care scoate în evidență cele mai importante poziții teoretice ale construirii sistemului pedagogic experimental în legătură cu o critică a metodelor tradiționale de educație morală. În această lucrare este prezentat în detaliu conținutul muncii educative axate pe optimizarea dezvoltării la copiii de 5-6 ani a culturii de conștientizare a calității morale a actelor, ca o parte integrantă a culturii morale a personalității. Sunt date recomandări cu privire la metodele de instruire și testare a eficienței intervențiilor specifice și la integrarea organică a sistemului experimental în procesul de predare de zi cu zi al grădiniței de copii.



Următoarea fază a studiului (anii 1988-1990) prevedea efectuarea experimentului în condiții diferite. Către acest moment a fost elaborată versiunea originală a programului și conținutului sistemului experimental de instruire, conceput pentru un an academic (septembrie-mai), format din 47 de lecții cu durata de 30-35 minute. După instrucțiunea orală a educatorilor – studenților prin corespondență, precum și a cursurilor de perfecționare la facultatea de Pedagogie Preșcolară și Psihologie a institutului pedagogic din Bălți, unii dintre ei și-au exprimat dorința de a participa la lucrările experimentale. Studiul a continuat deja în baza a cinci grupuri de preșcolari de vârstă mare: în creșele-grădiniță nr. 28 și nr. 42 din Bălți (educatori T.I. Bâcikova, T.I. Onoico); în satele Nișcani raionul Călărași (educatoare Y.G. Luzkan), Vasilcău raionul Soroca (educatoare N.P. Cioka), Copăceni raionul Sângerei (educatoare G.I. Costandachi) ale Moldovei. Instituțiile preșcolare nominalizate au devenit un fel de teren de testare pentru demonstrare și analiză, în colaborare cu practicienii orașului Bălți și ai raioanelor indicate cu referire la eficacitatea domeniului tehnologic al formării specializate.

În paralel cu cercetarea la loturile experimentale de mai sus am lucrat cu departamentele de educație preșcolară și echipele de educatori ale acestor și altor regiuni, care și-au exprimat dorința de a pune în aplicare sistemul propus. La raioanele menționate mai sus s-au alăturat grupurile de lucrători preșcolari din Slobozia, Vulcănești, Taraclia, Comrat, sectoare ale Chișinăului, precum și din orașele Nikolaev (Ucraina), Permi (Rusia).

La inițiativa departamentelor de educație preșcolară a acestor regiuni au fost efectuate ateliere de lucru, vizionări colective a sesiunilor experimentale cu analiza ulterioară a acestora, în cadrul cărora am avut ocazia, pe exemple concrete, să arătăm avantajul tehnicii dezvoltate în comparație cu cea tradițională, să dăm sfaturile necesare cu privire la punerea în practică a noului sistem.

În anul școlar 1990-1991 a început testarea posibilităților de punere în aplicare a sistemului pilot în practica muncii educative desfășurate cu elevii din clasa întâi: în școlile nr. 18 din orașul Bălți (profesor L.I. Cibotăruș), satul Volovița raionul Soroca (profesor M.B. Osadciuc).

Un mijloc de a oferi ajutor metodic, orientat spre reconceptualizarea muncii practicienilor au fost consilierea colectivă și individuală, proiecțiile de sesiuni experimentale în timpul practicii de predare pentru participanții cursurilor postuniversitare, precum și sfaturile în scris.

În analiza datelor privind progresul și rezultatele experimentului a fost luat în considerare faptul că dezvoltarea morală a subiecților testați poate fi afectată nu numai de învățământul special, dar, de asemenea, și de situația socială de dezvoltare: caracteristici ale familiei, locul instituției preșcolare (în zonele urbane sau rurale).

Sistemul experimental a fost realizat de profesori diferiți după abilități, experiență și stil de lucru, diferită a fost și compoziția grupurilor. Acest lucru ne-a permis să ne abstractizăm de la diferitele condiții locale și să ne concentrăm pe analiza celor mai importante momente ale sistemului experimental: ideile sale directoare, principiile, conținutul etc.

## **Capitolul II. PROMOVAREA CULTURII CONȘTIENȚĂRII VALORII MORALE A ACȚIUNILOR ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PREȘCOLAR. STUDIUL EXPERIMENTAL**

### **2.1. Diagnosticul gradului de înțelegere de către preșcolar a sensului (valorii) moral al actelor în contextul folosirii modelului tradițional educație**

Acest capitol conține descrierea studiului experimental care vizează optimizarea dezvoltării gradului de conștientizare a valorii morale a acțiunilor de către preșcolarii de vârstă medie și mare.

Experimentul de formare a fost precedat de un studiu-pilot, care a implicat 195 de copii din grupele medii, mari și pregătitoare a grădinițelor, unde educația și formarea se desfășura în mod tradițional în conformitate cu „Programul” aprobat [116]. Scopul acestui studiu a fost de a investiga în dinamica de vârstă (de la grupele medii spre cele pregătitoare) nivelul de dezvoltare a diferitor aspecte ale activității de conștientizare a comportamentului pe criterii morale, adică detectarea prezenței sau absenței la copil a ideilor despre reperele social-obiective de examinare a acțiunilor, manifestate prin capacitatea de a asigura interpretarea adecvată a valorii lor morale.

În acest studiu pilot copiii erau puși în fața necesității de a da interpretare morală: (a) comportamentului personajelor unor opere literare; (b) acțiunilor participanților unei serii de situații, foarte apropiate copilului și (c) comportamentului lor personal în anumite situații de conflict.

Conținutul situațiilor selectate pentru discuții reflectă o serie de manifestări polare destinate celorlalți (onestitate-înșelăciune, generozitate-zgârcenie, modestie-lăudăroșenie etc.). Subiectul operelor literare a fost coordonat cu „Programul grădiniței”, disponibil pentru preșcolarii mai mari.

În prima parte a experimentului de constatare copiii au fost rugați să dea apreciere morală comportamentului eroilor operelor literare și să o motiveze.

Analiza a arătat, că educabilii, în cea mai mare parte, au apreciat corect acțiunile personajelor, fapt care indică prezența la ei a unui anumit volum de cunoștințe despre modelul social relevant de comportament. Orientarea argumentelor în favoarea unei sau altei aprecieri erau coerente cu valoarea pozitivă sau negativă a actului în discuție: „Bătrâna a procedat rău, pentru că vroia cu toții să comande”, „era foarte lacomă, zgârcită”, „eroul a procedat bine, pentru că a salvat fata din foc” etc.

Comportamentul lui Eugen din opera „Zvetik-semizvetik” a fost evaluat corect de 75% dintre copiii intervievați, operându-se cu justificări, cum ar fi „a ajutat să vindece băiatul bolnav”,

„s-a oferit să ajute”. Restul educabililor a dat apreciere negativă comportamentului eroinei, argumentând-o cu justificări egoiste „nu a cerut nimic pentru sine”, „a trebuit să ceară o jucărie sau bomboane” etc.

Astfel, răspunsurile au arătat, că, deși majoritatea respondenților au dat apreciere adecvată acțiunilor, motivarea ei nu reflectă cunoștințele despre caracteristicile esențiale ale modelului social-întemeiat de conduită – efectele presupuse ale acțiunii pentru bunăstarea internă a participanților ei. Prin urmare, discipolii s-au dovedit a fi incapabili de a proba cu acest model acțiunile analizate.

Pentru a preciza datele inițial acumulate privind conținutul interpretării dimensiunii morale a conduitei au fost analizate cugetările asupra manifestărilor polare ca orientare morală ale participanților unor situații, apropiate de viața practică a preșcolarilor:

1) *„Într-un oraș trăia un băiat Petru. Când părinții lui plecaseră de acasă, a venit să-l viziteze Sergiu. Copiii se jucau vesel, însă Petru, din neatenție, a atins o farfurie de pe masă, care, căzând pe podea, s-a stricat. Petru se întristă: „Va trebui să recunosc părinților că am stricat farfuria și să-mi cer iertare”. „Nu face, îl sfătui Sergiu. Mai bine să colectăm cioburile și părinții tăi nici nu vor ști despre aceasta întâmplare”.*

2) *„O fată mergea pe jos acasă de la școală. Drumul, după recentele ploii, era umed și lunecos. Fata brusc alunecă și căzu, murdărindu-și hainele. Băiatul, care trecea pe alături, văzând că fata a căzut, începu să râdă. Un alt băiat, care de asemenea mergea pe jos acasă de la școală, îi ajută fetei să se ridice, spunându-i că într-o zi cu el s-a întâmplat același lucru și a mears tot drumul spre casă în pantaloni murdari”.*

Răspunzând la întrebarea cine a procedat bine, corect în fiecare situație și cine a greșit, copiii trebuiau să-și argumenteze aprecierea. Analiza a arătat că conținutul motivațiilor a fost diferit, cu toate acestea, comun între ele a fost faptul că justificările în favoarea unei anumite aprecieri nu reflectau esența comportamentului moral. Doar în 8% de cazuri din numărul total de răspunsuri ale intervievaților a fost identificat efectul emoțional al comportamentului: „a făcut bine pentru că a ajutat fata, a bucurat-o, a calmat-o”, „a procedat rău, deoarece a întristat-o, i-a produs neplăcere fetei”. Este adevărat că și acest gen de răspunsuri nu reflectă înțelegerea valorii morale a acțiunilor în unitatea dimensiunilor sociale și personale.

Majoritatea copiilor s-au concentrat în justificările lor pe beneficiul, raționalitatea actului în raport cu alte persoane, precum și pe imperativele etice învățate de la adulți: „Așa trebuie!” „Așa e bine”, „Asta nu e bine”. Unii copii au avut dificultăți, nu au putut sau au refuzat să-și motiveze aprecierea.

Pentru a testa măsura în care preșcolarii sunt capabili să reflecteze asupra calității morale a propriilor presupuse fapte față de alții, copiii grupelor medii, mari și pregătitoare li s-a oferit o serie de situații problematice, care necesitau justificarea alegerii soluțiilor.

1. *Mergi pe stradă și vezi: un băiat a căzut, s-a lovit dureros și plânge...*
2. *Ai stricat accidental o cană frumoasă sau o vază pentru flori, dar nimeni nu a observat și nu știe încă despre aceasta...*
3. *Mama te-a rugat să o ajuți, dar în timpul acesta pe TV se demonstau filme cu desene animate...*
4. *Tu șezi pe scaun în autobuz. La oprire a intrat o femeie în vârstă, dar locuri libere nu mai erau...*
5. *Bunica ți-a dat bomboane să le iei cu tine la grădiniță. În timpul plimbării ai început să le mănânci, iar o fată s-a apropiat și se uita, cum tu mănânci bomboanele...*

Înaintarea fiecărei situații era însoțită de întrebările:

1. *Ce ai face în această situație? (Înțelegerea scopului).*
2. *De ce vrei să faci în felul acesta? (Înțelegerea motivului).*
3. *Cum vei face? Ce vei spune? (Conștientizarea modului de acțiune).*
4. *Și dacă nu o vei face, ce se va întâmpla? (Anticiparea de rezultat).*

S-a constatat că foarte puțini educabili din fiecare grupă de vârstă descoperă capacitatea de a expune reflecției morale toate elementele structurale ale actului. Unii dintre copii actualizau motivul, obiectivul și rezultatul acțiunii. Alții anticipau doar scopul comportamentului. Majoritatea subiecților s-a dovedit a fost dificil să proiecteze modalitățile de acționare. Bunăoară, la întrebarea „Cum vei acționa, ce vei spune?” mulți au răspuns, ce vor întreprinde într-o situație dată (scopul acțiunii), deci confundau modul de acțiune cu scopul. „Căderea” dimensiunii operaționale a acțiunii imaginate din câmpul de cugetare al copilului ar fi afectat, în funcție de ipoteza noastră, înțelegerea sensului ei moral, având în vedere faptul, că conștientizarea oricărui act de comportament, este, așa cum s-a menționat deja, nu suma de acțiuni cognitiv-emoționale, ci un proces integral, al cărui elemente sunt în relații strânse și interdependente. Poate că anume acest fapt a jucat rolul în raport cu indicatorii conștientizării valorii morale a acțiunilor proiectate de copii în contextul unei serii de situații problematice imaginare, reflectate în mici povestiri neterminate:

1. *„Pe masă este doar un creion, de care ai nevoie și tu, și prietenul tău, pentru a face aplicațiile – un cadou pentru tata...”;*

2. *„La grădiniță copiii știu regula: jucăriile și obiectele în sala de grupă sunt disponibile pentru toată lumea, dar nimeni nu are dreptul de a le lua acasă. Într-o seară, mama ta a observat că tu ai adus o minge de la grădiniță: „De unde ai luat mingea?, te-a întrebat ea...”;*

3. *„Mama ta, cu toate că nu a fost încă recuperată – dureri la picioare – a venit seara după tine seara la grădiniță. În drum spre casă ai vrut înghețată, dar până la chioșc era departe de mers...”;*

4. *„Angela broda o batistă și ai văzut, că ea își înțepase dureros degetul și începu să plângă...”;*

5. *„În timpul excursiei copiilor li s-a încredințat să colecteze buchete de flori forestiere pentru a decora sala de muzică pentru sărbătoare. Erai de serviciu în grupă și ți s-a dat sarcina ca fiecare copil să-și pună buchetul de flori într-o vază cu apă. „Și al cui este acest buchet atât de frumos?, te întreabă educatoarea...”*

După audierea situației, copilul era solicitat să termine istoria, spunând ce avea de gând el să facă și să explice, de ce vrea să facă acest lucru. Analiza răspunsurilor a arătat, că aproape jumătate (42%) din numărul total al copiilor chestionați au optat pentru modelul de comportament cu orientare egoistă. În funcție de conținutul situației copiii motivau alegerea ceva de genul: *„Aș spune că educatoarea mi-a dat mingea, pentru ca mama mea să nu mă certe”, „O voi conduce pe mama până la chioșc, pentru că eu vreau înghețată”, „Mama mereu îmi cumpără ceea ce vreau”; „Eu nu o voi consola pe Angela, nu-mi pare rău pentru ea”; „Lasă să plângă, ea nu este un copil mic”; „Aș spune că cel mai frumos buchet e al meu, ca să mă laude”; „Eu fac totul mai bine decât alții”; „Vreau să fiu primul”; „Pentru că sunt curajos” etc.*

Simplul fapt de a alege opțiunile de acțiune egoistă de către aproape jumătate dintre respondenți reflectă nu numai formarea de un nivel scăzut al orientării copiilor la starea altuia, la nevoile acestuia, dar și faptul, că le lipsește capacitatea de a corela rezultatul dorit cu un anumit ideal generalizat și conștientizat pe plan intern de comportament ca o consecință a lipsei în mintea lor a ideilor etice, conceptelor relevante acestui ideal.

Valabilitatea acestei ipoteze este confirmată de analiza manifestărilor reale ale discipolilor grupelor mari în situații de problemă special construite. În sala de grupă erau invitați câte doi copii pentru îndeplinirea sarcinii educatoarei – aplicația de cercuri colorate pe hârtie. În acest caz se creau, în mod intenționat, condiții în care un copil a trebuit să închleie un cerc, iar partenerul lui – trei. Educatorul a avertizat că orice persoană care a terminat prima, poate merge să se joace cu jucării noi sau să rămână pentru a ajuta prietenului său (o variantă de experimente ale A.D. Kosheleva). Au fost înregistrate toate manifestările copiilor.

După cum s-a dovedit, din cei 40 de participanți la experiment doar șase au ales să-și ajute prietenul. Când au fost întrebați de ce au făcut asta, au răspuns: „*Pentru că suntem prieteni*”; „*El mie de asemenea mi-a ajutat*”; „*Trăim în vecinătate*”. Douăzeci de copii au refuzat să motiveze alegerea, ceilalți au explicat comportamentul, după cum urmează: „*El (ea) nu prea m-au ajutat*”; „*Eu am terminat înainte de el (ea)*”; „*Am vrut să mă joc cu jucăriile*” etc.

După cum vedem, chiar și copiii care aleg opțiunea de faptă pozitivă, justificându-și decizia nu se orientează la consecințele anticipate emoționale ale conduitei pentru starea de bine a partenerului, și la propria stare internă, care sunt caracteristicile esențiale ale standardului aprobat social de interacțiune cu ceilalți.

Generalizarea datelor cu privire la natura motivării de către copii a estimărilor lor, care denotă reprezentările lor conștiente despre reperele esențiale de cugetare a faptelor, valoarea morală a conduitei, a permis să distingem mai multe niveluri.

*Primul nivel, înalt* – am referit răspunsurile, în care copiii motivau aprecierea pozitivă sau negativă prin consecințele emoționale ale actului pentru acel căruia i se adresează, semnificând faptul, că copilul este conștient de valoarea obiectivă a comportamentului, dar, cu toate acestea, nu actualizează sensul personal al acțiunii („*a făcut bine pentru că l-a bucurat pe celălalt*” „*i-a făcut plăcere*”, „*a procedat greșit, deoarece l-a supărat pe celălalt, l-a întristat*”).

Al *doilea nivel* a inclus răspunsurile, în care copiii motivau aprecierea prin raționalitatea unui act față de o altă persoană („*bine, pentru că el nu putea suporta singur*”, „... *pentru că femeii în vârstă îi este greu să stea în picioare*”) sau se bazau pe imperativele morale învățate: „*Așa trebuie*”, „*Așa e bine!*”, „*Așa nu e bine!*”.

La al *treilea nivel* am atribuit răspunsurile acelor copii, în care evaluarea nu este motivată de argumente morale, ea nu este motivată sau copilul refuză să răspundă.

Rezultatele studiului de identificare a nivelurilor de argumentare social adecvată a conduitei eșantionului sunt prezentate în tabelul 1.

**Dinamica de vârstă a naturii interpretării modelului social-obiectiv de conduită  
de către preșcolari**

Niveluri	Grupe de vârstă						Total	
	medie		mare		pregătitoare		Număr de copii	%
	Număr de copii	%	Număr de copii	%	Număr de copii	%		
1	-	-	2	2	2	5	4	3
2	17	34	56	54	30	73	103	52
3	34	66	45	44	9	22	88	45
Total intervievați	51	100	103	100	41	100	195	100

După cum arată tabelul, doar 4 din 195 de copii au dat răspunsuri la nivelul întâi, 191 de copii rămași – la al doilea și al treilea nivel. Prin urmare, marea majoritate a copiilor nu au cunoștințe despre calitatea morală a acțiunilor care reflectă caracteristicile esențiale ale modelului social.

Conform tabelului poate fi, de asemenea, remarcat faptul că odată cu vârsta, se reduce semnificativ numărul de copii, care dau răspunsuri la cel mai mic – la al treilea nivel (66% – grupa medie, 44% – grupa mare, 22% – grupă pregătitoare de școală), deși în grupa pregătitoare, în opinia noastră, este încă destul de mare.

În consecință, crește, odată cu vârsta, numărul copiilor care dau răspunsuri la al doilea nivel (34% – în grupa medie, 54% – în grupa mari și 73% – în grupa pregătitoare).

Prevalența în răspunsurile copiilor a judecăților de al doilea nivel în grupele mari și pregătitoare reflectă, după toate probabilitățile, specificul metodei utilizate în mod tradițional în practică, bazate pe înaintarea de către adulți a cerințelor etice, în formă de imperative „se poate”, „trebuie”, „nu se poate”, „nu e bine”, asimilate de copii mai degrabă la nivel de memorare și nu ca rezultat al înțelegerii și trăirii sensului lor moral.

Datele obținute dau motive să se creadă, că subiecții testați nu posedă aptitudini, care să le asigure conștientizarea calității morale a acțiunilor, ce trebuie să lase cu siguranță amprenta asupra înțelegerii potrivirii comportamentului personal cu modelul recunoscut pe plan social.

Pentru a testa această ipoteză, copiii din grupele medie, mare și pregătitoare au fost rugați să răspundă la următoarele întrebări:

1. *Întotdeauna te porți bine, corect sau, uneori, rău, greșit?*
2. *Care sunt acțiunile tale pe care le consideri bune?*



### 3. *Amintește-ți și despre unele fapte greșite. Ce anume îți amintești? Le spui?*

Răspunsurile primite indică faptul că unii copii sunt capabili să dezvolte o abordare critică pentru faptele lor, iar această tendință este în creștere odată cu vârsta (de la 9,2% în grupa medie, până la 13% în grupa mare și 32% în grupa pregătitoare). În consecință, scade numărul de copii, care nu dau nici un răspuns la întrebări.

Printre acțiunile lor „bune”, toți respondenții, indiferent de vârstă, numeau: „ajut mamei”, „sunt ascultător”, „nu obijduiesc pe cei slabi”, „fac schimb de jucării”, „mănânc repede”, evaluând ca acțiuni negative, de obicei, opusul după sens: „nu dorm”, „mănânc prost”, „nu o ascult întotdeauna pe mama mea”, „am stricat ceva” etc.

Cu toate acestea, numărul de copii care au fost în măsură să stabilească în mod autonom unele abateri ale comportamentului de la cerințele normelor, este nesemnificativ. Acest lucru este, probabil, din cauza nivelului redus al conștiinței de sine, ceea ce este caracteristic pentru preșcolari. În același timp, unul dintre motive, așa cum se poate presupune, este incapacitatea copilului de a expune independent reflecției morale un act și de a-și referi comportamentul său conștientizat la un fel de standard intern generalizat de comportament. Acest lucru a fost dezvăluit la respondenți în aproape toate seriile de sarcini de constatare.

În scopul de a completa informația despre atitudinea emoțional-morală a preșcolarilor față de propriile acțiuni, de a verifica prezența focalizării interne privind punerea în aplicare a faptelor nobile, în viitor, copiii grupelor medii, mari și pregătitoare au fost rugați să răspundă la următoarea întrebare: (1) *Dorești să schimbi ceva în comportamentul tău, astfel încât să devină mai bun?* (2) *Ce anume ai schimba?*

Datele obținute au relevat un raport interesant al copiilor de vârste diferite, care doresc să-și schimbe comportamentul: în grupa mare – 93% din total, în cea medie – 83,3%, iar în grupa pregătitoare performanța a scăzut la 50%. Acest lucru sugerează că vârsta de 5-6 ani ar putea fi cea mai optimă din punctul de vedere al sensibilității emoționale și trezirii dorinței copilului de a se strădui să facă acțiuni și fapte bune. Răspunsurile respondenților la întrebarea „*Ce ar schimba în comportamentul lor, pentru a fi mai bun?*” de asemenea au arătat, că copiii preșcolari de 5-7 ani, de fapt, stăpânesc anumite opinii cu privire la proprietățile individuale ale idealului social-aprobat de comportament. Acest lucru poate fi judecat după natura declarațiilor lor: „*Vreau să fiu mereu ascultător*”; „*Vreau să-mi protejiez prietenul meu*”; „*Vreau să fiu mereu bun*”; „*Nu vreau mai mult nimic să sparg*” etc.

În același timp, domeniul de aplicare a acestor concepte este destul de limitat, este puțin diferențiat, reflectând orientarea copiilor sau la acțiuni și calități personale prea generale, sau foarte

specifice. În plus, marea majoritate a respondenților (indiferent de vârstă) așa și nu a reușit să formuleze un obiectiv conștientizat intern de perfecționare a conduitei, adecvat esenței idealului social recunoscut.

Se pare că printre cauzele acestui fenomen pot fi considerate și dificultățile identificate de noi privind aranjarea în discursul său a aspectelor operaționale ale comportamentului de către preșcolari, în absența în conștiința lor a criteriilor autentice de analiză morală a acțiunilor, care să permită o înțelegere deplină a valorii lor morale în fiecare caz și auto-dezvoltarea de scopuri clare de îmbunătățire a comportamentului lor.

Astfel, datele acumulate cu privire la formarea conștientizării aspectului moral al manifestărilor la adresa celor din jur fac posibilă constatarea că preșcolarii de vârstă medie și mare, în general, au însușit conținutul experienței relevante în cadrul cerințelor de „Program de grădiniță”. Ei posedă o anumită sumă de cunoștințe despre partea morală a comportamentului, anumite abilități de a supune analizei acțiunile altora și ale sale proprii, sunt capabili să pună în practică unele dintre prescripțiile morale ale modelului moral de conduită, să dezvolte o atitudine emoțional-morală adecvată față de fenomenele din zona de interacțiune cu ceilalți, știu cum să-și proiecteze în mod conștient un anumit punct de vedere privind perspectiva de auto-perfecționare a comportamentului.

Dincolo de acestea, ne atenția unele dintre punctele slabe ale dezvoltării copiilor în direcția respectivă.

1. Lipsa de cunoștințe sistemice despre valoarea morală a comportamentului, cunoștințelor generalizate despre semnificația social-obiectivă și individual-personalizată a unei acțiuni, logica raționării ei pe criterii morale esențiale.

2. Procesul de analiză conștientă a unui act în unitatea tuturor componentelor sale structurale (scop, motiv, acțiuni, operațiuni, rezultat) nu este implementat la nivelul adecvat, ceea ce afectează producerea atitudinii emoționale personale adecvate față de manifestările la adresa celor din jur.

3. Cercul de manifestări, percepute ca obiective conștientizate, spre care copiii doresc să tindă în practica individuală de comunicare cu ceilalți, este relativ limitat, ele fiind, de obicei, prea generale sau foarte specifice.

Aceste rezultate pot fi atribuite în mod egal celor două grupuri experimentale de preșcolari mari: creșa-grădiniță nr. 42 din orașul Bălți (Gu – grădiniță urbani) – 21 de copii și grădinița din satul Nicșani raionul Călărași (Gr – grădiniță rurală) – 23 de copii, în care a fost efectuat studiul aprofundat al dezvoltării conștientizării unui act la etapa de constatare și procesul de favorizare a ei în funcție de programul nostru special conceput. Grupul de control a fost selectat din creșa-grădiniță nr. 26 din Bălți (Gc – grupul de control) – 23 de copii.

În plus, față de sarcinile de diagnosticare descrise mai sus și utilizate în studiul-pilot în aceste grupe a fost folosită o serie de experimente suplimentare de control: (1) realizare de interviuri cu copilul despre sensul moral al regulilor de bază de interacțiune cu alte persoane; (2) prezentarea a trei situații imaginare de manifestare a generozității, urmată de discuții cu copilul; (3) cererea să-și declare și să-și argumenteze atitudinea personală față de acțiunile eroilor poveștii despre doi vrăjitori, precum și să răspundă la întrebarea, ce ar vrea să facă, dacă ar fi un magician sau invizibil. (Rezultatele detaliate obținute la loturile experimentale și de control cu ajutorul acestor tehnici în faza de constatare a studiului, precum și schimbările pozitive care au avut loc sub influența acțiunilor de formare, sunt subliniate în secțiunea finală a acestui capitol).

Studiul documentelor educatorilor, monitorizarea activităților copiilor și a profesorilor în procesul pedagogic desfășurat în mod natural, chestionarea educatorilor au fost concepute pentru a ajuta să facem unele ipoteze cu privire la posibilele cauze ale deficiențelor identificate în dezvoltarea conștientizării morale a copiilor. Analiza planurilor de muncă educativă în multe grădinițe din Republica Moldova (Bălți, Soroca, Sângerei, Călărași și alte regiuni) a arătat că formarea abilităților copiilor de a supune analizei comportamentul altora și al lor propriu și a-l corela cu valorile morale ale societății nu este conștientizată de educatori ca o sarcină independentă. De asemenea, este ratată oportunitatea de a promova competențele menționate în sala de grupă/clasă și în alte activități pentru copii în unitate cu soluționarea specifică a obiectivelor educaționale.

Cei mai mulți educatori/profesori nu acordă atenție activării activității mentale speciale a copiilor cu privire la înțelegerea unor acte morale, oferindu-le propriul model de analiză și apreciere a comportamentului pe criterii morale.

Mentorii nu pun în aplicare o abordare diferențiată a copiilor, ținând cont de nivelul de dezvoltare a abilităților lor de a face analiza acțiunilor. Principalul motiv este, probabil, faptul că profesorii nu au informații despre acest model, ca urmare a neelaborării criteriilor științific justificate pentru detectarea lui la educabili. Prin urmare, în lucrul individual cu copii tind să acționeze în dependență de impresiile generale despre un anumit copil, de intuiție.

Activitățile educative care vizează deprinderea copiilor cu conștientizarea acțiunii morale, nu integrează un *sistem* de condiții, mijloace și metode de educație și formare. Se efectuează ocazional, din timp în timp. Potrivit sondajului, interviurilor cu educatorii, aproximativ 90% dintre ei nu au programat, de fapt, sarcina de a modela conștientizarea valorii morale a unui act pentru implementare în munca de zi cu zi cu copiii.

Această întrebare nu este prezentată pentru discuții la reuniunile pedagogice sau în cadrul altor forme de muncă metodică, după cum reiese din analiza documentației pedagogice de referință.

Pentru a educa copiii cu privire la chibzuirea comportamentului educatoarei, de obicei, se bazează pe propria lor interpretare individuală a fenomenelor în cauză cu ceilalți, și nu pe ideea conștientizată despre idealul universal.

Această concluzie este confirmată de un studiu al naturii motivării de către mentor a necesității implementării anumitor forme de comportament într-o situație particulară. Educatoarii au fost rugați să expună, în scris, conținutul explicării sensului moral al unor manifestări comportamentale copiilor de 5-6 ani, continuând oferta:

1. *Este bine să spunem adevărul, să nu mințim, pentru că...*
2. *Este bine a-i ajuta mamei (altei persoane), când ești rugat, a nu refuza, pentru că...*
3. *Este bine să-ți servești partenerul dacă ai dulciuri, să nu mănânci totul singur, deoarece...*

Chestionarul a acoperit 63 de educatori (experiența de lucru – de la 2,5 ani până la 20 ani). Ne-a interesat măsura în care cadrele didactice reflectă caracteristicile esențiale ale idealului moral, adică armonizarea rezonanței conduitei pentru celălalt și pentru însăși inițiatorul acesteia. În rezultat, au fost dezvoltate trei categorii de răspunsuri.

La *primul nivel* de răspunsuri au fost distribuite acelea, care indicau prezența la educatori a ideilor generalizate despre valoarea morală a unui act, care cuprind caracteristicile esențiale ale comportamentului etic.

Răspunsurile de al *doilea nivel* reflectau o reprezentare mai mult sau mai puțin completă a cadrelor didactice despre dimensiunea morală a comportamentului, despre caracteristicile ei esențiale.

De al *treilea nivel* au fost considerate judecățile educatoarelor, care erau ghidați în interpretarea calității morale a acțiunilor de caracteristicile externe neesențiale ale actului moral.

Aducem drept exemplu rezultatele analizei motivației necesității de a fi sincer. Din numărul total de respondenți – 63 de persoane – răspunsul de primul nivel a fost dat doar de un singur educator: *„Oamenilor le este plăcut și bine, când se spune adevărul. Cine vorbește întotdeauna adevărul, pe acela toți întotdeauna îl iubesc. Dacă înșală, lui singur îi este neplăcut și altora de asemenea”*.

Raționament de al doilea nivel, a fost, de asemenea, găsit într-un singur subiect: *„... dacă spui adevărul, nu-ți este rușine pentru sine...”*.

Cadrele didactice rămase (61 de persoane) au răspunsuri pentru al treilea nivel, indicând că nu au judecăți morale de valoare deplină: *„A spune adevărul este bine, pentru că e mai ușor să spunem adevărul, nu trebuie să inventăm”*, *„... pentru că cine spune adevărul, este om cinstit, mereu*

*sincer*”, „... e bine, pentru că este un om cinstit și în el întotdeauna putem avea încredere”, „... dacă vei înșela, mai mult nu te vor mai crede și nu vei avea nici prieteni” etc.

Aproximativ aceleași rezultate au fost obținute și în analiza justificărilor pentru manifestarea generozității, unde nu au fost identificate răspunsurile la primul nivel; răspunsuri pentru al doilea nivel au fost date de 8 persoane și pentru al treilea nivel – 55 respondenți. Iată câteva exemple de răspunsuri incluse în cel de-al doilea nivel la această întrebare: „... trebuie să le dăm și lor să guste, fiindcă ei, de asemenea, doresc și nu au nimic”, „... trebuie să-i servim, ca să le facem plăcere...”, „... trebuie să împărțim, ei, de asemenea, doresc ceva delicios și se uită cu milă...”.

Este demn de remarcat că în răspunsurile primite la al treilea nivel mulți educatori evidențiau în justificările lor motive egoiste: „... atunci și pe tine te vor servi alți copii”. Dar mai existau și alte motivații: „Trebuie să dăm și altora să guste, aceasta e bine, pentru că toți ne dorim să mâncăm gustos”; „... acel care se împarte cu un prieten, poate fi numit prieten adevărat” și a.

În general, rezultatele primite în urma chestionării educatorilor ne-au permis să presupunem, că una dintre cauzele lipsei la copiii investigați a cunoștințelor de valoare deplină despre calitatea morală a conduitei, aptitudinii de interpretare corectă a sensului moral al acțiunilor ar putea fi lipsa de cunoștințe și abilități relevante la adulții, cu care copilul vine zilnic în contact.

Analiza observațiilor activităților educatorilor și a copiilor, descrise în detaliu în lucrarea noastră deja menționată [64], a condus la o serie de concluzii, care urmau să fie luate în considerare în construirea programului și metodicii experimentului de formare.

1. Profesorii/educatorii au tendință să autonomizeze aspectele educației multilaterale a copiilor, să le izoleze unele de la altele. Ca urmare, educația morală este detașată de cea intelectuală, estetică, contrar cerințelor față de formarea de valoare deplină a culturii de conștientizare a dimensiunii morale a comportamentului.

2. În procesul de educație morală nu se pune accent pe sfera rațional-emoțională a conștiinței copilului, oferindu-se posibilitatea de a-și analiza comportamentul și a-l armoniza cu valorile morale ale societății.

3. Procesul pedagogic de educație morală nu este construit ca un fenomen holistic în care obiectivele, conținutul, formele și metodele activității educaționale ar fi combinate într-o unitate armonioasă.

4. Analiza și estimarea eforturilor educaționale vizate nu sunt efectuate în baza unor criterii științifice, adecvate modelului social argumentat de conștientizare morală a unui act.

Starea identificată a practicii de educație pentru promovarea conștientizării de către preșcolar a acțiunii morale, bazându-se pe repere morale substanțiale ne-a încurajat spre dezvoltarea unui program pilot special pentru acest scop.

## **2.2. Resurse pentru promovarea culturii conștientizării morale a actelor prin organizarea activității copiilor ajustate în mod special de către mentor**

Scopul dezvoltării programului (sistemului) elaborat – dezvoltarea, conștientizarea calității morale a actului de către copiii de 5-6 ani prin stăpânirea unui model special de raționament, în cadrul organizării învățării sociale în colectivul de semeni la grădiniță.

Acest model reflectă într-o formă generalizată relația rezonanței emoțional anticipate a comportamentului pentru altcineva cu sentimentele interioare ale subiectului său, adecvată esenței mostrei social recunoscute a acțiunii morale.

Stăpânirea modelului social-argumentat de raționament este norma, dar într-un proces pedagogic special organizat de noi el servește ca un mijloc de auto-dezvoltare a copilului, nu un scop în sine. Acest lucru înseamnă stăpânirea de către copil a activității sale mentale, care îi permite, guvernând cu gândurile, acțiunile sale, să dezvolte obiective și moduri de comportament față de ceilalți, corespunzătoare unui ideal universal conștientizat intern. În cele din urmă, învățarea modelului moral justificat de raționament ar trebui să ajute *transformării gândirii* preșcolarului de la înțelegerea necesității de a avea grijă, în primul rând, de propriile nevoi și cerințe – spre înțelegerea nevoii de a avea grijă de ceilalți oameni, de tot ce este viu și dezvoltarea pe plan intern a dorinței de a efectua acțiunii specifice în această discuție.

Prin urmare, conținutul și rezultatul muncii special organizate, am considerat nu asimilarea de concepte și competențe etice, ci aceste gânduri și sentimente deosebite, asociate cu pătrunderea în esența morală a comportamentului, pe care copilul le descoperă în el însuși, în alți oameni, în eroii lucrărilor de artă etc.

*Obiectivul general* al studiului pilot a fost concretizat în două sarcini principale:

1. Trezirea interesului copilului pentru recunoașterea aspectelor morale ale comportamentului, a entuziasmului și dorinței lui de a demonstra în practică atenția și grija pentru alții.

2. Introducerea în cultura de înțelegere a valorii morale a unui act cu orientare la caracteristicile esențiale ale modelului evoluat social, care ar putea include: cunoașterea esenței morale a experienței sociale de interacțiune cu ceilalți; experiența creatoare de cumpănire a

situațiilor de problemă; morală; exprimarea de către copil a modului de conștientizare a valorii morale a acțiunilor prin mijloace de vorbire.

Scopul formării competențelor *practice* de comportament moral a fost, de asemenea, prevăzut. Aducem conținutul de bază de abilități comportamentale constituite la copii conform cerințelor programului pilot:

- *să se ajute reciproc; să manifeste grijă unul de altul; să ajute un prieten în necaz; să-l susțină în clipele grele; să se împartă cu colegii lor cu rechizite școlare, dulciuri, jucării;*
- *să bucure părinții și pe cei dragi cu fapte și acțiuni reale; să manifeste grijă în raport cu părinții săi și alți membri ai familiei; să le prezinte daruri făcute de mâinile lor;*
- *să ajute micuții din grădiniță, luându-i la plimbare, bucurându-i prin acțiuni specifice, jucându-se cu ei;*
- *să respecte regulile de bază de politețe (Bună ziua, Mulțumesc, Îmi cer scuze);*
- *să-și recunoască vinovăția și să-și ceară iertare, confruntându-se cu rușinea, pocăința sinceră;*
- *să spună adevărul, să nu se laude, să evalueze critic propriul comportament și acțiunile camarazilor săi; să determine ce caracteristici de umanitate le au și ce trebuie să îmbunătățească în comportamentul lor;*
- *să reflecteze la importanța actului pentru altcineva, pentru ei înșiși și pe această bază să facă propriile concluzii cu privire la modul oamenilor de a se trata reciproc, binele, pe care îl pot face unul pentru altul și să motiveze de ce este necesar să facă acest lucru, bazându-se pe reperatele morale esențiale.*

Obiectivele de mai sus sunt încorporate de noi în sistemul experimental, evidențind două temelii principale de predare. Una „orizontală” – un sistem de trepte (cicluri), oferind o soluție mai ales pentru prima sarcină, conducătoare. A doua – sistemul „vertical” – (în limitele fiecărei lecții) de acumulare a cunoștințelor și competențelor relevante, inclusiv pentru sarcina de dezvoltare a limbajului.

Rolul determinativ și de reglementare în ceea ce privește conținutul, metodele și tehnicile de învățare experiențială îl dețin *principiile didactice* pe care se bazează. În primul rând, ne-am concentrat asupra principiilor invocate de L.V. Zankov în baza ideilor psihologului L.S. Vâgotsky despre cooperarea copilului și a pedagogului în formare, ca o condiție esențială a dezvoltării copilului, despre faptul, că dezvoltarea nu se limitează la asimilarea de cunoștințe și abilități, ci extinde și îmbogățește sfera interioară spirituală a copilului [57]. Aceste principii sunt: (1) instruirea la un nivel ridicat, dar accesibil pentru copil de dificultate, asociat cu cunoașterea de către profesor a

interconectării fenomenelor analizate, naturii interioare a comportamentului; (2) asimilarea materialului de program de către copil cu o mișcare continuă înainte, pătrunzând mai adânc în fenomene, ca și o „(s)cufundare” în ele; și (3) principiul care determină rolul de lider al cunoștințelor teoretice ca o formă de reflectare generalizată a fenomenelor în gândire (cunoștințele empirice le-am considerat ca etapa inițială a ascensiunii copilului spre abstracție, spre generalizare, spre cunoașterea conexiunilor esențiale și a relațiilor specifice pentru acest sector de realitate ș. a.

Am luat, de asemenea, în considerare, și următoarele principii descrise în lucrările altor autori [132]: (1) asigurarea unității părții de conținut și procedurale a formării; (2) unitatea structurală a conținutului experienței sociale, selectate pentru a fi transmisă copiilor în procesul de învățare.

S-a avut în vedere și faptul, că programul propus trebuie să se încadreze organic în alte conținuturi de muncă educativă în grădiniță, în special, cum ar fi: familiarizarea cu mediul, natura, dezvoltarea limbajului, joc, muncă, activități de artă plastică; în același timp, fiecare sesiune trebuie să-și îndeplinească propriile sarcini specifice.

În elaborarea conținutului cursului ce urma să fie însușit de către educabili, ne-am bazat pe sistemul de elemente (amintite în primul capitol), ale procesului de conștientizare a calității morale a unui act, care include toate componentele constituante ale experienței sociale (cunoștințe, abilități, experiență de activitate creatoare, experiență de atitudine emoțională) în relația lor strânsă.

În rezultat au fost desemnate tipurile pedagogic adaptate și moral orientate de conținut în completarea lor concretă:

1) cunoștințe (idei) cu privire la consecințele faptelor pentru starea interioară a partenerilor comunicării, schema logico-verbală social justificată de cugetare asupra lor;

2) capacități de a analiza acțiunile și a armoniza consecințele lor pentru subiecții comunicării; de a aplica în practică comportamentul acceptabil pentru altcineva, prin urmare pentru sine;

3) experiența de activitate creatoare, care oferă aplicarea modelului moral întemeiat de judecată în găsirea propriilor soluții pentru problemele subiectiv noi pentru copil, atât imaginare cât și reale;

4) experiența de atitudine emoțional-valorică față de presupusele efecte ale acțiunii, față de metoda de a o chibzui, ca o reflectare a cunoașterii de către copil a modelului social obiectiv de judecată, capacității de a-l aplica într-o situație specială și acceptării interne a acestuia ca un *suport universal* pentru orientarea în fenomenele morale ale sferei de realitate cercetate.



Este demn de remarcat faptul că componența selectată de elemente destinate conținutului educațional conceptul coincide cu componența elementelor culturii dezvoltată în didactică modernă (I. Lerner, 1974), precum și cu componenta corespunzătoare a elementelor conținutului învățământului general (M.N. Skatkin, I.V. Kraievski, 1981). Deci, în baza conținutului au fost puse: *în primul rând*, modurile universale de gândire și de activitate pentru obținerea cunoștințelor sistemice despre valoarea morală a unui act și aplicarea lor; tehnicile de anticipare a sensului moral al obiectivelor, motivelor, conținutului de acțiune pentru punerea lor în aplicare, rezultatului așteptat (aceleași metode care ar putea oferi posibilitatea de auto-dezvoltare morală, auto-determinare a copilului începând de la vârsta preșcolară); *în al doilea rând*, cunoștințele despre acțiunile și conceptele, competențele necesare care fac acele „cărămizi” din care se construiește fiecare act de conștientizare a aspectului moral al acțiunilor într-o anumită situație.

Astfel, conținutul dezvoltat în expunerea înțelegerii noastre nu presupune distrugerea tuturor conținuturilor existente în „Curriculum-ul” curent al grădiniței (și școlii primare) ci crearea unei noi structuri de reconstrucție a nivelurilor acestora, luând pe deplin în considerare nevoile indivizilor și ale societății. El întruchipează volumul necesar și suficient de cunoștințe, abilități, elemente ale activității creative și experiență de atitudine emoțional-valorică, care oferă capacitatea internă și pregătirea copilului de a auto-identifica valoarea morală a conduitei în circumstanțe specifice.

Acest volum este *necesar* datorită faptului că reflectă caracteristicile specifice ale standardului social-susținut de conștientizare a calității morale a acțiunilor, care necesită corelarea și echilibrarea rezonanței lor pentru starea interioară a obiectului și subiectului interacțiunii.

*Suficient* este datorită faptului că întruchipează reconstrucția mentală a legăturii centrale substanțiale a acțiunii morale – conversia stării interne a altei persoane prin mijloace conștient alese, care satisfac, în același timp propriile nevoi specifice ale subiectului.

Acesta este un conținut cardinal, care intervine, atât pe orizontală cât și pe verticală, în toate elementele selectate, oferind orientare specific morală (socială) logicii raționamentului și asigurând astfel probabilitatea conștientizării modului cu adevărat moral în care interacționăm cu ceilalți într-o anumită situație. Prin urmare, conținutul dezvoltat, în opinia noastră, este natural de a fi conceput ca componentă *de bază* (invariantă) de formare a abilității și nevoii copilului de a-și chibzui acțiunile sale după criteriile valorilor morale conștientizate.

Problema pe care noi o rezolvăm cu ajutorul conținutului selectat – este problema transferului experienței de conștientizare a unui act, ca un sistem de moștenire de către copil a culturii de angajament moral cu lumea. Aceasta permite de a-i oferi preșcolarului un *instrument* accesibil și *criteriu* pentru orientare în lume din punctul de vedere al valorilor morale universale.

Este firesc să presupunem, că fiecărui tip de conținut, selectat pentru transfer copiilor, îi corespund modalități specifice pentru acest tip de învățare, care trebuiau clarificate. În identificarea formei de însușire a primului element – *cunoștințelor* am pornit de la definirea lor în literatura de specialitate psihologică ca informație nu numai percepută și înțeleasă, dar, de asemenea, utilizată într-o varietate de situații, datorită conexiunilor sale cu altă informație [28]. Prin urmare, așa cum se crede, forma adecvată de activitate mentală care asigură asimilarea de către copil a primului element de conținut, selectat de noi, este *percepția, înțelegerea, memorizarea și aplicarea* în contexte specifice a informațiilor furnizate cu privire la bunăstarea emoțională a oamenilor într-o legătură logică cu manifestările altora și celor personale față de ceilalți; despre cum să recunoască și să transforme starea de spirit a oamenilor. Aceste cunoștințe vor constitui produsul nu atât al asimilării de către copil a informației relevante la nivel de memorie, cât al utilizării independente a metodelor de recunoaștere, denumirilor lor verbale, modificării dispoziției și a stării de spirit a altei persoane într-o anumită situație.

Prin urmare, pentru organizarea învățării de către copii a primului element de conținut, va fi necesară, în opinia noastră, construirea unui *sistem de sarcini*, care să asigure copilului asimilarea informației – cunoștințe atât de nivel de percepție, înțelegere și memorizare cât și de experimentare și reproducere a metodelor bine-cunoscute și conștientizate de activitate în situații practice.

Asimilarea *conținutului celui de al doilea* element, care cuprinde capacitatea de a analiza acțiunile și a armoniza efectele lor pentru subiecții de comunicare, cere copilului să reproducă în mod repetat modelul adecvat de raționament, fixat în cunoștințe, în rezolvarea problemelor etice imaginare și reale. Ca rezultat al reproducerii, conform datelor psihologiei, cunoașterea schemei de cugetare a actelor se transformă în cunoștință și îndemănare. Prin urmare, apare necesitatea de a crea condiții pentru ca educabilul să fie capabil de a practica anticiparea emoțională a consecințelor unor comportamente pentru starea interioară a ființelor care comunică, de a aplica schema de gândire propusă de noi în punerea în practică a faptelor bune în raport cu ceilalți.

*Analiza conținutului celui de al treilea element* – experienței de activitate *creativă* conduce la concluzia că o formă corespunzătoare a asimilării acestuia este activitatea explorativă a copilului, care vizează sarcini subiectiv noi pentru el. În conformitate cu datele psihologiei experiența de căutare nu este absorbită de informații cu privire la aceasta, dar numai cu condiția de implicare personală în căutare ([18], [76]). Această cerință este îndeplinită în cea mai mare măsură de situațiile problematice de discuții și de rezolvare a problemelor, care, potrivit multor autori, oferă cele mai bune condiții pentru intensificarea activității cognitive-mentale ([94], [87], [106], [1181 etc.]).

Studiile psihologice (A.R. Luria [89], A.A. Liublinskaia) [90] au arătat că în condițiile instruirii orientate către un scop, preșcolarii mai mari le este disponibilă capacitatea de a înțelege rapid și precis problema, de a acționa în cadrul soluționării ei în mod constant și sistematic, de a justifica căile de soluționare, a evalua critic rezultatele. Aceste calități de creativitate se manifestă la copii, așa cum au subliniat alți autori [146], în rezolvarea problemelor care sunt aproape de experiențele lor individuale. Prin urmare, necesitatea de a include în conținutul programului de lucru a tipurilor de activități, în care se implică de obicei preșcolarii, precum și de a oferi pentru soluționare situații de problemă, apropiate practicii lor de viață.

*Conținutul celui de al patrulea element* implică producerea de atitudine personal-emoțională față de conținutul asimilat al tuturor elementelor anterioare ale fragmentului de experiență socială destinat transmiterii copiilor, și, în cele din urmă, față de modelul, în curs de asimilare, de conștientizare a aspectelor morale de comportament.

Totuși, conținutul celui de al patrulea element nu poate fi redus la un set al primelor trei elemente, dar le acumulează, caracterizându-se prin trăsături specifice emoțional colorate. Prin urmare, posibilitatea de a presupune, că asimilarea conținutului acestui element poate fi asigurată de implementarea sistemului de acțiuni evaluativ-emoționale a conștiinței și a conștiinței de sine (aprecierii și autoaprecierii), cu scopul de a identifica valoarea morală a interacțiunii cu ceilalți, bazându-se pe cerințele esențiale ale modelului social. Astfel, este necesară o selecție de mijloace de interacțiune pedagogică care pot actualiza, stimula această activitate evaluativ-emoțională.

Deci, în rezultatul analizei teoretice au fost identificate tipurile de conținut dorit să fie stăpânit de educabili, volumul lor, metodele de învățare specifice pentru fiecare tip și mijloacele adecvate de activitate, care, în opinia noastră, pot oferi asimilarea completă a fragmentului respectiv de experiență socială. Prin termenul de „asimilare”, ne referim la procesul de transformare a experienței de conștientizare morală a unui act în experiență individuală a copilului, iar *rezultatul final* – stăpânirea capacității de a construi judecăți morale cu drepturi depline cu privire la valoarea morală a comportamentelor, a supune analizei interacțiunea cu alte persoane, concentrându-se pe criterii morale social relevante; producerea internă a năzuințelor conștiente ale copilului de a face fapte bune și acțiuni. În acest context un interes special prezintă însăși procesul de asimilare, dezvăluirea pașilor care duc la atingerea rezultatului final.

Având în vedere metodele de instruire și educație bine cunoscute în pedagogie [87]; [92] în dezvoltarea programului pilot, a fost elaborată o listă cu principalele *metode* de interacțiune pedagogică în vederea asimilării volumului planificat de conținut de învățare – *informațional-*

*receptive, deprinderea, exersarea explorare, metoda de stimulare* a dezvoltării reacției interne a copilului la conținutul curricular în curs de asimilare.

Consecvența utilizării metodelor selectate este determinată și de nivelurile preconizate de asimilare a conținutului selectat. Acestea sunt definite în conformitate cu normele didacticii moderne, conform cărora orice informație este considerată asimilată doar dacă ea a fost înțeleasă, memorizată, aplicată după model și într-o nouă situație (I.Y. Lerner, 1974).

În conformitate cu conținutul programului pilot și dat fiind un sistem dedicat de metode și mijloace ne-am dezvoltat 47 de dialoguri etice cu sarcini practice, care acoperă 4 etape (module) de formare educațională. Cerințele de sistematicitate, inerente în ipoteza studiului nostru, sugerează o abordare holistică pentru dezvoltarea unei metodologii de intervenție pedagogică concentrată pe un anumit scop. Această abordare necesită corelarea principalelor linii ale instrumentariului pedagogic cu subsistemele procesului de conștientizare, exprimat în calitățile respective ale minții, voinței și sentimentelor copilului. Prin urmare, în cursul formării lor, ca una dintre cele mai importante condiții pentru eficiența sa, am considerat, împreună cu consolidarea activității intelectuale, dezvoltarea sentimentelor morale și estetice, acțiunilor volitive, asociate cu conștientizarea acțiunilor morale secundare, implementarea lor în practică, formarea de nevoi spirituale, în special, a motivației interne de a face fapte bune și acțiuni.

În *prima fază* a învățământului special (13 lecții) sarcinile oferite au fost concepute pentru a atrage atenția copiilor la sentimentele interioare ale unei persoane în legătură cu acțiunile altora față de ea, propriile sale acțiuni destinate altora, comportamentul oamenilor unul față de altul, a-i învăța să recunoască aceste sentimente după aspectul lor exterior, a trezi răspunsul intern corespunzător al subiecților la fenomenele analizate.

Tipurile identice ale caracterului de stare emoțională a persoanei (copii, adulți) au fost prezentate copiilor utilizând genuri de artă (pictură cu un colorit emoțional destul de pronunțat (fragmente muzicale, poezii), precum și în monitorizarea expresiei oamenilor în viața reală. De fiecare dată obiectivul copilului a fost a vedea legătura stării interioare a persoanei cu manifestările altora față de ea, ale ei față de altcineva. Am încercat să oferim oportunitatea de conștientizare de către copil a acestei legături ca un fel de *măsurătoare* (reper) pentru analiza acțiunii în diferite forme de realizare a acesteia: o situație perceptibilă vizual în condițiile de viață specifice; o reprezentare a ei bazată pe descrierea verbală; soluționare de situații de probleme reale sau simulate, utilizând jucării.

O componentă integrantă a metodologiei au fost așa-numitele exerciții practice, oferite în fiecare sesiune experimentală și proiectate pentru a crea condiții de aplicare în viață a cunoștințelor, competențelor dobândite în partea teoretică a dialogului educatorului cu copiii.

În *prima etapă* a programului de instruire (13 lecții) sarcinile practice necesitau ca copiii să observe comportamentul și starea de spirit reciproc, a copiilor din alt grup de vârstă, părinților, educatorilor și să stabilească căruia dintre ei i-a fost vesel, plăcut sau iners, și pentru care motiv, cât de bună le-a fost propria lor stare de spirit în funcție de circumstanțe speciale.

În timpul acestei faze de învățământ special educabilii urmau să ajungă la concluzia (cunoștința) că orice acțiune nu este considerată în sine, ci în legătură cu bunăstarea internă a obiectului, a subiectului relaționării. Ei au trebuit să stăpânească modalități de a anticipa emoțional comportamentul față de ceilalți, să se obișnuiască a-și exprima impresiile sale în vorbire și cu ajutorul unor modele (mască de față, nuanțe de culori etc. (lecțiile „Despre dispoziția omului”, „Ce culoare are dispoziția”, „De ce-i trist” etc.).

În a *doua etapă* de activități special orientate (15 dialoguri) a fost pusă sarcina de a încuraja copilul să se gândească cu atenție asupra actului și să interpreteze rezultatul emoțional anticipat al interacțiunii dintre subiecți în formă de exprimare logico-verbală coerentă. În acest scop, copilul era rugat să-și imagineze, ce va simți cealaltă persoană (băiat, fată) și el însuși, dacă va proceda într-un anumit fel într-o situație dată, să se gândească cu voce tare despre asta. În plus, copiii au fost rugați, după o plimbare, să vorbească despre acțiunile sale în raport cu colegii. Se creau, de asemenea, situații problematice în organizarea de către educator a activităților colective productive (pictură, sculptură, aplicații), oferindu-se posibilitatea pentru o implicare naturală a copilului în căutarea formelor de interacțiune reală, acceptabile pentru altcineva și, în același timp, pentru el.

Pentru a exercita anexarea modelului în curs de asimilare de reflectare asupra actului la cazurile specifice ale vieții de zi cu zi a copilului, o mare atenție este acordată monitorizării și evaluării comportamentului colegilor de grup. Atitudinea sa față de manifestările semenilor săi copilul o putea exprima verbal și cu ajutorul obiectelor multicolore – „cadouri” (fluturi, cercuri, triunghiuri, flori) de nuanțe închise și deschise. Materialele de întărire, pe de o parte, acționau ca un stimulent pentru a trezi la copii dorința de a face lucruri și fapte bune sau de a se abține de la acțiuni negative față de o altă persoană, pe de altă parte – permiteau externalizarea răspunsului intern a copilului la acțiunea observată, iar pe de a treia – ajutau să se concentreze, să se stabilească și să se mențină atenția pe fapte concrete, evenimente din domeniul de aplicare al conștientizării relaționării interpersonale (lecțiile „Fii binevoitor și sensibil”, „Bucură-te de bucuria celuilalt”, „Nu întrista prin cuvânt”, „Învață să aduci bucurie” ș.a.).

Consecvența sarcinilor experimentale din a *treia etapă* (13 dialoguri) a contribuit la învățarea fazelor de implementare creatoare a procesului de soluționare a problemei morale integre, capacității de a efectua independent, inițial separat, fiecare din etapele individuale de reflectare – „viziunea” problemei (lecția „Fii sensibil”), compararea alternativelor găsite („Învață-te să fii bun”), formularea de concluzii cu privire la oportunitatea variantei analizate într-un context dat („Să știi cum să te verifici”); apoi participarea parțială la rezolvarea sarcinii problemei, atunci când copilul, ghidat de educator, este în căutarea unei soluții pentru părțile de sarcină, apărute în fața lui și, în cele din urmă, capacitatea de a analiza și de a rezolva sarcina integră a problemei din sfera interacțiunii cu ceilalți („Manifestă grijă și implică-te”, „A ști să faci plăcere altcuiva”, „Învață-te să auzi omul” ș.a.).

Punctul central al programului în această etapă a fost *alegerea morală*, capacitatea copilului de a lua decizia corectă din punct de vedere moral, implementând în mod natural și familiar corelarea și armonizarea semnificației obiective și a sensului personal al alternativelor comparate de comportament într-o situație particulară. Pe această bază tehnologia de învățare experimentală a fost construită după principiul ca, conectându-i pe copii pentru a căuta soluția optimă a sarcinilor de problemă, profesorul, de fiecare dată, să dea de gândit *modul general* (modelul) de analiză a sensului moral al acțiunilor. Educatorul oferă copiilor sarcini, rezolvarea cărora nu ar putea fi posibilă fără activarea sferelor intelectual-emoțională și volitivă a personalității, ajutându-i să construiască un plan de acțiuni succesive pentru conștientizarea aspectului moral al soluțiilor. În aceasta primul cugetă însuși profesorul, oferind copiilor un exemplu viu al modului de a gândi și de a acționa. Apoi educabilii, sub controlul didactic, încercau să efectueze același proces pe cont propriu. Au fost prevăzute, de asemenea, tehnici care puneau copiii în fața necesității de a formula sarcina problematică care cere o alegere morală.

Astfel, în timpul desfășurării celui de al treilea ciclu de învățare experimentală se creau condițiile pentru formarea la educabili a diferitelor elemente ale procesului creativ: intern și extern, intelectual-emoțional și comportamental. Cu toate acestea, în toate cazurile, rezultatul a fost obținerea de către copii a reprezentării despre latura morală a acțiunii integrale.

Al *patrulea ciclu* de învățământ special (6 dialoguri) vizează consolidarea capacității copilului de a cugeta asupra aspectului moral al unui act cu orientare la parametrii modelului social. În calitate de metodă conducătoare este prevăzută stimularea pedagogică spre analiza continuă și evaluarea obiectivelor și intențiilor altora și a celor personale față de ceilalți și trezirea, pe această bază, a nevoii interioare a copiilor de a efectua fapte bune și acțiuni; impulsivitatea pentru dezvoltarea răspunsului intern la fenomenele analizate, la însăși modelul de gândire al lor.

Modalitatea și mijlocul de intervenție pedagogică este *sistemul de sarcini* (cognitive și practice), care necesită analiză autonomă, luarea în considerare a proprietăților esențiale (indicatorilor) ale acțiunilor, care îndeplinesc caracteristicile modelului social, precum și capacitatea de a opera cu ele pentru a justifica evaluarea comportamentului. În acest caz, sarcina estimării unui act săvârșit era prevăzută copiilor nu ca un scop în sine, ci ca un mijloc de a rezolva un obiectiv personal atractiv de joc sau cognitiv. Acest lucru era facilitat de crearea unor situații de joc, utilizarea jucăriilor, ghicitul, introducerea elementelor de concurență, stimulente materiale de valoare simbolică – poze, fișe etc. (lecțiile „ – Bine? – Nu este bine”, „De ce facem bine în lume?”, „Despre alții și despre mine” și a.). Aici sunt exemple de formulări de obiective educaționale prevăzute pentru rezolvare în diferite etape ale învățământului special, pentru a da o idee de conținutul lor.

*Prima etapă:* a trezi dorința copilului să fie atenți și mai buni în raport cu expresia facială a adulților și colegilor în grădiniță, pentru a înțelege starea lor de spirit și a găsi forme acceptabile de cooperare cu aceștia în condiții specifice; a favoriza aprofundarea interesului față de lumea trăirilor umane interne, pentru a le face senzual tangibile, extern palpabile („obiectuale”) pentru copil; a activa în vocabular cuvintele: vesel, plin de bucurie, îmi pare rău, trist, bună/proastă dispoziție.

*Cea de a doua etapă:* a conduce copilul spre înțelegerea necesității de a-și face griji pentru mama sa, a se neliniști despre ea, a o proteja; a-i trezi dorința de a vorbi cu voce tare cuvinte de dragoste și respect mamei sale și a crea condiții de manifestare a iubirii lui, în legătură cu mama; a-l învăța să compare fapte și acțiuni (proprii și ale altora) aplicând logica corelării și armonizării rezonanței lor anticipate pentru starea internă a partenerilor de comunicare; a activa în vorbire și exprimare într-un discurs a cuvintelor și expresiilor: „dulce”, „tandă”, „dragă”, „unică”; a ajuta copiilor să înțeleagă semnificația expresiilor: „a ține la mama”, „a avea grijă de mama”, „a-și face griji despre mama sa”, „a-și proteja mama”.

*A treia etapă:* a trezi dorința copilului de a avea grijă de animalele din mediul său imediat; a-l obișnui să perceapă și să simtă frumusețea naturii, oferind oportunitatea pentru punerea în practică a acestor manifestări; a-l învăța să facă auto-transfer al modului digerabil de cumpănire a comportamentului față de alte persoane la domeniul interacțiunii omului cu natura; a intensifica într-un discurs aplicarea conceptelor etice învățate.

*A patra etapă:* a excita dorința copilului de a fi bun și nobil în relație cu alții, creând condițiile pentru punerea în practică a comportamentului adecvat; a promova dezvoltarea în continuare a abilităților de a motiva estimarea morală a acțiunilor, bazându-se pe logica de raționament învățată; a-l conduce spre conștientizarea obiectivelor de autoîmbunătățire morală a

comportamentului său; a preciza și aprofunda conținutul conceptelor de: „respect pentru alții”, „respectul de sine”, pentru a le introduce în vocabularul activ al copilului.

După cum se vede din exemple, caracteristica programului experimental, în contrast cu cel tradițional, este linia de divulgare a esenței interioare a fenomenelor morale, care fac obiectul cunoașterii și atitudinii copilului în măsura, în care acest lucru este posibil în etapa copilăriei preșcolare.

În același timp, trebuie subliniat faptul că programul experimental presupune dezvoltarea de idei, concepte, competențe cu valoare morală în interconexiune cu dezvoltarea sensibilității emoționale și capacitatea de reacție a copiilor la conținutul operelor literare, picturii, muzicii, selectat în aceste scopuri, și cu dezvoltarea atenției, imaginației.

Prin urmare, în cadrul programului, împreună cu obiectivele asociate cu cunoașterea părții morale a fenomenelor, sunt incluse și așa elemente cum ar fi excitarea răspunsului emoțional al copilului la conținutul unei opere de artă (povestiri, tablou, bucată muzicală), favorizarea sentimentului de frumusețe a cuvântului artistic, expresiei plastice (armoniei culorilor, sunetelor), excitarea dorinței copilului de a repeta cuvinte frumoase, expresii, proverbe, zicători, versuri, care îi plac etc. Astfel, acest program este, de asemenea, mijlocul activ de familiarizare a copiilor în lumea artei, obișnuire să pătrundă în lumea de imagini artistice, care evocă gândirea și sentimentele lor moral-estetice.

O caracteristică a programului pilot de formare poate fi considerat faptul că implicit *logica* actului ei educațional **presupune mișcarea de la familiarizare a copiilor cu parametrii esențiali ai idealului umanist social evoluat de relaționare – spre crearea (proiectarea) modelului integru subiectiv nuanțat de conștientizare a acțiunilor, bazat pe conținutul acestui ideal și până la procesul de reconstrucție a acestui model în unul final individualizat de conștientizare a valorii morale a unui act ca *obiectiv* de învățare.**

Mai mult decât atât, acest model este individualizat după natura înțelegerii conținutului aspectului respectiv al experienței sociale, după specificul includerii lui în experiența individuală de conștiință, de activitate, relații și legături ale copilului cu cei din jur. Acesta este interiorul logicii procesului de învățare.

Latura din afară o constituie activitatea educatorului și copiilor, care vizează crearea condițiilor pentru punerea în aplicare a părții interioare – însușirea organizată a conținutului de experiență socială selectat.

Căutarea în comun cu copiii a răspunsurilor și soluțiilor la problemele etice, mișcarea naturală a gândirii, pornind de la imaginația copilului în timpul reflectării lor și orientarea morală a



conținutului materialului, trezirea răsunetului interior al educabililor – aceasta este baza pe care se construiește învățarea experimentală. Conținutul ei diferă prin faptul, că se concentrează, în principal, pe moduri *active* de intrare a copilului în esența morală a *imaginii de ansamblu* a interacțiunii cu mediul, nu pe transmiterea de cunoștințe morale, care promovează înțelegerea aspectelor sale individuale. Prin urmare, în prima linie se află nu cunoștințele și nu abilitățile corespunzătoare de comportament, nu cantitatea de timp alocată pentru a le dobândi, dar găsirea de noi modalități de organizare a însușirii conținutului selectat, astfel încât în conștiința educabililor să se stabilească, pe cât de mult posibil, relații directe, personale cu alți oameni, cu societatea (colectivul de semeni), natura și, mai presus de toate, cu sine însuși. Este important să se rețină, că în condițiile chibzuirii colective asupra problemelor etice creatori ai gândurilor născute și exprimate cu voce tare se simt nu doar cei implicați direct în dezvoltarea ideii conexiunii acțiunii analizate cu starea de spirit a partenerilor de comunicare, dar, de asemenea, acei copii care sunt de acord cu ei sau nu sunt de acord.

Principalele forme de organizare a învățământului special sunt aceleași ca și cele tradiționale (lecții, discuții, jocuri didactice, exerciții), dar de fapt ele sunt mai flexibile și dinamice. Lecția (activitatea), datorită noilor principii didactice, are o structură diferită de cea tradițională. Cu toate acestea, principala diferență a sistemului educativ-instructiv construit este, în primul rând, că în *centrul* procesului de învățământ stă copilul. El ia independent în stăpânire propriile procese mentale, comportamentul său, este subiectul propriei creșteri și dezvoltări. Copilul este sursa activității sale, lui îi aparține stabilirea obiectivelor și evaluarea, și nu doar executarea ei.

Printre cele mai importante condiții pentru eficiența măsurilor pedagogice propuse este considerată, de asemenea, crearea în jurul fiecărui educabil a unei atmosfere, „câmp emoțional”, când se sugerează că el este bun. Această încredere din partea tutorelui și a membrilor grupei are menirea să încurajeze copilul pentru a depăși teama de a recunoaște în fața colegilor greșelile sale, a-și analiza critic acțiunile, dezavantajele, întrucât el începe să creadă că le poate depăși.

Astfel, colectivul de copii efectuează în sistemul nostru rolul de principală condiție și factor activ de conștientizare cu succes a valorii morale a conduitei, stimulator de trăiri emoționale, de corectare a opiniilor și a comportamentului membrilor săi.

Deci, obiectivul de pornire al influențelor educaționale speciale – contribuirea la dezvoltarea unui copil – a determinat și abordarea cu privire la identificarea impactului acesteia. Educatorul urmează să judece despre eficiența muncii sale nu după indicatorii de cunoștințe, abilități, competențe, dar după avansarea reală a copilului în *dezvoltare*, care oferă interpretarea morală de valoare deplină a unui act.

În acest mod, din punctul nostru de vedere, este dezvoltată o tehnologie nouă de interacțiune profesor-elev, față de cea utilizată în practica de masă. Ea este concepută pentru dezvoltarea reală, formarea personalității creatoare a copilului, incluzând o organizare interioară a materialului programului, destinat asimilării, dar, de asemenea, principiile și metodele de învățare a acestui material de elevi. Acest tip de interacțiune a educatorului cu copiii este numit de noi *sistem*, care vizează dezvoltarea copilului în sfera conștientizării valorii morale a conduitei față de cei din jur.

Noi credem, că funcția *dezvoltativă* a sistemului construit poate fi văzută în conturarea treptată în conștiința copilului a configurației unei scheme, mai mult sau mai puțin generalizate, de cercetare a calității morale a manifestărilor de comportament față de ceilalți.

Esența funcției lui *instrucționale* o considerăm în faptul, că metodele de influență pedagogică special selectate permit educatorului nu numai să direcționeze atenția copiilor cu privire la conținutul experienței sociale, destinat asimilării, dar, de asemenea, să le ajute să identifice modalități de a stăpâni elementele sale constitutive (cunoștințe, abilități, experiența de activitate creatoare, norme de atitudine emoțională).

Impactul *educativ* al sistemului special conceput va fi atins, așa cum ne așteptam, pe de o parte, grație orientării morale a conținutului experienței sociale, pe de cealaltă parte – datorită naturii aspectului formativ al metodologiei, care dezvoltă activismul, spiritul conștient, auto-controlul copilului pentru a obține bunăstarea altora. Un efect educativ crează, de asemenea, atmosfera de respect față de personalitatea copilului, atenția mentorului față de succesele și eșecurile sale în procesul de învățare, „așteptarea atentă” (A.P. Usova) în raport cu educabilul.

### **2.3. Impactul didacticii inovatoare asupra dezvoltării capacității copilului de a pătrunde în esența morală a faptelor**

Partea organică, necesară a sistemului pedagogic experimental este studiul cursului de dezvoltare a conștientizării valorii morale a comportamentului de către educabili. Urmărirea după schimbările survenite este efectuată în conformitate cu liniile de activitate psihică condiționat evidențiate (cognitivă, volitivă, afectivă), care reflectă proprietățile procesului integru de înțelegere a actului. Despre natura schimbărilor se judecă după conținutul interpretării calității morale a comportamentului, care oferă o idee despre cunoștințele relevante, abilități și, în parte, despre sentimentele copilului.

În timpul procesului de cercetare indicatorii de performanță a tuturor celor trei aspecte ale activității de conștientizare au fost măsurate de două ori – înainte de experimentul de formare și

după finalizarea acestuia – în două grupuri experimentale: urban (Gu) și rural (Gr). În grupul de control (Gc), în cazul în care formarea nu era efectuată, cea de a doua examinare a fost efectuată în același timp ca și în loturile experimentale.

Scopului și naturii cercetării noastre a corespuns mai mult în principal o analiză calitativă a faptelor extrase. Metodele statistice au fost utilizate în acele cazuri în care aceasta era îndreptățit și necesar, dar nu aveau nici o semnificație independentă.

### **Analiza gradului de dezvoltare a conștientizării de către copiii-preșcolari a valorii morale a unui act în condițiile aplicării sistemului de învățământ experimental**

Pentru a identifica schimbările care au loc în procesul de conștientizare au fost dezvoltate *trei grupe* de activități de control:

a) necesită formularea judecății copilului despre un număr de manifestări în adresa celor din jur (onestitate, generozitate, sensibilitate etc.);

b) necesită soluționarea problemelor morale de diferite grade de dificultate – alegerea scopului acțiunii, „viziune” a problemei morale, depășirea obstacolelor la punerea în aplicare a alegerii morale;

c) necesită producerea și aplicarea în vorbire a ecoului intern al copilului la aceste fenomene.

În analiza datelor la toate sarcinile am identificat două linii principale: (1) cuprinderea proprietăților esențiale ale modelului social-semnificativ de comportament; (2) plinătatea argumentării valorii morale a acțiunilor.

În primul grup de sarcini copiii trebuiau să justifice sensul moral al modelului social-corect de conduită. Aici este o listă de manifestări comportamentale, propuse pentru discuție în cadrul interviurilor individuale cu copilul:

1. – *Este posibil să înșeli pe oarecare dintre copii sau adulți sau trebuie să se spună întotdeauna adevărul?*

– *De ce crezi că ar trebui să faci în acest fel?*

– *Și dacă înșeli, ce se va întâmpla?*

2. – *E nevoie de a împărți cu alții atunci când ai ceva bun de mâncare? De ce?*

– *Și dacă vei mânca întotdeauna singur ce-i mai gustos, ce s-ar putea întâmpla?*

3. – *Este bine să vorbești cu alții că hainele tale sau jucăriile sunt mai bune decât ale lor?*

*De ce?*

– *Și dacă spui că hainele tale sau jucăriile sunt mai bune decât ale prietenului tău, ce se va întâmpla?*

4. – *Este bine dacă fiul sau fiica nu fac ceea ce le cer părinții (mama, tata)? De ce?*

– *Și dacă nu răspundem la solicitările părinților, ce se poate întâmpla?*

Prin natura răspunsurilor implicite se urmărea identificarea prezenței sau absenței în mintea copilului a unor noțiuni despre reperele social-obiective ale cugetării acțiunilor, manifestate în capacitatea de a da o interpretare logico-verbală adecvată calităților morale. Analiza a arătat că pentru cei mai mulți copii ai ambelor grupuri experimentale și de control este caracteristică o tendință generală – pentru a justifica valoarea acțiunii imaginare se ghidează prin reacția față de inițiatorul comportamentului a adulților din jur, colegilor, însăși beneficiarilor de comportament (control social), cum este indicat și în următoarele exemple de mai jos: *„Trebuie să ne împărțim pentru a nu fi etichetați ca lacomi”* (Vadim G.); *„Nu trebuie să înșelăm, ca să nu fim ocărâți (Artiom); „Trebuie de servit, atunci pe mine mă vor servi”* (Denis B.); *„Dacă nu voi împărți, va fi jignit, nu se va juca”* (Denis M.); *„Nu trebuie de lăudat, te vor numi „lăudăros”* (Alex C.).

Astfel de răspunsuri la etapa de constatare au fost 26 din 44 în grupurile experimentale și 13 din 23 în grupa de control (a se vedea jumătatea stângă a tabelului 2).

O altă parte a respondenților a concentrat atenția cu privire la presupusele efecte ale acțiunilor analizate pentru a satisface interesele, dorințele, sentimentele sau a partenerului de comunicare sau a însuși inițiatorului de comportament: *„Trebuie să împărțim, deoarece aceștia pot simți tristețe”* (Oleg I.), *„Pentru că el vrea, de asemenea”* (Ruslan K.), *„În caz contrar, el va plânge”* (Olga S.), *„Dacă înșeli, atunci îți va fi rușine”* (Maria S.) etc. Numărul lor era de 6 copii din grupele experimentale și 4 – din cea de control.

Al treilea subgrup de copii nu au fost în măsură să ofere o justificare clară. Acești copii spuneau: *„Eu așa vreau”* (Sveta H.), *„Mie așa îmi place”* (Dima M.), *„Așa nu se poate de făcut”* (Micha B.) sau nu dau nici un răspuns. Acești copii au fost 12 din 44 din grupele experimentale și 6 din 23 din grupul de control.

Prezența a aproximativ aceleași date sursă în grupurile experimentale și de control, identificate în primele sondaje a răspunsurilor copiilor a fost esențială pentru noi, deoarece a permis ca viitoarele îmbunătățiri în motivarea valorii morale a actului la loturile experimentale, comparativ cu grupul de control, să fie atribuite construcției special concepute a muncii educative.

Rezultatele indică faptul, că de la etapa inițială spre cea finală a studiului la loturile experimentale se produc schimbări semnificative în natura judecăților copiilor despre calitatea morală a acțiunilor (elementul cognitiv). Copilul merge de la orientarea la proprietățile secundare, externe către reflectarea esenței interioare a comportamentului, către anticiparea emoțională a implicațiilor sale pentru bunăstarea interioară a subiecților interacțiunii

Tabelul 2.

**Dinamica schimbărilor în natura motivațiilor modelului social-oportun de conduită  
a eșantionului de la etapă inițială spre cea finală a studiului**

Subgrupele de copii Natura argumentării	Etapile investigării							
	Inițial				Final			
	Grupele experim.		Total	Grupa control Gc	Grupele experim.		Total	Grupa control Gc
	Gu	Gr			Gu	Gr		
1. Referire la sancțiunile celor din jur	14	12	26	13	-	1	1	13
2. Efectele emoțional anticipate pentru alții și pentru sine	3	3	6	4	16	21	37	7
3. Lipsește motivarea clară	4	8	12	6	5	11	6	3
Total respondenți	21	23	44	23	21	23	44	23

Așa cum se arată în tabelul 2 (în care se reflectă datele justificării sensului moral al generozității) schimbare pozitivă observăm la 37 din cei 44 de copii din grupul experimental, în timp ce în faza de constatare acești copii au fost doar șase. În consecință, la loturile experimentale, numărul de copii care sunt ghidați în motivarea valorii acțiunii morale de condițiile externe, reacția de la alții a scăzut dramatic (până la 1 în grupul rural cu dispariția completă a acestei categorii de răspuns în grupul urban).

În grupul de control, așa cum se vede din tabel, modificările au fost minore: au fost răspunsuri neschimbate în primul grup de indicatori (13 cazuri) și numai la 3 copii, în comparație cu etapa inițială a existat o schimbare pozitivă în natura raționamentelor.

Aici sunt exemple de răspunsuri specifice pentru copiii din grupurile experimentale după finalizarea intervenției formative organizate special, în care există o caracteristică generalizată a proprietăților esențiale ale acțiunilor analizate: „Este necesar să se împartă, pentru ca celălalt să nu fie trist și mie să nu-mi fie rău la inimă” (Vasea B.); „Copiii vor fi bucuroși și eu la fel” (Carolina L.); „Pentru ca toți să aibă o dispoziție bună” (Denis B.); „Ca să se bucure de aceea, că altul se bucură” (Igor P.); „Dacă minți, atunci el și tu te vei simți rău la suflet” (Carolina L.); „Dacă nu ascuți de mama ta, ea va fi foarte supărată și tu te vei simți rău” (Sașa C.); „Dacă te lauzi, apoi și lui și ție îți va fio neplăcut” (Fiodor K.).

Astfel, o schimbare pozitivă în conștiință la majoritatea copiilor se descoperă în faptul, că proprietățile esențiale ale comportamentului față de alte persoane încep să fie gândite de copil ca proprietăți generale (criterii, repere de referință) de interpretare a sensului moral al tuturor manifestărilor oferite pentru analiză. Acest lucru sugerează despre apariția abilității de a compara și

clasifica acțiunile comportamentale după indicii esențiali moral-semnificativi, despre asimilarea de către educabili a modului social justificat de gândire.

În scopul de a urmări tendințele generale de dezvoltare a subsistemei cognitive, ca competență intelectuală a aspectului volitiv al conștientizării copiilor li s-au oferit sarcini, care diferă în gradul de dificultate (a doua serie de sarcini).

*Prima sarcină* necesită analiza condițiilor situației, gândire de posibile ținte în opțiunile ei, alegând cele mai bune din punct de vedere a modelului știut și personal adoptat din soluțiile de probă (pentru a facilita compararea analizei datelor, la fel ca și în prima serie de experimente, au fost alese situații de viață pentru manifestarea generozității). Aici este textul problemei prezentate copilului. „*Imaginează-ți: Tu mănânci un măr suculent gustos. O fată se uită în timp ce mănânci, dar nu-ți cere măr...*”.

În *a doua problemă* în prim plan era planificarea și programul de acțiune, ținând cont de obstacole în calea implementării acestuia, care necesită treimea obligatorie de comportament: păstrare în minte a scopului final, anticiparea etapelor de atingere a lui și proiectarea următorilor pași practici. Textul problemei: „*Imaginează-ți: bunica ți-a dat o portocală la grădiniță și te-a sfătuit să o mănânci singur, pentru că ai nevoie de vitamine. La plimbare, atunci când erai gata să mănânci portocala, un băiat a venit aproape de tine, și în ochii lui, după expresia feței, ai înțeles imediat că ar dori să încerce portocala...*”.

După prezentarea conținutului fiecăreia dintre situațiile descrise mai sus s-au oferit întrebările: – *Ce vei face?* – *De ce vrei să faci asta?* – *Ce s-ar fi întâmplat dacă nu ai fi făcut?*

Rezolvarea celei *de a treia* probleme presupune „viziunea” problemei morale, producerea reacției emoțional-estimative interioare la evenimentele discutate, anticiparea de către copil a propriei alegeri, posibilelor rezultate și aprecierii de către alții. Aici este textul problemei situaționale și întrebările pentru ea: „*Erau doi frați, Igor – de cinci ani și Slavik – cu un an mai mare. Mama i-a dat lui Igor de ziua de naștere o ciocolată. El era foarte fericit și a început s-o mănânce, dansând vesel și sărind prin cameră. Slavik se uita la fratele său și îi zâmbea cu amabilitate. Igor a mâncat rapid toată ciocolata, l-a luat pe Slavik de mână și l-a invitat să se joace în curte*”.

Întrebări pentru discuție: „*Ce îți place în comportamentul lui Igor? Slavik? – De ce? – Ce nu ți-a plăcut în comportamentul acestor băieți? – Ce ai face în locul lui Igor, primind cadou de la mama ta o ciocolată? – De ce ai vrea să faci în acest fel? – Dar dacă nu l-ai fi servit pe fratele mai mic, ar fi bine? – Ce ar crede despre tine mama, fratele? – Ce ar spune despre tine mama, fratele? – Ce ar spune ei despre tine?*”

Scopul interviurilor individuale cu privire la conținutul celor trei sarcini propuse – a stabili gradul de adecvare morală sau inadecvare a soluțiilor optime constatate, natura interpretării consecințelor alegerilor făcute, ca urmare a cunoașterii de către copil a modului corect de cumpănire a actului și stăpânirii abilității de implementare a lui într-un anumit context. În calitate de unitate de măsură standard a parametrilor conștientizării s-a luat o valoare stabilă – *modelul logico-verbal de raționament*, adoptat ca un criteriu de aplicare de către copil a cunoștințelor teoretice existente despre valoarea morală a actului într-o situație practică.

Sarcinile propuse erau considerate corect îndeplinite cu condiția ca motivarea deciziei să se bazeze pe cele două caracteristici esențiale ale idealului social-important în același timp – echilibrarea rezonanței anticipate a acțiunii pentru destinatarul ei și pentru însuși inițiatorul acesteia. Astfel, copilul reproduce coerent în situația de cugetare a unui act schema logico-verbală adecvată de judecată morală. Mostra de sarcină completată corect este: „*Voi servi fata (băiatul) pentru a o bucura (a-i face plăcere) și acest lucru mă va bucura și pe mine (îmi va fi plăcut)*”.

Având în vedere condițiile de mai sus au fost identificate *șase trepte* ale îndeplinirii sarcinii: prima – cea mai înaltă, iar a șasea – cea mai joasă. Iată mai jos caracteristicile lor de fond.

Prima treaptă: alegerea este corectă. Sunt justificate sensul social-obiectiv și personal al actului, adecvate specificității modelului social evaluat.

A doua treaptă: alegerea este corectă. Când justifică interpretează corect sensul social-obiectiv al faptei presupuse.

A treia: alegerea este corectă. Justificarea dovadă de înțelegere adecvată a sensului personal al acțiunii.

A patra: alegerea este corectă. Nu există nici o justificare.

A cincina: alegerea este corectă. Cu toate acestea justificarea arată o lipsă totală a înțelegerii esenței morale a opțiunilor propuse.

A șasea: alegerea este incorectă. Justificare incorectă.

Analiza datelor primei sarcini indică faptul că la studiul inițial, majoritatea copiilor din grupurile experimentale și de control, cu toate că oferă soluția corectă, dar justificarea alegerii lor este greșită, concentrându-se în special asupra proprietăților de comportament, care nu dezvăluie natura sa morală. Numărul de răspunsuri incorecte a fost mai mult de jumătate dintre respondenții din fiecare dintre grupurile studiate, ceea ce confirmă lipsa la copii a cunoștințelor de valoare deplină despre calitatea morală a actului, modul corect de a gândi. Același rezultat a fost obținut de noi în analiza datelor sarcinii de control anterior.

Cu toate acestea, până la sfârșitul muncii special organizate situația se schimbă. La loturile experimentale se atestă o creștere semnificativă a numărului de copii, care oferă o justificare parțial sau complet adevărată de calitate morală a modalităților propuse pentru a rezolva problema, în contrast cu cele de control, unde cifra este aproape neschimbată comparativ cu rezultatele primei secțiuni.

Tabelul 3 prezintă rezultatele analizei datelor obținute în grupele experimentale și de control în soluționarea primei sarcini la începutul și sfârșitul studiului. După cum putem vedea, numărul de copii care a îndeplinit corect rezolvarea către etapa finală a formării la loturile experimentale a crescut semnificativ (28 de copii au atins primul – cel mai înalt nivel), comparativ cu etapa de constatare, unde aceste răspunsuri nu au fost identificate nici în una dintre grupurile studiate. În grupul de control aceste modificări nu au fost observate.

Acest lucru sugerează, că baza de schimbare este pătrunderea mai profundă, graduală a copiilor în esența morală a comportamentului și, prin urmare, stăpânirea tot mai completă a cunoștințelor relevante, aptitudinilor, implicate în proces, sub influența unei intervenții special concepute.

În analiza datelor celei de a doua sarcini, care necesită depășirea „obstacolelor” din calea de a lua corect decizia (instrucțiunile bunicii cu privire la nevoia de a mânca o portocală întreagă), am vrut să știm cum se va schimba natura alegerii și conținutul argumentelor comparativ cu rezultatele problemei precedente și în raport cu indicii primei serii de sarcini experimentale.

Am constatat, că la majoritatea copiilor, înainte de instruirea specială, obstacolele întâmpinate nu afectează semnificativ direcția de alegere. Chiar și în prezența influențelor stimulative ale experimentatorului, să-și amintească despre „sfatul bunicii”, ei nu-și schimbă decizia morală originală propusă, motivând-o conștient pe deplin de suficient.

Prin urmare, metoda de analiză a acțiunii nu se schimbă substanțial, dar ea, ca și în problema testului precedent, este inadecvată standardului social propus de cugetare asupra unui act și, în consecință, nu permite copilului să înțeleagă proprietățile esențiale interioare ale variantei moral-valorose de comportament. Astfel, subiecții au afirmat că „*vor servi fata cu măr*”, pentru că „*Dacă nu o vor servi, aceasta poate să mă numească zgârcit*”; „*Se poate supăra și nu va vrea să se joace*”; „*Altă dată nu mă va servi pe mine*” etc. Justificare incorectă pentru alegerea corectă au dat 28 de copii din 44 în grupul experimental și 16 din 23 – în grupul de control (nivelul V).



Tabelul 3.

**Dinamica schimbării naturii justificării alegerii în situație problemă-conflict familială de la etapa inițială la cea finală a studiului**

Nivelurile soluționării problemei	Etapile investigării							
	Inițial				Final			
	Grupele experim.		Total	Grupa control Gc	Grupele experim.		Total	Grupa control Gc
	Gu	Gr			Gu	Gr		
1. Alegere corectă, justificare corectă	-	-	-	-	13	15	28	1
2. Alegere corectă, înțelegerea sensului obiectiv al actului	4	2	6	6	7	5	12	5
3. Alegere corectă, înțelegerea sensului personal al actului	1	-	-	-	1	1	2	2
4. Alegere corectă, lipsa justificării	-	7	7	5	-	-	-	2
5. Alegere corectă, justificare greșită	16	14	30	12	-	2	2	13
6. Alegere incorectă, justificare incorectă	-	-	-	-	-	-	-	-
Total respondenți	21	23	44	23	21	23	44	23

O altă parte din respondenți (foarte mic) are dificultăți în alegerea soluției optime sau dă preferință pentru opțiunea inacceptabilă din punct de vedere moral, în mod conștient motivând-o. Exemple de declarații ale lor: „*Eu am de gând să mănânc portocala în alt loc, pentru ca ea (fata) să nu ceară*” (Olesea C.); „*O să mănânc repede, pentru că vreau să mănânc întreaga portocală*” (Ivan B.) etc. Astfel de afirmații indică o lipsă de înțelegere de către autorii lor a căilor moral-prețioase de soluționare a conflictului (sau o atitudine emoțională negativă față de ele. Unul dintre motive este, probabil, lipsa de reprezentări conștiente despre modul social semnificativ de gândire cu privire la opțiunile comparate, prin urmare, și a abilităților relevante de a le analiza pe criterii morale esențiale.

O treime din respondenți a făcut alegerea corectă cu privire la unul dintre participanții la situație, dar nu oferea o opțiune de conduită morală în raport cu celălalt. Așa că, împreună cu afirmația că vor servi fata cu portocală, ei au mărturisit: „*Bunicii mele nu o să-i spun despre aceasta*”. Numărul cazurilor de declarații similare a fost 5 în grupa experimentală rurală, unul în grupa urbană și 2 – în grupa de control.

La sfârșitul învățământului special indicatorii calitativi ai naturii exprimărilor copiilor brusc se îmbunătățesc. Astfel, numărul de copii în subgrupa care a făcut o alegere bună, dar care nu a

reușit s-o fundamenteze a scăzut de la 15 până la 2 în mediul rural și de la 13 la zero în grupul urban experimental.

Declarațiile referite de noi la categoria a patra și a șasea, reflectând gama de decizii necorespunzătoare din punct de vedere moral sau contradictorii cu privire la orientare, în urma studiului pilot, nu au fost depistate nici în unul dintre grupurile studiate. În același timp, crește dramatic numărul de răspunsuri corecte în grupele experimentale, după cum este ilustrat de datele soluționării celei de a doua probleme la diferite etape ale studiului prezentate în tabelul 4.

Tabelul 4.

**Dinamica schimbării naturii justificării alegerii în situație subiectiv nouă de la etapa inițială la etapa finală a studiului**

Nivelurile de soluționare a sarcinii	Etapile investigării							
	Inițial				Final			
	Grupele experim.		Total	Grupa control Gc	Grupele experim.		Total	Grupa control Gc
	Gu	Gr			Gu	Gr		
1. Alegere corectă, justificare corectă	-	-	-	-	6	15	21	-
2. Alegere corectă, înțelegerea sensului obiectiv	1	-	1	-	1	-	1	2
3. Alegere corectă, înțelegerea sensului personal	5	-	5	4	14	6	20	5
4. Alegere contradictorie după orientare, justificare incorectă	1	5	6	2	-	-	-	-
5. Alegere corectă, justificare incorectă	13	15	28	16	-	2	2	14
6. Alegere incorectă, justificare incorectă	1	3	4	1	-	-	-	2
Total respondenți	21	23	44	23	21	23	44	23

După cum puteți vedea, numărul de răspunsuri referite de noi la categoria superioară a crescut (în mod) brusc, reprezentând 50% în raport cu numărul total de copii din grupul experimental, care au rezolvat sarcina. În grupul de control ca și în grupele experimentale până la începerea instruirii speciale, nu s-au detectat aceste răspunsuri.

Justificarea de către copil a calității morale a soluției optime a câștigat plinătate și desfășurare, reflectând capacitatea copiilor grupurilor experimentale de a aplica cunoștințele dobândite cu privire la valoarea morală a unui act, modul de conștientizare a acesteia în termeni concreți.

Motivul pentru schimbările pozitive care au loc, a fost, se pare, stăpânirea de către copii a capacității de a opera modelul digerat de raționament, ca un instrument de conștientizare a valorii morale autentice a unui act. Acest lucru le-a permis să „producă” cunoașterea proprietăților acțiunii morale analizate, le-a asistat la desfășurarea de auto-înțelegere a situației problemei pentru a gestiona acest proces într-o coliziune de obstacole pe calea de a lua decizie corectă și a o justifica. Toate acestea demonstrează profunzimea diferențelor dintre copiii, care învață în condiții de sisteme metodice diferite, în sensul stăpânirii competențelor de conștientizare deplină a prețului moral al unui act.

Copiii din grupul de control, ca și până la instruirea experimentală, nu reieșeau în judecățile lor din reprezentările despre proprietățile caracteristice ale modelului social de conduită, nu au mers la o logică de raționament adecvat esenței acestuia, care ar duce la conștientizarea obiectivului moral-prețios de comportament în situația propusă. Prin urmare, performanța lor nu s-a schimbat semnificativ: trecerea progresivă la etapa finală a experimentului, comparativ cu cea de constatare, a fost detectată doar la doi copii, care reflectau în declarațiile sale înțelegerea corectă a sensului social-obiectiv al acțiunii – 1 copil (răspuns de categoria a doua) și înțelegerea sensului personal al acesteia – 1 copil (răspuns de a treia categorie).

Analiza datelor experimentale colectate a făcut posibil de a judeca despre dinamica schimbărilor care au loc sub influența intervențiilor formative, atât la scara de grup, cât și la subiecții individuali. Fără a stabili un obiectiv de a intra în motivele din spatele anumitor caracteristici ale stăpânirii experienței transmise de conștientizare morală a conduitei, observăm doar că ratele individuale ale progresului copiilor la un rezultat de succes au fost diferite. Despre acest lucru ne asigură o comparație a raționamentelor unui respondent (Vanea B.), despre sensul moral al manifestării generozității: după prima etapă: „*Voi servi colegul meu cu portocală, pentru ca și el să se împartă cu mine*” (nivelul V); „*Dar bunicii nu-i voi spune, pentru că ea mă va certa*” (alegere contradictorie după orientarea morală – nivelul IV); după a doua etapă de formare: „*Mă voi împărți, pentru că după fața băiatului am înțeles, că el, de asemenea, vrea*” (nivelul III), „*Și bunicii îi voi spune adevărul*” (nivelul III); după etapa a treia: „*Voi împărți, pentru că altfel cineva va fi trist și mie rușine de mine însumi*” (primul nivel – cel mai înalt); după etapa a patra; „*Voi împărți, ca împreună să ne simțim bine, bucuroși*” (primul – cel mai înalt nivel).

Aceste declarații ne dau posibilitate de a urmări după natura schimbărilor, care au loc în formarea reprezentărilor conștiente ale copilului despre semnificația obiectivă și personală a acțiunii proiectate (elementul cognitiv), abilităților durabile de a corela rezultatul anticipat emoțional al unui act imaginar cu starea de bine a subiecților comunicării, autoimplementarea procesului de

conștientizare a aspectului moral al comportamentului, transferul modului de gândire morală dintr-o situație înaltă – schimbarea alegerii în raport cu bunica (elementul reglementativ-afectiv). Cu toate acestea, nu la toți subiecții, care au demonstrat la etapa de constatare rezultate slabe în conștientizarea sensului moral al faptelor, apar consecvent modificări progresive. Acest lucru este demonstrat prin analiza enunțurilor respondentei Lena K., prezentate în testul de control în cadrul analizei aceleiași sarcini de problemă. Înainte de începerea cursului: *„Voi împărți portocala, pentru ca băiatul să nu se supere pe mine”* (treapta a cincia); după *prima etapă*: *„Voi mânca cât mai curând posibil toată portocala, astfel încât ceilalți să nu vadă, deoarece pentru toți nu va ajunge”* (treapta VI); după *etapa a doua*: *„Voi servi băiatul, pentru ca el să nu se simtă rău”* (treapta a III); după *etapa a treia*: *„Voi împărți, așa trebuie să procedeze copiii pentru a se împăca unul cu altul”* (treapta I); după *etapa a patra*: *„Voi servi băiatul, pentru că așa vreau eu”* (treapta V). După cum putem vedea, schimbarea de echilibru în interpretarea valorii morale a unui act de către copil nu s-a întâmplat.

În general, datele referitoare la rezultatele primelor două sarcini sugerează că dezvoltarea activității de conștientizare morală a acțiunilor este exprimată în progresul intensiv la preșcolarii grupurilor experimentale și un proces lent și nesemnificativ de avansare a copiilor din grupul de control. În spatele timpului și a intensității dezvoltării se ascund caracteristici de calitate, prin care se disting copiii grupei de control de colegii lor, care învață în cadrul sistemului experimental: lipsa de unitate pentru a surprinde proprietățile morale ale comportamentului în timpul soluționării sarcinii cognitive; diferența între soluția în acțiune și interpretarea verbală a valorii morale a opțiunii identificate.

Tendința spre o creștere semnificativă către sfârșitul învățământului special a numărului de răspunsuri care reflectă interpretarea corectă a valorii morale a unui act de către preșcolari a fost confirmată și în analiza soluțiilor, celei de a treia, cea mai dificilă din sarcinile propuse. Această decizie necesită distingerea și formularea problemei morale prin analiza și evaluarea condițiilor situației și producerea răspunsului emoțional interior al copilului la ceea ce se întâmplă (fratele mai mare de ziua nașterii nu l-a servit pe cel mai mic cu ciocolată, dar acesta din urmă nu a demonstrat careva semne evidente de disconfort), anticiparea și motivarea de către copil a obiectivelor proprii într-o situație similară.

Indicatorii cantitativi ai schimbării naturii justificării alegerilor făcute sub influența învățământului special sunt dați în tabelul 5 și arată diferențele semnificative între copiii care studiază în sistemele experimentale și tradiționale.

Jumătate dintre respondenți au dat răspunsuri de primă – cea mai înaltă – categorie (ca și în rezolvarea sarcinii precedente, celei de a doua sarcini), în absența raționamentelor de acest nivel, pronunțate în grupul de control. În același timp, au dat o judecată morală falsă 10 din 44 de copii, din grupurile experimentale și 18 din 23 de respondenți din grupul de control.

Diferența în rezultatele identificate se datorează, se pare, faptului, că în condițiile existente de instruire a copiilor nu se formează componenta intelectuală a aspectului volitiv al conștientizării, astfel că, din cauza lipsei de cunoștințe relevante (ceea ce am văzut în prezentarea seriei anterioare de sarcini) nu este suficient dezvoltată subsistemul de reglementare a acestui proces.

Copiii grupurilor experimentale, la sfârșitul experimentului formativ, aplicau în mod adecvat cunoștințele existente în condițiile soluționării unei sarcini, apărute pentru prima dată în fața lor, după cum reiese din exemplele justificării propriei lor alegeri imaginare: „*Voi servi frățiorul, pentru ca să fie bucurie*” (Grisha), „... *ca fratele să nu plângă, și toată lumea să fie fericită*” (Oleg R.), „... *îmi place când alții se bucură*” (Kostya S.), „... *ne vom distra împreună, și alții se vor bucura pentru noi*” (Sveta G.), „... *ca să nu ne fie trist*” (Marina P.), „... *pentru ca amândoi să ne simțim bine*” (Serghei M.), „... *ca să nu ne fie rușine*” (Lena Z.) etc.

Tabelul 5.

**Dinamica schimbării naturii justificării actului în situația distingerii și formulării problemei morale de către copil**

Niveluri	Etapile investigării							
	Inițială				Finală			
	Grupele experim.		Total	Grupa control Gc	Grupele experim.		Total	Grupa control Gc
	Gu	Gr			Gu	Gr		
1. Alegere corectă, justificare corectă	-	-	-	-	7	15	22	-
2. Alegere corectă, înțelegerea sensului obiectiv	2	6	8	2	4	3	7	22
3. Alegere corectă, înțelegerea sensului personal	3	-	3	2	3	2	5	2
4. Alegere contradictorie după orientare, justificare incorectă	1	-	1	2	-	-	-	1
5. Alegere corectă, justificare incorectă	15	15	30	17	7	3	10	18
6. Alegere incorectă, justificare incorectă	-	2	2	-	-	-	-	-
Total respondenți	21	23	44	23	21	23	44	23

Copiii din grupul de control, în timp ce încercau să îndeplinească sarcinile propuse, plecau în interpretarea manifestărilor comportamentale de la proprietățile externe, nonesențiale, care împiedică înțelegerea naturii lor morale. Ei nu au găsit acea bază corectă pentru analiza situației problematice, care i-ar putea conduce la cunoașterea adevăratei calități morale a alegerii făcute.

Diferența radical distinctivă între grupul de control de cele experimentale este faptul, că copiii nu făceau legătura între consecințele actului și însăși autorul comportamentului. Un număr mare de răspunsuri ale acestor copii au arătat dorința lor de a corela acțiunea cu reacțiile anticipate ale altora, inclusiv cu acțiunea destinatarului cu privire la inițiatorul conduitei.

Exemple tipice de argumentări obținute la 20 din 23 de copii din acest grup: „Dacă n-o să mă împart, se va plânge și mie mai mult nu-mi vor mai da” (Marina G.); „*Mă vor certa, mă vor pedepsi*” (Kolea I.); „*Mama mă va face de rușine*” (Ira K.); „*Mă vor tachina lacom*” (Natașa M.) și a. Înțelegerea esenței morale a alegerii morale făcute se reflectă în doar trei răspunsuri ale respondenților, care au spus: „*El este mai mic*” (Jenea C.), „*Mi-i jale de el*” (Igor M.), „*Poate să plângă*” (Olea G.).

S-a observat sărăcia motivărilor faptelor după forma expresiei vorbite, lipsa de argumente detaliate, care indică un nivel scăzut de dezvoltare nu doar intelectual-volitivă, dar, de asemenea, specific verbală a conștiinței individuale a educabililor din grupul de control. Astfel, despre dezvoltarea componentei volitive (comportamentale, regulative) a conștientizării mărturisesc declarațiile, care detectează capacitatea copiilor de a stabili obiective, în mod deliberat direcționate spre obținerea binelui pentru altul; de a depăși obstacolele înaintate înspre alegerea soluției moral-valorose; de a evidenția în mod corespunzător și de a formula problema morală pe bază de analiză adecvată și evaluare a condițiilor situației și a motiva decizia sa.

Cel mai important indicator al dezvoltării pe linia aspectului volitiv al conștientizării, în opinia noastră, este abilitatea copilului de a folosi modelul de gândire asimilat în mod independent și creator în rezolvarea diverselor sarcini subiectiv noi pentru el. Transferul acestui model de la o sarcină la alta este dovada stăpânirii de către copii a capacității de a descoperi acel esențial *general*, care determină prețul moral al comportamentului, formării în conștiința lor a dependenței interioare – „*analiză-generalizare*” (A.V. Petrovsky [105, 327]).

Datele obținute în cadrul soluționării problemelor de test indică formarea a trei niveluri de generalizare a criteriilor esențiale de analiză și a modelului logico-verbal adecvat de raționament: înalt, mediu și scăzut.

La nivelul *înalt* (primul) au fost luate în considerare judecățile logice ale copiilor care sunt capabili să abstractizeze complet și corect proprietățile esențiale ale actului și să le desfășoare liber

în motivarea alegerii morale. Ca un exemplu care ilustrează acest nivel de generalizare pot servi următoarele afirmații de mai jos ale respondenților după finalizarea experimentului formativ: „*Voi împărți (mărul), fata nu are un măr și îi este trist, și apoi îndată va fi veselă și mie îmi va fi vesel*” (Igor B.); „*Întotdeauna mă împart cu fetele. În primul rând, ele sunt aceeași fată, și apoi, ele plâng atât de încet și nu pot lupta. Destul de rău îmi va fi la inimă, dacă voi obijdui fetele*” (Vasea V.); „*Voi împărți. Fata se va bucura și eu la fel, dar dacă nu voi împărți, fata se va întrista și mie îmi va fi trist, că ea este mâhnită*” (Ina P.).

Al doilea nivel (*mediu*) – în justificările alegerii copilul evidențiază cel puțin una dintre caracteristicile esențiale ale acțiunii morale – rezonanța anticipată emoțional pentru o altă persoană sau pentru însuși inițiatorul comportamentului („*Eu voi fi trist, dacă nu voi împărți*” – Rima K.; „*Voi împărți cu el (fratele ei) pentru ca să fie bucurie deplină la inimă*” – Mișa G.).

Al treilea nivel (*scăzut*) – motivarea soluției fără a se baza pe caracteristici esențiale ale idealului universal – generalizarea nu s-a format („*Dacă nu împart, se va plânge, mie nu-mi vor mai da*” – Marina T.; „*Mă vor certa, mă vor pedepsi*” – Colea I.).

Date cantitative privind formarea generalizării morale în diferite etape ale cercetării pe exemplul soluției la a treia problemă sunt prezentate în tabelul 6.

Tabelul 6.

**Distribuția copiilor în funcție de nivelul de dezvoltare a abilităților de a interpreta sensul moral (valoarea) actului**

Niveluri	Etapile investigării							
	Inițială				Finală			
	Grupele experim.		Total	Grupa control Gc	Grupele experim.		Total	Grupa control Gc
	Gu	Gr			Gu	Gr		
1. I	-	-	-	-	7	15	22	-
2. II	5	6	11	2	7	5	12	4
3. III	16	17	33	21	7	3	10	19
Total respondenți	21	23	44	23	21	23	44	23

Cum arată tabelul de date, în grupul de control în etapa finală a studiului, comparativ cu cea de constatare, modificările nu au fost semnificative. În schimb, în loturile experimentale, unde a fost folosit sistemul nostru de formare, jumătate din subiecți au trecut la primul, cel mai înalt nivel. Cu toate acestea, la nivelul trei – scăzut – erau 10 copii din grupele experimentale (în studiul de constatare la acest nivel au fost 33 de copii din 44). Se pare că, pentru acești preșcolari, experimentul formativ ar fi trebuit să fie mai lung, iar abordarea educațională mai individualizată.

Subiectul cercetării noastre în rezolvarea celei de a treia sarcini problematice-conflictuale, împreună cu interpretarea de către copil a valorii morale a alegerii, a fost *aspectul emoțional-estimativ* al gradului de conștientizare. A fost important de a afla în ce măsură obiectul unui răspuns emoțional pozitiv (sau negativ) al educabililor îl fac proprietățile esențiale ale acțiunii morale, modul adecvat de înțelegere moral-valoroasă a comportamentului.

Analiza răspunsurilor la întrebarea „Ce vă place (sau nu vă place) la copilul din povestea despre doi frați?” a arătat că în faza inițială a studiului, cei mai mulți copii (30 din 44) în grupurile experimentale și 15 din 23 în grupul de control), au remarcat în discursul său, în principal, proprietățile „vizibile”, externe de comportament, de natură atât pozitivă, cât și negativă. În acest caz, gama de proprietăți selectate de comportament și calități personale ale participanților la interacțiune a fost limitat la 2-3 exemple: „... *zâmbea*” (Denis G.); „... *el nu e rău*” (Igor B.); „... *nu se bătea*” (Carolina L.); „... *se jucau împreună*” (Ira M.); „... *era lacom*” (Denis G.); „... *nu știe să împartă*” (Misha G.).

Un grup separat (20 de copii ai celor trei grupuri studiate) au constituit subiecți care au fost în imposibilitatea de a articula atitudinea lor emoțională la evenimentele și acțiunile descrise în această problemă.

La finalizarea studiului pilot, mai mult de jumătate a educabililor grupurilor experimentale s-au concentrat în justificarea aprecierii sale emoționale pe consecințele probabile ale comportamentului pentru nevoile și cerințele unei alte persoane, astfel evidențiind proprietățile moral-prețioase ale acțiunilor: „... *e în măsură să-l audă pe celălalt*” (Rima K.); „... *se gândește la fratele său*” (Igor B.); „... *e capabil să-l înțeleagă pe celălalt*” (Jenea F.) și a.

Către faza finală a experimentului s-a produs extinderea și aprofundarea gamei de proprietăți ale comportamentului și trăsături de personalitate ale autorilor lor, care cauzează la subiecți răspuns emoțional conștient. De exemplu, în justificarea aprecierii pozitive a comportamentului fratelui mai mic respondenții evidențiau astfel de proprietăți ale comportamentului lui ca fiind capacitatea de a nu cere să fie servit, de a manifesta rețineră, răbdare.

Modificările sus-menționate în declarațiile copiilor intervievați ai grupurilor experimentale sunt în strânsă legătură cu indicatorii dezvoltării cognitiv-verbale. În special, la stadiul final al influențelor formative, spre deosebire de cel inițial, judecata personală a copilului privind evenimentele analizate dobândeau caracter de reflecție, care conține concluzii independente, deducții ce merg dincolo de hotarele celor descrise în conținutul problemei. Ca un exemplu pot servi astfel de declarații: „*Slavic îl iartă pe Igor, înseamnă că Igor va rămâne lacom pentru totdeauna*” (Olga C.); „*Igor nu e fratele lui Slavic, dar inamicul, dacă totul își ia lui*” ( Tolea M.); „*Igor este*



*rău și lacom, trebuie ca toți să-i spună, că de la el vine durerea*” (Aliona B.). Considerații similare indică nivelul crescut de cumpănire asupra fenomenelor morale la respondenții grupurilor experimentale, formarea la ei a unei astfel de calități de gândire, ca „analiza-generalizare”.

S-a extins, clarificat și diferențiat și conținutul conceptelor etice cu care operează în mod liber copiii. Astfel, dacă în conformitate cu datele primei testări în răspunsurile copiilor au apărut numai definiții standard de „bun”, „rău”, „prietenos”, apoi, după o pregătire specială respondenții grupului experimental, în contrast cu cel de control, natural și ușor utilizau conceptele și expresiile: „receptiv”, „sensibil”, „bun la suflet”, „capabil de a auzi pe altcineva”, „lipsit de bucurii (nu aduce bucurie)”, „urât și rău”.

Aceste exemple confirmă ipoteza despre formarea capacității copiilor de a pătrunde în esența aspectelor morale ale comportamentului, a „surprinde” acel esențial general, care întruchipează conceptul moral. Cu toate acestea, pentru noi a fost important să studiem nu numai conținutul justificării acțiunilor și calităților personale ale autorilor lor, dar și comportamentul copiilor în același timp.

Pentru subiecții din grupul de control a fost caracteristică lipsa de încredere în realizarea sarcinii, refuzul rapid de la justificare sau reflectarea îndelungată asupra formulării, confuzie datorită faptului că ei nu pot produce argumentele necesare în favoarea alegerii sale. Nu se simțea propria lor motivație internă pentru argumentarea soluției găsite.

Copiii din grupul experimental au demonstrat autoîncredere, argumentele în justificarea alegerii au fost conștiente, se simțea convingerea fermă a motivației. Ei justifică judecățile lor logice din propria inițiativă, pe baza propriilor îndemnuri, arată o dorință de a-și demonstra opinia sa, în cea mai mare parte fără nici o motivație exterioară, direcționare de către un adult. Studiul subsistemului emoțional în condițiile intervenției formative a condus la concluzia: de la faza inițială a experimentului către cea de control are loc o integrare a subsistemei emoționale cu cea cognitivă și volitivă, care afectează în mod pozitiv independența și eficacitatea conștientizării aspectelor morale ale comportamentului.

Deci, la loturile experimentale, în urma impactului acțiunilor speciale de formare, se îmbunătățesc indicatorii nu doar a componente de cunoaștere (cognitive), dar și a celor volitive și emoționale, se întăresc legăturile între ele în ceea ce privește integrarea lor internă. Astfel, asimilarea sistemului de cunoștințe despre semnificația morală a conduitei, asigură actualizarea conținutului moral al motivației actului, anticiparea emoțională a sensului moral al scopului, rezultatului acțiunii, autocontrol în organizarea și desfășurarea activității cognitiv-emoționale de

conștientizare a comportamentului. Prezența de cunoștințe sistemice asigură, de asemenea, realizarea de către copil a modului moral-prețios de gândire ca act în sine.

Iese la iveală prezența relației dintre cunoștințele despre metoda moral-obiectivă de interpretare a unui act și nivelul de implementare a ei de către copii într-o situație imaginată. Se definește rolul cunoștințelor sistemice despre valoarea morală a acțiunilor (componenta cognitivă) în dezvoltarea înțelegerii (componenta volitivă) și producerea răspunsului emoțional intern cu privire la comportamentul analizat (componenta emoțională). Efectuarea nivelului de bază al procesului de conștientizare (aspectul de reglementare), cu privire la semnificația morală a acțiunii (aspectul intelectual și emoțional) este determinată de înțelegerea valorii morale a obiectivelor și orientării spre rezultat, de cunoașterea succesiunii și caracteristicilor acțiunilor intelectual-emoționale, cerințelor social importante față de consecințele rezultatului (componenta cognitivă).

Toate acestea, luate împreună, și determină nivelul optim de conștientizare a valorilor morale a acțiunilor, realizat în ceea ce privește formarea la loturile experimentale, care este una dintre cele mai importante linii de dezvoltare morală generală a respondenților.

Deci, în lucrare, după analiza tuturor sarcinilor, sunt prezentate rezultatele studiilor modificărilor într-o serie de caracteristici ale aspectelor cognitive, emoționale și de reglementare a conștientizării morale a actelor, relațiilor integrative între ele în grupurile de control și cele experimentale, precum și factorii care determină aceste modificări.

Originalitatea schimbărilor care au loc în fiecare dintre subsistemele evidențiate ne permite să pătrundem în esența mișcării ascendente a copilului pe drumul învățării metodei (modului) social valabile de conștientizare a acțiunilor, ca o parte integrantă din dezvoltarea spirituală a personalității sale.

Natura schimbărilor care au loc în zonele menționate este considerată de noi nu ca un rezultat de reflectare directă a conținutului special regizat de învățare, ci ca o consecință a sintetizării, generalizării acțiunilor pedagogice de natură formativă, care sunt manifestări ale „lucrărilor interioare” ale copilului.

Astfel, potrivit datelor noastre, tendințele generale în dezvoltarea subsistemei cognitive, ca parte a unei componente inteligente în procesul de conștientizare, se regăsesc într-o serie de modificări, care duc la diferențe calitative în interpretarea valorii morale a acțiunilor copiilor din grupurile experimentale și de control, în special, cum ar fi:

a) înțelegerea consecințelor realizării sau non-realizării actului moral-valoros, care constă în trecerea de la conștientizarea acestora în raport cu mediul extern la înțelegerea impactului comportamentului asupra factorilor interni (psihologic), atât a obiectului, cât și a subiectului

interacțiunii (acest lucru a afectat profunzimea și diversitatea analizei variantelor posibile de comportament în circumstanțele particulare, care îmbunătățesc cunoștințele despre aspectul moral de interacțiune cu ceilalți, despre criteriile și metodele de interpretare a ei);

b) conștientizarea căilor drepte de depășire a obstacolelor în realizarea alegerii moral-valorose. Cu stăpânirea experienței cumpănirii comportamentului se observă o tranziție de la conștientizarea rolului mediului extern pentru a depăși obstacolele la înțelegerea rolului factorilor interni: crește gradul de conștientizare a rolului trăsăturilor de personalitate ale subiectului și obiectului interacțiunii, ca factori care contribuie la depășirea dificultăților întâmpinate în eforturile de a alege soluțiile moral-prețioase (aceasta afectează gradul de conștientizare a tuturor verigilor activității de reflectare asupra actului, prin accentul susținut cu privire la dezvoltarea unor forme mai avansate de autocontrol, la coerența generală, viteza și claritatea de execuție a întregului proces de conștientizare);

c) datele arată că de la o testare la alta conștientizarea laturii morale a actelor devine mai diferențiată. Acest lucru este demonstrat, în special, de judecățile cu privire la calitățile morale ale membrilor situațiilor analizate. Deci, în locul aprecierii de „bun”, tipic pentru prima testare, apar definiții mai diferențiate: „sensibil”, „receptiv”, „bun la suflet” și a.

Toate cele de mai sus demonstrează posibilitatea dezvoltării orientate către un anumit scop al subsistemei cognitive a procesului de conștientizare ca finalitate a asimilării de către copiii de la loturile experimentale a volumului corespunzător de cunoștințe de mai sus.

Datele prezentate arată o creștere de la o secțiune de testare la alta a numărului de legături integrative dintre indicatorii subsistemei cognitive, între acestea și celelalte componente ale procesului de conștientizare.

#### **2.4. Relația însușirii metodei generalizate de interpretare morală a actului cu orientarea aspirațiilor valorice ale personalității copilului**

La momentul inițial al studiului problemei influenței sistemului de învățământ special construit asupra formării judecăților morale de valoare deplină și reprezentărilor am presupus, că obținerea unui rezultat optim în conștientizarea calității morale a unui act de către copil va fi baza unor schimbări progresive în domeniul valoric al personalității preșcolarului. În a *treia serie* de experimente se investiga efectul asimilării cunoștințelor despre valoarea morală a acțiunilor, despre schema logico-verbală social argumentată de interpretare a lor, abilității de a opera cu acestea în anumite circumstanțe asupra conștientizării de către copil a atitudinii emoțional valorice în raport cu propriile acțiuni deja implementate, orientării morale a valorilor personalității lui.

În interviul individual copilul a fost rugat să răspundă la întrebarea despre care fapte și acțiuni ale sale îi este plăcut să-și amintească și care, dimpotrivă, îi este neplăcut să o facă și să justifice de ce. Scopul a fost de a identifica capacitatea educabililor de a oferi interpretarea emoțional-valorică corectă calității morale a manifestărilor față de alții, actualizate în memorie, ca o reflectare a dispunerii de reprezentări adecvate despre idealul social-obiectiv de conduită, abilități de a o relaționa cu el acțiunile sale. De asemenea, a fost important să se cerceteze prezența la copil a motivației interne pentru justificarea hotărârilor cu privire la comportamentul său, bazându-se pe modelul logico-verbal de raționament asimilat.

În același timp, eram conștienți de faptul, că executarea acestei sarcini poate oferi și efectul de formare corespunzătoare, deoarece necesită înțelegerea experienței disponibile de comportament al copilului, fixării după ea a anumitei stări emoționale și ajută pentru ca propriile manifestări să dobândească în conștiința educabililor valoare intrinsecă. Caracterul formulării întrebării trebuia să ajute copilului la stăpânirea tehnicii de a descoperi un nou sens al obiectivelor deja puse de el însuși în aplicare, regândirea și înțelegerea de noi sensuri a faptelor comise de el și pe baza lor s-ar fi putut întâmpla actualizarea de nevoi emergente, de exemplu, de a învăța acele moduri de conduită, care fiind favorabile pentru alții, aduc o satisfacție interioară privată.

Analiza declarațiilor subiecților la faza inițială a cercetării sugerează că obiectul unui răspuns emoțional pozitiv la marea majoritate dintre ei sunt acțiunile pentru a ajuta pe alții (adulți, colegi): „*Am ajutat tatei să spele mașina*” (Vasea B.), „*Am ajutat bunicii*” (Lilia K.) și a. Aceste răspunsuri au fost date de către 22 de copii din grupele experimentale și 13 copii din grupa de control.

Pentru alți respondenți manifestări semnificative emoțional sunt ascultarea, respectarea regulilor de comportament civilizată: „*Pe toți îi ascult*” (Carolina L.); „*M-am purtat bine la domiciliu*” (Liusea G.); „*Mi-am felicitat cunoscuții cu ocazia sărbătorilor*” (Mariana M.) și a. Numărul acestor afirmații a făcut 7 din grupurile experimentale, 5 – în grupa de control.

Cu experiențele negative ale copiilor se asociază așa manifestări cum ar fi neascultarea și ofensarea pe cineva din ceilalți. Aceasta indică un număr aproximativ egal de răspunsuri ale respondenților din grupurile experimentale și de control (10 enunțuri în grupa experimentală și 11 în cea de control). Iată unele dintre exemplele menționate: „*Nu am vrut să merg la culcare*” (Vanea P.); „*Nu am mers la plimbare cu sora*” (Ira M.); „*Îmi ofensez sora*” (Aliona B.); „*L-am lovit pe Costea*” (Denis G.) și a.

În același timp atitudinea emoțional-estimativă exprimată pentru acțiunile menționate, în cele mai multe cazuri nu sunt asociate de către respondenți cu reprezentarea consecințelor rezultatului lor pentru celălalt, dar cu o impresie fixată de memorie a reacției celorlalți pentru manifestările corespunzătoare. De exemplu, copiii au remarcat: „*Nu am vrut să mă joc cu Vova (fratele) – mama mă certa*” (Natasha M.); „*L-am lovit pe Kolea – mama nu mi-a permis o plimbare*” (Ira M.); „*Bunicului i-am spălat mașina – el m-a plimbat cu ea*” (Sasha C.); „*Îi ajutam bunicii mele – ea mi-a dat mere*” (Lilia K.) și a. Numărul de astfel de declarații a fost de 22 la loturile experimentale, 11 – de control).

Doar în două din 21 de răspunsuri ale grupei experimentale urbane și în 2 din 23 declarații ale educabililor grupei experimentale rurale se descoperă capacitatea copilului de a aloca rezultatul acțiunilor în timpul cugetării asupra lor, bazându-se în analiză pe consecințele rezultatului acțiunilor de comportament pentru destinatarul acestora și nu pentru propria lor bunăstare: „*Am reparat ceasul – mama nu întârzie la serviciu*” (Igor P.); „*Ne-am mutat cu traiul și am ajutat – mama mea a fost mulțumită*” (Tanya M.); „*L-am obijduit pe Denis – el a plâns*” (Misha G.); „*Când lucrez, fac curat – o bucur pe mama*” (Slavik X.).

După cum putem vedea, cercul actelor moral valoroase pentru respondenți este limitat de 2-3 manifestări. Motivul este că, probabil, din cauza lipsei de cunoștințe despre criteriile esențiale ale actului moral, capacității de a opera cu un anumit model logico-verbal generalizat de înțelegere a lui, copiilor le-a fost greu să abstractizeze manifestările individuale de la condițiile specifice de punere în aplicare a acestora. Nedeținând tehnica anticipării emoționale a rezultatului actului, efectului lui pentru alții, prin urmare, pentru sine, copiii preșcolari sunt în imposibilitatea de a expune independent gândirii morale acțiunile, actualizate în memorie, în sistemul tuturor componentelor lor structurale. Aceasta, cu siguranță, poate fi un impediment serios pentru faptul ca în domeniul de

aplicare al integrității personale a copiilor să între proprietățile de comportament, care reflectă esența unei interacțiuni cu adevărat morale cu alții.

Gama restrânsă de acțiuni emoțional-valoroase pentru respondenți înainte de începerea experimentului formativ poate fi și rezultatul sărăciei și lipsei de claritate a ideilor despre proba social susținută de comportament, cu care copilul ar putea compara manifestările actualizate continuu în memorie, și care ar fi orientat activitatea cognitiv-emoțională a conștiinței lui spre o analiză aprofundată și cuprinzătoare a experienței de comportament existente.

Către etapa finală a studiului la copiii din grupul experimental s-a produs o extindere semnificativă a gamei de comportamente, care capătă pentru ei semnificație emoțional-valorică. Astfel, cu sentimente pozitive sunt asociate, împreună cu asistența pentru alții, acțiunile pentru îngrijirea animalelor, plantelor, grija pentru micuți, abilitatea de a fi generos etc.

Coloratură emoțional-valorică negativă, cu excepția pentru încălcări ale normelor de disciplină, ascultare, dobândeau manifestări, cum ar fi lipsa de atenție față de părinți, colegi, înțelepciunea, lăcomia etc.

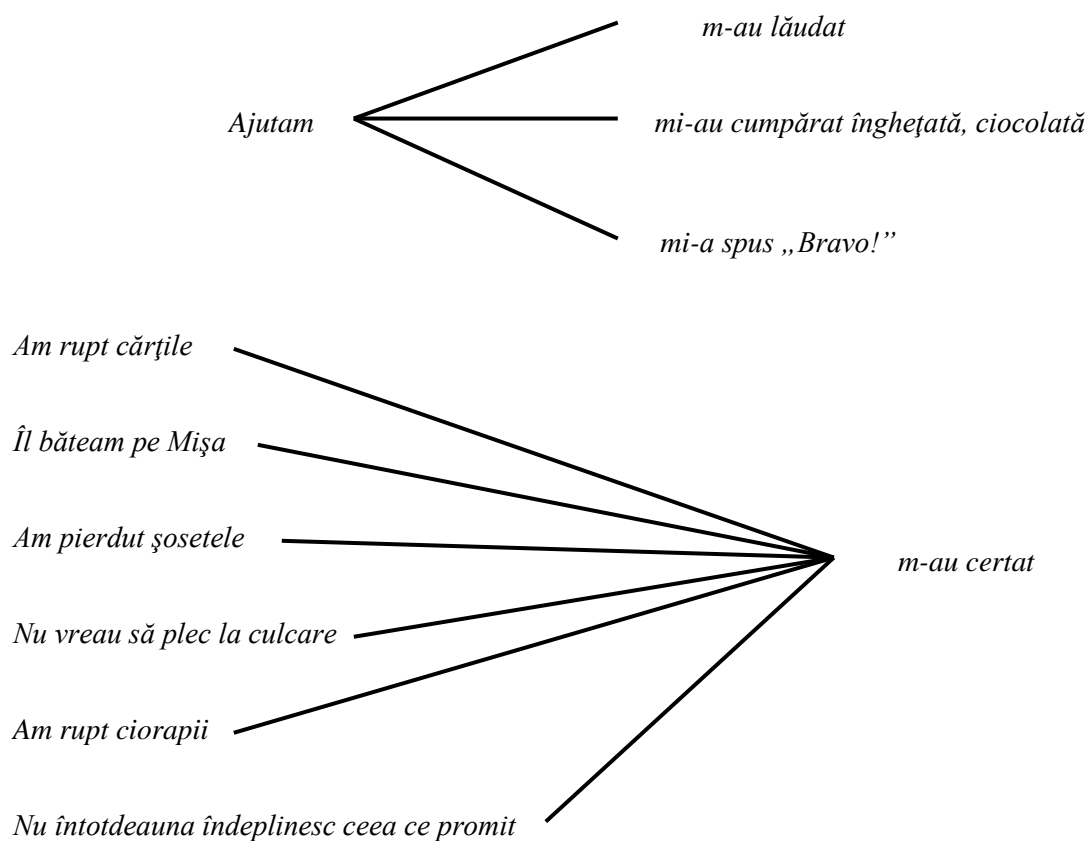
Dezvoltarea aspectelor cognitiv-emoțional-verbale ale conștientizării, care are loc sub influența educației speciale a avut un impact și asupra naturii justificărilor, întru susținerea judecății exprimate de către copil. Aceste argumente reflectă prezența capacității respondenților de a opera cu modelul moral-fundamentat de înțelegere a comportamentului și a stimulenților interni pentru utilizarea lui într-o situație particulară. Iată câteva exemple de răspunsuri primite de la respondenți în etapa finală a studiului: „*Este plăcut să-mi amintesc cum îi ajut tatălui să ducă lemnul de foc în magazie – el se bucură*” (Ivan F.); „*Uneori, eu spun neadevărul, mamei mele nu-i place și ea devine foarte supărată, și o doare capul. Îmi pare rău pentru ea*” (Nadea B.); „*Cu Denis ne-am certat. Sunt tristă că l-am obijduit*” (Rima K.); „*Am udat florile – ele au fost bucuroase atunci*” (Olesea C.); „*Am luat de la grădiniță mașina și copii nu aveau cu ce se juca. Nu-mi place să mă gândesc la asta*” (Ivan P.); „*În piscină am aruncat o piatră, nu vroiam, dar am nimerit accidental. Îmi pare rău pentru ea*” (Eugen F.) etc. Astfel de afirmații sunt identificate la loturile experimentale la 14 copii, în cel de control – asemenea răspunsuri nu au fost.

Este de remarcat faptul, că o parte din respondenți din grupul experimental au refuzat să dea careva acțiuni pe care le fac, care trezeau la ei un răspuns negativ. Astfel, copiii spuneau: „*O mulțime de ceea ce este neplăcut să-mi aduc aminte, mi se face trist de la acest lucru*” (Sașa S.); „*Nu vreau să vorbesc despre asta*” (Vasea B.); „*Am amărât-o pe mama, ea a plâns, dar ce am făcut nu vreau să spun*” (Denis P.). Afirmațiile de acest gen dau motive să credem despre experiența

trăirii de copil a sentimentului de vinovăție, rușine, remușcare pentru acțiunile sale, ce poate servi ca probă a nevoii în curs de dezvoltare de a urma idealul moral acceptabil.

În general, răspunsurile primite după finalizarea instruirii speciale arată progrese vizibile ale copiilor pe calea conștientizării caracteristicilor speciale ale idealului umanist, accesibil preșcolarilor, de comportament, care permite înțelegerea mai profundă și mai temeinică de către copil a scopurilor și intențiilor proprii în raport cu cei din jur. Acest ideal a achiziționat pentru copii o mai mare claritate și diferențiere.

În grupul de control la etapa finală a experimentului spectrul acțiunilor emoțional-prețioase pentru copil, includea, precum și la etapa inițială, în principiu, două tipuri de interacțiuni: serviciile de ajutor și respectare a normelor de conduită (12 răspunsuri). În același timp, justificarea judecăților de valoare era de același tip de conținut.



Astfel, aceste date sugerează că lipsa la copiii din grupul de control a cunoștințelor sistemice cu privire la valoarea morală a unui act, modul teoretic corect de a gândi despre el, de fapt, nu le dă o șansă de a se învăța să coreleze rezonanța trăită a acțiunilor actualizate continuu pentru ei înșiși, cu consecințele lor imaginare pentru bunăstarea sufletească a celuilalt. Ca urmare, copilul nu este în măsură de a distinge din contextul unui act integru rezultatul, expunându-l cumpănirii, comparativ

cu liniile directoare etice semnificative. Aceasta, probabil, ar putea împiedica auto-actualizarea simțului în curs de formare de vină pentru faptele și acțiunile sale, nefavorabile pentru alții, singura care este adevărata măsură de performanță în domeniul dezvoltării morale a copilului ([152]; [159]).

Compararea datelor obținute la loturile experimental și de control indică faptul că utilizarea unor metode tradiționale de formare a abilităților de a analiza comportamentul, a dobândi cunoștințele despre partea morală a actului nu contribuie la stăpânirea deplină a acestor competențe și nu le permite copiilor de 5-6 ani să conștientizeze moral acțiunile lor la un nivel înalt de performanță și independență și să-și dezvolte atitudinea emoțional-valorică adecvată față de ele.

Cu ajutorul celei de *a patra* serii de sarcini am studiat efectul absorbției de cunoștințe sistemice și non-sistemice despre calitatea morală a actului, modul de gândire cu privire la el, pentru conținutul orientărilor valorice intern conștientizate ale subiecților.

În cadrul conversației individuale copilului i se ofereau două subactivități. În prima el trebuia să răspundă la întrebările, ce ar fi vrut să facă, dacă ar fi un magician și un invizibil. În a doua sarcină trebuia să exprime și să argumenteze atitudinea sa personală față de acțiunile eroilor „Poveștii despre doi magicieni”: „*Doi magicieni se grăbeau la tren. Un magician pe drum se oprea pentru a ajuta pe cineva, pe altcineva a-l consola, a-l face să zâmbească – și a întârziat la tren. Un alt magician pe drum într-un fel pe nimeni nu a observat și a avut timp ca să nu întârzie la tren*”. Copilul trebuia să răspundă la întrebarea, care din magicieni i-a plăcut mai mult și să justifice alegerea. După natura răspunsurilor la sarcinile de control propuse se putea judeca despre orientările valorice personale, pentru punerea în aplicare a cărora copilul este conștient dispus să depună eforturi.

Un grup mare de examinați ca un „magician” sau „invizibil” au selectat ca obiective dorite de ei înșiși satisfacerea nevoilor și a intereselor personale. Conținutul răspunsurilor, referite de noi la această categorie, reflectă în mare măsură nevoile specifice ale copiilor preșcolari, și anume, nevoia de noi impresii, de o atitudine prietenoasă din partea altora, în libertate de acțiuni, în joc etc. Acest lucru este demonstrat de următoarele exemple de mai jos de declarații a respondenților în faza inițială a studiului: „*Aș vrea să fiu o prințesă*” (Nadea B.); „*Si să zbor, și să mă joc cu Degețica*” (Aliona B.); „*Aș dispărea atunci când mama mă ceartă*” (Rima K.); „*Nu aș dormi la ora de liniște*” (Igor B.); „*Mi-aș cumpăra un avion (înghețată, mărgele, bomboane, cadouri etc.)*”.

O altă parte a copiilor a subliniat pentru sine scopul cu orientare altruistă: „*Aș vrea să fac fapte bune*” (Ivan B.); „*Să fac astfel încât oamenii să nu moară*” (Slavik C.); „*Să dărui cadouri*” (Vasea B.); „*Aș pedepsi pe cei care jignesc pe alții*” (Diana K.); „*I-aș hrăni pe cei care sunt flămânzi*” (Andrei S.) etc.



Tabelul 7 prezintă indicatorii dinamicii de schimbare a direcției orientărilor valorice în situația „magician-invizibil” la copiii din grupurile experimentale și de control de la faza inițială către cea finală a experimentului.

După cum se poate vedea, numărul de răspunsuri care indică direcția umanistă a orientărilor valorice ale copiilor a crescut de mai mult de patru ori, reprezentând 67 comparativ cu 15 înainte de începerea formării. În consecință, scade numărul de răspunsuri care reflectă orientarea obiectivelor de comportament spre satisfacerea propriilor interese și dorințe ale copilului – de la 68 până la 19 cazuri.

Tabelul 7.

**Dinamica schimbării direcționării orientărilor valorice ale copiilor de la etapa inițială către cea finală a studiului**

Natura orientării scopurilor și intențiilor conștientizate	Etapile investigării							
	inițială				finală			
	Grupele experim.		Total	Grupa control Gc	Grupele experim.		Total	Grupa control Gc
	Gu	Gr			Gu	Gr		
1. Spre sine	29	39	68	36	3	16	19	32
2. Spre alții	9	6	15	6	38	29	67	8
3. Dificultate în răspuns	4	1	5	4	1	1	2	6
Numărul răspunsurilor	42	46	88	46	42	46	88	46

Este posibil, prin urmare, să se creadă că dorința de a comite fapte și acțiuni bune a fost inclusă în domeniul de aplicare al auto-conștiinței majorității covârșitoare a respondenților.

În grupul de control în etapa finală a studiului numărul răspunsurilor de categoria a doua este foarte mic – doar 8 din cele 76 de opțiuni.

Îndeplinirea sarcinii „Povestea despre doi magicieni” a fost destinată completării datelor extrase de noi cu privire la schimbarea orientărilor valorice ale subiecților. De asemenea, a fost concepută pentru a ne ajuta să monitorizăm punerea în aplicare a selecției conștiente moral justificate a ideilor etice, cunoștințelor despre prețul moral al actului, pe care se bazează copilul, dacă este necesar să dea o interpretare morală variantelor comparabile de comportament în circumstanțe specifice.

Aceasta ne-a permis să dezvăluim faptul că marea majoritate a subiecților din loturile experimentale și de control la faza inițială a studiului au dat preferință opțiunii moral valoroase a comportamentului (15 copii în grupa experimentală din oraș, 17 – din grupa rurală și 13 – în grupa de control). Partea mult mai puțin semnificativă dintre respondenți au ales opțiunea de conduită, al

celui de al doilea „magician”, care pe nimeni nu observa, dar a ajuns la timp la tren (12 subiecți, respectiv în grupurile experimentale urbane și rurale și 7 în cea de control).

În ceea ce privește conținutul de referință utilizat de către copii pentru interpretarea valorii morale a acțiunilor alternative confruntate, el nu reflectă aspectele semnificative ale comportamentului moral, adecvate cerințelor corespunzătoare ale mostrei social-acceptabile. Acest lucru confirmă ipoteza despre impactul negativ al lipsei de cunoștințe sistematice și competențe relevante pentru calitatea conștientizării de către copil a esenței morale a conduitei, pentru caracteristicile esențiale ale orientărilor lor valorice morale.

Astfel, despre primul magician intervievații au declarat, că el este „blând”, „bun”, „nu rău”, „bun de ajutor”. Alegerea celui de al doilea magician copiii au argumentat: „*Îl vor lăuda că a venit la timp*”; „*Trebuie de făcut lucrul cum trebuie*” etc. În special, argumentul unuia dintre respondenți în favoarea celui de al doilea „magician”, a avut, de fapt, conținut profund moral: „*Pe primul vrăjitor, probabil, îl așteptau, dar el nu a venit*” (Marian M.).

La etapa finală a studiului toți copiii din grupul experimental au optat în favoarea magicianului umanist. Conținutul motivațiilor alegerii s-a schimbat spre o argumentare mai diversă, creștere a independenței și originalității judecății comparativ cu etapa de constatare. S-a detectat capacitatea respondenților de a anticipa emoțional starea internă a inițiatorului comportamentului („*El are o dispoziție bună, că totul este bine*” (Denis R.)), a prevedea răspunsul emoțional al altora la faptele lui („*Tuturor le-a fost bine și inima se bucura*” (Eugen F.)). Copiii operau cu concepte care reflectă capacitatea în curs de dezvoltare de a înțelege mai exact și a exprima verbal esența morală a comportamentului: „*atent*”, „*bun la suflet*”, „*grijuliu*”, „*de toți îi pasă*”, „*sensibil*”, „*pașnic*”, „*credul*”.

După efectuarea experimentului formativ s-a schimbat natura reacțiilor emoționale ale educabililor. Copiii își exprimau nu numai o declarație de opinie, dar și activau răspunsul lor emoțional (reacția personală interioară) cu privire la comportamentul discutat („*Păcat, că el a întârziat*” (Aliona B.); „*Și eu așa aș fi făcut*” (Misha G.); „*Lasă ca lui, de asemenea, toți să-i vină în ajutor*” (Lilia K.); „*De la el vine bucurie*” (Diana K.); „*Eu iubesc oamenii buni, cu ei este vesel și bine*” (Natașa M.); „*Să fie toți oamenii așa*” (Ira M.)), empatizau cu autorul acțiunilor.

În grupul de control, la etapa finală a studiului primul magician (bun) a fost selectat de 16 copii, 6 copii – pe al doilea, un copil a evitat un răspuns direct. Explicarea alegerii nu a fost fundamental diferită de cele care au fost date în etapa de constatare a experimentului: „*Asta este corect*”; „*Face ceea ce trebuie*”, „*A reușit să ajungă la tren*”. Judecățile de valoare au fost de fapt o constatare, mai degrabă decât un raționament analitic.

Astfel, analiza relației conștientizării valorii morale a unui act cu alte entități „externe” în raport cu ea (în studiul nostru – cu orientările valorice și atitudinea emoțional-valorică a copilului față de acțiunile sale) arată o creștere la loturile experimentale a numărului de conexiuni integrative în tranziția de la testarea inițială spre cea finală. Conexiuni mai semnificative au venit pe contul subsistemelor cognitiv și emoțional. Subsystemul de reglementare are mai mult de a face cu alte două subsisteme ale procesului de conștientizare, decât cu caracteristicile de personalitate.

În general, datele obținute reflectă dezvoltarea și schimbarea relațiilor dintre liniile de conștientizare cu unele formațiuni psihologice externe față de ea.

## ÎNCHEIERE

Scopul principal al studiului a fost încercarea de a găsi și de a fundamenta modalități de interacțiune pedagogică, în scopul de a realiza o dezvoltare optimă a gradului de conștientizare de către copilul-preșcolar a valorii morale a comportamentului în relație cu alții.

Cercetarea a arătat, că creșterea nivelului – și cel mai important, a caracteristicilor calitative ale acestei evoluții este posibilă cu condiția punerii în aplicare a unui sistem de învățământ special construit, care înaintază în fața copilului sarcina generalizării modelului logico-verbal social-prețios de interpretare a unei fapte, și organizării formării acesteia.

Construirea sistemului nostru experimental, orientat spre activizarea conștientizării la preșcolarii mai mari a calității morale a actelor, este bazată pe ideile științei filosofice și psihologice despre determinarea cursului de dezvoltare al acestei activități de natura conducerii pedagogice, care ia în considerare condiționarea atât externă, cât și internă a procesului, având o structură sistemică.

Acest lucru poate fi urmărit în studiul de față prin analiza principalelor tendințe în dezvoltarea la preșcolari a conștientizării comportamentului în baza criteriilor morale semnificative.

Metodele de divulgare a legităților de dezvoltare și interpătrundere a subsistemelor selectate ale procesului de conștientizare este decisivă în determinarea eficienței sistemului dezvoltat.

Studiul schimbărilor pe linia aspectului cognitiv al conștientizării, manifestate în asimilarea de cunoștințe despre reperele esențiale ale calității morale a acțiunilor despre modelul adecvat de raționament a arătat o diferență clară între copiii din grupele experimentale și de control, la momentul repetării sondajelor.

Sub influența formării specializate la copiii din grupurile experimentale s-au dezvoltat abilitățile de a: (1) anticipa emoțional și a echilibra consecințele actului pentru participanții de interacțiune; (2) identifica proprietăți semnificative pentru fapta morală și a abstractiza însușirile acțiunii analizate de la condițiile specifice de situație; (3) înțelege, în general, consecințele conduitei pentru membrii actului de interacțiune ș.a.

În grupul de control, restructurare de gândire nu s-a întâmplat: copiii au rămas la gradul remarcării proprietăților externe, private ale comportamentului. O trăsătură caracteristică a acestora era izolarea în captarea proprietăților actului în rezolvarea problemelor, diferența dintre orientarea morală a alegerii soluției și interpretarea verbală a valorii ei morale. Dimpotrivă, copiii din grupele experimentale, în contrast cu cea de control, ușor conștientizau problema, acceptând-o rapid pentru rezolvare. Soluția corectă (în termeni de criterii de argumentare) a fost obținută la 53% copii din

grupurile experimentale și numai la 1% dintre subiecții din grupul de control. În spatele acestei disproporții se află o caracteristică calitativă a proceselor mentale interne – autonomia internă, care este *libertatea internă* în alegerile de comportament, ca urmare a manifestării independenței în reglarea procesului de gândire – libertatea de circulație a gândirii spre adevărul moral, o diferențiere clară a conceptelor cu care operează copilul, astfel încât cursul de înțelegere devine conștient pentru el.

De asemenea, se atestă o superioritate clară și semnificativă a copiilor grupului experimental față de cei din grupul de control după extinderea judecăților lor morale, care reflectă temeinicia examinării actului, după dorința lor de a motiva alegerea, după concludența declarațiilor cu suport pe schema logico-verbală social argumentată de raționament.

Tehnica metodică de gândire cu voce tare despre consecințele emoțional anticipate ale acțiunii analizate pentru starea internă a subiecților relaționării trece în grupurile experimentale în *motivare probatorie – raționament* despre valoarea morală a actului.

Rezultatele comparative pe care le-am obținut arată că, atât pe linia promovării procesului de conștientizare, cât și a calității de stăpânire a cunoștințelor și abilităților corespunzătoare, se atestă o superioritate semnificativă în grupul experimental față de grupul de control.

Stăpânirea de către copiii din grupele experimentale a modelului logico-verbal social argumentat de raționament oferă, în opinia noastră, dinamizarea schimbărilor progresiste care au loc, depășirea contradicțiilor interne ale dezvoltării morale, trecerea de la ignoranța esenței morale a acțiunilor la cunoaștere, în care preșcolarul este axat nu pe posibile sancțiuni externe material – eficiente și volitive (pedepse și recompense, reacții favorabile sau nefavorabile ale altora), ci pe sensul moral al acțiunilor sale. Modelul propus de raționament devine un instrument de învățare de către copil a esenței morale a fenomenelor din domeniul examinat al realității. În grupul de control, lupta acestor contrarii, are loc, probabil, într-un ritm mai lent, fără salturi bruște, astfel încât transformările calitative ale activității de conștientizare sunt slabe sau nu apar.

Deci, studiul a confirmat ipoteza propusă de noi și ne-a permis să formulăm următoarele **concluzii**:

1. Conștientizarea valorii morale a unui act cu suportul reperelor morale universale este un sistem de elemente interconectate, inclusiv prevederea scopului (motivului), căilor și mijloacelor de acțiune; metodelor de control și de reglementare a conștientizării actului desfășurat în imaginație și a rezultatelor sale în materie de consecințe anticipate emoțional pentru starea de bine a altuia, și, cu toate acestea, a însuși autorului comportamentului. Mecanismul psihologic al conștientizării întregiază în sine subsistemul cognitiv, emoțional și volitiv ale acestui proces.

2. Dezvoltarea conștientizării valorii morale a actului de către copii de 5-6 ani, obținută cu metode tradiționale de educație nu este limita. Este posibil de a atinge nivelul optim al acestei dezvoltări în condițiile de construcție a sistemului pedagogic etapizat, în care în fața copilului este pusă sarcina de rezumare a modelului social acceptat de judecată morală și este organizată formarea ei.

3. Principalele modalități de creștere a gradului de conștientizare a valorii morale a unui act sunt:

- a) formarea modelului moral-acceptat de raționament, care servește copilului ca un fel de instrument și criteriu de reflectare morală a actului, desfășurat în imaginație;
- b) utilizarea acestui model pentru rezolvarea problemelor care necesită o alegere morală;
- c) consolidarea modelului de raționament în curs de formare în evaluarea și auto-evaluarea comportamentului copilului față de ceilalți.

4. Dezvoltarea conștientizării valorii morale a actului sub influența instruirii special organizate este însoțită de creșterea integrării acesteia cu direcționarea morală a orientărilor valorice individuale ale preșcolariilor mari.

Rezultatele cercetării noastre arată că superioritatea în dezvoltarea conștientizării valorii morale a acțiunilor, precum și în stăpânirea cunoștințelor și abilităților corespunzătoare, obținută la loturile experimentale, comparativ cu grupul de control, este semnificativă. Prin urmare, în etapa actuală este deosebit de relevantă dezvoltarea în continuare a sistemului pedagogic și punerea sa în aplicare pe scara largă.

***1989-1994***

## BIBLIOGRAFIE

1. Абульханова-Славская, К.А. Из научного наследия Сергея Леонидовича Рубинштейна // Вопросы психологии. - 1979. - №5. С. 140-150.
2. Ананьев, Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. - М.: Изв. АПН РСФСР. - 1948. - №18. - С. 101-124.
3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Изд. ЛГУ, 1968. - 338 с.
4. Анохин, П.К. Проблема принятия решения в психологии и физиологии // Проблемы принятия решения. - М.: Наука, 1976. - С. 7-16.
5. Антонова, Т.В. Роль общения в регулировании отношений детей дошкольного возраста в игре: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1983. - 23 с.
6. Архангельский, Л.М. Индивидуальное сознание и моральные ценности // Вопросы философии. - 1968. - №7. - С. 67-76.
7. Асмолов, А.Г. Личность: Психологическая стратегия воспитания // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. - М., 1989. - С. 206-220.
8. Бабаева, Т.И. Формирование доброжелательного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстникам в процессе общения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1973 - 23 с.
9. Бакиева, Д.Д. Воспитание уважения к старшим у детей 6-7 лет в условиях семьи и детского сада: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1977. - 24 с.
10. Баштановский, В.И. Моральный выбор личности: цели, средства, результаты. - Томск, 1977. - 200 с.
11. Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения / под ред. А.В. Петровского. В 2-х т. - Т. I. - М., 1979. - 304 с.
12. Блюмкин, В.А. Мир моральных ценностей. - М.: Знание, 1981.- 64 с.
13. Божович, Л.И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка : Автореф. дис. ... д-ра пед. наук (по психологии).- М., 1966. - 40 с.
14. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
15. Божович, Л.И., Конникова Т.Е. О нравственном развитии детей // Вопросы психологии. - 1975. - № 1. - С. 80-89.
16. Бронников, И.И. Особенности осознания поступков детьми от 2 до 5 лет: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1965.- 20 с.
17. Брушлинский, А. В. Мышление: процессы, деятельность, общение. - М.: Наука, 1982. - 387 с.
18. Брушлинский, А.В. Психология мышления и проблемное обучение. - М.: Знание, 1983. - 96 с.
19. Буре, Р. С. Теория и методика воспитания у детей нравственно-волевых качеств в детском саду: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1986. - 34 с.
20. Бурке-Бельтран, М.Т. Развитие и формирование правдивости у детей от 5 до 7 лет в процессе общения со взрослыми и сверстниками // Проблема формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности / под ред, В.С. Мухиной.-М., 1981. - с. 52-62.
21. Бюлер, К. Духовное развитие ребенка. - М., 1924.
22. Валлон, А. От действия к мысли: Очерк сравнительной психологии. - М., 1956. - 238 с.
23. Валлон, А. Психическое развитие ребенка. - М.: Просвещение, 1967. - 195 с.
24. Венгер, Л.А. Диагностика умственного развития дошкольников. -М.: Педагогика, 1978. - 248 с.
25. Веракса, Н.Е. Возникновение и развитие диалектического мышления у дошкольников Автореф. дис. ... д-ра псих. наук.- М., 1991. - 32 с.
26. Виноградова, А.М. Формирование этических представлений у детей старшего дошкольного возраста средствами художественной литературы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1974. - 27 с.
27. Вовчик-Блаkitная, Е.А. Мотивы взаимодействия старших дошкольников с младшими детьми : Автореф. дис. .. канд. псих. наук. - Киев, 1988. - 18 с.

28. Возрастные возможности усвоения знаний / под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. - М., 1966. - 442 с.
29. Воспитание и обучение детей шестого года жизни: Пособие для воспитателей / под ред. Л.А. Парамоновой и О.С. Ушаковой. - Минск, 1986. - 204 с.
30. Воспитание гуманных чувств у детей // В.К. Котырло,... / под ред. Л.Н. Проколиенко, В.К. Котырло. - Киев, 1987.-172 с.
31. Выготский, Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. - М.-Л.: Учпедгиз, 1935. - 133 с.
32. Выготский, Л.С. Мышление и речь. - М.-Л.: СоцЭКГИЗ, 1934.- 324 с.
33. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. - 519 с.
34. Гальперин, П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. - М., 1959, Т. I. - С. 441-469.
35. Гальперин, П.Я. Основные результаты исследований по теме: «Формирование умственных действий и понятий». - М., 1965.- 51 с.
36. Година, Г.Н. Формирование самостоятельности у детей младшего дошкольного возраста (2-4 года) в процессе обучения и воспитания: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1969. - 22 с.
37. Горбачева, В.А. К освоению правил поведения детьми дошкольного возраста. - М.: АПН РСФСР, 1945. - Вып.1.- С. 125-164.
38. Горбачева, В.А. К вопросу о формировании оценки и самооценки детей. - М.: Изв. АПН РСФСР, 1948. - Вып. 18. - С. 3-26.
39. Грачева, З.А. Умственное развитие детей 6-7 лет в процессе решения математических занимательных задач: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Д., 1970. - 22 с.
40. Гусейнов, А. А. Условия происхождения нравственности: Автореф. дис, ... канд. филос. наук. - М., 1964. - 14 с.
41. Гусейнов, А.А. Социальная природа нравственности: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. - М., 1977. - 30 с.
42. Гусейнов, А.А. Золотое правило нравственности. - М.: Молодая гвардия, 1988. – 269 с.
43. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении. - М.: Педагогика, 1972. - 423 с.
44. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального исследования. - М.: Педагогика, 1986. - 240 с.
45. Демурова, Е.Ю. Воспитание сознательной дисциплины детей старшего дошкольного возраста : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1955. - 15 с.
46. Демина, И.С. Формирование доброжелательности и заботливого отношения старших дошкольников к младшим детям : Автореф. дис, ... канд. пед. наук. - М., 1972. - 18 с.
47. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / под ред. Т.А. Репиной. - М.: Педагогика, 1987. - 192 с.
48. Добролюбов, Н.А. Собрание сочинений : В 9-ти т. - М.-Л., 1961.- Т. 3.- С. 428-514.
49. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность // В мире эмоций. – Киев, 1987. - С. 48-52.
50. Домашенко, И.О развитии самоконтроля у детей (старший дошкольный возраст) // Дошкольное воспитание. - 1976. - № 8. - С. 39-42.
51. Доналдсон, М. Мыслительная деятельность детей. - М.: Педагогика, 1985. - 191 с.
52. Дробницкий, О.Г. Моральное сознание. (Вопросы специфики природы, логики и структуры нравственности. Критика буржуазных концепций морали) : Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. - М., 1969. - 37 с.
53. Дробницкий, О.Г. Понятие морали. - М.: Наука, 1974. - 386 с.
54. Дробницкий, О.Г. Проблемы нравственности. - М. : Наука, 1977. - 331 с.
55. Дурандина, Л.И. Воспитание культуры общения у детей старшего дошкольного возраста: Автореф, дис. ... канд. пед. наук. – Л. 1971. - 23 с.
56. Ерофеева, Т.И. Педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1986. – 22 с.
57. Занков, Л.В. Дидактика и жизнь. - М.: Педагогика, 1968,-175 с.
58. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1990. - 425 с.
59. Занятия в детском саду / под ред. А.П. Усовой. - М.: Учпедгиз, 1953. - 53 с.



60. Запорожец, А.В. Ленинская теория познания и проблемы обучения и умственного воспитания детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. - 1970. - № 4. – С. 28-36.
61. Запорожец, А.В., Неверович, Я.З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопросы психологии, - 1974. - № 6. - С. 59-72.
62. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. I. - М.: Педагогика, 1986. - 318 с.
63. Золотарева, Е.К. Формирование нравственных отношений между дошкольниками в детском саду (на молд. яз.) – К.: Лумина, 1981. - 67 с.
64. Золотарева, Е.К. Азбука человечности (на молд. яз.) – К.: Лумина, 1985. - 62 с.
65. Ибрагимова, Р.Н. Первые зачатки долга у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1952.-15 с.
66. Иванкова, Р.А. Педагогические условия формирования положительных взаимоотношений у детей 4-го года жизни: Автореф. дис. ... канд. пед, наук. - М., 1970 - 23 с.
67. Изард, К. Эмоции человека. - М.: МГУ, 1980. - 439 с.
68. История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе, А.А. Лебедеенко, Е.А. Гребенщикова. - М.: Просвещение, 1974. - 464 с.
69. Качалко, В.П. Поисковая деятельность учащихся на уроках математики в начальных классах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1973. - 20 с.
70. Кисловская, В. Изучение зависимости эмоционального самочувствия детей 6-7 –летнего возраста от их отношений со сверстниками // Дошкольное воспитание. - 1970. – № 10. С 36-41.
71. Князева, Л.П. Этическая беседа в детском саду. Пособие для студентов факультета дошкольного воспитания и работников детских садов. - Пермь, 1972. - 77 с.
72. Коломинский, Я.Л. Осознание человеком своих личных взаимоотношений с другими членами группы // Вопросы психологии, 1967. - № 3. - С. 110-119.
73. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т: Т. 1. - М.: Учпедгиз, 1955. - 651 с.
74. Конникова, Т.Е. Основы нравственного воспитания // Нравственное воспитание дошкольников. - М., 1970. - С. 4-13.
75. Конникова, Т.Е. О нравственном образце и особенностях его усвоения в школьном возрасте // Проблема управления процессом формирования личности. – М., 1972. - с. 57-69.
76. Копнин, П.В. Проблемы мышления в современной науке / под ред. П.В. Копнина, М.Б. Вильницкого. - М.: Мысль, 1964.- 470 с.
77. Костюк, Г.С. Вопросы психологии мышления // Психологическая наука в СССР. – М., 1959. - Т. 1. - С. 357-440.
78. Костюк, Г.С. Избранные психологические труды / под ред. Л.Н. Прокопиенко - М.: Педагогика, 1988. - 303 с.
79. Кошелева, А.Д. Как понимают дошкольники взаимодействия и взаимоотношения между сверстниками (средний дошкольный возраст) // Дошкольное воспитание. - 1986. – № 4. - С. 30-33.
80. Котырло, В.К. Об особенностях формирования эмоционально-волевой сферы дошкольника // Дошкольное воспитание. - 1968. - № 2. - с. 41-74.
81. Кравцов, Г.Г. Развитие личности ребенка как главная цель общественного и семейного воспитания // Взаимодействие семьи и детского сада в нравственном воспитании дошкольников. - М., 1989. - С. 7-22.
82. Кулюткин, Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. - М.: Педагогика, 1970. – 231 с.
83. Лабунская, В.А. Анализ процесса опознания эмоциональных состояний по выражению лица // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. – Краснодар, 1977. - С. 145-152.
84. Лагутина, А.Е. Особенности осознания своего опыта дошкольниками: Автореф. дис... канд. психол. наук. - М., 1991.- 20 с
85. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
86. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. - М.: Изд.-во МГУ, 1981. - 583 с.
87. Лернер, И.Я. Дидактическая система методов обучения. - М.: Знание, 1976. - 64 с.
88. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. - 444 с.

89. Лурия, А.Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольника // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. - М, 1948. - С. 34-64.
90. Люблинская, А.А. Соотношение моральных представлений и моральных привычек в поведении детей // Нравственное воспитание дошкольников / сост. Г.К. Эйсмонт-Швыдкай, - М.: Просвещение, 1970. - С. 26-34.
91. Люблинская, А.А.. Система отношений – основа нравственной воспитанности личности // Вопросы психологии. - 1983.- № 2. - С. 74-78.
92. Марьенко, И.С. К вопросу о теоретическом обосновании методов воспитания // Советская педагогика. - 1971. – № 10.- С. 99-106.
93. Марьенко, И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников. - М., 1980. - 182 с.
94. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Педагогика, 1972. - 208 с.
95. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. - М.; Педагогика, 1975. - 367 с.
96. Монтень, М. Опыты. - М.-Л.: Изд. АПН СССР, 1958-1960 // Об искусстве жить достойно. - 1973. - С. 151.
97. Моральный выбор / под ред. А.И. Титаренко. М.: Изд-во МГУ, 1980. - 344 с.
98. Мухина, В.С. О социальном развитии ребенка дошкольного и младшего школьного возраста // Личность в системе коллективных отношений. - М., 1980. - с. 166-167.
99. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы. - Л., 1960. - 425 с.
100. Неверович, Я.З. Некоторые психологические особенности овладения дошкольниками нормами поведения в коллективе // Развитие познавательных и волевых процессов у детей дошкольного возраста / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. - М.: Просвещение, 1965. - С. 396-419.
101. Нечаева В.Г., Маркова Т.А., Жуковская Р.И., Пеньевская Л.А. Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста - М.: Просвещение, 1967.- 384 с.
102. Нравственное воспитание в детском саду. - М.: Просвещение, 1978. - 256 с.
103. Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. - М.: Педагогика, 1989. - 280 с.
104. Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) / под ред. Д.В. Занкова. - М.: Педагогика, 1975. - 439 с.
105. Общая психология / под ред. А.В. Петровского. - М.: Просвещение, 1976. - 479 с.
106. Оконь, В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. - 208 с.
107. Опыт системного исследования психики ребенка / под ред. Н.И. Непомнящей. - М.: Педагогика, 1975. - 231 с.
108. Основы дошкольной педагогики / под ред. А.В. Запорожца, Т. А. Марковой. - М.: Педагогика, 1980. - 271 с
109. Отношения между сверстниками в группе детского сада / под ред, Т. А. Репиной. – М.: Педагогика, 1979. - 200 с,
110. Пеньевская, Л.А. Взаимопомощь детей старшего дошкольного возраста и её воспитательное значение // Формирование коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1968. - с. 133-204.
111. Песталотци, И.Г. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. / под ред. В.А. Ротенберг , В.М. Кларина. - М.: Педагогика, 1981. - 336 с.
112. Пиаже, Ж.. Избранные психологические труды. - М.: Просвещение, 1969. - 659 с.
113. Пименова, Л.В. Формирование социальной ориентации у детей младшего дошкольного возраста в условиях игры: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1988. - 24 с.
114. Поддъяков, Н.Н. Мышление дошкольника. - М.: Педагогика, 1977. - 217 с.
115. Проблемы принятия решения. - М.: Наука, 1976. - 319 с.
116. Программа воспитания и обучения в детском саду / отв.ред. М.А. Васильева. - М.: Просвещение, 1985. - 174 с.
117. Психология и педагогика игры дошкольника / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. - М.: Просвещение, 1966. - 351 с.
118. Пушкина, А. К. Использование задач проблемно-игрового характера в работе с дошкольниками // Дошкольное воспитание. - 1970. - № 7. - С. 14-17.
119. Пушмина, В.П. Воспитание гуманного отношения к людям у детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1969. - 21 с.

120. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А. Г. Рузской. - М.: Педагогика, 1989. - 216 с.
121. Реккаро, А.О развитии социальной чуткости в разновозрастной группе детского сада // Дошкольное воспитание, -1989. - № 8. - С. 41-44.
122. Репина, Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. – М.: Педагогика, 1988. - 232 с.
123. Рояк, А.А. Психологическая характеристика трудностей в отношениях со сверстниками у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. - М., 1975. - 30 с.
124. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. -2-е изд.- М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
125. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1958. - 146 с.
126. Рубинштейн, С.Л. Культурно-историческая теория мышления. (Философские проблемы психологии): (Исследов. Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна). - М.: Высш. шк., 1968. - 104 с.
127. Рувинский, Л.И. Теория ценностного осознанно-эмоционального усвоения нравственности: (Тезисы докл. ко 2-му Симпозиуму), 23-27 июня. - М., 1973. - 7 с.
128. Рувинский, Л.И. Проблема управления процессом нравственного воспитания // Советская педагогика. - 1976. - № 8.- С. 30-37.
129. Рюриков, Ю. Неэвклидовы парадоксы спасения // Учит. газета. - 1991. - № 38. - с. 4
130. Селиванов, В.И. Психология волевой активности (лекции по спецкурсу). - Рязань, 1974. - 150 с.
131. Системный анализ и научное знание / под ред. Д.П. Горского. - М.: Наука, 1978. – 244 с.
132. Скаткин, М.Н. Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы. – М.: Знание, 1981. - 96 с.
133. Словарь по этике / под ред. И.С. Кона. - М.: Политиздат, 1983. - 445 с.
134. Смирнова, Е.О. Условия и предпосылки развития произвольного поведения в дошкольном детстве: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. - М., 1992. - 38 с.
135. Стеркина, Р.Б. Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста : Автореф. дис. ... канд. псих, наук. - М., 1977. - 14 с.
136. Стрелкова, Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: Автореф, дис. ... канд. псих. наук. - М., 1987. - 24 с.
137. Субботский, Е.В. Формирование морального действия у ребенка // Вопросы психологии. – 1979.- №3. - С. 47-55.
138. Субботский, Е.В. Нравственное развитие дошкольника // Вопросы психологии, 1983. - № 4. – С. 29-38.
139. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека - Минск: Народная асвета, 1978. - 288 с.
140. Сухомлинский, В.А. Потребность человека в человеке. – М.: Сов. Россия, 1978. – 93 с.
141. Тимошенко, М.Н. Воспитание заботливого отношения к людям у детей старшего дошкольного возраста в детском саду: Автореф, дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1966. - 17 с.
142. Титаренко, А.И. Структура нравственного сознания. - М.: Мысль, 1974. - 278 с.
143. Титаренко, Т.М. Роль эмоций в нравственном развитии дошкольника: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. - Киев, 1979. - 25 с.
144. Тихомиров, О.К. Принятие решения как психологическая проблема // Проблемы принятия решения. - М.: Наука, 1976. - С. 77-82.
145. Умственное воспитание дошкольника / под ред. Н.Н. Поддъякова. - М.: Педагогика, 1972. - 288 с.
146. Умственное воспитание детей в детском саду. - Л., 1981.-166 с.
147. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей / под ред. А.В. Запорожца.- М.: Просвещение, 1976. - 96 с.
148. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений: Т. 3. - М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1948. – 689 с.
149. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1981. - 176 с.

150. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / под ред. В.К. Котырло. - М.: Педагогика, 1987.-141 с.
151. Фридман, Л.М. Методы формирования ориентировочной основы умственных действий по решению задач // Вопросы психологии. - 1975. - № 4. - С. 51-61.
152. Шакуров, Р.Х. Оценочные отношения как фактор возникновения чувства гордости и стыда у младших дошкольников: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. - Киев, 1966. - 19 с.
153. Шиф, Ж.И. Развитие научных понятий у дошкольника. - М.-Л.: Гос. учеб. пед. изд., 1935. - 80 с.
154. Штерн, В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста / пер. М.А. Энгельгардта. - Петроград, 1915.-310 с.
155. Щетинина, А. М. Восприятие дошкольниками эмоционального состояния // Вопросы психологии. - 1984. - № 3. - С. 60-66.
156. Щур, В.Г. Особенности общения детей при самостоятельной организации совместной деятельности: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. - М., 1981. - 19 с.
157. Эльконин, Д.Б. Детская психология. - М.: Учпедгиз, 1960. - 328 с.
158. Эмоциональное развитие дошкольника / под ред. А.Д. Кошелевой. - М.: Просвещение, 1985. - 175 с.
159. Якобсон, С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. - М.: Педагогика, 1984. - 143 с.
160. Blasi, A. Bridging. Moral Cognition and Moral Action. // Psycholog: Bul., 1980.- Vol. 88. – № 1.
161. Zolotariov, E. Plăsmuind un suflet nobil. – Ch.: Lumina, 1991. - 176 p.
162. Piaget, J. Le jugement moral chez l'enfant. - Paris, 1932.
163. Piaget, J. La naissance de l'intelligence chez l'enfant.- Paris, 1948.
164. Skinner, B. F. Reflections on Behaviorism and Society. - New-York, 1978. - 175 p.

## **Dialog profesional cu autorul la „Masa rotundă”**

### **Întrebări, opinii, estimări**

În cadrul discuției tezei de doctor furnizate de noi pentru susținere, a avut loc o discuție detaliată cu membrii Consiliului Academic al Institutului Familiei și Copilăriei AIR (Moscova), care a constat din: *A.S. Spivakovskaya* – dr. hab. în psihol. (președinte); *A.B. Orlov* – dr. în psihol.; *V.V. Kholmovskaya* – dr. în psihol.; *V.K. Vilyunas* – dr. hab. în psihol.; *S.M. Dyachenko* – dr. hab. în med.; *Y.F. Zmanovsky* – dr. hab. în med.; *T.G. Kazakova* – dr. în pedagog.; *L.A. Karpenko* – dr. în psihol.; *A.D. Kosheleva* – dr. în psihol.; *V.T. Kudryavtsev* – dr. în psihol.; *N.I. Monahov* – dr. hab. în ped.; *L.A. Petrovskaya* – dr. hab. în psihol.; *V.A. Petrovskii* – dr. în psihol.; *O.S. Ushakova* – dr. în ped.; *N.P. Frantsuzova* – dr. hab. în filos.; *V.I. Yadeshko* – dr. în ped.

Oferim cititorului posibilitatea de a face cunoștință cu unele dintre problemele, opiniile și evaluările efectuate în cursul dialogului.

• **Ushakova O.**, dr. în pedagog.:

– Ați lucrat cu numeroase tehnici. Care din ele a fost cea mai interesantă și mai eficientă?

**Zolotariov E.**, autorul:

– Sensul experimentului nu a fost o procedură specială, ci performanța generală a sistemului. Principalul lucru a fost ca în conectarea copiilor pentru a găsi soluția optimă de rezolvare a sarcinilor-problemă, profesorul de fiecare dată să prezinte metoda generală (modelul) de analiză a aspectului moral al comportamentului. În acest caz, în primul rând, cugeta cu voce tare însuși mentorul, oferind copiilor un model clar, apoi educabilii, sub supravegherea profesorului, încercau să realizeze același proces pe cont propriu.

• **Zmanovsky Y.**, dr. hab. în med.:

– Ce se înțelege prin valorile general umane? Coincid ele cu valorile creștine?

– În viața reală, cuvântul de multe ori este în contradicție cu fapta. Toți copiii din grupele experimentale arătau un comportament etic?

**Zolotariov E.**, autorul:

– Prin valori general umane subînțelegem acele adevăruri morale care sunt relevante la diferite popoare, la orice moment; care nu-și pierd semnificația lor în funcție de anumite condiții, circumstanțe. Aceasta e bunătatea, cinstea, dreptatea, demnitatea etc.

– Am avut ocazia de a ne asigura că copiii din grupul experimental reflectau în comportamentul lor de zi cu zi față de educator, rude apropiate, părinți, semenii multe din cele experimentate în timpul intervențiilor pedagogice speciale.

• **Monahov N., dr. hab. în ped.:**

– S-a luat în considerare, într-un fel, rolul familiei, influența sa asupra sferei morale a copilului?

**Zolotariov E., autorul:**

– Desigur a fost luat în considerare. Mai mult decât atât, metoda în sine asuma sarcini practice a căror îndeplinire ne permitea să tragem concluzii cu privire la natura relațiilor morale între membrii familiei, cu privire la atitudinea părinților față de copilul lor și, în consecință, a lui însăși față de ei, despre natura valorilor morale existente în unele familii. În funcție de aceste condiții a fost efectuat lucrul individualizat, atât cu copiii, cât și cu părinții lor.

• **Petrovskaia L., dr. hab. în psihol.:**

– Aș dori să atrag atenția asupra faptului că noi lucrăm în sistemul dihotomiei: egoism și moralitate. Noi suntem locul de naștere al principiilor egoismului rațional, care se reflectă și în acest studiu. Mă gândesc la aceste probleme din punctul de vedere al practicianului, care lucrează cu comportamentul uman real, cu profesori, educatori. În cazul în care o persoană prezintă o motivație egoistă, nu văd niciun argument pentru a o referi în mod explicit la oamenii imorali. Există diferite grade de moralitate. Există diferite calități de moralitate.

Al doilea punct. Probabil, pot exista diferite accente în lucrul cu copiii și cu adulții. Cum de educat copiii azi? Nu poate fi în lucrul cu copiii o astfel de realitate simplificată. Avem tradiții, tradiții de aur, dar cum rămâne atunci cu adevărata natură a omului? Este necesar de a reconstrui egoismul. Nu există nici un om în afara motivației egoiste. Ar fi o crimă să se cufunde copiii într-o motivație ireală. Apreciez înalt lucrarea pentru faptul, că ea abordează probleme și ridică semne de întrebare.

• **Koshelșeva A., dr. în psihol.:**

– Problema este extrem de complicată. Dar autorul lucrării ne-a convins că formează nu cunoștințe, ci gândire, capacitatea copilului de a cugeta. Și aici sunt de acord cu opinia unor autori, care susțin că unul dintre păcatele capitale ale omenirii constă în faptul, că aceasta a uitat cum să mediteze.

Eu cred că autorul nu formează la copii înțelegerea faptului, că aceasta este alb-negru din punct de vedere al moralității. Deși în autoreferat aceasta nu se reflectă în mod clar. Aceasta, într-adevăr, este o problemă foarte grea, iar autorul este destul de demn de a-și apăra poziția sa.

• **Zmanovsky Y., dr. hab. în med.:**

– *În primul rând*, vreau să continui problema dihotomiei. Nu putem vorbi doar despre două nuanțe. Este necesar să se introducă conceptul de măsură de moralitate. Pe de altă parte, pot exista criterii, cauzate de un anumit stadiu al dezvoltării istorice. Pot exista culturi diferite de oameni, pot fi mai multe abordări, inclusiv caracteristici rasiale. Toate acestea, de asemenea, nu ar trebui să se ignore.

*În al doilea rând*, în ceea ce privește educația morală pentru copii și adulți. La vârsta preșcolară trebuie să configurăm anume valorile universale. Experiența de viață mai târziu poate face propriile reglaje.

*În al treilea rând*, ar fi interesant să se efectueze longitudine, pentru a se vedea cum se vor manifesta toate acestea în continuare, dincolo de anii preșcolari.

Lucrarea merită o apreciere foarte înaltă, mai ales, în timpul nostru, când liderii religioși cred că, să zicem, profesorii nu pot realiza nimic în educația copiilor, doar ei o pot face. Pe scurt, pentru formularea de întrebări, pentru curajul în timpul nostru de a veni la această problemă, pentru soluționarea unei serii de probleme și perspectivă de continuare a cercetării, lucrarea este laudabilă.

• **Ushakova O., dr. în pedagog.:**

– Știu că personalul Institutului pedagogic de Stat din Permi (Rusia) lucrează după prelucrările metodice dezvoltate de Zolotariov E. și le dau note mari.

**Zolotariov E., autorul:**

– Le mulțumesc tuturor celor implicați în discuția activității noastre.

În ceea ce privește gradul de moralitate, sugestia de a nu educa copilul numai în sistemul „negru-alb”, aș dori să remarc faptul, că nu această problematică este esențială pentru prezenta lucrare. Principalul lucru pentru noi este de a învăța copilul să se gândească la acțiunile și comportamentul său față de ceilalți, de a le transmite o modalitate de orientare în fenomenele morale ca un element al culturii, care va permite omului în creștere să rezolve independent sarcinile problematico-conflictuale apărute în față și, cel mai important, să își asume responsabilitatea personală pentru deciziile luate și realizarea lor practică.

În concluzie, permiteți-mi să îmi exprim profunda recunoștință tuturor vorbitorilor de examinare pentru atenție și tact, manifestate față de lucrarea dată.

## Avizul oficial al experților

*Lyudmila Pimenova*, dr. în șt. pedagogice,  
Șef al departamentului de pedagogie preșcolară  
a Institutului Pedagogic de Stat din Permi

Întrebările cu privire la moralitatea umană, formele și modalitățile de manifestare – unele dintre cele mai relevante în discuțiile științifico-teoretice moderne, referitoare la înțelegerea rolului omului în dezvoltarea progresivă a societății.

Dificultatea rezolvării acestei probleme într-un context psihologo-pedagogic este cauzată de prezența unor abordări diferite a înțelegerii esenței acțiunii morale; divergența în stabilirea relației aspectelor senzoriale și raționale a cunoașterii în formarea de cunoștințe despre normele și regulile de relații; subestimarea rolului principalelor mecanisme de reglementare a comportamentului moral.

În studiul Elenei Zolotariov se face încercarea, în opinia noastră, reușită, pentru a rezolva parțial problemele legate de dezvoltarea morală a copiilor de vârstă preșcolară.

Relevanța problemei ridicate de autor este incontestabilă, deoarece sistemul național tradițional de educație morală este orientat în principal spre punerea în aplicare a principiilor de abordare etico-normativă, în care formarea conștiinței morale este văzută ca o consecință directă și imediată a influențelor educative și instructive.

Înrădăcinată în conștiința multora prevederea despre această dependență directă trezește astăzi motive întemeiate de suspiciune, susținute nu doar de anumite situații de viață, dar, de asemenea, de datele experimentale disponibile. Discrepanțele dintre nivelul „verbal” și „real” de dezvoltare a normelor și regulilor de conduită nu pot să nu fie un motiv de îngrijorare, să nu atragă atenția cercetărilor la mecanismele psihologice, care sunt cele mai susceptibile de a furniza valoarea morală a unui act. Prin urmare, este oportun unul dintre obiectivele principale ale acestei secțiuni, definit de autor: „... la prima linie a educației iese nu conformarea comportamentului cu normele morale, ci formarea de generalizări morale și a conștientizării accesibile copilului a unui act, bazându-se pe busola morală universală”.

Munca depusă de autor se deosebește prin profunzimea și diversitatea raționamentelor, logica și aprovizionarea cu materiale polemice, lărgimea cuprinderii lucrărilor științifico-



investigaționale și practice, nivelul de abordări filosofice, onestitate și sensibilitate în evaluarea direcțiilor diferite și în manifestarea atitudinii față de alte poziții academice.

Rezultatul analizei creative desfășurate în cadrul unei abordări sistematice, este definirea esenței conștientizării de către copil a valorii morale a unui act și a componentelor sale, despărțirea și generalizarea funcțiilor componentelor motivațional și de țintă semnificative, de control și de reglementare, emoțional-valorice în actul integrat al conștientizării acțiunii.

Unul dintre punctele fundamentale din această parte a lucrării, legate de dezvoltarea în continuare a metodologiei, este identificarea sferelor cognitive, afectivă și de reglementare în realizarea activității de conștientizare a valorii morale a unui act nu ca unități structurale aflate una lângă alta ale unui set de piese care se întrepătrund, ci ca o unitate integrativă holistică.

Analiza aprofundată a literaturii de specialitate interne și externe a permis autorului să prezinte convingător tema, obiectivele și metodele de cercetare la diferite niveluri de metodologie, să le justifice în baza unor abordări sistematico-structurale, integrate și de activitate.

Sistemul elementelor conștientizării valorii morale a unui act, diferențiate de către Elena Zolotariov, indicația clară a principalelor sale componente, aplicarea principiilor educaționale și ale didacticii generale sunt suficiente pentru a determina logica de lucru cu copiii de vârstă preșcolară. Consecvența punerii în aplicare a metodelor informațional-receptive, reproductive, explorative și altor metode este cauzată, de asemenea, și de nivelurile anticipate de stăpânire a conținutului, principalii indicatori ai cărora sunt procesele de percepție și înțelegere a informației, dezvoltarea ei și utilizarea după model și în noua situație.

În conformitate cu obiectivele experimentului formativ sunt clar identificate sarcinile și direcțiile celor patru etape principale ale muncii educative cu copiii.

Cu toată varietatea conținutului experimentului formativ și arsenalul bogat de mijloace și metode de intervenție pedagogică, autorul, în opinia noastră, a reușit de a naviga prin toate etapele ideii de integrare a componentelor procesului de conștientizare a valorii morale a unui act.

Un aspect pozitiv important al acestei părți a lucrării ar trebui să fie privit diagnosticul pe etape a diversilor indicatori de formare a activității mai sus definite, urmat de setările de corecție la o nouă fază a experimentului.

Datele obținute de Elena Zolotariov în timpul studiului arată o îmbunătățire a tuturor indicatorilor sistemului de conștientizare a valorii morale a unui act, considerat de autor nu ca un rezultat al reflectării directe a conținutului, ci ca o consecință a manifestării interioare a copilului.

Rezumând rezultatele, autorul prezintă și analizează o serie de dovezi științifice executate în lucrare, plasând pe un loc special întrebarea cu privire la esența și structura procesului de conștientizare a valorii morale a actului.

Rezultatele acestui studiu confirmă ipoteza invocată: o modalitate eficientă de asimilare a experienței morale în domeniul interacțiunii copilului-preșcolar cu cei din jur este formarea de generalizări morale și acțiuni de auto-conștientizare a valorii morale a unui act în cadrul activității copiilor, organizate special de profesor.

Lucrarea a constatat de asemenea corelații între capacitatea în dezvoltare a copilului de a conștientiza valoarea morală a acțiunii cu aspirațiile lui valorice.

Aș dori, mai ales, să menționez volumul de lucrări experimentale și lărgimea testării materialului de cercetare. Experimentul, care acoperă mai mult de o mie de copii, o serie de regiuni, care a provocat interes în diverse universități, și-a dovedit pe deplin valoarea și eficacitatea.

Semnificația teoretică și practică a lucrării este de necontestat. Studiul Elenei Zolotariov reprezintă o nouă abordare a educației morale a copiilor de vârstă preșcolară, în care accentul este pus pe formarea unei anumite activități interne de conștientizare a valorii morale a unui act în baza reperelor social elaborate.

Moscova,

11 noiembrie 1993

## Secțiunea a doua

### CULTURA ȘI SENSUL VALORIC AL GESTIONĂRII EDUCATIVE, STIMULÂND JUDECATA MORALĂ A COPILULUI (instrumentariul informațional-metodologic)

#### INTRODUCERE

*Omul a fost și de-a lungul istoriei rămâne o creatură ambiguă, părtăș a două lumi – lumii superioare divine, pe care el o reflectă în sine, precum și a lumii natural-firești, în care omul este scufundat, soarta căreia o împărtășește și care în multe moduri acționează asupra omului și îl leagă de mâini și de picioare, astfel încât conștiința sa este eclipsată, se uită originea sa, implicarea sa în contact cu realitatea spirituală superioară*

(Nicolai Berdiaev)

*Viața omului este năzuința la bine. Și această lumină nu poate fi întuneric. Adevărată este pentru om doar această lumină unică, parvenită în sufletul lui*

(Lev Tolstoi)

Aceste idei mărețe ale eminentelor personalități ne-au inspirat să ne concentrăm optica părții a doua a cărții „Aprinzând făclia moralității” pe aspectul aplicativ al studiului nostru. În același timp, pentru a se asigura integritatea percepției materialului logica expunerii și ideile conducătoare sunt actualizate din secțiunea anterioară, permițând cititorului, dacă se dorește, să înceapă cunoștința cu această lucrare, cu compartimentul ei practic.

Conceptul de *cultură* (lat. *cultura* – cultivare, prelucrare) folosit în titlu, direcționează atenția asupra importanței asigurării unui *ansamblu de proceduri și metode* de interacțiune pedagogică, în scopul de a obține un rezultat de succes garantat pentru a stimula sfera morală a copilului.

În acest sens, materialele didactice propuse în acest studiu, anterior reflectate în publicațiile autorului („Plăsmuind un suflet nobil...”, 1991; 2005; „Чтоб добрым и умным сердце было...” (2004), au primit un ecou plăcut.

În ediția de față respectivele materiale sunt revizuite și completate, în contextul muncii echipei de colaboratori ai Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, conduse de autor în carul

proiectului „Noi strategii de modernizare a educației (1996-2002), comandat de către Ministerul de profil al Republicii Moldova.

Ca răspuns la nevoia de armonizare a standardelor naționale de educație cu progresele în acest domeniu în țările Comunității Europene proiectul pilot denumit „Fericirea copilului” a urmărit sarcina de a defini obiectivele, conținutul și metodologia de interacțiune pedagogică, în scopul actualizării și liberei dezvoltări a inițiativei ființei umane în creștere, care vizează înțelegerea și însușirea valorilor morale universale, consolidarea normelor și valorilor democratice.

În același timp, o prioritate importantă era realizarea optimizării condițiilor și modalităților de promovare a drepturilor copiilor, valorilor și mentalităților, inclusiv compasiune, respect, toleranță etc. cu referință la treapta primară a învățământului.

Rezultatele studiului au fost avizate favorabil de experți naționali și internaționali, iar programul pilot „Fericirea copilului” a fost recunoscut ca un model alternativ de Curriculum pentru ciclurile preșcolar și primar de învățământ și recomandat pentru implementarea și diseminarea de către agențiile departamentale la toate nivelurile (Decizia Consiliului Departamentului de Educație nr. 10/1 din 25.05.1999).

În acest context, publicarea cărții „Aprinzând făclia moralității” este destinată să ofere sprijin de asistență informațional-tehnică specialiștilor practicieni, în scopul de a promova și dezvolta modelul inovator al curriculum-ului în ceea ce privește formarea de suport moral intern la educabili. Cu toate acestea vom lua în atenție faptul că modelul menționat nu este considerat ca un receptacol adevăr incontestabil. El reflectă încercarea de a oferi o platformă de căutare – țintă pentru idei și strategii educaționale, care îndeplinesc cerințele timpului.

Având în vedere aceste priorități definite au fost stabilite *scopurile* părții practice a studiului de față:

1) Oferirea unei imagini generale complete a procesului de învățământ moral-orientat cu toate elementele sale componente, reflectând logica și etapele de dezvoltare la educabili a capacității de conștientizare a valorii morale a unui act.

2) Încurajarea difuzării ideilor și a experienței de examinare a procesului pedagogic special direcționat ca pe o formațiune holistică integratoare, care acoperă domeniile cognitiv, afectiv, de reglementare a personalității, astfel înlăturând practica „intelectualizării” unilaterale a elevilor.

3) Stimularea însușirii creative și implementării modelului inovator de sistem de învățământ de către educator(profesor și colectivele pedagogice.

În conformitate cu scopurile indicate au fost evidențiate *obiectivele specifice* ale celei de a doua secțiuni a cărții:

1. Demonstrarea posibilității obiective a formării activității interne specifice de conștientizare a valorii morale a comportamentului cu sprijin pe reperele etice social elaborate de către copil, în cadrul asigurării unui proces pedagogic spiritualizat și însuflețitor.

2. Descrierea cadrului conceptual al sistemului propus în măsură în care acesta contribuie la înțelegerea de către tutore/cadrul didactic a esenței și contextului formării unei metode generalizate de judecată morală a copiilor și acceptarea ei pentru aplicare.

3. Descrierea conținutului de bază a învățământului moral-conceput și stabilirea principiilor de organizare în formă de unități de învățământ cognitive și didactice.

4. Caracterizarea calitativă a forței motrice a procesului educațional inspirat – comunicării dintre profesor și copii.

5. Indicarea posibilelor forme de interacțiune grădiniță-școală-familie.

6. Descrierea rezultatelor garantate de dezvoltare a copiilor într-un proces de învățământ special ajustat.

7. Oferirea recomandărilor generale cu privire la integrarea sistemului inovator dezvoltat într-un proces educațional holistic al instituției de învățământ.

Ne străduim, prin punerea în aplicare a sarcinilor menționate mai sus, nu numai să contribuim la promovarea în viață a modelului inovator de interacțiune educativă, dar, de asemenea, să le oferim specialiștilor-practicieni sprijinul informațional-tehnic necesar pentru utilizarea lui creativă. Sperăm, de asemenea, că o cunoaștere largă și profundă a problemelor spiritualizării și inspirării învățământului modern va permite cititorului să evalueze punctele forte și punctele slabe ale modelului de învățământ, în care a fost educat în anii preșcolari și școlari sau la universitate. Cu perspectivele de viitor, cititorii noștri vor putea mai competent și în mod conștient să aleagă modalitățile de influență asupra lor înșiși și asupra altora în scopuri educative în anumite situații.

## Capitolul 1. ELEMENTELE-CHEIE ALE NOII CONCEPȚII

### 1.1. Cum de perceput copilul sau

#### Care este sensul „învățământului inspirator”

*Noi credem că omul este o ființă blândă. Da, în cazul în care proprietățile sale sunt dezvoltate în mod corespunzător de educație, el devine într-adevăr cea mai blândă ființă. Dar, în cazul în care omul este educat insuficient sau imperfect, atunci este cea mai sălbatică creatură pe care numai o poate naște pământul.*

(Platon)

*Cine vrea să educe un copil, acela trebuie să trezească și să întărească în el spiritualitatea instinctului său. În cazul în care spiritul aflat în adâncurile inconștientului va fi trezit și în cazul în care instinctul va fi instruit și făcut fericit de această trezire, în viața copilului se va întâmpla un eveniment major și copilul va face față la toate dificultățile și ispitele viitoarei vieți, pentru că „îngerul” va fi treaz în sufletul lui și omul nu va fi niciodată „lup”.*

(Ivan Ilyin)

Evaluând importanța deosebită a acestor idei pentru studiul nostru, trebuie remarcat faptul, că cheia pentru managementul eficient al formării spirituale și morale a personalității în dezvoltare este dotarea profesorilor, creatori ai practicii, cu cunoștințe științifice în domeniul percepției filosofice a copilului, care le va ajuta în divulgarea naturii specifice a fiecărui educabil, direcționând-o către slujire binelui și dreptății.

Cu toate acestea, potrivit experților, în literatura de specialitate disponibilă, din păcate, cota de legități bazate pe știință și, prin urmare, de raționament și acțiuni precise în acest domeniu, este extrem de limitată. Ca urmare, acest studiul de față ne-au fost luate în atenție ideile care decurg din natura multora dintre filosofii religioase și spirituale ale lumii. Realizarea acestor idei va ajuta unui educator/profesor pentru a determina ceea, în ce ar trebui să creadă în copil creând condițiile pentru nașterea în el a personalității, atuurile căreia au fost stabilite în el înainte de venirea în viața terestră [11].

Este cunoscut faptul că credința într-un copil este un concept central în domeniul metodologiei educației. Ea este, în opinia scriitorului S.L. Soloveichick, un *transformator* care convertește energia mentală în una spirituală și înapoi, pentru că se referă și la tărâmul simțurilor, și

la domeniul informației. Credința – ea este și sentiment, ea este și cunoștințe, ea este și emoție cu privire la cunoaștere. Doar având capacitatea credinței în copil, pedagogul îl va putea învăța pe micul om prin munca sufletului a-și menține credința în oameni, în adevăr, în viață, în bine, și a nu cădea în necredință, a nu-și pierde spiritul [45].

Ce idei ar trebui să-l inspire pe profesorul-tutore la o credință într-un copil?

În primul rând, potrivit experților, acesta e postulatul, care prevede că copilul este un *fenomen* în viața noastră pământească, și nu un accident. El a fost născut pentru că a trebuit să se nască venind ca și cum la apelul oamenilor; un om este născut pentru om, oamenii au nevoie unul de altul, simt nevoia unii în alții, pentru că ei se crează unii pe alții și pe sine însăși de asemenea.

În al doilea rând, în conformitate cu un alt postulat, copilul ca fenomen poartă în sine sarcina sa esențială, *Misiunea de viață*, căreia el trebuie să-i slujească. Această slujire a lui, misiunea lui sunt îndreptate spre binele oamenilor – prieteni și rude, cunoscuți și străini, generațiile prezente și viitoare, evoluția planetară. Anume în acest sens, în opinia oamenilor de știință, se poate vorbi despre manifestarea și afirmarea personalității umane.

Cea de a treia prevedere atrage atenția asupra faptului, că copilul poartă în sine cea mai mare energie a *Duhului*. El inerente străduindu-se să-și spiritualizeze esența sa care hrănește toate cele mai înalte aspirații ale lui. Astfel, educatorul/profesorul trebuie să creadă, că copilul este un *fenomen*, își desfășoară *misiunea* sa vitală, și-i înzestrat cu cea mai mare energie a *Duhului*. O astfel de credință în copil, precum consideră autorii, va umple procesul de învățământ de optimism, furnizându-i profesorului principii de răbdare creativă și confirmare a personalității în copil, dedicare copilului și responsabilitate pentru soarta copilului [11].

Mai mult decât atât, crezând în puterea mare a copilului, profesorul va ajuta omului în creștere pentru a atinge succesul adevărat, dacă el, inspirat de mentor, *se va învăța să o scoată din interior* și să o manifeste în viața sa.

Această interpretare a credinței în copil a fost folosită ca bază pentru încercarea întreprinsă de noi de a supune cercetării modurile raționale din punct de vedere pedagogic de spiritualizare și de *însuflețire* a procesului de învățământ, care promovează conștientizarea valorii morale a actelor și capacitatea copilului de a pune în aplicare propriile decizii.

Ca un instrument și un mijloc de a obține un astfel de rezultat pare să fie, din punctul nostru de vedere, utilizarea unor *sarcini speciale*, care să contribuie la promovarea imaginii *ideale* a acțiunii morale în viața reală a educabililor.

În acest scop, am dezvoltat o tehnologie specializată, concentrată pe trei concepte cheie: *conștiințiozitate*, *sinceritate*, *responsabilitate*, ca manifestare a celei mai importante pentru viață

calități ale ființei umane – *iubirii*. Iubirii, nu ca o „manifestare de emoții”, dar ca capacitate: de a fi binevoitor cu alții și a fi binevoitor cu sine însuși, tolerant, dar nu rău; corect și onest cu sine și cu altcineva, dar a nu judeca; a ierta totul la sine și la altul, a nu repeta comportamentul care crează suferință altei persoane sau sie însăși; a-l încuraja pe altul, pentru a-l sprijini și a-i ajuta să se simtă mai bine, să râdă, să se distreze și să pășească cu încredere și speranță.

În acest context vom vedea sarcina educatorului (profesorului de a-i ajuta copilului să-și trezească sufletul, deschizându-l pentru o relație de dragoste adevărată și de a crea condițiile, pentru ca experimentarea dragostei să devină pentru el realitate din primii ani de viață. Nu se pune problema de a iubi pe cineva, ci de a fi în măsură pentru manifestarea reală a iubirii adevărate.

Calea spre punerea în practică a acestei idei, așa cum rezultă din analiza lucrărilor autorilor contemporani, – trezirea atitudinii respectuoase și palpitante a educabililor față de *Inimă – Templul vieții spirituale a omului și a nucleului său – moralității*.

Când selectează moduri de comportament, tânăra generație, din păcate, nu întotdeauna înțelege valorile lor morale prin planul bogățiilor spirituale ale inimii. Între timp, potrivit experților, anume inima conduce mintea spre reînnoire și extindere, sintetizând în sine conceptele de material și Spiritual, personal și Universal, lumea pământească și Lumile Superioare. Prin urmare, autorii, convingător și insistent, afirmă că astăzi este nevoie urgent de o educație a culturii Inimii, a culturii sentimentelor educabililor, iar tutorelui/profesorului îi revine nobila misiune de a fi mentor al Inimii [10].

Pedagogi și psihologi remarcabili, subliniind importanța realizării cu succes a obiectivului fundamental al managementului pedagogic – direcționării emoțiilor pe un făgaș acceptabil – au definit sentimentele ca și cel mai important obiect al educației personalității (K.D. Ushinsky, V.A. Sukhomlinsky, V.N. Myasishev, S.L. Rubinștein, B.M. Nemensky etc.). Potrivit lui Shalva Amonashvili, cauza crizei profunde a educației moderne este o încercare nereușită de a o construi pe temelia de nisip a conștiinței, în loc să fie bazată pe puterea sentimentelor [10].

Recunoscând sensul profund și semnificația declarațiilor acestor oameni de știință pentru optimizarea managementului pedagogic în concepția noastră de învățământ moral-direcționat, a fost pusă ideea de *stimulare* a „*inteligenței emoționale*”, dublate de „*inteligența logică*”, pe care încă este fixat învățământul modern.

În acest context tehnologia de instruire special-ajustată în studiul dat este destinată pentru a ajuta la educarea *rațiunii* Inimii, deci voinței Inimii, care, potrivit savanților, înobilează sentimentele, prin capacitatea de a arăta răbdare și reținere, cererea de efort și sacrificiu de sine, capacitatea de a lucra și de a crea.



Sunt prevăzute, de asemenea, condiții pentru educarea și antrenarea *voinței* Inimii, care îl învață pe om să-i exprime sentimentele sale frumos și delicat (Shalva Amonashvili).

În același timp, este important în mod clar să se înțeleagă, că programul-pilot dezvoltat vizează întreaga personalitate, mai precis, cele patru componente majore ale ființei umane – *fizică*, *mentală* (intelectuală), *emoțională* și *spirituală* – în cadrul cărora sunt stimulate competențele globale și abilitățile responsabile de conștientizarea morală a unui act și de auto-perfecționarea copilului din punct de vedere moral.

Din această perspectivă pentru studiul de față a fost extrem de importantă actualizarea ideilor despre faptul, cum, în fond, se dezvoltă viața sufletească a unui copil, conceptului de „dezvoltare firească” și de „integritate” a organismului copilului.

Ca un sprijin în înțelegerea acestor idei, pentru a le transforma în acțiuni pedagogice concrete, ne-am axat pe conceptul de *model antropologic orientat al omului*, reprezentat prin următoarele caracteristici. Un om are *șase dimensiuni (parametri)*: biologic-vital, emoțional-afectiv, psihomotoriu, cognitiv-rațional, etico-valoric, social-comunicativ.

Dimensiunile sunt într-o relație. Omul este un întreg. Două dimensiuni ocupă o poziție centrală: emoțional-afectivă sau psihică (inima) și psihomotorie (mâna) [36].

Această concepție despre om, în opinia noastră, ar putea deveni pentru tutore/cadrul didactic un reper în descoperirea talentelor, aptitudinilor, înclinațiile, la fel și a slăbiciunilor copilului, în scopurile de a-l ajuta să se dezvolte cât mai bine ca personalitate. Pentru că dezvoltarea personală implică integritatea, dezvoltarea tuturor parametrilor de om, fără unilateritate, echilibrarea armonioasă a tuturor dimensiunilor existenței umane.

Ansamblul, în modelul de mai sus al omului, nu reprezintă unul dintre elemente printre celelalte elemente ale sistemului. El reprezintă un orizont deschis pentru o gamă variată de aspecte ale existenței (vieții) omului, conținutul (obiectul), pe care nu-l putem recunoaște, exprima, atinge cu mâna. În orice situație, toți parametrii sunt incluși în același timp, menționând constant comunicarea continuă cu întregul.

Idea existenței întregului justifică direcționarea predării și educației spre asigurarea binelui fizic, intelectual-spiritual și social al persoanei în creștere, pentru ca educabilul să fie în măsură de a-și satisface nevoile sale, de a atinge echilibrul armonios al celor șase parametri menționați, de a se simți bine. Acesta va deveni sănătos, capabil să-și controleze în măsura posibilităților sale propria viață.

În ceea ce privește promovarea componentei *mentale (intelectuale)* a conștientizării morale a actelor în calitate de obiect al atenției noastre pedagogice se prezintă astfel de abilități și aptitudini

globale, cum ar fi: *imaginația, creativitatea, dorința de a cunoaște mai mult și de a învăța lucruri noi și utile, de a gândi pozitiv, de a reflecta în loc de a memora*. Ideea constă în antrenamentul capacității de gândire – abilității omului în creștere de a medita, de a judeca despre lucruri, oameni, evenimente, fapte – de unul singur.

Anume de a judeca din punctul de vedere al celor mai înalte norme și criterii ale culturii spirituale umane, de a manifesta „puterea de judecată” (numit după Im. Kant).

Procedurile pedagogice, special concepute de noi în aceste scopuri, solicită de la educabil minte și, prin urmare, o educă. Ele asigură condițiile de utilizare a minții ca primul loc, unde se poate acționa din punct de vedere moral și cel mai convenabil pentru a începe procesul de *reprogramare*, auto-creare spirituală conștientă a personalității copilului în curs de dezvoltare.

Promovarea aspectului *emoțional* al procesului de conștientizare se desfășoară cu ajutorul unor sarcini speciale, care vizează înțelegerea de către copil a propriei sale ființe și comportament. Aceste sarcini facilitează abilitatea educabilului de a exprima emoții pozitive, a integra emoția de frică, transformând-o în cursul învățaturii pe baza propriilor sale greșeli și eșecuri. În acest fel, se creează premisele pentru corectare, asigurându-se condițiile pentru ca copilul să devină mai înțelept intelectual și emoțional (dezvoltarea inteligenței emoționale).

În scopul dezvoltării componentei *fizice* se încurajează aplicarea practică a materialului de predare, asimilat în timpul activității copiilor special organizate de către profesor. Exercițiile preconizate în acest scop activează capacitatea, abilitățile educabilului de a ieși în lumea reală, de a acționa, depășind temerile apărute. Chiar presupunând că ar putea greși, dar având convingerea, că va învăța din erori, devenind astfel mai puternic mental, emoțional și fizic în timpul acestui proces.

Cât privește componenta *spirituala* a personalității – cea mai importantă măsurătoare a procesului de învățământ specializat – acțiunile pedagogice proiectate se adresează către lumea spirituală a copilului. Ele îl motivează și îl inspiră să-și transcende propriile limite în calea ascensiunii sale morale, ajutând astfel omului în creștere în atingerea adevăratului succes în viață, inclusiv, în activitatea de învățatură.

În acest caz, cel mai important lucru pentru noi este ca copilul însuși, din esența stării sale spirituale, din moralitatea inimii să deducă regula de digerat de comportament – *de a proceda față de cineva așa, cum ai dori să se procedeze față de tine*. Cu ajutorul unor sarcini speciale oferim sprijin pentru formare, care vizează dezvoltarea și educația acestei stări de spiritualitate, prin facilitarea însușirii creatoare de către copil a legilor fundamentale ale moralității, materializate în realitățile vieții de zi cu zi.

Așadar, ca parte a modelului de învățământ spiritualizat propus de noi, se crează premisele pentru stabilirea echilibrului armonios între aspectele fiziologice, psihice și sociale ale personalității. Deci, pe calea avansării integrității copilului în însușirea metodei generalizate de conștientizare morală a unui act și apariția dorinței să o folosească în condiții reale.

Materialele didactice incluse în carte favorizează trezirea, înființarea și formarea sentimentelor spirituale superioare și ale nevoilor educabililor. Procedurile tehnice preconizate oferă posibilitatea de formare-dezvoltare a capacității și motivației copilului de a depune eforturi pentru a aduce prin faptele sale binele, bucuria altor oameni, încercând în același timp propria sa plăcere și bucurie.

Este deja clar, că obținerea acestui rezultat în practica educațională de zi cu zi necesită pregătire și concentrare a eforturilor de predare pe *scoaterea la suprafață și exprimarea forței interioare* a discipolilor, care ne poate împinge dincolo de limitele posibilităților noastre intelectuale, emoționale și fizice, ce definesc de multe ori comportamentul nostru uman.

Anume în acest sens este concepută în această lucrare esența spiritualizării și însuflețirii procesului pedagogic moral-ajustat.

## **1.2. Cum să predăm și să educăm, ca să nu dăunăm Naturii (psihicului) într-un copil sau Cât de multă libertate să-i dăm copilului?**

*Dacă omul ar fi tabula rasa, cum credea Locke, apoi lucrurile ar începe a se învăța la un mod complet diferit. Cu toate acestea, este clar, că natura nu este dulgher, care pregătește și stochează plăci lustruite. Nu, ea crează deja potențial anumite, în esența cărora au fost semănate inițial semințele viitoarei lor personalități.*

(Dmitrii Uznadze)

*Numai prin libertate se poate de pregătit pentru libertate, numai prin cooperare se poate de pregătit pentru armonie socială și cooperare, numai prin democrație se poate de pregătit pentru democrație*

(Celestin Freinet)

Pe baza acestor adevăruri științifice este important să reținem că situația obiectivă de astăzi necesită introducerea armoniei în viață, schimbarea lumii în bine, începând cu schimbarea lumii spirituale (fine) a omului, calităților sale interioare. Pentru că nu se poate aspira la schimbarea lumii în bine, fără a schimba omul. Ca urmare, oamenii de știință occidentali văd în calitate de sarcină centrală a învățământului în condițiile de astăzi ridicarea omenirii din lumea materială obiectivă,

care de fapt și-a epuizat deja rezervele sale, în „împărăția spiritului”, unde pot fi găsite adevăratele valori și unde Eu-l suprem al omului va exista în scopul de a se deschide și de a se auto-realiza [13].

Pe fondul acestor noi provocări ale erei schimbărilor, modelul de învățământ dezvoltat în studiul de față se concentrează pe *mobilizarea și utilizarea rezervelor ascunse* ale copilului; *auto-îmbunătățirea* și *auto-reglementarea structurilor sale funcționale*. Toate acestea implică înțelegerea și recunoașterea de către mentor a esenței dezvoltării și formării spirituale și morale a omului în creștere.

În filosofia modernă a educației „dezvoltarea spirituală” este interpretată ca „avânt vital al forțelor interne, potențial al Naturii, care a devenit om. Potrivit conceptelor științifice, focul interior, energia psihică primită de la natură, se manifestă în formă de mișcare a trei pasiuni (tendințe, mișcări „stihiiice”) ale copilului: pasiunea pentru *dezvoltare*, pasiunea pentru *a deveni adult* și pasiunea pentru *libertate*. Aceste forțe ale naturii într-un copil sunt definite de autori „stihiiice”, deoarece se „năpustesc” asupra copilului dintr-o dată și îl iau prizonier; ele sunt *pasiuni*, deoarece însuși copilul tinde spre ele, dorește să fie învăluit de ele și, fiind un sclav al pasiunilor sale, se simte liber. Datorită mișcării acestor forțe stihiiice Natura în copil, din momentul concepției și îndată după naștere, își continuă formarea sa, umanizându-se și civilizându-se în el [11].

Pentru prezentul studiu, ca un aspect fundamental concepem ideea, potrivit căreia esența spirituală și morală a copilului este îndreptată spre ascensiune, având un impuls interior de exprimare și maturizare. Acest lucru înseamnă că activitățile de predare și educație vor fi direcționate nu spre scopul restrâns de înarmare a educabililor cu cunoștințe, abilități, aptitudini, formare a unor calități exterioare separate ale moralității, luate în mod eronat drept spiritualitate umană. Sarcina centrală este *manifestarea, dezvoltarea, avântul stării spiritual-sufletești interne* a individului – sursei și forței călăuzitoare a întregii vieți umane, inclusiv puterii morale, precum și a puterii educabililor de a-și pune în acțiune propriile soluții. În același timp, este esențial ca forțele sufletului și fizicului să fie aduse în interacțiunea corespunzătoare.

Crearea procesului de învățământ necesar în aceste scopuri, cu calitățile sale obiectual-spațiale, moral-sociale, care oferă libertate pentru manifestarea posibilităților înnăscute ale copilului într-un context moral, este prioritatea esențială a aspectului tehnologic al studiului prezentat în carte.

Pentru a satisface tendința „stihiiică” către *dezvoltare* preconizăm direcționarea acțiunilor pentru a răspunde cerințelor spirituale și cognitive ale copiilor, oferindu-le condiții raționale pentru anticiparea și a altor calități și încurajând astfel încercările educabilului pentru realizare de sine.

Potrivit psihologiei, vârsta preșcolară și a elevului mic este cea mai favorabilă pentru dezvoltare, deoarece în viitor pasiunea pentru dezvoltarea forțelor naturale slăbește. Prin urmare,

ceea ce nu se realizează în această perioadă, în viitor, va fi imposibil de a aduce la perfecțiune sau chiar, poate se va pierde, inclusiv, desigur, pe planul devenirii unei personalități cultivate moral.

Luând act de importanța încurajării aspirației copilului la *maturitate*, experții cred că aceasta este un garant al naturii, că dintr-un copil se poate forma un om pentru societate curat moral și spiritual, intelectual dezvoltat, conștient, cu un sentiment de datorie și responsabilitate, cu condiția calității procesului de învățământ. În metoda noastră, în scopul de a activa pasiunea copilului de a deveni adult se are în vedere crearea unui mediu prietenos, distins pentru comunicarea adult-copil în condiții de egalitate, confirmând în mod constant în omul în creștere personalitatea, ajutându-l să se simtă ca un matur, în cazul în care el încă nu este deloc adult, ci copil.

Având în vedere pasiunea copilului pentru *libertate* tehnologia educațională pe care ne-am dezvoltat-o implică nu tocmai această aspirație naturală a educabililor, ci mai degrabă favorizarea la aceste eforturi ale naturii. În cursul învățământului special se crează condițiile de conservare după copil a sentimentului de *alegere liberă*. Instrumentele pedagogice utilizate includ ajutorul înțelept și sprijinul copilului, executarea elegantă, abilă a procedurilor pedagogice, co-crearea și cooperarea, respectul reciproc și responsabilitatea reciprocă. După cum știm, pentru procesul de predare autoritar este tipic mai multe compulsii, decât recompense, mai multe restricții, decât permisiuni, mai multe conflicte și neazuri, decât bucurii și cooperare. Se înțelege că libertatea pentru copil nu va fi concepută de tutore ca o permisivitate haotică, care poate afecta negativ soarta lui. Dar ar trebui să fie înțeles și faptul, că interdicțiile permanente și sancțiunile, tutela deschisă a adulților sunt o reflectare a suprimării aspirațiilor la maturitate și libertate ale copilului.

Sintetizând toate cele de mai sus din acest paragraf se poate afirma, că furnizarea unei direcții spiritualizatoare și inspiratoare a procesului educațional deschide posibilitatea de a crea condiții mai bune pentru invitarea și satisfacerea, dezvoltarea în continuare și formarea forțelor naturii copilului. Aceasta va permite de a fixa acțiunile pedagogice pe mișcarea pasiunilor, naturale în copil și a ghida acest proces în direcția dezvoltării depline a forțelor și abilităților, pe identificarea și aprobarea personalității educabililor, inclusiv în sfera vieții spirituale și morale.

Experiența noastră arată că un instrument eficient pentru mobilizarea și utilizarea competențelor copiilor în această direcție ar putea fi *saturația cu imagini sublimă și subtile* de hrănire a sufletului și inimii pe calea dezvoltării, maturizării și libertății copilului. În hrănirea sufletului și inimii copilului cu imagini spiritualizate vedem un profund sens al educației ca parte principală a procesului de învățământ moral-regizat, alături de instruire. Astfel de imagini-valori, apărute în raport cu educabilii în rol de fermenți spirituali, sunt imaginile dragostei, frumuseței, bunătății, loialității, creativității, compasiunii, cobucuriei, empatiei; imaginile bunei gândiri,

responsabilității pentru gândurile sale; imaginile auto-cunoașterii, auto-perfecționării etc., folosite de cel care învață în cadrul lecțiilor de viață spirituală și morală pe care le-am dezvoltat.

Având în vedere faptul, că în dezvoltarea sa spirituală fiecare om ca și cum „repetă”, „reproduce” procesul de dezvoltare spirituală a omenirii, tehnologia noastră este modelată în așa fel încât să se stabilească o consecutivitate „naturală” de formare a „organelor spirituale”, pe care o prevede procesul pedagogic. Ca rezultat, asimilarea de cunoștințe moral-etice, devine, în același timp, proces de dezvoltare a competențelor de bază, căror aceste cunoștințe le datorează – *capacității de a cumpăni* lumea înconjurătoare senzual percepută, încă neînțeleasă de copil, realitatea obiectivă a vieții vii. A cugeta ceea ce percepe, dar nu doar a repeta cuvintele altora, chiar și cele mai corecte.

În construirea procesului de învățământ special direcționat a fost imposibil să nu luăm în considerare și faptul, că fiecare copil, alături de forțele stihionice generale menționate mai sus, are propriile sale *puteri individuale* – aptitudini, talente, posibilități, calitățile sale personale.

Fiecare copil, așa cum pe bună dreptate au remarcat autorii, vine în viața de pe pământ, cu un caracter deja atașat. Puteți înnobila și ridica esența omului, dar nu o puteți schimba. Recunoașterea esenței imuabile a unui copil, potrivit experților, va fi pentru profesorul-tutore cheia pentru identificarea personalității lui „pentru îndrumarea lui în căutarea în sine a propriei sale Misiuni” [2].

Acestei destinații răspunde, în opinia noastră, modelul de interacțiune pedagogică, bazat pe stimularea inteligenței emoționale, specificul căruia va fi discutat în următoarele pagini.

### **1.3. Asimilarea experienței interpretării morale a unui act – linia strategică în construirea procesului didactic**

*Când înțelepciunea va intra în inima ta și cunoștința va fi plăcută sufletului tău, atunci mintea te va proteja.*

(Solomon)

O analiză a semnificației acestui enunț pentru studiul nostru sugerează că promovarea dezvoltării culturii atitudinii morale față de ceilalți se asociază cu formarea aptitudinii și nevoii omului în creștere să se gândească la faptele și acțiunile sale, capacității de a recunoaște și a distinge scopurile morale de la cele imorale, aliniindu-se la modelul social aprobat.

La urma urmei este clar că doar o înțelegere limpede a scopului în lumina minții și a inimii determină activismul și responsabilitatea subiectului pentru acțiunile și intențiile sale. Și, necătând la faptul că nu toate acțiunile sunt conștientizate, comportamentul omului reprezintă unitatea

conștientului și inconștientului, rolul principal și conducător, potrivit psihologiei, aparține conștiinței.

În opinia lui S. Rubinștein, singura înțelegere că ceva este bine (datorie), are un conținut moral, suficient, pentru a determina imboldul de a face acest lucru; aceasta nu este o atracție în sensul specific al cuvântului, dar, cu toate acestea, motivație suficient de puternică, pentru a determina un comportament contrar atracției.

În contextul acestor idei, lucrarea de față a fost însărcinată să arate în ce condiții și sub influența căror factori este posibilă intensificarea dezvoltării capacității de a recunoaște sensul moral al interacțiunii cu ceilalți la copiii de 5-6 ani (sau mai mulți). În această vârstă educabilul deja este capabil să acopere complet întregul proces de activitate, de la stabilirea obiectivului până la obținerea rezultatului (B. Ananiev) și, prin urmare, putem vorbi despre o posibilitate de însușire completă a proceselor de conștientizare a unui act.

Analiza a arătat că în cazul utilizării metodelor tradiționale de educație morală, procesul de formare a capacității preșcolarilor de a recunoaște sensul moral al acțiunilor este inefficient, nu prevede asimilarea adâncimii necesare de cunoștințe, a modurilor relevante lor de gândire, și cel mai important, el nu se lasă administrat și reglementat pedagogic util. De aici nevoia pentru construirea unui lucru special organizat în această direcție.

S-a pornit de la ideea că conștiința personalității, conform înțelegerii științifice, se formează prin asimilarea conștiinței evoluată social – experienței sociale. Cea din urmă cuprinde în sine unitatea dialectică a patru componente interdependente: *cunoștințele despre realitate, omul însuși și modurile activităților sale; experiența îndeplinirii modurilor de activitate constituite istoricește; experiența de activitate creatoare și de atitudine emoțională față de lume.*

Examinată în acest context, dezvoltarea capacității de conștientizare morală a actului în ontogeneză este concepută ca proces de stăpânire a experienței relevante a generațiilor anterioare. Astfel am ajuns la ideea despre nevoia de direcționare a educației spre formarea la copii a cunoștințelor despre sensul moral al manifestărilor comportamentale, despre modul în care trebuie să gândească asupra lor, însuși activității cu privire la conștientizarea acestui sens în condiții specifice, atitudinii emoționale corecte față de acesta, precum și față de metoda aplicată de conștientizare.

Astfel, în fragmentul selectat de experiență socială s-au identificat unele dintre cunoștințe, „nucleul” de cunoștințe, fără de care nu poți intra în ea. Această cunoaștere este legată de *modul (etalonul) socio-specificat de raționament*, de chibzuire a acțiunilor alternative în situații de

probleme conflictuale, care reflectă logica echilibrării impactului anticipat al acestora asupra stării interne a subiecților de comunicare.

La urma urmei, este clar, că doar având această cunoaștere, copilul va fi capabil să detecteze independent contradicția dintre dorințele și interesele altora și ale sale proprii. El va conștientiza sensul cu adevărat moral al acțiunii desfășurate în imaginație și, în consecință, își va dezvolta spiritul interior pentru punerea în aplicare a scopului moral în această situație de viață. Pe baza acestor considerente, eforturile de învățământ sunt concentrate pe formarea etalonului menționat mai sus de interpretare de către copil a comportamentului și comunicării cu cei din jur.

#### **1.4. Problema morală explorativă – instrument și criteriul eficienței instruirii special-ajustate**

*Dă-i omului pește și el va fi alimentat o zi. Învață omul să pescuiască și el va fi sătul toată viața.*

(Înțelepciune orientală)

*Cu cât e mai înalt omul după dezvoltarea sa mentală și morală, cu atât mai liber este, mai multă plăcere îi aduce viața.*

(Anton Cehov)

La modul general aceste enunțuri pertinente pentru studiul nostru ne-au sugerat modul rațional, în care ar trebui să ne îndreptăm spre țință. Punctul de plecare a fost presupunerea noastră, că abilitatea de a pătrunde în esența morală a comportamentului se manifestă, de regulă, numai atunci când copiii sunt implicați în procesul de auto-căutare a soluțiilor disponibile pentru problemele etice subiectiv noi pentru ei. Fiind izomorfe cu problemele deja rezolvate ale societății, ele conțin astfel o activitate programată de conștiință, prin care copilul își poate realiza potențialul creativ necesar pentru conștientizarea scopurilor morale de comportament.

În acest context, problema morală explorativă a fost recunoscută în această lucrare ca un design pedagogic artificial, un instrument unic cu care este posibil de a-i ajuta copilului în captarea cu succes a experienței conștientizării morale a manifestărilor comportamentale.

Analiza arată că problemele pe care noi, adulții, le impunem copilului sau cele pe care și le impune el sieși sub influența diferitelor situații din viață, nu îndeplinesc criteriile. Unele dintre ele necesită numai utilizarea anumitor cunoștințe cu privire la normele de conduită, prinse în trecut sau digerabile în prezent, fără stimulare mare a efortului mental al copilului. Când însă gândirea copilului este ocupată de chibzuirea problemei morale a cărei soluție poate aduce la dezvoltarea de



noi idei, cunoștințe, anterior necunoscute pentru el, această situație necesită un efort real de gândire, încordarea imaginației creative, spirit de observație, mai multă concentrare a atenției, precum și o memorie puternică.

În acest context, o cerință importantă, pe care se concentrează managementul pedagogic moral-regizat este prioritatea *promovării activității analitice comparativ cu cea sintetică*. În practica tradițională a fost destinat prea puțin loc pentru activitatea analitică. De aceea, pledăm pentru predarea-învățarea materialului dezvoltat de noi, pornind nu de la normele și regulile de conduită morală, ci de la analiza situațiilor problematice special construite, oferind copilului un motiv pentru deducția elementelor care sunt importante în înțelegerea contextului lor etico-moral. Și numai atunci, încercând să-i satisfacem stimulul către sintetizare în vigoare pentru interrelațiile omului cu lumea exterioară. Cred că este foarte important să se dezvolte într-un copil această libertate de voință, care permite asimilarea ideii de bine, ideii de tact, ideii de cordialitate, ideii de frumusețe ca urmare a activizării activității ritmice a vieții sufletești, cuprinse în analiză și sinteză. Toate acestea arată cât de strâns este legată organizarea specială a materialului de învățare, destinat stăpânirii de către copii, cu nevoile emergente treptat ale esenței lor.

Rezultatul soluționării sarcinilor morale special selectate, propuse de noi în predarea unui curs de instruire special conceput, sunt *cunoștințele sistemice* dobândite de copii, cu privire la valoarea morală a acțiunilor, la metodele de judecată morală și punerea lor în practică. Aceste cunoștințe etice (idei) sunt de natură generală, fixând sensul moral al onestității, bunătații, nobleței etc., nu a unei anumite persoane, ci a cinstei în general, a nobleței în general, ca trăsături de personalitate, care sunt acele valori totale pentru toți oamenii, spre care ei trebuie în mod constant să tindă.

## Capitolul II. RESURSELE ASIGURĂRII CALITĂȚII FUNCȚIONĂRII MODELULUI EDUCAȚIONAL INOVATOR

### 2.1. Crearea condițiilor pentru asimilarea deplină a elementelor Noului conținut de învățare a copiilor

*Oamenii au nevoie de morală umană întemeiată pe natura omului, pe experiență, pe rațiune*

(Helvetius)

În contextul acestei idei, actuale și pentru zilele noastre se descoperă parametrii clari de selectare a conținutului programului educațional științific fundamentat de dezvoltare a culturii moralității umane. Conformându-ne cu aceste repere, am fondat conținutul curricular pe sistemul de elemente structurale ale *mecanismului psihologic* de conștientizare morală a unui act (motivațional – obiectivist, conținutal – acțional, de control – reglementator, emoțional – estimativ), care integrează cele trei subsisteme ale procesului de *cunoaștere* (cognitivă), *volitivă* (comportamentală), *emoțională* (afectivă). Pe baza măsurătorilor acestor subsisteme în programul curricular specializat au fost cuprinse următoarele tipuri de conținut. *Primul*:

- *cunoașterea (reprezentarea)* consecințelor acțiunii analizate pentru starea internă a subiecților comunicării; logicii de chibzuire a actului, cu orientare la cerințele modelului social;
- *abilitatea* de a percepe, de a înțelege, de a prezenta în mod logico-verbal impresiile de la situația de viață specifică; de a exercita judecata în cadrul schemei corelării și echilibrării după sens a rezonanței acțiunilor pentru subiecții relaționării; de a pune în practică formele de comportament acceptabile pentru celălalt, prin urmare, și pentru sine;
- *experiența* de activitate creatoare;
- *experiența* de atitudine emoțional-valorică – judecăți cu privire la calitatea morală a actului, ca o reflectare a cunoașterii de către copil a metodei social-obiective de raționament, capacității de a o aplica independent și de a o accepta intern ca un *criteriu universal* de justificare a sensului moral al manifestărilor comportamentale.

Astfel, în baza conținutului educațional am pus *metodele universale de gândire și activitate* a copilului, care vizează obținerea cunoștințelor sistemice despre latura morală a actelor și aplicarea lor în situații specifice: tehnici de proiectare a scopurilor, motivelor, conținutului acțiunilor pentru punerea lor în aplicare, rezultatului așteptat.

*Al doilea tip* de conținut cuprinde cunoștințele despre acțiunile și conceptele, abilitățile necesare, care fac acele „cărămizi”, din care se construiește orice act de raționare a interacțiunii morale cu cei din jur într-o anumită situație.

Credem, că conținutul de învățare specializat este firesc să fie conceput ca componentă *bazală* a programului formării aptitudinii și nevoii copilului în gândire pe criterii morale asupra acțiunilor sale înainte de a le comite, reprezentând un *mijloc* de selectare și de construcție a noului conținut pentru a fi transmis educabililor. Această componentă de conținut trebuie reflectată în curricula și planurile muncii educative precum și în practica activității psihologo-pedagogice a mentorilor.

În același timp, *condiția de frunte* (instrumentul) asimilării depline a conținutului selectat este stăpânirea de către copil a *modelului moral-argumentat (schemei) de raționament*. Acest model îi oferă copilului o re-creare a relației de transformare a stării emoționale a celuilalt, prin mijloace, care fiind favorabile pentru cel din urmă, sunt înțelese ca favorabile pentru starea internă a însăși inițiatorului de comportament. În consecință, modelul indicat de raționament va îndrepta în direcția corectă însăși *cursul* desfășurării procesului de implementare a conștientizării morale a actului. Prin urmare, se va obține facilitarea producerii de către copil a sentimentului intern de a-și stabili scopuri nobile și a depune eforturi pentru a le realiza în practică.

Astfel, modelul specializat de raționament, transmis de adulți, în opinia noastră, ar putea fi baza pentru realizarea treptată de către educabili a *cunoașterii generale*, că este bine – tot ce ridică demnitatea de om, și rău – tot, ce o diminuează: rău – este atentatul la drepturile omului. Decorate într-un discurs, aceste idei și concepte vor fi propria conștiință a copilului și modul de înțelegere a lor în continuare. Cu ajutorul limbajului el va învăța să fie conștient de procesul său de gândire, să-l controleze, astfel ajungând să stăpânească acest proces.

Un *alt* factor important care favorizează formarea unei abordări generalizate a analizei aspectului moral al comportamentului este, în opinia noastră, *învățarea utilizării schemei menționate de raționare* a acțiunilor în rezolvarea unor sarcini problematice familiare și subiectiv noi pentru copil. Acest lucru va permite deprinderea educabilului de a căuta independent și a găsi soluțiile corecte din punctul de vedere al idealului moral: gestionarea propriului proces de gândire, potrivirea dorințelor proprii cu cele ale altor oameni.

Cea de a *treia condiție: consolidarea metodei indicate de raționament în procesul de evaluare și auto-evaluare a manifestărilor proprii și a altora* față de ceilalți. Acest lucru va avea oportunitatea de a dezvolta abilități în utilizarea tehnicilor cunoscute de judecată morală ca un sprijin universal în identificarea de către copil a sensului moral al acțiunilor.

Deci, am identificat elementele structurale ale programului educațional inovativ, care acționează în același timp și ca un *set de mijloace* adecvate de punere în aplicare a conținutului selectat în condițiile activității copiilor, special organizate de profesorul-educator. Aceste mijloace sunt concepute pentru a oferi:

- formarea cunoștințelor sistemice despre sensul moral al actelor, despre modul corect de a gândi despre ele;
- deprinderea procesului de raționare holistică a soluțiilor alternative comparate pentru situațiile problematice cu conținut moral;
- consolidarea cunoștințelor și abilităților dobândite în evaluarea și auto-evaluarea de către copil a acțiunilor altora și ale sale în relație cu alții.

## 2.2. Instruirea copiilor, stimulând inteligența emoțională

*Când omul nobil învață și educă, el conduce, dar nu trage după sine, încurajează, dar nu forțează, arată calea, dar permite discipolului de a merge singur. Întrucât conduce, dar nu trage, el este în acord cu elevul. Pentru că încurajează, dar nu forțează, învățătura i se dă elevului ușor. Deoarece el doar deschide calea, oferă elevului posibilitatea de a reflecta. Acordul dintre învățător și elev, ușurința învățării și oportunitatea pentru elev de a gândi singur și face ceea ce se numește mentoritate pricepută*  
(Confucius)

Această cugetare profundă a filosofului ne-a ajutat să înțelegem mai bine sensul culturii de interacțiune pedagogică, care poate stimula dezvoltarea sferei morale și spirituale a educabilului. De asemenea, am văzut în ideile de mai sus, de importanță deosebită pentru ziua de azi, calea pe care trebuie să meargă reforma școlii moderne, pentru a deveni dezvoltativă, mai prietenoasă pentru elev.

Inspirându-ne de aceste considerații în căutarea modalităților de optimizare a tehnologiei acțiunilor formative am introdus un concept nou pentru acest studiu – *interacțiunea pedagogică, bazată pe inteligența emoțională* (în comparație cu „inteligența logică”, care deține încă poziția dominantă în practica pedagogică modernă). În acest caz, am reieșit din constatările de cercetare ale pedagogilor și psihologilor, ca și din experiența noastră inovatoare, care extinde limitele pedagogiei tradiționale.

În înțelegerea științifică modernă inteligența emoțională vizează propriu zis sfera afectivă a omului, care include competența emoțională, atât cea personală, cât și abilitatea de a recunoaște

emoțiile altor oameni, precum și empatia, auto-motivarea și capacitatea de a ne gestiona emoțiile noastre [28].

Necesitatea morală de aceste calități este deosebit de acută astăzi, când egoismul, violența și sărăcia spirituală pare să prindă rădăcini în viața noastră comună. Potrivit psihologiei, emoțiile noastre au o minte proprie, care se conduce de propriile sale opinii pe deplin independent de mintea noastră rațională [28, 42], astfel încât oamenii nu sunt întotdeauna conștienți de impulsurile lor emoționale.

În același timp, dovezile științifice disponibile sugerează că oamenii pot să învețe să recunoască și să gestioneze emoțiile lor; competența emoțională se extrage din abilitățile dobândite. Aceste idei sunt preluate de către noi ca o platformă pentru dezvoltarea unui model de proces de instruire moral-regizat.

De asemenea, ne-am bazat pe dovezile de specialitate care arată că abilitățile etice fundamentale ale vieții noastre sunt înrădăcinate în abilitățile emoționale, pe care se întemeiază. Oamenii care sunt sclavii impulsurilor lor (emoții de nivel mediu), prin urmare, lipsiți de autocontrol – au de suferit foarte mult din punct de vedere moral. Capacitatea de a controla impulsurile stă la baza voinței și a caracterului. În mod similar, rădăcinile altruismului se află în empatie, în capacitatea de a citi emoțiile altora; neluarea în seamă a problemelor sau disperării altuia semnifică insuficiență de iubire. Și în cazul în care există relații morale de care ar avea nevoie vremurile noastre – aceasta, fără îndoială, este compasiunea și auto-blocarea [6, 22-23].

Iată argumentele în favoarea importanței inteligenței emoționale – elementului esențial de legătură între *sentimente*, *caracter* și *instinctele morale* – pe care se bazează această lucrare.

În ceea ce privește conținutul conceptului de „inteligentă emoțională”, potrivit lui D. Goleman, el cuprinde așa aptitudini, cum ar fi capacitatea subiectului de a-și produce pentru sine însăși motivația și a depune persistent eforturi pentru a atinge obiectivul, în ciuda eșecurilor; de a-și limita impulsurile și de a amâna obținerea satisfacției; de a-și controla starea de spirit și a nu permite suferinței a te priva de capacitatea de a gândi, de a corectă și de a spera [23]. Autorii cred că toate aceste abilități pot fi insufflate copiilor, ceea ce le va da o șansă mai bună în viață, indiferent de potențialul lor intelectual, angajat genetic.

Este important să se ia în considerare și rezultatele sondajului unui număr mare de părinți și profesori, care indică prezența tendințelor globale ale generației actuale de copii pentru a avea mai multe probleme emoționale decât în trecut: ei sunt mai încrezători și mai abătuți, mai violenți și mai nestăpâniți, mai maleabili și mai predispuși să-și facă griji pentru toate, mai impulsivi și mai

agresivi [6]. Din păcate, educația emoțională a copiilor este lăsată astăzi la voia întâmplării, ceea ce duce la consecințe și mai dezastruoase.

Ce ar putea fi schimbat pentru a ajuta copiii noștri, ca să le fie un pic mai bine în viață? O cale de ieșire, potrivit experților, ar fi o nouă perspectivă asupra a ceea ce pot face școlile, pentru a forma pe deplin elevii, implicând în același timp atât mintea, cât și sufletul lor. Este deja clar că o astfel de educație trebuie să includă în programul său obișnuit studiul abilităților semnificative pentru viața omului cum ar fi auto-cunoașterea, auto-controlul și empatia, precum și arta de a asculta, de a rezolva conflictele, de a interacționa.

Problema educației este în gradul de adecvare a emoțiilor și a modalităților de exprimare a acestora. Întrebarea este, cum putem oferi inteligență emoțiilor noastre, pentru a schimba mediul școlar, transformându-l în unul mai umanizat. În acest context, studiile au menționat că în prezent, în multe state, există zeci de mii de școli care dau copiilor programe de educație socială și emoțională, în care se combină curriculum-ul de educație a caracterului, prevenire a violenței, agresivității de la o vârstă fragedă. În 2002, în cadrul UNESCO a apărut inițiativa globală pentru a promova educația socială și emoțională și a fost adoptată Declarația de punere a ei în aplicare la nivelul instituțiilor Ministerului Educației din 140 de țări [52]. Sper sincer, că rezultatele acestei cercetări satisfac aceste cerințe ale timpului, reflectând încercarea autorului ei de a integra standardele de educație socială și emoțională, în contextul general de formare a generalizărilor morale și a conștientizării morale a acțiunilor, accesibile pentru copii.

Raționalitatea și utilitatea unei astfel de integrări rezultă din analiza descoperirilor revoluționare în domeniul cercetării creierului, potrivit cărora starea spirituală și acțiunile liderilor (îndrumătorilor) un impact imens asupra celor, pe care îi îndreaptă. În acest caz, efectul pozitiv este realizat într-un mediu în care mentorul (educatorul sau învățătorul) aduce emoții pozitive acelor, cu care vorbește, *generează rezonanță* – un *rezervor de elemente pozitive, eliberând tot binele care este în oameni*. În cazul orientării negative a emoțiilor (frică, anxietate etc.) – se crează o *disonanță*, care subminează temeinic ceea ce îi permite educabilului să strălucească, să fie de succes, să fie productiv în activitatea morală, precum și în cea de învățare [6].

Datorită avantajelor menționate, am considerat utilizarea modelului de interacțiune pedagogică rațională, stimulând inteligența emoțională pentru învățarea conștientizării morale a comportamentului și comunicării de către copil. Acest model implică concentrarea pe încurajarea și stimularea pasiunii și entuziasmului educabililor, susținerea motivației moral-prețioase și a devotamentului lor. Observațiile au arătat că unii profesori acest principal aspect al intervențiilor de formare, deși adesea invizibil, îl ignorează complet, în ciuda faptului că el este cea mai importantă

condiție pentru a atinge eficiența eforturilor educaționale, în special, în sfera intensificării dezvoltării morale a educabililor. S-a stabilit că în cazul în care profesorul-educator nu a reușit în această problemă fundamentală – îndreptarea emoțiilor în direcția cea bună – nimic din cele întreprinse de el în scopuri didactice nu funcționează la fel de bine cum ar putea sau ar trebui să fie.

Acest lucru este confirmat și de rezultatele implementării proiectului nostru de cercetare menționat anterior („Fericirea copilului”). Datele arată, că anume de activizarea inteligenței emoționale – înțelepciunii cu care ne trăim emoțiile noastre – depinde atât de mult pentru succesul promovării conștientizării de către copil a valorii morale a unui act. Concluziile proprii sunt confirmate de opinia a sute de profesori și studenți, care au analizat în decurs de mai mult de un deceniu și continuă să monitorizeze eficiența modelului de educație, care stimulează inteligența emoțională pentru dezvoltarea spirituală și morală a copilului.

În baza tuturor acestor surse a fost acumulată de noi informație cu privire la problemele vitale cu referință la natura specifică a interacțiunii educaționale, construite pe principiile *rezonanței*, cu referință la această cercetare. De exemplu, ce resurse ar trebui să aibă mentorii pentru a fi productivi în acțiunile lor? Cum de creat un climat emoțional care încurajează creativitatea, *realizarea* maximă a copilului în formarea personalității sale?

Astfel considerăm că esența modelului de management pedagogic bazat pe inteligența emoțională constă în *influența direcționată asupra emoțiilor, trezind simțurile educabililor, orientându-le spre entuziasmul care dă naștere succesului și activează ceea ce este cel mai bun în oameni*. Cartea include materiale din care vom vedea că acest model îl inspiră pe profesor-educator pentru a crea procese pedagogice, care să țină cont de aspirațiile personale, dispozițiile de personalitate ale celor care învață. Având în vedere faptul că calitatea acestor aspirații poate fi mai mult sau mai puțin perfectă, este extrem de esențial să fie dezvoltată, educată, formată viața spiritual-morală a copilului din cea mai fragedă vârstă.

### 2.3. Sincronizarea conținuturilor învățării speciale cu procedurile educative generatoare de rezonanță emoțională

*Întregul scop al educației – a-l face pe om nu numai să procedeze bine, dar, de asemenea, să se delecteze cu binele; nu numai să muncească, dar, de asemenea, să iubească munca.*

(John Ruskin)

*Prea mulți oameni sunt în lume, cărora nimeni nu le-a ajutat a se trezi. Doar singur Duhul, atingând lutul, crează din el Omul.*

(Antoine de Saint-Exupery)

Evaluând urgența specială a afirmațiilor de mai sus pentru elaborarea unui model educațional, care activează inteligența emoțională, profesionistul creator al practicii trebuie să se clarifice în componentele conținutului acestui concept, asupra căruia urmează să se concentreze în mod special.

Experții sunt de părere că aceste componente, determinând competența emoțională a omului, includ: *auto-înțelegerea* (cunoașterea propriilor stări, preferințe, resurse și intuiții, înțelegerea emoțională de sine, înțelegerea propriilor emoții și a consecințelor acestora); *auto-aprecierea adecvată* (cunoașterea propriilor forțe și limite); *încrederea în sine* (evaluarea corectă a meritelor și abilităților sale); *auto-reglarea* (administrarea propriilor stări interne, impulsuri și resurse); *auto-controlul* (controlul asupra emoțiilor și impulsurilor perturbatoare); *siguranța* (atașamentul față de normele cinstei și onestității); *conștiinciozitatea* (responsabilitatea pentru acțiunile sale); *adaptibilitatea* (flexibilitate atunci când e nevoie de schimbare); *deschidere spre nou* (gătința de a lucra cu noi informații și abordări noi); *motivația* (tendințe emoționale, care gestionează sau facilitează realizarea obiectivelor); *motivul de realizare* (dorința de îmbunătățire sau perfecționare); *obligativitatea* (devotament față de angajamentele grupului și organizației); *inițiativa* (disponibilitatea de a folosi toate posibilitățile); *optimismul* (perseverența în atingerea scopului în ciuda obstacolelor și eșecurilor) [18]. În ceea ce privește acest studiu, el este axat, în principal, pe opiniile autorilor, care cred că rezonanța generată de educația bazată pe inteligența emoțională, merge dincolo de gândirea pozitivă, acoperind o gamă largă de *competențe* ale educabililor: un *nivel ridicat de auto-cunoaștere, înțelegere empatică, stăpânire de sine, o relație mai armonioasă cu lumea exterioară* [6]. Fiecare dintre aceste patru domenii ale inteligenței emoționale, potrivit experților, contribuie la atingerea efectului de rezonanță pentru gestionarea pedagogică printr-un set esențial de *abilități* ale mentorului.



În special, promovarea *auto-cunoașterii* solicită acordarea atenției la starea de spirit a individului sau la emoțiile care o compun. Educabilul va fi învățat să înțeleagă trăsăturile emoționale, fie ele pozitive sau negative (de exemplu, nemulțumire de sine).

Mentorul nu trebuie să uite faptul că cunoașterea de sine, potrivit oamenilor de știință, este baza pentru orice altceva: dacă nu putem detecta propriile emoții, nu le vom putea stăpâni, și cu atât mai puțin vom fi capabili să înțelegem emoțiile altora. Cunoașterea de sine joacă de asemenea un rol esențial în empatie, care înseamnă simțirea, cum altcineva vede situația: dacă cineva ignoră în mod constant sentimentele, el nu va fi capabil de a capta și sentimentele celorlalți.

Conștiința socială – în special *empatia* – oferă următorul pas pentru responsabilitatea primară a educatorului: generarea de rezonanță. Stimularea empatiei implică crearea unei atmosfere plăcute în relație cu alții și dorinței de a oferi asistență reciprocă; capacitatea de a încerca să înțeleagă pe altul, stabilind relații reciproc avantajoase cu el. La rândul său, actualizarea atitudinii proactive față de alții generează un climat emoțional stabil și o atmosferă emoțională pozitivă la nivelul grupului, permițându-i individului să construiască și să consolideze legăturile eficiente cu restul membrilor grupului.

Pentru mentor este important să-și amintească că există o legătură între conștiința de sine și empatie care promovează auto-controlul, exprimat în recunoașterea empatică a realității emoționale a membrilor grupului/clasei.

Bazându-ne pe cele de mai sus, am ajuns la concluzia că sensul ajustării speciale a procesului pedagogic cu impact de rezonanță constă în cultivarea la copil a fiecăruia dintre cele patru elemente evidențiate ale inteligenței emoționale, care, potrivit experților, nu sunt un talent înnăscut, ci abilități învățate, aducându-și contribuția sa unică la rezonanță, astfel la eficiența ei.

În consecință, aranjamentul didactic al învățământului special se bazează, în studiul dat, pe ideea de *scoatere în lumină a inteligenței emoționale*, prin utilizarea unor proceduri care să conducă la favorizarea acestor noi competențe și acțiuni. Însărcinările special concepute în acest scop asigură condițiile necesare pentru mentor în trezirea pasiunilor și entuziasmului copiilor, contribuirea la rezonanță și la un climat emoțional sănătos, în care toată lumea se simte entuziasmată și utilă.

Cheia pentru obținerea acestui rezultat se sprijină pe funcționarea mecanismului utilizării forței inteligenței emoționale în formarea metodei generalizatoare de conștientizare de către copil a calității morale a unui act. Practica ne-a demonstrat că acest mecanism asigură implicarea educabililor în descoperirea adevărului moral despre ei înșiși și despre ceilalți, unindu-se în jurul unei speranțe unice și vis cu privire la un posibil viitor din punct de vedere moral. De asemenea, ei crează și încearcă în acest proces noi moduri, în care oamenii pot interacționa. Se generează

rezonanță și această rezonanță este prevăzută pentru o lungă perioadă de timp, cu ajutorul unor proceduri specializate, care reglementează fluxul de relații ale copilului cu mediul înconjurător în toată diversitatea sa.

Acest model de management educațional este definit de noi ca o gestionare *rezonatoare în acțiune*: promovarea armonizării pasiunilor firești ale naturii copilului și asocierea acestor forțe interne cu reprezentarea educabilului despre un imaginat viitor pentru el din punct de vedere moral. S-a constatat, că cel mai bun mijloc în acest context este apelarea mentorului la aspirațiile individuale și colective ale educabililor pentru viitor, în același timp, aliniindu-se la imaginea, în curs de formare în minte, despre valoarea morală a unui act.

Această imagine ideală – formațiune integră a domeniului cognitiv – este furnizată de profesorul-educator și funcționează în timpul învățării; sub forma unei generări continue de *ipoteze*. Cele din urmă reprezintă modele de comportament și atitudini în căutarea soluțiilor pentru situațiile de problemă explorate, care necesită alegerea morală, provocând copilul la sentimente plăcute și cointeresându-l în cunoașterea noului. Educabilii se învață a vedea, simți, a se mira, a descoperi, a compara, a analiza evenimentele vieții – prin prisma inteligenței emoționale, dezvoltându-și capacitatea de a înțelege și a accepta fundamentele morale ale lumii.

Deci, specificul tehnicilor dezvoltate în cadrul studiului dat constă în *armonizarea* – alinierea la modelul perfect de moralitate, dublată de rezonanță, care îl antrenează pe copil atât la nivelul intelectual, cât și emoțional. Este important de reținut că armonizarea, în contrast cu o simplă *alinie* la idealul moral, trezește entuziasmul motivator de punere în practică de către copil a acțiunilor și faptelor moral orientate.

Provocarea este modul, în care profesorul-mentor poate armoniza educabilii cu conceptul idealului acțiunii morale, și apoi cu strategia de comportament adecvat, astfel încât să trezească în ei sentimentele, pasiunea. Practica arată că profesorii care au inteligență emoțională știu că o astfel de armonizare implică mai mult decât simpla informare cu privire la normele moral-etice. Aceasta trebuie să stabilească o conexiune directă cu centrele emoționale ale educabililor.

Cu aceasta în minte, *logica* (algoritmul) modelării lecțiilor noastre speciale ale vieții spirituale și morale prevede realizarea momentului, când această armonie furnizată devine dominantă, iar copilul simte o scânteie de bucurie, îmbrățișată de mulți membri ai grupului, mobilizând capacitatea lor de a acționa.

Crearea unor astfel de condiții care să conducă la mecanismul de armonizare, oferă o implicare profundă în procesul de identificare de către copil a decalajului dintre realitatea emoțională a grupului în situații tipice de viață și reprezentarea sa ideală despre prețul moral al

acțiunilor, inclusiv punctele de vedere asupra propriului comportament în cadrul grupului. Ca urmare, mentorul poate orienta energiile individuale ale educabililor pentru sarcinile grupului, încurajând *realizarea* (performanța), formarea de succes pentru o varietate de standarde de comportament moral. În acest caz, mișcarea este direcționată către un vis comun, către valorile morale colective și o nouă oportunitate a educabililor în auto-perfecționare morală.

Generalizând cele spuse despre condițiile de funcționare a modelului rezonant de educație, observăm că acesta sugerează o nouă strategie de interacțiune pedagogică care necesită o *nouă cultură de gândire, noi atitudini și noi moduri de comportament* ale profesorului-tutore. Prin urmare, procesul de învățare continuă a mentorilor, în scopul însușirii abilităților de management rezonant, erau parte a operațiunilor de zi cu zi în timpul desfășurării activităților special organizate, iar instituțiile noastre pilot de formare deveneau un loc unde oamenii prosperă, lucrând împreună.

S-a stabilit că asistența oferită profesorilor noștri în cultivarea unei game mai largi de competențe legate de inteligența emoțională sau de adâncire a lor în cursul de formare, este benefică nu numai pentru rolul lor de mentor al Inimii educabililor, dar și pentru viața personală sau de familie. Ei au recunoscut (fapt constat și de cercetările lui Daniel Goleman) că încep să-și exercite și la domiciliu un nivel crescut de autocunoaștere, înțelegere empatică, auto-control și că relațiile lor cu ceilalți sunt mai bine armonizate.

#### **2.4. Promovarea standardelor educaționale avansate în contextul desfășurării procesului de formare moral-regizat**

*Procesul pedagogic numai atunci este bun, când în el educația merge înaintea instruirii, pentru că forțele spirituale provocate de ea către acțiune vor absorbi cunoștințele ca hrana, de care este nevoie pentru creșterea și formarea de mai departe a personalității elevului.*

(Shalva Amonashvili)

Expresivul enunț al binecunoscutului profesor și cărturar definește clar prioritățile procesului de învățământ, care oferă perfecționarea morală și spirituală a personalității educabililor. Aceste priorități se îmbină perfect cu beneficiile managementului pedagogic centrat de inteligența emoțională, promovat insistent în studiul de față. Prin urmare, este important ca educatorul-profesor să fie bine informat cu privire la modul de a genera rezonanță emoțională, astfel încât educabilul să se poată dezvolta din punct de vedere moral.

Din această perspectivă lucrarea *Aprinzând făclia moralității* orientează specialistul, creator al practicii, să se concentreze pe trei idei principale, sugerate de experți: *identificarea realității emoționale a grupului/clasei, unor educabili în parte; vizualizarea idealului de comportament moral-valoros; promovarea inteligenței emoționale în domeniul însușirii de către copii a experienței de viață morală și spirituală.*

Prima din idei (A) se materializează în respectul față de valorile grupei/clasei și înțelegerea clară de către mentor (profesor, educator, asistent social), ce de fapt urmează a fi supus schimbării din punct de vedere moral. În același timp, este esențial să realizăm că, dacă într-adevăr trebuie să se schimbe convingerile, atitudinile sau cultura de comportament, copiii înșiși ar trebui să ghideze această schimbare. Ea nu poate fi forțată asupra lor. Un mentor poate avea un impact pozitiv asupra acestui proces, doar respectând sentimentele și convingerile educabililor, dar demonstrând ferm, concomitent, beneficiile apropiării de ideal.

În același timp, fiind deschis la crearea de rezonanță în jurul idealului moral, mentorul folosește și o strategie de jos în sus, pornind de la experiența emoțională a copilului, având în vedere că rezonanța este realizată doar atunci, când toți sau majoritatea membrilor grupului/clasei *acceptă* modificarea. Astfel, în noul model de interacțiune pedagogică ca sarcină principală apare studiul realității emoționale curente de către mentor și identificarea problemelor, în care sunt implicați membrii grupului, și care le crează dificultăți în comportament și în comunicarea cu alții.

Este cunoscut faptul că realitatea emoțională a unui grup sau clase este generată de experiența de zi cu zi a copilului. Toți ochii educabililor se întorc în mod constant la mentor, așteptând de la el orientare emoțională, care implică nu numai *monitorizarea* ce copiii fac și spun, dar și *înțelegerea* sentimentelor lor, *recunoscând* realitatea emoțională a grupului/clasei. Dovezile empirice pe care le-am acumulat sugerează, că monitorizarea tonului emoțional al educabililor de către mentor ajută acestuia din urmă pentru a capta orice *disonanță* ascunsă, deci, pentru a depăși această realitate emoțională, făcând astfel primul pas către schimbare. În acest scop, este prevăzută o metodă de divulgare a realității emoționale – „*Cercetarea dinamică*” (D. Goleman, 2007), sub formă de conversații, care conțin întrebări liber concepute pentru a dezvălui sentimentele educabililor (Ce te face azi fericit (trist)? De ce? Ce dispoziție ai azi? Ce simți acuma? Ce simți când te gândești la grupa/clasa ta? etc.).

Aceste conversații, incluse de noi în planurile lecțiilor de viață morală și spirituală, oferă oportunități de a încuraja subiecții să creeze un *limbaj comun* pentru a exprima ceea ce se întâmplă cu adevărat, și ceea ce ei ar dori să vadă că se întâmplă – o vedere perfectă a situației și a naturii relațiilor cu alte persoane, prin prisma eticii.

Analiza arată că declarațiile sincere despre cum se simt față de ei înșiși, față de alții, permit copiilor să vină la un *consens* cu privire la ceea ce este aprobat sau neaprobat în domeniul relațiilor umane și speranțelor lor pentru viitor din punct de vedere moral. Mai mult decât atât, atunci când vorbesc despre sentimentele lor, educabilii încep să deschidă cauzele ascunse ale problemelor morale care există în relațiile cu ceilalți. Ca urmare, pentru mentor devin evidente temele, care tind să fie semnificative pentru educabili, sugerând celor din urmă un anumit sentiment de control asupra problemelor, viselor și proceselor, prin care are loc trecerea de la imaginea reală la cea ideală a unui act moral.

Concentrarea în conversații nu numai pe aspectele negative ale vieții colegilor, dar și pe cele pozitive, permite copilului să se alinieze la *reprezentarea* despre *modificare*, despre *schimbare* – și să vadă cum se potrivesc vizele personale și contribuțiile sale la această idee generală.

În cercetări este deja stabilit, că luând parte la un astfel de dialog deschis despre cultura relațiilor și viselor sale de viitor din punct de vedere moral, educabilului îi devine deja dificil să revină la situația veche. Astfel, metoda cercetării dinamice permite mentorului să inițieze conversații care au propria lor forță în promovarea auto-perfecționării morale a copilului, iar elaborarea unui *limbaj comun*, bazat pe emoții, dar și pe fapte, este un stimulent puternic pentru schimbare. Ar trebui subliniat faptul, că, conform datelor noastre, limbajul comun (opinia publică) evocă un sentiment de unitate și rezonanță, iar puterea, care în acest caz este acumulată, ajută copiii să treacă de la vorbe la fapte. Educabilii se simt entuziasmați și plini de energie, dispuși să lucreze pentru luarea în considerare a intereselor colective și punerea în aplicare a lucrurilor și faptelor bune la adresa celor din jur.

Subliniem aici, că ne-am dezvoltat o tehnică care este lucrativă anume în sensul, că implică subiecții să participe din toată inima în deschiderea realității emoționale curente, ceea ce permite mentorului să elibereze energiile individuale necesare pentru a înainta spre o viziune comună a viitorului din punct de vedere moral. O schimbare semnificativă care este detectată: de la *disonanță* la o *vedere perfectă* a valorii morale a acțiunii analizate.

Este remarcabil faptul, că mentorii care au inteligență emoțională, fac din discuțiile de etică construite *stil de viață* la nivel de grup/clasă, apropiind educabilii de înțelegerea realității emoționale a normelor morale și a standardelor de comportament ale altora și ale lor proprii, aliniindu-se cu idealul. Această „armonizare” a idealului cu realitatea crează, în opinia noastră, un cadru adecvat pentru a depăși discordia (disonanța) și a forma o personalitate intelectual-emoțională, rezonantă și eficientă pe plan moral a copilului.

Următorul pas (**B**) în sfera de aplicare a modelului de interacțiune pedagogică generatoare de rezonanță – *vizualizarea idealului de acțiune moral-valorosă* – presupune definirea (formularea) viziunii perfecte sub formă de *raționament* cu privire la rezonanța anticipată a acțiunilor pentru subiecții lor, sincronizată cu speranțele și visele educabililor. În acest caz, atenția copilului este îndreptată, cu toate acestea, la propria sa lume interioară, la sufletul său și la armonizarea cu reprezentarea perfectă a caracteristicilor esențiale ale modelului social de comportament. Materialele didactice incluse în carte permit mentorului, folosind inteligența emoțională și oferind un model de comportament, să ajute educabililor să stăpânească viziunea ideală a grupei/clasei cu privire la tipul de moralitate în raport cu mediul înconjurător.

În același timp, una dintre sarcinile de formare este de a hrăni și de a menține un climat emoțional sănătos, încurajând sentimentul de acceptare de către copil a acestei viziuni perfecte, făcând-o atractivă și dorită pentru el. Pentru aceste scopuri se preconizează deținerea în comun a unor momente extraordinare, prin care educabilii sunt împreună și care au devenit o parte integrantă din poveștile lor de ansamblu a vieții și relațiilor din grupă/clasă. Ca parte a acestor momente bune se crează condiții pentru oportunitatea educabililor de a folosi experiența interacțiunii interpersonale în cadrul practicării unor lucrări comune. De exemplu, cu ajutorul unor sarcini speciale (elaborarea unei scrisori colective către un copil bolnav din grupă/clasă) se oferă un mediu favorabil în care oamenii pot simți compasiune, ajutându-se reciproc, și este creată o atmosferă empatică, în speranța că aceasta va deveni un bun comun pentru educabili.

Crearea de momente plăcute este armonizată în mod constant de către mentor cu realitatea subiectelor, studiate în cadrul cursului nostru de formare special dezvoltat. Aceasta contribuie la măcinarea fină a culturii sentimentelor copilului, cunoscută prin caracterul fragil care nu permite oportunitatea de a impune această șlefuire. Oferim, de asemenea, proceduri pedagogice pentru a ajuta copilului să *găsească propria vedere perfectă* referitor la caracteristicile unui act moral valoros. Aceste tehnici încurajează educabilii către o atentă auto-analiză, examinare (cu luare aminte) a propriilor lor vise și a punctelor de vedere în judecata morală a acțiunilor proprii sau ale altora. În aceste condiții se crează situația, când deslușirea punctului de vedere capabil să genereze rezonanță, vine din interior, de la propriile sentimente ale copilului, permițându-i de a se practica în ascultarea vocii sale interioare.

A treia etapă (**C**) a managementului pedagogic generator de rezonanță – *promovarea inteligenței emoționale în domeniul vieții morale și spirituale* – presupune transformarea (transferul) reprezentării copilului despre idealul acțiunii moral valoroase în acțiuni practice. Pentru aceasta în programul cursului de instruire specializată au fost incluse sarcini, care stimulează capacitatea

copilului de a aplica în mod corect cunoștințele dobândite pentru a rezolva probleme reale, contradicții din viața reală. Astfel educabilii ajung să învețe adevărurile morale de bază în cursul nașterii lor – o învățare ca răspunsuri informative la întrebări, care au apărut și cu care se confruntă oamenii în domeniul relațiilor umane. În același timp, au fost preconizate condiții pedagogice, care promovează autocontrolul de grup/clasă, dat fiind faptul că normele pozitive prind rădăcini doar în caz de re-utilizare a lor în cadrul grupei.

Astfel, strategia cuprinzătoare de învățământ, generatoare de rezonanță, prin urmare, de *performanță* – modificări progresive în dezvoltarea morală și spirituală a educabililor – integrează în sine trei elemente constitutive:

1) Concentrarea pe problemele tipice care sunt aproape de experiența de viață și deciziile fundamentale ale copilului, cumpănite pe criteriile de fond ale modelului perfect de comportament. Acest lucru va ajuta la crearea unui *spațiu educațional comun* în cadrul grupului și la *noua determinare* a ceea ce trebuie să se schimbe din punctul de vedere moral, și de ce. În acest caz, situația reală de comportament devine evidentă pentru elevi, ca un impuls pentru schimbare progresivă în dezvoltarea morală a personalității lor.

2) Concentrarea pe ideal, folosind stilul de leadership pedagogic care crează rezonanță. Acest lucru va permite profesorului de a încuraja educabilii să vorbească despre speranțele lor pentru viitor prin asocierea lor cu o idee realistă despre valoarea morală a unui act și de a explora posibilitatea de realizare practică a acestei viziuni, ceea ce o face firească.

3) Trecerea de la vorbe la fapte, prin ilustrarea exemplilor de utilizare a noilor standarde de interacțiune cu ceilalți, reflectării asupra lor și evaluării după criteriile modelului perfect.

Datele noastre experimentale indică faptul că părțile componente menționate mai sus ale strategiei cuprinzătoare inerente tehnologiei de predare a cursului de formare special conceput, oferă mentorului posibilitatea de a furniza inspirația necesară pentru ca copiii să se atragă și să se angajeze cu trup și suflet la armonizarea realității cu modelul ideal de comportament și comunicare cu alții.

## 2.5. Responsabilitatea fundamentală a mentorului

*Profesorule, fii soare, radiind căldură umană; fii un teren fertil pentru dezvoltarea sentimentelor umane, seamănă cunoștințe nu doar în memoria și conștiința elevilor tăi, ci, în primul rând, în sufletele și inimile lor. Numai în acest caz, cunoștințele la lecțiile tale pot deveni trepte pentru formarea morală pentru fiecare elev de al tău.*

(Shalva Amonashvili)

În acest concis și însuflețitor apel al cunoscutului autor, sunt înregistrați, de fapt, parametrii și, prin urmare, criteriile relevante de funcționare a modelului de interacțiune pedagogică, axat pe cultivarea inteligenței emoționale. Precum s-a menționat anterior, acest model poate încuraja tot binele, care este în om și favoriza un mediu plin de viață în grupul de semeni. Recunoașterea acestei strategii educaționale ca o dominantă de instruire special organizată în studiul nostru a dus la o abordare complet nouă pentru construirea procesului pedagogic. Această abordare implică concentrarea accentului pe crearea condițiilor pentru *ridicarea* personalității în dezvoltare a educabilului pe treptele culturii morale și spirituale. Mentorului (tutore, profesor, asistent social etc.) în acest caz, i se atribuie misiunea de strateg, copărtaș, instructor pentru asistență și ajutor în această mișcare înainte, deloc ușoară pentru copil. Datoria formatorului – a fi „față în umbră”, care nu este vizibilă atunci când educabilul face alegerea lui, dar influența căruia este semnificativă în legătură cu alegerea făcută. În același timp, este esențial ca mentorul să fie în stare să găsească modalități eficiente de a înțelege și de a îmbunătăți modalitățile de a-și controla emoțiile sale și emoțiile altora, eliberând energia necesară pentru avansarea copiilor la o noțiune generală de viitor din punct de vedere moral. Astfel, în metoda noastră, responsabilitatea fundamentală a mentorului-educator este de a fi atent la propriile sentimente, a ști unde să meargă el însuși pentru a construi o punte spre copil, referindu-se la pasiunile lui și orientându-le într-un mod pozitiv.

Practica a demonstrat că formatorii care au inteligență emoțională, pornesc de la faptul, că privesc atent în sine însuși – prin analiza sentimentelor, gândurilor și credințelor despre misiunea lor – de a fi mentori ai Inimii. Acționând ca un instrument extrem de fin, care interacționează cu concepția ideală și funcția, pe care o ocupă, educatorul singur descoperă discrepanța între ceea ce este și ce ar putea și ar trebui să fie.

Minutele de reflecție și de meditație ajută mentorului să găsească răspunsuri la întrebările care îl deranjează: Ce mă neliniștește? Ce cred eu că este real? Știind exact ceea ce ar trebui să



întreprindă și motivele acțiunilor sale, educatorul va putea să vină la înțelegerea faptului, că este implicat în promovarea schimbării în viața spirituală și morală a elevilor săi, și că el însuși, în acest sens, trebuie să se schimbe.

Ce, de fapt, se cere de la profesioniștii care crează practica? Așa cum s-a demonstrat prin acest studiu, este necesar ca formatorul deja să dețină competențele-cheie menționate mai sus, legate de inteligența emoțională. El trebuie să fie *capabil de a percepe și a-și identifica sentimentele sale, să le trateze în mod corespunzător; să aibă o conștiință de sine înaltă, capacitatea de a se governa; să fie capabil de a înțelege alte persoane; să fie în măsură să facă un compromis*. Elemente inseparabile, extrem de importante în sens educativ, sunt moralul înalt, motivația și devotamentul mentorului, fiind conștient de faptul că copiii sunt în așteptare de la tutorele său să fie încurajați în comunicare – așteptând empatie și în bucurie și în vremuri de necaz.

Potrivit datelor acumulate de noi din diverse surse, responsabilitatea emoțională a mentorului este fundamentală – se află pe primul loc – în două sensuri: este o funcție elementară și, în același timp, cea mai importantă parte a unei acțiuni pedagogice special concepute!

O semnificație esențială o are, de asemenea, demonstrarea în practică a modalităților de comportament și de comunicare, pe care formatorul vrea să le vadă în elevii săi. În noul model de educație pedagogul, creator de practică, conduce prin acțiuni și modele de interpretare morală a sensului lor. Acesta oferă modelul de schimbare a comportamentului, ajutând copiii să înțeleagă și să respecte noile standarde de responsabilitate și creând armonia, noua viziune a grupei și rezonanța. Acest lucru nu este intuiția, ci utilizarea inteligenței emoționale în calitate de *instrument* pentru detectarea și înțelegerea de către copil a semnelor, care indică ce se întâmplă, de fapt, în sfera morală și spirituală a omului; deprinderea educabililor de a înțelege „corect” cum trebuie tratate sentimentele altor oameni din punctul de vedere al idealului universal de moralitate.

În tehnologia părții formative a proiectului dat este oferită demonstrarea *căii* (logicii) interpretării moral-acceptabile și a înțelegerii situațiilor de problemă cu conținut moral. Acest lucru duce educabilii la producerea răspunsului emoțional corect la aceste situații, formulând în cuvinte ce simte fiecare în sufletul său. Drept urmare, grupele de preșcolari (sau clasa de elevi) devin, în mod natural, spațiu bogat în rezonanță emoțională, cu mentori care inspiră copiii. Folosind metodele de activare și de satisfacere a pasiunilor naturale de bază a copilului, atât în cadrul procesului de învățământ special organizat, sau în orice moment de comunicare de zi cu zi cu educabilul, mentorul ghidează energia individuală a elevilor în fluxul comun al comportamentului moral cotidian al unei grupe sau clase.

Ce fel de resurse emoționale ar trebui să dețină profesorul-mentor pentru a fi productiv în acțiunile sale din punct de vedere moral și spiritual? Rezultatele studiului nostru au arătat că acesta ar trebui, în primul rând, să fie capabil de a deschide Inima sa pentru elevi. Toate cunoștințele, propuse pentru învățare în cadrul cursului de formare moral-regizată, trebuie să fie trimise de la Inimă. Acesta este un *principiu* metodologic de bază, care necesită adoptarea de către mentor a capacității pentru a da constant încărcare emoțională inimii și sufletului educabililor, a le trezi, menține și întări dorința de a face ceva bun, nobil.

Ideea este de a conecta emoțional materialul de program cu nevoile reale ale copilului, interesele lui, acceptată de noi ca metodă de creare a unei armonii reale între educabili și modul ideal de comportament moral. Pas cu pas, neașteptând rezultate rapide, ca răspuns la nevoile naturale ale copilului într-o evaluare pozitivă și de recunoaștere de către ceilalți, mentorul-educator îl duce la însușirea adevărilor morale, prin trezirea dorinței sale de a le aplica în viața reală.

Cu ajutorul unor proceduri special dezvoltate de noi în acest scop, profesorul trezește și susține un climat emoțional sănătos care încurajează inventivitatea, realizările maxime în activitatea de instruire sau o relație favorabilă între educabili. De exemplu, un simplu act de manifestare a empatiei față de ceilalți, prevăzut în tehnicile de predare, duce la crearea și punerea în aplicare din partea grupei a unei norme pozitive și gestionarea mai eficientă a atitudinilor față de lumea exterioară.

Deci, ca parte a procesului de învățământ special întreținut în mod corespunzător, obligația unui mentor – crearea premiselor pentru stimularea elevilor de a interacționa constructiv cu lumea înconjurătoare, organic legată de dezvoltarea naturii educabililor însăși, a competențelor sale esențiale, aptitudinilor, necesităților.

Pentru obținerea acestui rezultat se impune respectarea logicii dialogurilor etice incluse în programul de formare. Acest lucru garantează posibilitatea de a obișnui copilul pentru a-și deschide Inima sa și spre Cer, și spre Pământ. La fel de importantă este, de asemenea, utilizarea unor standarde tehnice de desfășurare a dialogului cu educabilii:

- revenirea la fâgașul discuției, în cazul devierii de la subiect;
- promovarea intervenției active a grupei;
- ridicarea problemelor procedurale (de exemplu, o cerere pentru a clarifica orientarea grupei și a propunerii, rezumat al problemelor în discuție), asigurându-vă că toată lumea înțelege același lucru;
- folosirea abilităților de ascultare eficientă prin participarea la discuții sau implicarea unei dorințe, cu permisiunea participanților, de a schimba subiectul.

Sintetizând cele spuse despre rolul mentorului, considerăm important să subliniem faptul, că cheia pentru funcționarea relevantă a modelului orientat spre cultivarea inteligenței emoționale ca instrument de stimulare a moralității este modul, în care educatorul se referă la propria persoană și la relațiile cu ceilalți.

### **Capitolul III. INSTRUMENTE PENTRU ACTIVIZAREA CONȘTIENȚĂRII VIEȚII MORALE ȘI SPIRITUALE A COPILULUI: APLICAȚII PRACTICE**

#### **3.1. Principiile pe care le urmează mentorii care dau dovadă de inteligență emoțională și urmăresc stimularea acesteia la discipolii lor în scopuri moral-concepute**

*Dacă singurul instrument de care dispuneți este un ciocan, purtați-vă  
ca și cum ați avea în jur numai cuie.*

(Un dulgher isteț)

Ideile expuse în acest paragraf ne-au fost sugerate de publicațiile științifice, în mod special, cele reflectate în lucrarea *Stimularea inteligenței emoționale a adolescenților* [1]. Prezentate în detaliu în acest studiu postulatele respective au fost reformulate în anumite situații, pentru ca să poată fi aplicate la contextul investigației noastre.

*Evaluarea.*

Mai întâi va fi *evaluată* situația. Se va recurge la o analiză nu doar a ceea ce se întâmplă, dar și a sentimentelor și punctelor de vedere ale celor implicați. Este necesară, de asemenea, o evaluare a propriilor noastre sentimente ca mentor, pentru a ne asigura că ele sunt unele propice pentru realizarea de succes a scopurilor, pe care ni le-am trasat.

Recapitulăm, prin intermediul testului pentru coeficientul inteligenței emoționale oferit de cercetători, ideile generale de referință în raport cu copilul și cu mentorul lui, acceptabile din punctul de vedere al cultivării moralității și spiritualității.

*Educabilul:*

- cunoaște multe cuvinte necesare exprimării sentimentelor;
- vorbește cu ușurință despre propriile emoții;
- se implică și dă dovadă de înțelegere față de cei din jurul său;
- are o atitudine optimistă;
- dă dovadă de răbdare pentru a obține ceea ce-și dorește cu adevărat;
- are idealuri rezonabile (întrebări pe plan moral) pentru vârsta sa și urmărește realizarea acestora;
- ascultă activ;
- știe de ce are nevoie și cum să obțină aceste lucruri;

- este capabil să rezolve singur o problemă;
- se descurcă bine într-un grup de copii de aceeași vârstă.

*Ca mentor:*

- știți, în majoritatea situațiilor, care sunt sentimentele Dvs.;
- le împărtășiți în mod obișnuit celorlalți sentimentele Dvs.;
- încercați să înțelegeți punctul de vedere al celuilalt, chiar dacă vă aflați în miezul unei discuții;
- aveți o atitudine optimistă, plină de speranțe;
- vă găsiți timp pentru a râde cu cei dragi;
- vă păstrați calmul atunci când sunteți stresat;
- știți să ascultați cu atenție și să reformulați ceea ce tocmai s-a spus;
- analizați mai multe variante atunci când luați o decizie;
- vă stabiliți obiective și faceți planuri pentru a le realiza;
- știți să comunicați cu ceilalți pentru a-l ajuta pe copil, să-și îndeplinească dorințele.

Pentru fiecare întrebare acordați-vă trei puncte dacă răspunsul este „întotdeauna adevărat”; două puncte dacă răspunsul este „uneori/parțial adevărat” și un punct dacă răspunsul este „rareori sau niciodată adevărat”.

*Rezultate.* Se va calcula separat punctajul pentru fiecare secțiune.

10-15 puncte – copilul trebuie să-și facă timp (sau mentorul trebuie să-și facă timp) în fiecare zi pentru îmbunătățirea coeficientului de inteligență emoțională.

16-24 puncte – copilul se descurcă bine (sau mentorul se descurcă bine), dar este loc și de mai bine.

Peste 25 puncte – copilul are un coeficient emoțional de învidiat (sau mentorul are un coeficient emoțional foarte ridicat), iar inteligența emoțională de care dă dovadă va aduce multă lumină în viața sa și a celorlalți.

În cele ce urmează ne vom referi atât la copii, cât și la noi, mentorii.

(A) *Să fim conștienți de propriile sentimente și de ale celorlalți.* Respectarea acestui principiu vizează favorizarea capacității copilului și a mentorului de a ști întotdeauna ce simte și ce cuvinte să folosească pentru a exprima marea varietate a sentimentelor umane. Precum sugerează dovezile cercetătorilor, persoanele care nu sunt capabile să reflecteze asupra propriilor sentimente și nu le pot eticheta în mod corect, foarte posibil, pot avea probleme, deopotrivă pe plan moral, școlar și profesional [1, 28]. Aceasta pe motiv, că felul în care credem că simțim influențează modul în care acționăm, lucru care se referă în mod egal atât la copii, cât și la îndrumătorii lor.

În domeniul culturii relaționării umane cunoașterea propriilor sentimente este strâns legată de cunoașterea sentimentelor celor din jurul nostru. Astfel, interacțiunile cu ceilalți vor decurge mai bine atunci când vom fi capabili să recunoaștem indiciile pe care le oferă altă persoană și să le apreciem corect. Pentru aceasta în studiul nostru este preconizată dezvoltarea unui curs de alfabetizare special elaborat, destinat primului ciclu al activităților de formare (a se vedea secțiunea a treia a acestei cărți).

Ciclul în cauză vizează ghidarea educabililor spre înțelegerea, ce poate simți altcineva ca rezultat al acțiunilor altuia față de el și ce poate simți însuși subiectul în urma alegerilor de a proceda într-un fel sau altul față de ceilalți. Acest obiectiv este urmărit și în subprogramul „Deschide-te, Inimă, și spre Cer, și spre Pământ”, la care ne vom referi mai târziu.

(B) *Să știm să dăm dovadă de empatie și să încercăm să înțelegem punctul de vedere al celuilalt.* În viziunea științifică modernă empatia reprezintă capacitatea omului de a împărtăși sentimentele celuilalt, precum și faptul de a ști, cum vede celălalt lucrurile. Altfel spunând, empatia este capacitatea de a vedea lucrurile cu ochii celuilalt. Acest lucru ne solicită abilitatea de a înțelege punctul de vedere al celuilalt și sentimentele acestuia, ceea ce nu este ușor de făcut nu numai pentru un copil. Totuși, anume capacitatea de a înțelege pe altcineva și de a acționa adecvat constituie partea esențială din ceea ce ne definește pe noi ca oameni.

Tehnicile utilizate în programul nostru de formare urmăresc o mai bună înțelegere de către educabili a celorlalți, oferindu-le șansa pentru antrenament în ascultarea atentă, interpretarea limbajului non-verbal al corpului și a tonului vocii, în cadrul unor exerciții special concepute precum și prin crearea de situații de viață relevante obiectivelor de instruire moral-regizată a copiilor.

Așa cum vom arăta mai târziu, oportunitățile care apar pe parcursul îndeplinirii unor asemenea însărcinări sunt cele mai eficiente căi de a-i învăța pe copii (prin acțiune) să empatizeze, stimulându-le dobândirea experienței, în acest domeniu, accesibile vârstei.

(C) *Să știm să ne păstrăm cumpătul și să nu dăm curs primului impuls.*

Problema în adoptarea acestui principiu este una de echilibru. Cât de impulsivi sunt copiii? Cât de răbdători suntem noi, maturii? Capacitatea de a aștepta, precum relevă oamenii de știință, se dovedește a fi asociată cu rezultate mai bune, conform multor indicatori psihologici și de comportament [1, 30]. Suntem conștienți, ca adulți, de spontaneitatea copilului, nerăbdarea lui de a obține ceea ce vrea imediat. Cu toate acestea, intrând în pielea lui, ar trebui să încercăm să ne controlăm impulsurile, evitând să ne descărcăm nervii asupra celor pe care îi educăm.

Nu vom scăpa din vedere calitățile lor. Îi vom privi cu Iubire și Voie bună, nu cu constrângeri. Vom încerca, în calitatea noastră de educator, să vedem ce e mai bun în sufletul lor, le vom vorbi astfel, ca și cum acest potențial fragil să aibă toate șansele de a se actualiza (rezonanța). Aceste adevăruri verificate în practica studiului de față, arată că încurajările din partea mentorului favorizează creșterea copiilor. Însăși metoda utilizată de educație oferă educabililor ocazia să trăiască sentimente pozitive puternice, încurajându-i să-și câștige prin comportamentele și comunicarea cu ceilalți încrederea și respectul acestora.

Deci, ne vom folosi de informațiile pe care le avem despre sentimentele și opiniile noastre și ale celor din jurul nostru, ne vom controla mai bine impulsurile și vom începe să gândim în perspectivă.

(D) *Să știm să gândim pozitiv, stabilindu-ne obiective și urmărind atingerea lor.* Iubirea, voia bună și limitele formează subtitlurile lucrării anterior amintite *Stimularea inteligenței emoționale a adolescenților*. Ele denotă puterea extraordinară pe care o au aceste valori educaționale pentru obținerea rezultatelor la care aspirăm ca și profesori-educatori. Se relevă faptul, că optimismul, speranțele și simțul umorului influențează pozitiv reacțiile fiziologice ale oamenilor: fluxul sanguin este foarte bun, eficiența cardiovasculară și respiratorie este sporită, activitatea sistemului imunitar este optimă, iar nivelul stresului este redus [1, 34]. „Voia bună are legătură cu creativitatea și cu inventivitatea, iar acestea, desigur, depind de capacitatea noastră de a ne cunoaște cu claritate scopurile, de a găsi soluții inedite pentru diferite probleme, de a schița planuri pentru a pune în practică ideile și, astfel, de a schimba lumea” – ajung să remarcă autorii publicației.

A ne fixa scopuri de educație a moralității și a ne construi planuri realiste pentru a le atinge, folosindu-ne de inteligența emoțională, înseamnă a ține cont de sentimentele și opiniile celor implicați. În cazul în care îi vom putea asculta cu atenție pe educabili, confruntând sugestiile lor cu propriile noastre opinii, vom reuși să luăm deciziile potrivite ca să ne facem planuri mult mai relevante.

(E) *Să știm să aplicăm cele mai bune competențe sociale în relațiile cu ceilalți.* „Cea mai bună atitudine” față de educabilii noștri, reieșind din prevederile acestui principiu, implică:

- poziția corpului;
- contactul vizual;
- cuvintele potrivite (evitarea celor improprii);
- tonul vocii.

Sunt elementele, care, prin felul în care le abordăm, permit să le transmitem foarte multe educabililor.

Dacă mentorul ar alege unul sau toate variantele pe care le vom menționa mai jos:

*Corpul:* poziție provocatoare, dezinteresată, copiii nu sunt priviți în față când se stă de vorbă cu ei.

*Ochii:* sunt dați peste cap în semn de neîncredere.

*Cuvintele:* se folosesc apelative pe care discipolii nu le apreciază, se vorbește despre ei la persoana a treia chiar dacă sunt prezenți.

*Tonul:* sarcastic, autoritar, pretențios, superior – ce efect ar putea avea o asemenea atitudine?

Viciversa este: conversăm și interacționăm bine, observând fiecare schimbare de cotitură. Le transmitem celor cu care stăm de vorbă că îi respectăm și că vrem să fim alături de ei, să comunicăm. Care variantă va fi aleasă de educator?

Programul nostru de formare oferă și o altă cale de a pune în practică cele mai bune maniere sociale, precum implicarea copiilor în activități de grup. După cum se va vedea mai târziu, la lecțiile noastre copiii, în rol de observatori (fotojurnaliști) „filmează” semenii care au ascultat (nu au ascultat) pe ceilalți cu atenție, cum au răspuns altei persoane, au pus în acord diferite sentimente, au făcut compromisuri, au ajuns la un consens, și-au exprimat clar ideile.

Cât de importante sunt de fapt aceste principii pentru atingerea unor rezultate de performanță pe dimensiunea moral-spirituală? Modelul de educație a copilului conștient pe plan moral, folosind inteligența emoțională, pe care le-am dezvoltat în acest studiu, se concentrează asupra principiilor menționate și încurajează aplicarea acestora atât la grădiniță, școală, cât și acasă. Mentorii ca și părinții, îndrumați de ei, să-și educe copiii în spiritul inteligenței emoționale, făcând din regulile menționate parte integrantă a responsabilităților educative zilnice. Exprimăm convingerea, că cu trecerea timpului vor fi vizibile schimbările în mai bine în relațiile cu copiii și a acestora din urmă cu ceilalți din punctul de vedere al tuturor manifestărilor omenești.

Odată ce am parcurs principiile de bază, paragraful următor ne oferă instrumente necesare pentru a pune în practică ideile punctate anterior în situațiile reale ale procesului de studiu.



### **3.2. „Deschide-te, Inimă, și spre cer, și spre Pământ!”: scenarii și conversații pentru inspirarea sufletului**

Titlul paragrafului exprimă, în fond, mesajul cărții *Aprinzând făclia moralității*. Am ales acest generic pentru a sugera practicienilor destinația aleasă în mod intenționat a materialului de studiu pentru a furniza încărcătură emoțională Inimii și Sufletului copilului, stimulând inteligența emoțională ca o parte integrantă a sferei morale și spirituale.

Scopul vizează trezirea entuziasmului educabililor, dorinței lor de a scoate la suprafață tot ce este mai bun în ei și de a-l pune în aplicare în viața reală.

Un obiectiv nu mai puțin important este crearea șanselor pentru ca copiii să se cerceteze pe sine însuși, adâncindu-se în lumea lor interioară, reflectând, meditănd asupra propriului „Eu”, visurilor și aspirațiilor de viitor pe plan moral.

Vrem ca discipolii noștri, pe care îi creștem, să devină ființe sensibile, capabile de compasiune, de corectitudine și frumusețe în viață, dar și curajoși, încrezători, capabili de a lua decizii și a le pune în aplicare.

Dar pentru a atinge aceste performanțe, avem nevoie de același gen de metode, de capacități profesionale și personale de a le pune cu succes în practică.

Sperăm sincer, că modelele de activități, concepute de autor pentru a fi conexe la setul unităților de conținut incluse în cursul de instruire special dezvoltat (vezi Secțiunea III a prezentei ediții) și oferite în continuare, vor fi de folos în acest sens.

## **DESCHIDE-TE, INIMĂ, ȘI SPRE CER, ȘI SPRE PĂMÂNT**

### **ETAPA ÎNTÂI**

#### **1. Despre dispoziția omului**

Floarea sus la cer privește,

Raza soarelui slăvește,

Pentru că o încălzește

Și luminează-i dăruiește.

Spre pământ ea se apleacă,

Mulțumind ca unui tată

Vântușorul lin adie

Și cu dragoste-o mângâie,

Ea, la rându-i, îi șoptește

Vorbe dulci și îi zâmbește.

Ploaia cade, o stropește,

Noi puteri îi dăruiește.

Pentru hrană, pentru apă,  
Pentru grija ce i-o poartă.

Floarea crește, înflorește,  
Suflete înveselește.

(Eugenia Frunză, „Floarea”)

- *Ce dispoziție v-a trezit poezia „Floarea”? De ce?*
- *Care momente din poezie v-au bucurat, v-au adus o plăcere deosebită, satisfacție?*
- *Reprezentați printr-un desen impresiile și trăirile exprimate în poezia „Floarea”. (Se va organiza o expoziție a desenelor, comentariu scurt al acestora).*
- *Imaginează-te în rolul acestei flori. Lăsați-vă Inima să se deschidă spre Cer. Ce vă îndeamnă ea să gândiți? (Să faceți?).*
- *Iar acum îndreptați-vă raza Inimii spre Pământ. Pentru ce ați vrea să-i mulțumiți, să-i exprimați recunoștința?*

## 2. Ghicește dispoziția mea

Nani, nani, puiul mamei,  
Draga mamei garofiță.  
Că mama te-a legăna  
Și pe față te-a spăla  
Cu apă de la izvoare,  
Să fii ruptă din soare.

Nani, nani, drăguliță,  
Crește-ai ca o garofiță,  
Să fii naltă, trestioară,  
Albă ca o lăcrimioară,  
Blândă ca o turturea  
Și frumoasă ca o stea!

(V. Alecsandri, „Nani, nani, copilul”)

- *Întreabă-ți Inima: ce sentimente ți-au trezit versurile lui Vasile Alecsandri? De ce?*
- *Imaginați-vă în locul mamei. Luați în brațe păpușa și roștiți în glas cuvintele gingașe și duioase pe care le spune mama copilului. (Se repetă de câteva ori împreună cu educatorul sau învățătorul).*
- *Acum vom face ca fiecare rând din poezie să «curgă» spre copilul aidoma unui izvor aș alimentat de Inima fiecăruia dintre voi. Fiecare va spune un singur rând din poezie. (Preluarea de către copii a consecutivității enunțurilor).*
- *Puneți păpușa la vedere. Arătați pe desen ce poate simți copilul atunci când mama îi orbește atât de duios. Ce dispoziție redau desenele voastre?*
- *Vă propun încă o poezie scrisă de Vasile Alecsandri, în care mama îi spune cuvinte de mângâiere feciorului său. Poezia se numește „Nani, nani, puiul mamei”.*

*Nani, nani, puiul mamei,                      Ca un soare luminos*  
*Ferici-te-ar Dumnezeu,                      Fetele să te-ndrăgească,*  
*Să fii oacheș și frumos,                      Flori în calea ta să crească.*

*După lectura inițială urmează reproducerea versurilor în comun în glas (de câteva ori).*

*– Acuma fetele din grupă/clasă – în rol de mamă – vor adresa enunțurile din poezie băieților – în rol de feciori.*

*– Ce ați simțit, „feciorașilor”, ce dispoziție aveți? De ce?*

### **3. Ce „culoare” are dispoziția?**

<i>Vesela verde câmpie acu-i tristă, veștežită,</i>	<i>Frunza tremură pe cracă,</i>
<i>Lunca bătută de brumă, acum pare ruginită,</i>	<i>Nici nu știe ce să facă:</i>
<i>Frunzele cad, zbor în aer și de crengi se dezlipesc</i>	<i>Iată toamna, iarna vine,</i>
<i>Ca frumoasele iluzii dintr-un suflet omenesc.</i>	<i>Și n-o ia în casă nimeni.</i>

*(Vasile Alecsandri, „Sfârșit de toamnă”)                      (Mihai Eminescu, „Frunza”)*

*– Întreabă-ți Inima ce emoții ți-au trezit versurile?*

*– Care versuri v-au impresionat cel mai mult? (Se recitesc versurile respective).*

*– Desenați acest sfârșit de toamnă așa cum l-ați simțit cu Inima din versurile lui Vasile Alecsandri și Mihai Eminescu. (Expoziția desenelor).*

*– Ce gânduri ți-au sugerat aceste poezii?*

*– Ce te îndeamnă să faci aceste versuri frumoase? Ce dorințe ți-au trezit ele?*

### **4. Bucurie sau tristețe?**

<i>Am șase ani. De dimineață</i>	<i>Așternutu-1 scutur bine</i>
<i>Mamei o surpriză-i fac.</i>	<i>Și-mi fac patul tot așa...</i>
<i>M-am spălat pe gât, pe față</i>	<i>Șterg și praful. Cine vine?</i>
<i>Și tot singur mă îmbrac.</i>	<i>Mama și bunica mea.</i>
<i>Cu fereastra-n lături dată</i>	<i>– Ia te uită; ce văd oare?</i>
<i>Fac gimnastică voios.</i>	<i>Zice mama, n-am știut,</i>
<i>Vrăbiuța-i încântată:</i>	<i>Băiețelul meu e mare...</i>
<i>Foarte bine, Făt-Frumos!</i>	<i>Și ce vrednic s-a făcut!</i>

*(Elena Dragoș, „Cine-i vrednic”)*

*– Ați procedat și voi la fel?*

*– Povestiți-ne, ca să ne bucurăm că sunteți copii vrednici!*

– *La ce vă îndeamnă aceste versuri?*

### **5. Să dăruim bucurie!**

*Ca să supraviețuim, avem nevoie de patru îmbrățișări pe zi. Avem nevoie de opt îmbrățișări pe zi, ca să ne menținem. Avem nevoie de douăsprezece îmbrățișări pe zi, ca să creștem (Virginia Satir).*

Enunțul trebuie scris din timp, până a fi dat citirii împreună cu copiii, iar cifrele – evidențiate cu altă culoare.

– *Propun să numărăm în glas și pe degete de câte îmbrățișări avem nevoie:*

– *Ca să supraviețuim avem nevoie de 4 îmbrățișări pe zi.*

– *Ca să ne menținem avem nevoie de 8 îmbrățișări pe zi.*

– *Ca să creștem avem nevoie de 12 îmbrățișări. Câte îmbrățișări sunt în total?*

– *Cine v-a îmbrățișat de curând? Ce ați simțit? Arătați semnalele.*

– *Dar tu pe cine l-ai îmbrățișat? Cum crezi, ce a simțit această persoană? Alege semnalul potrivit. Ce-ar fi să ne îmbrățișăm și noi unul pe altul, doriți? (Copiii se îmbrățișează reciproc la dorință. Participă și pedagogul).*

– *Describe cum îți este dispoziția. Ce simți?*

– *Propun să proclamăm ziua de azi „Ziua îmbrățișărilor”, de acord? Vom îmbrățișa la pauză persoanele care vor veni în grupa/clasa noastră și vom, observa ce se va întâmpla cu ei și cu noi înșine.*

*Taina noastră: Gândește-te cu Inima la cineva din familia ta, căruia vrei să-i dăruiești îmbrățișarea*

### **6. Să bucuram inimă**

#### **Singuri**

Am rămas de mic fără mamă și s-a întâmplat că tot pe atunci s-a îmbolnăvit tata. El a fost internat la spital. Gospodăria trebuia s-o ducem eu cu fratele. Unul avea 9 și altul 11 ani. Am rămas noi, doi copii, să cosim și orzul, și grâul. Tot noi să-l facem snopi, să-l legăm și să-i cărăm la vreme acasă, să-i clădim în gireadă, apoi să-i treierăm. Ba ne-am întors înapoi în câmp să arăm și să semănăm alt grâu. Plângeam, cădeam în urma plugului, ne trânteau caii. Dar ne-a trecut totul, când am văzut că răsare grâu nou în urma noastră.

Întorcându-se de la spital, tata nu credea ochilor, că ne-am descurcat singuri. Avea o inimă cât o pâine.

Încă pe atunci am înțeles că nu poate fi bucurie mai mare, decât conștiința că ai făcut ceva frumos cu mâinile tale (după Spiridon Vangheli)

– *Ce simte Inima ta, ascultând această povestire?*

– *Aș dori să recitim povestirea «Singuri» și să împărtășim unul altuia ce v-a plăcut mai mult din această istorioară?*

– *Ce lucruri frumoase au făcut cu mâinile lor frații în lipsa tatălui?*

– *Cum descrie Spiridon Vangheli trăirile tatălui întors de la spital?*

– *Cum înțelegeți expresia „avea o inimă cât o pâine”?*

– *Imaginează-ți că tu ai rămas singur acasă de mai multe zile, povestește ce lucru vei îndeplini?*

– *Ce vei simți cu Inima, dacă vei face totul singurel?*

### **7. De ce ți-e trist?**

Învățătorul începe dialogul cu o scurtă meditație: – Aș vrea să ne reamintim despre tristețea codrului, pe care am surprins-o din poezia lui Mihai Eminescu „Ce te legeni...” Pentru că m-am întristat singur din cauza că noi, oamenii, – copiii și maturii – nu auzim glasul pădurii, al copacilor... Inima mi-a șoptit că pădurea, codrul nu o dată ne strigă, ne cheamă, pentru că au nevoie de grija și înțelegerea omului. La aceasta m-am gândit, când citeam poezia lui Petru Stoicescu, „*Glasul Pădurii*”. Vreți s-o citim împreună?

Glasul Pădurii-i vrăjitor;	și-i pasă codrului de ea,
n-ai să-1 auzi de n-o iubești,	că poate rămânea pustiu.
de treci prin ea nepăsător	Cu brazii mici fii cumpătat
și n-o ascuți, și n-o privești.	și nu fă în Pădure foc.
Pe omul simplu și curat,	Copacul dacă l-ai tăiat,
de omenie-nsuflețit,	Sădește iute altu-n loc.
cu frunza ei l-a alintat,	Căci fără frunza din păduri,
cu floarea ei l-a-nveselit.	ce-ascunde viața fremătând,
Glasul Pădurii-i vrăjitor;	am fi pustii, am fi mahmuri
n-ai să-1 auzi de n-o iubești,	și-am fi săraci la trup și gând.
de treci prin ea răuvoitor	Chiar foaia cărții unde-am scris
și n-o-nțelegi, și n-o-ngrijești.	această poezie-n dar
Când rupi din codru-o rămurea,	Pădurii, lumii ei de vis,

gândește-te că trunchiu-i viu a fost o... creangă de stejar!

– Care momente din poezie te-au impresionat cel mai mult și ai vrea să le mai ascuți o dată? Lectura repetată se face la solicitarea copiilor.

– Ce dorințe lăuntrice ți-a trezit poezia „Glasul Pădurii”?

### **8. Ești mulțumit de purtarea ta?**

– Un băiat sau poate o fată – un copil ca și voi – povestea despre sine, despre purtarea sa, de care se simțea mulțumit, satisfăcut. M-am bucurat pentru acest copil, gândindu-mă că o să vă bucurați și voi pentru el, când o să dăm citire poeziei de Lidia Constantinescu „Cum e bine?”

Când afară este soare,	Ca să îmi ocup un loc.
Merg cu tata la plimbare.	Dacă eu pe scaun stau,
Urc în troleibuz încet	Mă ridic și locul dau
Și cumpăr iute bilet.	Celor mai mari decât mine,
Nu alerg, să știți, deloc	Așa e frumos și bine.

– V-a plăcut poezia? Să o mai citim încă o dată, câte două rânduri,

– Pune mana în dreptul Inimii, ca să simți mai bine bucuria pentru copilul din poezie. Când vom ajunge cu lectura la momentul care te-a impresionat, ridică mâna și ne spune despre trăirile tale.

– Povestește-ne, dacă faci și tu ceva ca și eroul din poezia „Cum e bine?”. Ești mulțumit de purtarea ta?

### **9. Când purtarea proprie te poate bucura?**

#### **Din mare respect**

Copiii i-au zis tatei:

– Noi am observat că atunci când vin pe ospete bunelul sau bunica, mata te ridici și nu iai loc până ce nu se așează dânșii. De ce?

– Părinții m-au hrănit, m-au îmbrăcat, m-au învățat, m-au crescut, a răspuns tata. De aceea și le port respect. Iar simțul de respect nu-mi permite să-i întâlnesc șezând pe scaun.

– Dar de ce oamenii stau în picioare când este interpretat imnul țării?

– Aici este vorba de simțul și respectul față de Țară. Noi respirăm aerul ei, bem apa din izvoarele ei, mâncăm pâine, crescută pe lanurile Patriei (după A. Mitiaev)

– Ce te-a impresionat în această povestire?

– S-o mai citim o dată, doriți?

- *Relatați cum tata poartă respect părinților săi – bunelului și bunicăi copiilor?*
- *De ce oamenii stau în picioare când este interpretat imnul țării?*
- *Ce trebuie să simtă omul de la purtarea sa respectuoasă față de părinți, față de Țară?*
- *Dar voi cum dovediți că aveți simțul de respect față de părinți? Despre care purtare frumoasă față de părinți vă amintiți?*
- *Ce dorințe s-au născut în inima ta după discuția de azi?*

### **10. Când ți-e rușine de faptele tale**

Într-o poiană verde și frumoasă erau două case. În una din ele locuia „Tineretea”, iar în cealaltă – „Bătrânețea”. Pe dinafară casele semănau ca două picături de apă. Dar, cum să fie oare stăpânele acestor case mă întrebam cândva. Voi ce credeți despre aceasta?

– Cum ar trebui să arate stăpâna cu numele „Tineretea”? Ce lucruri, obiecte, culori îți imaginezi când auzi cuvântul „tinerete”?

– Să ne gândim acum la stăpâna cu numele „Bătrânețe”. Ce imagini vă apar în fața ochilor, când roștiți sau auziți cuvântul „bătrânețe”?

– În casa căreia stăpâne predomină bucuria, dispoziția bună, plăcerea? De ce?

– Care sentimente, trăiri poposesc adeseori în casa „Bătrânețe”? De ce?

Vă invit acum să ascultăm cu Inima o poezie de George Coșbuc „*Bătrânul și copiii*”.

Cu părul alb ca de zăpadă,	L-a părăsit puterea toată,
Un biet bătrân trecea pe stradă.	Copiii s-adunară roată
Slăbit de ani, de griji pierdut,	Pe lângă el și toți de-a rândul
Sărmanul om, el a căzut	Râdeau de el răutăcios,
În stradă jos.	Batjocorindu-l.

Dar eu n-am râs, n-am râs deloc.

Copilul care-și bate joc

De cei bătrâni, ce minte are?

E vrednic el să crească mare?

E vrednic el de ce-i acu?

Nu-i vrednic, nu!

– *Întrebă-ți Inima: ce sentimente, emoții ți-a trezit această poezie? De ce?*

– *Care momente te-au impresionat și ai vrea să ascuți încă o dată versurile respective?*

– *Ce gânduri, dorințe s-au trezit în sufletul tău?*

### 11. *De la inimă la inimă*

Haideți să ne amintim istorioarele despre băiețelul care se rătăcise de mama sa, despre motănașul ce nu-și putea găsi mama, gândăcelul ce nu putea zbura spre mama lui din cauza că nimerise între geamuri.

De curând am aflat o istorioară asemănătoare despre un bobocel și aș vrea mult să o cunoașteți și voi. Sunteți de acord? S-o ascultăm.

Un boboc lat în cioc	Mamă mie ca să-mi fiți?
Și-a pierdut mămica lui.	– Nu doresc să fiu mămică
A strigat, a căutat,	Eu pot fi numai tătică!
Dar ea nu-i și iară nu-i.	Sub un gard, un dulău
S-a pornit atunci bobocul	Îl privește tare rău
Ca să-și caute norocul	Și sărmanul bobocel
Mai la deal, pe tăpșan,	Fuge iute la pârău.
Întâlnește un motan:	Da-n pârău sunt bobocei
– Bună ziua, nu doriți	Ca și dânsul mititei
Mamă mie ca să-mi fiți?	Și-o mămică.
– Miau! Nu doresc să fiu mămică	– Nu doriți
Eu pot fi numai tătică.	Ca mămica mea să-mi fiți?
Și pornește iar bobocul	– Vai, sărmanul bobocel,
Ca să-și caute norocul	Scumpul mamei, băiețel!
Pe cărare, un cucuș,	Păi, eu sunt mămica ta,
Stă fudul cu pieptul roș.	Vin, că mama te-a scălda.
– Bună ziua, nu doriți	(Valentina Tihon, „Bobocul”)
– <i>Ce a trezit în Inima ta acest boboc?</i>	
– <i>Ce povețe ai dori să-i dai bobocelului?</i>	

### 12. *În doi cu propria purtare*

Aș vrea să vorbim puțin despre aceea ce trebuie să faceți când sunteți de serviciu în odaia de grupă (în clasă). Amintiți-vă ce făceați, când erați de serviciu?

– Întrebă-ți Inima: ce sentimente, emoții îți trezește munca când ești de serviciu – plăcere, bucurie sau neplăcere? De ce?

– Am citit nu demult o poezie despre un băiat pe nume Matei, care era de serviciu în odaia pentru joc a copiilor. Aș dori s-o ascultați și voi. De acord? – Poezia se numește „*Matei cel harnic*”.



Să o dăm citirii.

### Matei cel harnic

În odaia celor mici	Cai, mașină, vagonete,
Azi Matei e de servici.	Să le ștergă pe-ndelete!
După ce-a mâncat degrabă	Nici păpușile moțate
S-a și apucat de treabă.	Încă nu sunt curățate.
Șterge mobila de praf	Ursul țipă de necaz
Cu o cârpă de postav,	Că s-a murdărit pe-obraz.
Scaunele, curând,	Dar Matei, cu mâini dibace,
Le va lustrui, pe rând.	Harnic șterge, să le-mpace,
Dar gândiți c-a terminat?	Iute, iute, căci la joacă
Mai la urmă și-a lăsat	Vin copiii să petreacă

– *Ce v-a impresionat mai mult în poezia „Matei cel harnic”?*  
 – *Care din acțiunile lui Matei ți-a plăcut cel mai mult?*  
 – *Ce dorințe ți-a trezit această poezie? La ce te îndeamnă ea?*

### 13. Naturii vîi – atenția și grija noastră

#### Legenda florilor de mac

Cică, florile cele frumoase, roșii, pe care le vedem noi presărate prin lanuri și pe câmpie, de le zicem maci, n-ar fi răsărit ele de la început, ci mai târziu, încoace, din durerea sufletului de mamă.

Odată, demult, o mamă, văduvă și sărmană, avea și ea la sufletul ei un odor de fecior, la care se uita ca la lumina ochilor, că era bun și cuminte și asculta de vorba mamei sale.

Într-o zi, neavând biata femeie nici untdelemn în casă și neștiind ce să-i dea băiatului de mâncare, a scos un ștergar ales pe margine ce-l avea dar de la maică-sa de pe când se măritase și, dându-i-l, împăturit frumos, băiatului, îl trimise în alt sat la un neam al ei, ca să-i dea pe el un căuș de mălai și un boț de brânză. Da bordeiul văduvei era la marginea satului și ca să treci în satul celălalt, trebuia să tai o pădure mare și întunecoasă, apoi o câmpie și după aceea un deal și o vale pustie, nevoie mare.

I se strângea inima femeii de grijă când socotea că-i atâta cale lungă pentru biet fecioru-său, care de sărăcie și nemâncare de-abia se ținea pe picioarele-i subțiri, dar ce era să facă? Îl porni pe copil la drum.

Pornise băiatul cam când era soarele de două sulițe pe cer și acu sta să-nsereze și copilul nu mai venea.

Biata maică-sa făcea ce făcea, ieșea în prag, puneă mâna streășină la ochi și cerceta zarea. De fecior nici gând. Dacă văzu ea că asfințește soarele și nici țipenie de vietate nu se zărește cât cuprinzi cu ochiul, își trase broboada bine pe cap, înțepeni ușa bordeiului și, mai mult moartă decât vie, porni să afle de urma feciorului său.

Merse ea mai întâi domol. Trecu pădurea și ieși în câmpie. Din vreme în vreme își striga feciorul pe nume, doar, i-o răspunde: dar pădurea tăcea. O cuprinse atunci o frică de moarte și o luă la fugă peste câmpul plin de mărăcini și, unde puneă piciorul, tot în mărăcini se înfunda și-l scotea plin de sânge. Dar ea pas să simtă ceva, că în sufletul ei alta nu simțea decât dorul de copilul rătăcit ori mâncat de fiarele din pădure.

Și alerga sărmana într-un suflet, și la tot pasul picura sângele din tălpile-i împunse de spini, și unde călca picătura de sânge, răsărea o floare mare și roșie, până când se umplu câmpia toată de asemenea flori. Taman când striga ea mai amar „Ionică, Ionică!” numai ce auzi de dincolo de deal un glas slab de copil, venit ca de la mare depărtare, care îngâna „mama, mamă”. Femeia nu mai simți nici urcușul greu al dealului, nici clina repede a văii și într-o clipită fu lângă copil, unde căzu grămadă.

După ce-și mai veni în fire, își luă feciorul în brațe și porni cu el înapoi spre casă. Dar când să treacă peste câmpie, ce să vezi? Numai flori roșii încotro cătai cu ochii.

De atunci se zice că ar fi macii pe pământ.

– *Ce te-a impresionat cel mai mult în această legendă?*

– *Demonstrează printr-un desen ce ți s-a întipărit din această legendă.*

– *Întreabă-ți Inima: ce-ți șoptește? Ce dorințe îți trezește.*

## ETAPA A DOUA

### 14. S-o bucuri pe mama

- Vreau să știu dacă vă plac florile.
- Care e floarea ta preferată?
- Ți-a dăruit cineva flori?
- Dar tu ai oferit cuiva în dar flori?
- Cum credeți, de ce florile sunt frumoase? Cine sau ce le-a făcut să fie frumoase?
- Vreau să vă aduc în dar astăzi o poezie despre flori. Se numește „Buchetul mamei”, scrisă de Aurelia Oncescu.

#### Buchetul mamei

Eu măicuței i-am cules	Să îi pun neapărat
Violeta, albăstreaua	Sănătatea într-o floare
Și mai alb, mai alb ca neaua.	Bucurii și strop de soare,
Ghiocelul clătînându-și	Fericire fir cu fir
Lin cercelul.	Și în panglica legată
În buchet nu am uitat	Toată dragostea curată

- *Ce dispoziție ți-a trezit această poezie?—Și mie mi-a plăcut foarte mult această poezie și aș dori să o recitim. Sunteți de acord?*
- *Ce ți-a plăcut mai mult din buchetul pregătit pentru mama?*
- *Imaginează-ți și desenează un buchet pe care ai dori să-l dăruiești mamei.*
- *Să observăm acum toate buchetele pe care le-ați desenat. Povestește despre buchetul tău, ce flori ai adunat în el?*
- *Imaginează-ți că ai pregătit buchetul pentru mama ta și i l-ai înmănat. Ce va simți ea? Dar tu însuși?*
- *Întreabă-ți Inima: ce-ți șoptește, la ce te îndeamnă ea?*

### 17. Să fii binevoitor

- Aș dori mult să știu care din fructele ce cresc la noi în Moldova vă plac mai mult?
- Propun să arătați prin desene fructele preferate și vom vedea ce roadă vom strânge în grupa/clasa noastră. (La dispoziția copiilor vor fi puse vopsele, creioane cerate, hârtie).
- Culegem fructele într-un coș mare, după ce ne vom deplasa imaginar într-o livadă adevărată, unde un băiat de seama voastră culegea mere. Am citit nu demult o poezie de **Aurel Ciocanu**, „*La cules de mere*” și aș vrea mult să o recitesc împreună cu voi. Sunteți de acord? (Se difuzează o piesă muzicală).

#### La cules de mere

Iaca mărul ista roș	Vântul cât le-a hărmit,
Eu îl iau și-l pun în coș,	Ploaia cât le-a tot spălat,
Să nu stee singurel,	Soarele cât le-a bronzat.
Mai pun unul lângă el.	Sus, sus, sus, sus, sus, sus tare
Dar și celelalte mere	Văd un măr, așa de maaaaare,
Trag cu ochiul la panere.	N-o să-ncapă în paner,
Căci pe crengi au obosit,	Las-să stee sus pe cer.

- *Ce sentiment a trezit în Inima ta această poezie?*
  - *Când vei reciti poezia „La cules de mere”, memorează pasajele care te-au impresionat.*
  - *Ce te-a uimit în poezia «La cules de mere»?*
  - *Cum credeți, de ce mărul cel mare a fost lăsat pe copac, să fie sus pe cer?*
  - *Dacă cel de a cules merele ar fi prietenul tău, ce te-ai gândi despre el, cum este el?*
- (Binevoitor, înțelegător).*
- *Ce ai învățat din această poezie?*

### 18. SA Fii darnic și generos

Încă mic fiind, izvorul	Izvoarașe, dă-mi și mie
A învățat o melodie	Cristalina-ți melodie,
Și-acum, de-l prinde dorul,	S-o cânt omului ce-n luncă
Cântă codrului, câmpiei.	Ziua-ntreagă e la muncă.

- *Descrieți, ce sentimente v-au cuprins în clipele când ați ascultat această poezie?*
- *Cum vă imaginați melodia izvorului? Exprimați-vă cu cuvintele tale.*
- *Aș dori să recitim aceste versuri și să ne imaginăm melodia izvorului.*
- *Care momente din poezie îți plac să le ascuți, îți mângâie auzul și inima?*

- *De ce oare izvorul dorește să cânte melodia anume omului din luncă?*
- *Desenează ce imagini ți-au apărut sub impresia versurilor citite?*

## **19. Să te bucuri de bucuria altuia**

### **Primăvara**

O așteptăm cu nerăbdare ca pe nici un alt anotimp. E firavă și plăpândă, și tânără. Și-i frumoasă, și fragedă, și ademenitoare.

S-a îndrăgostit de ea o lume. Soarele s-a îndrăgostit de ea. Și dacă o vede atât de gingașă, o încălzește ca pe o copiliță și-i toarnă din creștet până în rădăcini tărie, tărie, de care va turna mai apoi în bobitele strugurilor. Tărie, de care se toarnă în inimile oamenilor.

Se trezesc încet firele de iarbă. Și ghiocelul slăbit, ca o suflare de prunc, sparge cu căpșoru-i moale și gingaș pătura scorțoasă de omăt și-și scoate zâmbetul afară...

Dacă a zâmbit ghiocelul – s-a zis cu iarna... (După Mihail Gh. Cibotaru).

- *Ce sentiment vă cuprinde după prima lectură a acestui text?*
- *Să-l mai citim o dată și aș dori mult să știu care momente din povestire ți-au plăcut mai mult?*
- *Ce cuvinte frumoase folosește scriitorul când descrie primăvara?*
- *Imaginați-vă o zi de început de primăvară. Povestiți ce sentimente, trăiri încercați?*
- *Oare de ce ghiocelul și-a scos zâmbetul afară... și ce va urma după aceasta?*
- *Ce dorințe lăuntrice s-au trezit în Inima ta?*

## **20. Să vii în ajutor la nevoie**

### **Rândunelele vecine**

În cuibul din poiată,	De gângăanii ori de râmă,
Pisicuța cea șireată	Iar tăticiul lor pe-o grindă
A prins rândunica-mamă	Să-l ajute cât se poate.
Și-a făcut din ea o zeamă.	Mai întâi l-au pus la cale
Bietul rândunelul-tată,	Din cuiabar să se mai scoale,
A rămas străin deodată.	Să mai iasă pe la soare,
Toată ziua de cu rouă	Să mai dea din aripioare
Singurel stătea pe ouă.	Și putere să mai prindă,
N-avea chip nici să se ducă	Căci destul ce-a stat sub grindă.

De mâncare să-și aducă.  
 Au simțit că nu-i a bine  
 Rândunelele vecine.  
 Și-au venit la el cu toate  
 Puișori de rândunică,  
 Cu ochi mici cât o mărgică,  
 Și cu ciocuri gălbioare,  
 Și cu puf pe aripioare.  
 Rândunelele de zor  
 Se-nvârteau în jurul lor,  
 Aveau grijă mai cu seamă  
 Să nu simtă că n-au mamă.  
 Și cu rândul fiecare  
 Le-aduceau în plisc mâncare  
 Câte-un bob, câte-o fărâmă

Și așa, eliberându-l,  
 Lângă ușă sta la pândă.  
 Să nu intre în poiată  
 Pisicuța cea șireată.  
 De-o vedea cumva pe-aproape,  
 El făcea din plisc să scape  
 Câte-un ciot de rămurică  
 Peste lacoma pisică.  
 Nu știu cât o fi trecut,  
 Știu că puii au crescut,  
 Le-au crescut și aripioare  
 Și de-acuma pot să zboare.  
 Toate acestea, măi băieți,  
 Le-am văzut la Racovăț.

(Petru Zadnipru)

- Care momente din poezie v-au plăcut cel mai mult? (Se recitește).
- Redați în desen impresiile despre această istorioară.
- Ce gânduri vă sugerează poezia?
- Aveți și voi experiență asemănătoare?

## 21. Să nu uiți de prieten

Într-o vale tăinuită  
 Unde viața-i numai cânt,  
 Plânge-o florică albastră,  
 Aplecată la pământ.  
 Vântul iute și-ndărătnic,  
 Viața ei a zdruncinat  
 Și-acum stă, sărmana,  
 În suspin și în oftat.

E-n durere, biata floare,  
 Dar nu-i singură lăsată,  
 De-a pământului suflare,  
 Totdeauna-i mângâiată.  
 Ziua, razele de soare,  
 Cu iubire o-ncălzesc,  
 Noaptea, picături de rouă,  
 Cad din cer de-o întăresc.

(Eugenia Frunză, „Într-o vale tăinuită”)

- Ce sentimente a răscolit în Inima ta această poezie?

– *Descrieți această floricea, cum ți-o imaginezi, ce cuvinte îți vin în gând, ca să vorbești despre ea?*

– *Propun să facem ceva pentru această floricea, ceva ce ar mângâia-o, ar încuraja-o câtuși de puțin. Am putea exprima aceasta într-un desen colectiv. (Răsună o melodie potrivită).*

– *Ce gânduri despre oameni poate trezi această poezie? Ce îți sugerează istoria acestei flori pentru viața ta?*

## **22. Să fii atent față de oameni**

Abia se-arată pături de cocori...	Și ți-am adus, în dar, de ziua ta,
Nici n-a-nflorit grădina noastră încă...	Neînsemnat, buchetul meu e, poate,
Dar ghiocerii albi, de sub ninsori,	Da-ntr-însul vei citi simțirea mea
I-am adunat cu dragoste adâncă.	Și gândurile cele mai curate!

(Victor Tulbure, „De ziua mamei”)

– *Care rânduri din poezie ți-au plăcut mai mult și ai dori să le mai auzi?*

– *Ascultă cu Inima versurile și spune ce te impresionează, îți mângâie sufletul.*

– *Ce cuvinte frumoase ai dori să-i adresezi mamei tale de ziua ei?*

### **Bună ziua, dragii mei!**

O furnică, cât de mică,	Când se întâlnesc, Cu drag –
E atentă și se-oprește,	Drept binețe, cică, rag...
Când cu alta se-ntâlnește	Numai noi, câte odată,
Și-o salută furnicește.	Având firea prea distrată,
Un cotei, dacă te știe,	Lung la oameni ne uităm
Are mare bucurie	Și uităm să-i salutăm.
Să te vadă, dând din coadă,	Dar se știe că oricine
Nu salută la comandă.	E frumos și e mai bine
Chiar și cei măgari de care	Când salută cu temei –
Rădem fără încetare,	– Bună ziua, dragii mei!

(Adam Costeșteanu)

– *Prin ce impresionează această poezie, ce emoții îți trezește ea?*

– *Oare ce gânduri vor porni de la Inimă când vom reciti poezia?*

– *La ce ne îndeamnă aceste versuri?*

## **25. Să poți dărui bucurie**

Mulți dintre adulți au auzit sau au citit despre o femeie deosebită, cu o Inimă curată și dăruitoare, care se numea Maica Tereza. Ea purta în suflet o dragoste mare pentru oameni și toată viața s-a străduit să meargă acolo unde era nevoie de ajutorul ei.

Maica Tereza a lăsat oamenilor multe sfaturi înțelepte. Unul din acestea ne îndeamnă să zâmbim oamenilor care ne înconjoară: „Zâmbiți unul altuia, zâmbește-i soției, zâmbește-i soțului, zâmbește copiilor tăi, zâmbiți unul altuia – nu contează cui – și vă va ajuta să creșteți în spiritul dragostei dintre voi”.

– *Pe acest stand vedeți imagini cu fețe de oameni care zâmbesc. Ce vă impresionează la ei?*

– *Să zâmbim și noi unul altuia. Ce s-a întâmplat între inimile noastre, între sufletele noastre atunci când am zâmbit?*

– *Cu ce seamănă zâmbetul omului? Ce îți amintește el din lumea obiectelor, naturii sau a Cerurilor? Încercați să demonstrați aceasta în desen.*

*(Inaugurarea expoziției „Ce este zâmbetul”. Alcătuirea în comun a unei povestiri cu același titlu).*

– *Propun să proclamăm ziua de azi „Ziua zâmbetelor”. Vom zâmbi tuturor celor cu care ne întâlnim, apoi vom discuta împreună ce am simțit, ce sentimente am trăit.*

– **Taina noastră.** *Acasă, în curte vom zâmbi persoanelor întâlnite în cale; vom lumina fața noastră cu floarea zâmbetului. Vom aprinde prin zâmbet o scânteie între Inima noastră și a celui cui îi vom zâmbi. Vom dărui zâmbetul ca pe un dar persoanelor din jurul nostru – maturi sau copii. Vom zâmbi sincer și curat, aducând bucurie și căldură sufletului celorlalți, deci și nouă înșine.*

## **26. Să fii sincer și cinstit**

– Bunelule, ce șoptești? – îl întrebă nepoțelul pe bunel, observând, că înainte de somn acesta mormăie.

– Așez gândul pe Inimă, feciorașule... răspuse el.

– Ce înseamnă aceasta? – întrebă nepotul. Înțeleptul bunel îi răspuse:

– Nu vreau să mă cert cu vecinul care m-a tras pe sfoară, dar cum să procedez, nu știu. Iată că voi așeza gândul pe Inimă și voi adormi, iar dimineața Inima îmi va sugera ce să fac...

– Dar de unde Inima știe, bunele?

– Inima știe totul, nepoțele, eu toată viața învăț de la ea și pe tine te sfătui, când cauți răspuns la o întrebare grea, când nu știi cum să procedezi într-o situație concretă, așează înainte de somn



gândul pe inimă, iar dimineața vei afla răspunsurile... Numai fă aceasta cu credință...

Așa a spus bunelul, când nepotul avea nouă ani. Și el a cunoscut în viață foarte multe, așezând gândul pe Inimă înainte de somn... (Salva Amonașvili)

– *Aveți și voi o asemenea experiență? Vă amintiți vreun caz când nu știați cum să procedați într-o situație grea și simțeați mare nevoie să „așezați gândul pe Inimă”?*

– *La ce ne îndeamnă istoria acestui înțelept bunel despre care ați aflat azi?*

### **27. Să-ți cumpănești faptele**

– Ați auzit de cuvântul „hapsân”?

– Cui îi spunem că este hapsân?

– Cum este cel hapsân, prin ce se deosebește el de ceilalți? (Este lacom, vrea să aibă cât mai mult; nu se satură oricât ar avea, este nesătul).

– V-ar plăcea să fiți prietenul unui hapsân? De ce?

– Hapsâni poți întâlni atât printre oameni, cât și printre animale... De curând am citit o poezie de **Leo Butnaru** despre un fluturaș, care se purtase ca și un hapsân. Vreți s-o ascultăm împreună? Bine. Poezia se numește „*Fluturașul hapsân*”.

#### **Fluturașul hapsân**

Un fluture cu chipul slut

Vine la păun și-l roagă

Sâ-i dea culori cu împrumut,

Haina cât de cât să-și dreagă.

Da, poftim, – zice păunul.

Și hapsânul fluturaș

Prinde a-și turna cu pumnul,

Felurime de guaș.

Ici-colea el se pictează.

Cu roșată ca de foc

Peste cap trage-o rază

Cât un fir de uruioc.

Ia albastru, roz și verde,

Auriu, să strălucească

Și, precum ușor se vede,

N-are gând să se oprească.

Zice-atunci păunul:

– Însă mie ce-mi rămâne?

– *Te-a bucurat sau te-a întristat fluturașul? De ce?*

– *Aș dori mult să redăm întâmplarea din această poezie în mișcări. Eu voi repeta versurile și toți împreună vom executa mișcărilor potrivite. (Educatorul sau învățătorul, în comun cu copiii, improvizează mișcărilor).*

– *Ce uitase să chibzuiască fluturașul când își dregea haina cu culorile împrumutate de la păun?*

– *La ce te îndeamnă poezia lui „Fluturașul hapsân”, ce gânduri îți sugerează?*

## 28. *Învăță-te să fii bun*

– Aș vrea să vă adresez o chemare, un îndemn ca să fiți buni acum când sunteți copii și atunci când veți fi maturi. (Lectura inițială).

### **Oricine-ai fi!**

Oricine-ai fi – gândește smerit privind în sus,

Oricine-ai fi – respectă cuvântul ce l-ai spus,

Oricine-ai fi – îndrăznește să aperi ce-i drept,

Oricine-ai fi – ascultă pe omul înțelept.

(Tratau Dorz)

– Vom repeta acum această chemare frumoasă în glas, toți împreună, îndreptându-ne pe rând spre una din cele patru părți imaginare ale lumii: nord-sud, est-vest (față-spate, dreapta-stânga).

Lectura apelului „Oricine-ai fi!”, scris pe o coală de hârtie sau pe tablă.

– Alegeți una din povețele acestei chemări, una care vă este mai aproape de dorințele Inimii voastre. (Schimb de opinii, pedagogul anunțându-și și preferința sa).

## **ETAPA A TREIA**

### **29. Să fii sensibil**

*„Răspândiți dragostea oriunde mergeți: mai întâi în casele voastre... Nu lăsați pe nimeni să plece de la voi fără să se simtă mai fericit. Fiți expresia vie a bunătății lui Dumnezeu; bunătate pe chipul vostru, bunătate în ochii voștri, în zâmbetul vostru, bunătate în privirea senină și caldă”* (Maica Tereza).

După ce citește expresiv aceste rânduri, scrise din timp pe hârtie sau pe tablă, educatorul sau învățătorul se adresează copiilor:

– Care cuvinte sau fraze v-au impresionat cel mai mult?

– Ce ne sugerează aceste rânduri, la ce ne îndeamnă ele?

– Să citim încă o dată atent această chemare.

– *Întrebați Inima ce dorințe s-au trezit în ea ca răspuns la acest îndemn?*

– *Cunoașteți oameni care s-au purtat cu dragoste și bunătate față de voi? Cum au făcut-o?*

*Ce ați simțit de la această adresare?*

– *Ați avut o experiență asemănătoare, când v-ați purtat așa cum ne îndeamnă Maica Tereza?*

– *Iar acum taina noastră: Gândiți-vă la cineva din cunoscuți față de care doriți să vă adresați azi cu dragoste și bunătate. Cum vreți să faceți aceasta?*

– *Vă doresc să vă reușească; mâine vom discuta despre acest secret al vostru.*

### **30. Să vorbim de la inimă la inimă**

De s-ar face al meu suflet	Aș trezi în toată lumea
Mare cât un ocean,	Dragostea de ce-i frumos.
Aș putea-nmulți în lume	De s-ar face al meu suflet
Bunătatea, an de an.	Numai pace și iubire,
De s-ar face al meu suflet	Eu aș semăna întruna
Ca un soare luminos,	Liniște și fericire.

(Eugenia Frunză, „*De s-ar face al meu suflet*”)

– *Ce trăiri a trezit în Inima ta această poezie?*

– *Aș dori mult să-mi spuneți care strofă din poezie te atrage mai mult. Să recitim încă o dată versurile.*

– *Desenați imaginile la care te gândești după ce ai ascultat poezia „De s-ar face al meu suflet”. (Examinarea și comentarea desenelor).*

– *Imaginați-vă în locul autoarei și continuați așa cum doriți voi fraza din titlul poeziei. Povestiți, ce ați vrea să se întâmple cu sufletul vostru și care lucruri bune ați dori să le faceți?*

### **31. Să poți manifesta noblețe**

#### **La întâlnirea inimilor...**

– Vreau să anunț pentru lecția de azi o întâlnire a Inimilor. Sunt oare Inimile tuturor oamenilor la fel sau se deosebesc prin ceva?

– Prin ce se deosebesc?

– Aveți dreptate, Inimile sunt diferite. Azi vom cunoaște multe Inimi care vor binevoi să vină la întâlnirea noastră. (Pe imagini ce reprezintă inimi, sunt scrise caracteristicile lor. Pedagogul le prezintă câte două, fixându-le apoi pe un suport în fața copiilor).

– Iată și primii oaspeți. Au venit *Inima bună* și *Inima rea*. Să facem cunoștință. Cum credeți, ce ne-ar putea spune despre sine Inima bună? (Copiii propun variante). Dar ce poate să ne spună despre sine Inima rea?

– Să invităm aceste două Inimi la aceeași masă. Se vor simți ele bine alături?

– Sunt de acord. Mai bine să le oferim loc la mese diferite.

– Așteptăm următorii oaspeți. Iată că a venit *Inima iubitoare* și *Inima răutăcioasă*.

– Ce ar putea spune despre sine Inima iubitoare? Dar cea răutăcioasă?

– La care masă vrei să inviți Inima iubitoare și pe cea răutăcioasă? (Trece cineva dintre copii și face alegerea).

– Propun să punem muzica, ca să ne simțim cu toții vesel și bine la întâlnirea Inimilor. Încă doi oaspeți ne-au onorat cu prezența: *Inima înțelegătoare* și *Inima surdă*.

– Imaginați-vă că Inimile, ca și oamenii, aud și înțeleg vorbirea. Prin urmare, ele vor înțelege și cele spuse de voi despre dânsle.

– Ce gândești despre ceea ce face Inima înțelegătoare, cum este ea în viață?

– Dar cea surdă, de ce oare poartă acest nume? (Schimb liber de opinii).

– Invităm și acești oaspeți să ia loc la masă.

– Au mai sosit oaspeți, să vedem cine sunt: *Inima generoasă* și *Inima zgârcită*. Cred că despre aceste Inimi ne va fi ușor să ne expunem părerea. (La „întâlnire” sunt invitate pe rând *Inimile: făuritoare și distrugătoare; înflăcărată și stinsă; luminoasă și întunecoasă; curată și murdară; fierbinte și rece*, copiii oferindu-le locul la mesele respective).

– Inimile au dorit să lase drept amintire embleme cu numele lor. Alegeți o inimioară cu care doriți să semene Inima voastră și păstrați-o într-un loc de nădejde. (Inimioarele-embleme, pregătite din timp, vor fi confecționate în mai multe exemplare, pentru ca toți copiii să-și poată face alegerea dorită. Preșcolarii, care nu citesc, vor solicita ajutorul educatorului).

– Inimile rele de la această masă s-au simțit prost, înțelegând că voi nu vă bucurați de venirea lor și mi-au dat semnal, că vor să se schimbe. Ce sfaturi vreți să-i dați Inimii rele? Cum să se schimbe ea? (În așa mod, sfătuite de copii, toate Inimile „rele” se vor schimba, trecând la masă împreună cu cele „bune”. Copiii vor aplauda).

### 32. Să știi a-ți verifica faptele

#### Noi și mama

Vremea-i caldă și frumoasă

Mama rânduiește-n casă.

Haine, covorașe, pături

Scutură și pune-alături.

Mai sunt multe de făcut

Și-uite, ziua a trecut!

I-am zis mamei: „Ce-a rămas,

Dacă-ai vrea, n-ar trece-un ceas

Și împreună cu Vlăducu

Am sfârșit îndată lucru

Ce tot numai tu și tu?

Suntem mari și noi de-acu!

Constantin Munteanu

– Ce te-a impresionat, ți-a bucurat inima în această poezie? De ce?

– Ce este mai ușor, să lași tot lucrul din casă pe seama mamei sau să ajuți la treburi?

– *Ce veți învăța din aceste versuri? Ce gânduri vi s-au trezit ascultându-le?*

### **33. Cum este corect?**

#### **Copacul**

Astă primăvară l-a răsădit un om. O bucată de vreme m-am întrebat: – Cum de a venit un străin și ne-a înverzit ograda?!

Dar într-o zi l-a frânt un ștregar!

A apucat vârful copacului și l-a tras spre sine. Parcă vroia să-l îngenuncheze. După ce l-a frânt, ștregarul își căută de drum.

Cui să-i pese de un copăcel fără de apărare?!

Doar celui care știe ce-i arșița și celui care înțelege câte guri de aer filtrează în plămâni săi copacul.

Pentru aceasta cum am putea să-l mulțumim? Să-i dăruim o gură de apă, să-l ferim din calea relelor! Am ridicat tulpina firavă. Speram că poate se va îndrepta. Dar din locul frânturii ca dintr-o rană adâncă se prelinse o lacrimă albă, curată. Ca un ultim semn de viață.

(După Claudia Partole)

– *Ce simte Inima ta după ce ai ascultat această povestire? De ce?*

– *Aș dori să mai ascultăm o dată povestirea „Copacul” și să ne împărtășim unii altora ce locuri din ea ne-au impresionat mai mult. (Lectură repetată).*

– *Cum înțelegeți expresiile: „a-și căută de drum”, „a dăru o gură de apă”, „a-l feri pe cineva din calea relelor”?*

– *Ați ferit din calea relelor vreodată un copăcel sau vreun animal? Povestiți un caz pe care-l cunoașteți.*

– *Aveți în curte, lângă geam sau în grădină un astfel de copăcel pe care ați putea să-l îngrijiți?*

*Povestiți cum ați dori să-l îngrijiți.*

### 34. Să poți manifesta grijă și compasiune

#### Dacă...

Dacă zic cuvântul Casă,	Dacă zic cuvântul Țară,
Văd măicuța mea duioasă.	Văd cum razele coboară
Dacă zic cuvântul Pace,	Peste casă și meleag,
Văd, cum bobu-n spic se coace.	Peste chipul mamei drag.

(Mihail Roman)

- Ce simte inima ta, după ce ai ascultat această poezie?
- Aș dori să recitim versurile și să alegem locurile care vi separ cele mai frumoase, mai atrăgătoare.

– Continuați frazele, pe care le voi pronunța:

*Văd măicuța mea duioasă, dacă...*

*Văd cum bobul în spic se coace, dacă...*

*Văd cum razele coboară, dacă...*

– La ce te gândești tu, când zici cuvintele „Casa mea”?

– La ce te gândești, când zici cuvintele Țara mea, Patria mea – Republica Moldova?

### 35. De ce nu meriți laudă

#### Plânsul unei cărți

Scumpă bibliotecară,	Trece vreun băiat sau fată,
Nu mă da a doua oară,	El de colț mă ia îndată
Răului de Viorel,	Și cu mâna, poc! în cap –
Că e greu să scapi de el.	Capul – nu, pe când eu crap.
Cum mă ia, mă frunzărește,	Viorel a doua oară
Dar nimica nu citește,	De-o veni, să-1 dați afară,
Ci îmi face c-un creion	Afișați-1 pe pereți
Când un lup, când avion.	Și mai mult să nu-i dați cărți.

Petru Cărare

- Ce simți în urma citirii acestei poezii, cum ți s-a făcut la inimă?
- Ați văzut vreodată o carte murdară? V-a plăcut?
- Dar cum sunt cărțile tale? Cum le păstrezi?
- Imaginează-ți că cartea cu adevărat ar putea vorbi. Ce ne-ar zice ea nouă, oamenilor?
- Un mare cărturar moldovean, pe care îl chema Varlaam, spunea: „Cum iubești să-ți fie

oamenii, așa să le fii și tu lor”. Cum înțelegi această povadă?

– Cum credeți, am putea folosi acest îndemn al înțeleptului cărturar Varlaam pentru a-l ajuta pe Viorel să-și schimbe purtarea față de carte?

– Imaginează-ți că stai de vorbă cu Viorel. Ce sfaturi ai dori să-i dai?

### 36. Să știi a face plăcere altuia

#### Scrisoare bunicii

Ninge des și iarna-i grea,	Mă gândesc să vin la tine
Cresc în câmp troiene	Pe o zi sau două,
Bunicuță, draga mea,	Să ne sfătuim mai bine
Cine-ți taie lemne?	Iarna amândouă.
Bunicuță, cine-ți scoate	Cum să vin, că încă-s mică
Apă din fântână?	Și mă tem la drum?
Te visez noapte de noapte	Eu îți scriu, dragă bunică,
Singură, bătrână.	Tu răspunde-mi, cum?

Ion Vatamanu

– Te-a bucurat această poezie sau te-a întristat? De ce?

– Ce griji avea nepoata, gândindu-se la bunica sa?

– Să mai ascultăm o dată aceste versuri.

– Tu ai bunică? Ce poți să faci pentru ea?

– Cum este fetița din poezie? Ce poți să spui despre ea?

– Spune sincer: te gândești la bunica ta?

– Ce ai putea face pentru ea?

– Ce ai simți în sufletul tău, dacă ai putea ajuta pe mama, tata, fratele, sora ta?

– La ce ne îndeamnă poezia „Scrisoare bunicii”?

### 37. Deschide-ți inima oamenilor

#### Cum aprindem flacăra inimii?

Un tânăr împărat, proaspăt întronat, văzu în vis un înger care îi vorbi:

– Voi îndeplini una din dorințele tale.

Dimineața chemă împăratul trei sfinți de-ai săi și le zise:

– Îngerul mi-a promis să-mi îndeplinească una din dorințele mele. Spuneți-mi, ce fel de împărăție le-ar trebui supușilor mei pentru ca să trăiască fericiți?

– Împărăția dorințelor! a exclamat unul dintre ei, fără a mai sta la îndoială.

– Împărăția rațiunii, a minții! pronunțase altul, scărpinându-și ceafa.

Tânărul împărat era deștept și răbdător, de aceea se adresă către al treilea consilier:

– Iar tu ce vei spune?

– Împărăția Inimii! zise acela.

Tânărul împărat închise ochii, chemându-l pe înger.

– Fă-mi împărăția mea împărăție a Inimii, Doamne...

Îngerul zăbovi:

– Dumnezeu deja i-a dat fiecăruia Inima sa, ea trebuie doar aprinsă.

– Aprinde-o atunci!

Îngerul se întrista:

– Nu pot... Domnul poruncește oamenilor ca ei singuri să-și aprindă inimile și să se ajute unul pe altul.

– Atunci spune-ne cum să le aprindem?

(Șalva Amonașvili)

– *Ce v-a impresionat cel mai mult în această povestire?*

– *S-o mai citim o dată.*

– *Arătați într-un desen cele aflate din această istorie.*

– *Să aranjăm desenele ca la expoziție și să urmărim ce au reușit să surprindă în ele elevii din clasa noastră.*

– *Iar acum să căutăm fiecare locul unde se simte bătaia ritmică a inimilor noastre și să ne gândim, un minut în tăcere: cum putem aprinde flacăra inimii din piept?*

– *Putem oare să ne ajutăm unul pe altul în aprinderea Inimii? Cum vom face aceasta?*

### **38. Sa poți auzi omul**

– Imaginează-ți cerul plin de stele noaptea. Tu le privești atent și alegi o steluță. Vrei ca ea să fie numai a ta. Să-ți audă gândurile și dorințele tale. Să te înțeleagă când îi vrea să-i spui ceva.

– *Să închidem ochii. – Să ne gândim fiecare la steluța sa. – Să ne imaginăm o ploaie de stele care ne-au venit în ospeție și să le aplaudăm.*

– *Ce ai dori să-i vorbești? Ce ai vrea să-i spui?*

– *Pentru ce ai vrea să-i mulțumești, să-ți exprimi recunoștința în fața steluței tale?*

– *Ce ai vrea să o rogi?*



### 39. Să poți manifesta bună-creștere și delicatețe

#### Doina-i lege, doina-i cânt

Bunelul încă de dimineață îngână unul și același cântec: „Toata viața cât trăiești, bine faci, bine găsești...”

- Da mai departe, bunele? întreabă Stanică.
- Ce mai departe? nu înțelege bunelul.
- Alte cuvinte nu mai sunt, numai atâta-i cântecul?
- A-a, face bunelul. Păi îs de ajuns și atâtea. Că asta-i o doină, o lege străveche.
- Cum adică și doină, și lege? se miră Dănuța. Ce are una cu alta?
- Are, măi băieței, căci în limba străbunilor noștri doine se numeau legile țării, regulile de comportare între oameni pe pământul ista.
- Și ei cântau legile?
- Da, căci tare puțini știau carte. Le cântau, când lucrau, căci legea nu se cântă cu mâinile în șolduri.

– Și mai știi și alte doine-legi?

– Desigur.

Frunză verde, foaie lată,

Eu de mamă și de tată

Nu mă lepăd niciodată...

sau

Un pământ, un neam, un grai,

Fără ele viață n-ai.

Aurel Scobioală

– *Aș dori să ascultăm încă o dată această povestire. S-o ascultăm cu Inima, ca pe o melodie duioasă și lină, ajunsă printre vremuri aici, la noi. (Răsună încet melodia doinei. Se recitește povestirea).*

- *Care doină, cântată de bunelul din povestire, te impresionează, te atrage mai mult?*
- *Ce legi, reguli de comportare între oameni, îngânate de bunel le înțelegi și poți să le repeți?*
- *Dar ce legi aflate de tine azi ai dori să le respecte toți oamenii de pe Pământ?*

#### 40. *Frumusețea s-o vezi cu inima*

##### Fiecare om are un vis

– Să vorbim acum despre ce vrei să ajungi și să faci atunci când vei fi mare. Lăsați capul pe mâini, închideți ochii și meditați câteva minute în tăcere. Întrebați-vă Inima: ce vis am în Inima mea? (Discuție sinceră): Fiecare elev va fi ascultat sincer de către participanți.

– Am citit nu demult ce spunea un autor necunoscut:

Am rupt o floare – ea s-a ofilit,

Am prins un fluture – el a murit.

Și eu am înțeles: de frumusețe te poți atinge doar cu Inima.

Savurați aceste rânduri, lăsați-le să vă impresioneze. Le vom mai repeta o dată, citindu-le în glas împreună (se urmărește cu arătătorul textul scris pe tablă din timp).

– Ce te-a emoționat în acest enunț? Ce fel de emoții ți-a trezit?

– Întreabă-te: ce dorințe au apărut în sufletul tău după ce te-ai gândit bine la cele spuse de autor.

\* \* \*

– Vă invit să ascultați ce visuri aveau două semințe, care stăteau una lângă alta în pământ.

##### Să riști

*Două semințe stăteau una lângă alta în pământul fertil de primăvară. Prima semință spuse: „Vreau să cresc! Vreau să-mi trimit rădăcinile cât mai adânc în pământ și să răzbat spre lumină muguri... Vreau să-mi desfac bobocii mei gingași, ca un semn că primăvara a venit... Vreau să simt căldura soarelui pe față și binecuvântarea stropilor de rouă, dimineața!”.*

*Și ea creșcu.*

*Cea de-a doua semință spuse: „Mie mi-e frică. Dacă îmi trimit rădăcinile dedesubtului meu, nu știu ce voi întâlni în întuneric. Dacă îmi fac loc prin pământul tare și răzlesc la suprafață pot să-mi rănesc mugurii delicați... Dacă îmi las mugurii să se deschidă și un melc încearcă să-i mănânce? Și dac-ar fi să-mi deschid bobocii, un copil poate să mă smulgă din pământ. Nu, e mai bine pentru mine să aștept până va fi mai sigur”.*

*Și așteptă.*

(Patty Hansen, „Să riști”, cu unele modificări)

– Ce v-a bucurat sau v-a întristat în istorisirea celor două semințe?

– Pe care din semințe o alegi – pe prima sau pe a doua? De ce?

– Interesant, cum ar arăta pe desen aceste semințe. Eu voi citi încă o dată istoria fiecăreia dintre semințe. Ascultați atent, cu Inima, apoi vom desena. (Desen după imaginație).

- Să analizăm desenele. A ieșit un câmp întreg cu semințe încolțite.
- Ar fi curios să știm ce s-a întâmplat mai departe în viața celor două semințe. Și mai ales, ce a reușit a doua semință. Continuați povestea. (Sunt binevenite cel puțin două alternative).
- Spre regret, în povestea mea, a doua semință a sfârșit-o mult mai trist: o găină începu să scurme pământul în căutare de mâncare, găsi semința care aștepta, și o înghiți imediat...
- *Imaginează-ți că ai fi stat de vorbă cu semința a doua. Ce sfaturi i-ai fi dat?*
- *Întrebați-vă acum: ce dorințe în sufletul tău a trezit această poveste? Ce-ți șoptește Inima să faci? (Din variantele propuse de copii o alegeți pe cea mai potrivită pentru inaugurarea rubricii: „Taina grupei/clasei noastre”).*

#### **41. Învață-te să fii bun**

- Vezi în fața ta un șir de cuvinte: lumină – frumusețe – armonie – ordine.
- Alege un cuvânt care-ți place și ai vrea să-i fii mamă (tată), iar el – „copilul” tău.
- Care cuvinte le-ai ales, cum se numește „copilașul” tău?
- Ce povețe, sfaturi pentru viață ai dori să-i dai copilului tău? Cum ai vrea să fie el? Ce să poată face în viață?
- Desenează ceva care se potrivește numelui „copilului” tău. (Cuvântul „armonie” va fi explicat în cadrul unor discuții ulterioare).
- Vă mai ofer un lăntișor de cuvinte: om – casă – țară – lume (cuvintele sunt scrise în prealabil).
- Cum crezi, de ce aceste cuvinte sunt legate ca inelele unui lăntișor? (schimb de opinii).  
(Cuvintele, scrise din timp pe fișe, sunt puse în cutiuțe, în mai multe exemplare, pe masa de lucru a pedagogului).
- Alege un cuvânt și gândește-te ce îți șoptește el? Ce gânduri sau imagini îți vin în minte, când citești sau auzi acest cuvânt?

***Pauză de relaxare*** – preferabil muzică ritmică.

- În fața aveți un proverb:

Dacă există lumină în suflet,	Dacă în casă este armonie,
Omul va fi frumos.	Va fi ordine în țară.
Dacă există frumusețe în om,	Dacă în țară este ordine,
Este armonie în casă.	Atunci va fi pace în lume.

(Proverb chinezesc)

(Textul scris pe o coală de hârtie sau pe tablă, este citit mai întâi de pedagog).

- *Savurați aceste rânduri. Dați-le voie să vă impresioneze...*
- *Întrebați-vă acum: ce trezesc ele în sufletul meu, ce gânduri îmi transmit?*
- *Care cuvinte din acest proverb îți încălzește Inima?*
- *Cu ce îndemn ai vrea să te adresezi oamenilor la finele discuției noastre?*

## ETAPA A PATRA

### 42. *E bine? nu e bine*

#### Balaurul cu șapte capete

- Ați auzit legenda Balaurului – un zmeu cu șapte capete?

Monstrul cu șapte capete sălășluiește în sufletul oamenilor.

Primul cap e *Lenea*. Ea te împiedică să devii om. Al doilea cap e *Invidia*. Ea îl chinuie pe om, îi roade sufletul, îi strică dispoziția.

Al treilea cap e *Lăcomia*. Omul lacom niciodată nu se simte sătul, mulțumit.

Al patrulea cap e *Minciuna*. Spune omul o dată o minciună, mai minte o dată și rămâne mincinos pe toată viața.

Al cincilea cap e *Grosolănia*. Ea îți complică viața. Bădăranul niciodată nu va realiza nimic în viață. Toți oamenii îl ocolesc.

Al șaselea cap e *Mișelia*. E foarte groaznic. Ea îl împinge pe om la fapte mârșave. Mișei nu au nici un prieten.

Al șaptelea cap e un buchet de vicii omenești: lingușirea, bădărănia/obraznicia, răutatea, lăcomia, lașitatea, nerușinarea...

Nu e nevoie de sabie ascuțită ca să-i rupi capetele. E nevoie de voință și răbdare. Iar cine-l va învinge pe Monstru, acela va deveni Om adevărat.

(După Nina Bondarenko)

– *Întreabă-ți Inima, ce dispoziție ți-a trezit această istorisire? Povestește-ne ce simte Inimata?*

– *Pe mine, de asemenea mă întristează faptul că acest Balaur-zmeu cu șapte capete – își găsește ascunziș în sufletul omului, aducându-i mare daună. Să găsim în text și să citim încă o dată ce nume are fiecare cap al Balaurului din povestire (Inscripțiile respective, scrise în prealabil, apar consecutiv în fața copiilor):*

1. *Primul – Lenea. La ce vă gândiți când auziți acest cuvânt – Lenea?*

– *Ce daună îți poate aduce lenea?*

– Corect, ea te îndeamnă să nu lucrezi, să trândăvești. Ea te împiedică să devii om respectat de alții și de tine însuși.

2. Al doilea cap se numește *Invidia*. Ce fel de oameni vă imaginați, când auziți cuvântul *Invidie*?

– Sunt de acord cu părerea voastră. Omului invidios îi pare rău, are ciudă pentru reușitele cuiva, se uită cu ochi răi la succesele altuia. *Invidia* te chinuiește, îți tulbură liniștea sufletească, îți strică dispoziția.

3. Al treilea cap e *Lăcomia*. Înțelegeți ce dorințe trezește în om *lăcomia*?

– Adevărat, de a avea cât mai multe bunuri, de a mânca sau de a bea peste măsură, cu poftă nestăpânită: Dacă ești lacom niciodată nu te vei simți sătul, mulțumit.

4. Al patrulea – *Minciuna*. La ce vă gândiți când auziți acest cuvânt „*minciuna*”?

– Așa este. Omul mincinos nu spune adevărul, are obișnuința de a spune minciuni, a înșela pe cineva, a nu-și îndeplini promisiunea. Dacă spui o dată minciuni, mai minți încă o dată și rămâi mincinos pentru toată viața.

5. Al cincilea cap e *Grosolănia*. Ai auzit să se zică despre cineva că e grosolan? Povestește cum se poartă sau vorbește omul grosolan?

– Aveți dreptate. Omul grosolan este nedelicat, lipsit de politețe, brutal în purtarea și vorbele sale. I se mai spune bătăran, necioplit, necultivat. Dacă vei fi un bătăran, niciodată nu vei avea reușită, nu vei realiza nimic în viață. Toți oamenii te vor ocoli.

6. Al șaselea cap are numele *Mișelie*. Înțelegeți cuvântul „*mișelie*”? Despre care om se vorbește că e mișel? Așa este. Omul mișel are o comportare ticăloasă, josnică, mârșavă. El este fricos, laș, lipsit de curaj și poate trăda. Mișelii nu au nici un prieten.

7. Al șaptelea cap are mai multe limbi – fiecare cu numele ei: *lingușire, obrăznicie, răutate, nerușinare...* Care din aceste cuvinte le înțelegeți și le puteți explica?

– Să enumerăm încă o dată cele șapte capete ale *Balaurului*?

– Care din numele pomenite mai sus trezesc cele mai neplăcute emoții în Inima ta?

– Cum credeți, am putea învinge capetele nesuferite ale acestui Monstru prin vorba și faptele noastre de zi cu zi? Ce ar trebui să facem ?

### 43. *E bine sau e rău? De ce?*

Cerul este sus, copile,	Bine este când muncești,
Cerul este-nalt de tot.	Bine este când iubești,
Și la el ajunge cine	Bine e când ești modest,
Toată viața face bine.	Bine e când ești onest.

(Eugenia Frunză, cu unele prescurtări)

– *Vă chem în ajutor ca să continuați poezia:*

Bine e, când...

Bine este, când...

*După ce s-au epuizat propunerile copiilor, educatorul sau învățătorul întreabă: „De ce toate cele spuse de voi le-ați definit ca „bine”? Să continuăm prin a ne gândi ce este „rău”:*

Rău e când...

Rău este când...

*La sfârșitul jocului se pune aceeași întrebare: „De ce toate cele spuse de voi le-ați definit ca „rău”?*

– *Iar acum vă propun să citim împreună cu autoarea Eugenia Frunză sfârșitul poeziei „Faceți bine”:*

– Aș mai prelungi așa,

Binele a-1 inspira,

Dar vă las pe toți cu bine,

Pentru azi și pentru mâine,

Hai, fuguța, faceți bine!

### 44. *Dovedește că ai dreptate*

– De curând am citit o poezie de Vasile Romanciuc, intitulată „Patria”. Aș dori să o cunoașteți și voi, pentru ca mai apoi să-mi spuneți dacă v-a plăcut, ce v-a impresionat în această poezie. Dar mai întâi, cum înțelegeți cuvântul „Patrie”? La ce vă gândiți, ce vă imaginați când auziți sau citiți cuvântul „Patrie”? (Schimb de opinii).

– A fost interesant să aud părerile voastre despre acest cuvânt. Să comparăm acum gândurile voastre despre Patrie cu cele ale autorului. Să citim poezia „Patria”.

### Patria

Din orice colț al lumii	Numai în țara asta
Încoace vei zbura	Stejarii, munții-nalți
Cu sufletul și gândul –	Și florile din luncă
Aici e Țara ta!	Îți sunt surori și frați.
Numai la tine-n țară	Și inima îți bate
Izvoarele cumiști	De parcă-ar repeta:
Îți zic cu drag pe nume,	Ești om și ești acasă
Parcă ți-ar fi părinți.	Numai în Țara ta!

– *Ce v-a trezit în suflet poezia? Închideți ochii, puneți mâna în dreptul Inimii și întrebați-o în gând ce simte ea?*

– Vă propun să ilustrați în imagini această poezie. Vom da citirii câte o strofa – în total patru la număr – executând mișcările sugerate de text. Apoi veți desena pe una din cele patru bucăți de hârtie pe care le aveți în față, ce v-ați imaginat. Aștept cu nerăbdare să vedem ce ați surprins din poezie. (E bine să răsună o melodie potrivită. Copiii plasează desenele la locul indicat după fiecare strofă analizată).

– *Vă plac desenele pe care le-ați expus în sala de clasă? Ce vă place?*

– „Ești om și ești acasă

Numai în Țara ta” – zice poetul. – *Susții această părere, ești de acord cu ea?*

– *Explică, de ce crezi așa?*

– *La ce te îndeamnă convorbirea noastră de azi?*

#### **45. Grăbește-te să faci un bine**

*Pregătire.* Imagini și colecție de boboase (mazăre, fasole, soia ș.a.)

– Am examinat cu mult interes boabele care și-au făcut apariția astăzi în sala noastră de clasă. Mi s-au părut tăcute, modeste, pline de taină... Ce viață duce bobul sub acoperișul casei sale? Cum trăiește el acolo singurel și neajutorat, neștiind ce-l așteaptă ...

Curios lucru, boabele pot visa! Ca și noi, oamenii! Despre aceasta aflăm din poezia „Visul bobului” de Stepan Kuroglo, pe care vă propun să o ascultăm împreună. (Se ascultă o melodie liniștită).

### Visul bobului

La chemarea gliei,	Lângă codrul verde,
Într-o bună zi,	Freamătă-n câmpii,
Dus de vânt, sub brazdă,	Sub cer 'nalt de vară,
Bobul nimeri.	Grâie aurii...
Și îndrăgostit de	Crește bucuria –
Munca lui fiind,	Zboară-n lung și-n lat:
Bobul sta cu gândul	Grâul din ogoare-i
Numai la pământ:	Strâns și măcinat.
„Truda fără preget	Zăbovesc copiii
Mi-i menirea dreaptă –	Pe lângă cuptoare –
Să răsar degrabă,	Vor sa guste pâinea
Oamenii așteaptă.	Albă ca un soare.
Cât e ziuă-afară,	Pâinea amiroase
Vreme să câștig –	Până hăt departe:
Doar la miez de noapte	Mama câte-o hrincă
Voi dormi un pic...”	Rumenă le-mparte...
După-o zi de muncă	Bobu-a fost să aibă-un
Bobul cel mășcat,	Vis ca perla-n rouă
Ațipind pe-o clipă,	Și cu strălucirea-i
Iată ce-a visat:	Ne-a zâmbit și nouă!

(Traducere din limba găgăuză de Gheorghe Blănaru)

- *Ce te-a impresionat în această poezie?*
- *Propun să redăm în desen visul bobului despre lucruri bune și frumoase. Să ne reamintim acest loc (lectura repetată). Inaugurarea expoziției de desene și schimbul de opinii pe marginea conținutului acestora.*
- *Să medităm împreună. De ce cele visate de bob pot fi definite drept fapte bune?*
- *Oare de ce bobului i s-au arătat în vis numai fapte bune?*
- *Închideți ochii și chemați fiecare câte un vis de bine, care ați dori să devină realitate.*



#### 46. De ce-i bine pe lume?

*Pregătire:* fotografia fiecărui copil, preferabilă de vârsta nou-născutului.

– *Privește poza din fața ta. aș vrea să vorbim despre aceea dacă ești bucuros, fericit că te-ai născut pe acest pământ. De ce?*

– *Aș dori să știu, ce fel de om ai vrea să fii când vei crește mare?*

*Scriitorul Vitalie Tulnic își amintește cele auzite de la mama sa când era mic:*

Peste leagăn aplecată,  
Întâlnindu-mă din somn,  
Mama mi-a vorbit odată.  
Fă-te, dragul mamei, om.

(Versurile sunt scrise pe hârtie sau pe tablă)

– *Dacă v-au plăcut versurile, doriți să le repetăm?*

– *Mie de asemenea îmi plac foarte mult aceste cuvinte simple și înțelepte. Haideți să le pronunțăm în glas, împreună (Lectura repetată).*

– *Mi-a plăcut poezia, dar nu prea înțeleg ce a vrut să spună mama când a zis „Fă-te, dragul mamei, om”. Ce înseamnă a te „face om”, doar te-ai născut om? (Răspunsurile copiilor).*

– *De curând am mai citit o poezie, scrisă de Gheorghe Blănaru, „Mulțumim Omului Om”. Aș vrea să o citim împreună.*

Omul cel cu fapte bune	Floarea păcii minunată,
Soare-i care nu apune,	Luminând planetă toată.
Pom cu rădăcină-adâncă,	Mulțumim Omului Om
Fluviu izvorând din stâncă,	Pentru soare, pentru pom,
Grâu mășcat în larg de-ogoare,	Pentru fluviu, grâu și pace,
Strâns pe iarnă în hambare,	Pentru binele ce-l face.

– *Ce v-a impresionat mai mult în poezie? Amintiți-vă aceste momente (Lectura repetată).*

– *Pentru ce mulțumește poetul Omului Om? De ce îi mulțumește?*

– *Să desenăm ce vi s-a întipărit din această poezie. O recitim încă o dată. (Copiii își comentează desenele. Expoziția lucrărilor)*

#### 47. *Despre alții și despre tine*

– Te-ai gândit vreodată despre aceea ce ți se pare mai scump pe această lume? (Ipotezele copiilor).

– Dar ce este mai de folos pe lume, cum credeți? (Schimb de opinii).

– Încă o întrebare interesantă: „Ce credeți că este nemuritor pe lume?” (Opiniile copiilor).

– Nepoțica o întrebă pe bunica sa exact aceste trei lucruri: ce este mai scump, mai de folos și ce-i nemuritor pe lume. Vreți să aflați răspunsul bunicii? Să ascultăm atunci poezia lui Gheorghe Blănaru, „*Nepoțica și bunica*”:

– Ce-i mai scump pe-această lume? – Timpul care nu te-nșeală,

Spune-mi, bunicuțo, spune! De-l trăiești cu socoteală.

– Nesfârșitul de ogoare – Ce-i nemuritor pe lume?

Cu grâu copt în revărsare. Spune-mi, bunicuțo, spune!

– Ce-i mai de folos pe lume? – Munca. Ea mereu împarte

Spune-mi, bunicuțo, spune! Viață lungă, fără moarte.

– *Care răspuns al bunicuței ți-a plăcut mai mult?*

– *Să înscenăm această poezie, după ce o vom reciti (Lectura repetată).*

– *Iar acum eu voi fi în rol de bunicuță, iar voi – de nepoțică. Toți împreună, în glas, îmi veți adresa cele trei întrebări. Începem. (Înscenarea poeziei).*

– *Acum eu vreau să fiu nepoțica, iar voi – bunicuța. (Înscenarea repetată a poeziei).*

– *Mă întreb de ce nepoțica o fi pus întrebările acestea dificile anume bunicuței și nu altcuiva din familie?*

– *Ce ai învățat din această poezie?*

### 3.3. Exerciții pentru stimularea bunăstării spirituale și morale a copilului

Problema este, că profesorul se concentrează cu precădere pe rezultatele școlare, performanțele intelectuale ale elevilor săi.

Pregătindu-se pentru a-și juca cât mai bine rolul de educator al Inimii, sentimentelor, pe care trebuie să-l adopte în raport cu educabilii, el trebuie să fie dispus să se transforme oricând în confident, bun ascultător, conspirator sau partener de activitate pentru copii, în mod special, în domeniul vieții lor morale și spirituale.

Exercițiile de mai jos vor oferi prilejul de a stabili o relație profesor-elev plină de înțelegere și bucurie, benefică pentru crearea atmosferei de rezonanță și inspirarea entuziasmului discipolilor spre a face lucruri bune [3]<sup>1</sup>.

Repertoriu de subiecte:

- 1) Tu și gândurile tale.
- 2) Medităm împreună.
- 3) Imaginea sentimentelor.
- 4) Să prindem clipele...
- 5) Ce ne spune natura?
- 6) Seminte de înțelepciune.
- 7) Dialoguri de suflet.
- 8) Ce învățăm de la natură?

#### (1) *Tu și gândurile tale*

• Scrieți cuvintele pe care le pronunțați cu dragoste și sinceritate față de mamă, tată, frate, soră, bunel, bunică.

- Despre ce cântă steaua din fereastra casei tale?
- Cum ar vrea ea să schimbe omul de azi? Lumea?
- Cum îți imaginezi o lacrimă de ploaie? Ar putea ploaia să plângă? De ce?
- Imaginează-ți pasărea ajunsă în vârful Muntelui? Ce cântă ea?
- Dar tu, ajuns în vârful muntelui, ce ai cânta?
- Inima focului ne spune...

<sup>1</sup> Adaptate și modificate din cartea lui Ion Găină *Cuvântul: ABC-ul tânărului creator* (.Chișinău: Ed. Cu drag, 2010. – 100 p.)

**(2) Medităm împreună**

- Cu ce ne ademenesc înălțimile?
- Ce zic literele din cuvântul *Moldova*?
- Binele a pornit să călătorească prin lume. Ce i s-ar putea întâmpla?

**(3) Imaginea sentimentelor**

- Am luat în palme o Clipă a Dimineții – un bob de rouă – și...

**(4) Să prindem clipele...**

- Ce formă au clipele în viziunea ta? Desenează una care ți-ar plăcea.
- Călătorește prin spațiu o stea. Acum a ajuns în inima mea.
- Continuă șirul de imagini ce caracterizează drumul aspirațiilor tale: drum albastru, drum fericit...

- Ce taine despre oameni păstrează frunza? Dar iarba?

**(5) Ce ne spune natura:?**

- Fagurele, Flacăra, Frunza, Fulgul și Floarea s-au adunat la sfat. Ce spune fiecare?
- Dacă frunza e o scrisoare, ce e scris pe ea?
- Abia se vede de după gardul de sârmă ghimpată vița-de-vie... Se întristează copilul care trecând pe drum, nu poate gusta măcar o bobîță... Dar mai trist e ciorchinele copt... Ce spune?

**(6) Semînțe de înțelepciune**

- Ce rugă șoptesc mâinile ridicate?
- Dar ce zic cele gânditoare?
- Ce sensuri mai pot ascunde mâinile?
- Alcătuiți un interviu în care ar dialoga: firul de iarbă și norul (frunza și raza de soare)
- Unii oameni poartă în inimi, ca cunună: note muzicale, aștri, spini, un ochi veghetor, flori de..., un curcubeu, o ramură de măr etc. Cum sunt acești oameni?

- Cu ce te vei înarma ca să poți lupta cu întunericul din tine și din jurul tău?

**(7) Dialoguri de suflet**

- (a) Definește ziua pe care o trăiești azi; (b) Desenează simbolul acestei zile. Sub ce semn stau zilele trăite de tine?

- Ce culori păstrează lacrimile? De unde le-a luat?
- Cum și din ce am putea înălța un Monument Sufletului?

**(8) Ce învățăm de la natură?**

- Ce avem de învățat de la stele (apă, flăcări, umbră, stâncă, vânt, vreme)?

- Ce putem să învățăm de la trestie (greier, nufăr, lună, vultur, furnică, floare, pasăre)?
- Desenează (în culori sau cuvinte) gândul unui copac.
- „Soarele, el nu se bate-n piept cu razele pentru darul ce-l face...” (Grigore Vieru). Iar noi...
- Cine învață frunzele să zboare și se ne învață ele prin zborul lor?

### **3.4. Înțelepciuni pentru mângâierea Inimii și înviorarea spiritului, ticluite de Ana Manole [9]**

#### ***Măreție, valoare***

Doar măreția stă neclintită.  
 Oricine poate impresiona prin măreție.  
 Ești de-a dreptul mare, dacă vezi urâtul frumos.  
 Mesaj ceresc. Dă-ți valoare.  
 Valoare înseamnă să te doară celălalt.  
 Valoarea este totuși demnitate.  
 Adânc și frumos e omul milos.  
 Mărinimia dublează valoarea.  
 Virtutea luminată este frumusețe îngândurată.  
 Nu tot ce e frumos, e și etern.  
 Omule, fă recurs la inocență.  
 Fiecare avem de iertat ceva aproapelui.  
 Câți au curajul de a-și recunoaște eșecul?  
 Adevăratul creator este eu-l personal.  
 Cu fiecare din noi începe Țara.  
 Se oferă cineva să ia locul Soarelui?  
 În cel bun dau toți. Mai ales ratații.  
 Teamă mi-i de omul peltic.  
 Să fie omul molcom și perspicace?  
 Să fii unul benghios și frumos?

#### ***Floare, iarbă***

Orice floare cere înflorire.  
 Florii, cine-i aranjează înflorirea?

Floarea înflorește fără a se gândi la pricopseală.  
 O floare, chiar și singură, face bine.  
 Bunătatea și iubirile au fost zămislite de păsări și flori.  
 Și cântecul, și floarea detronează răul.  
 Floarea înfloare fără a face rabat.  
 Culorile sunt pruncii luminii.  
 Nici floarea, nici pasărea nu se trudește ca omul.  
 Să aibă arborii ideologii și doctrine?...  
 Câtă virtute posedă Iarba!  
 Numai privitorul năuc nu admiră iarba.  
 Ridică ochii la ceruri, dar nu strivi iarba.  
 Și timpul mucenicește la evoluția Ierbii.  
 Și iarba să fie zorită de criză de timp?...  
 Numai buburuzele și greierașii umblă senin pe genunchii Primăverii.

### ***Viață, moarte***

Fiecare zi e o poezie nescrisă.  
 Miracolul este veșnic proaspăt.  
 Pomul, cartea și fântâna vor rămâne și pentru alții.  
 Viața unui popor este Limba.  
 Viața trebuie trăită așa cum vine ea: și cu bune, și cu rele...  
 Realitatea e scârboasă, dare e adevărată.  
 Decât abuz, mai bine refuz.  
 Nimic nu îngreunează viața ca indiferența și mitocănia.  
 Căutarea e nerăbdătoare și sprintară, nicidecum lașă.  
 Dobânda prin sudoare și cântă, și doare.  
 Mâna regească e mană cerească.  
 Mucenicia nu zăbovește unde viața e lesnicioasă.  
 Cel care domină, acaparează.  
 Nici o putere nu este modestă.  
 De câte ori adevărul meu este adevărul lor?  
 Nu tot ce e aplaudat – e și înmiresmat.  
 Unde e grabă, e și mânie.

Fascinantă e arta riscului.  
 Avem oare reflexul dimensiunii?  
 Și eșecurile calculate pot fi ratate.  
 Cel mai mult ne frustrează încrederea – frica.  
 În viață de mai multă frică decât rugăciune.  
 Frica nu e galantă, frica e abrutizantă.  
 Moartea nu are nici avere, nici repere.

### ***Inimă, suflet***

Demnitatea, ca și dragostea, pornește de la inimă.  
 Adevărata frumusețe este atitudinea inimii.  
 Inima cere, întâi de toate, suflet.  
 Sufletești – suflet ești!  
 Măsura veșniciei nu-i pe creștet, e în suflet.  
 Mărirea sufletului vine din credință.  
 Blândețea este duminica Mamei.  
 Bunătatea nu curge dintr-un suflet veșted.  
 Oare ne-am dat și sufletul în arendă?...  
 Unde ura a explodat, inima a înghețat.  
 Motivele minore sunt și stupide.  
 Lumina este libertatea interioară.  
 Catastrofală e doar pierderea de sine.  
 Nimic nu te arde înăuntru ca îndoiala!  
 Și îmbrăcămintea este o stare de spirit.  
 Să fie revolta sublimă?  
 Omul umilit are lăuntru răvășit.  
 Știți că lucrurile frumoase vin din tăcere?...  
 Rugăciunea este noblețe, minte și inimă.

### ***Minte, prostie***

Inteligența fără bunătate și dragoste e o floare veștezită.  
 Bunătatea te înțelepțește, iar invidia te prăpădește.  
 Unde pasul zăbovește, acolo gândul înțelepțește.

Superficialitatea nu e proprie doar diletanților.

Cuvântul care zidește – împodobește.

Contează nu substanța, ci sensul.

Nulitatea promovează lașitatea.

Ignoranța este matricea neputinței.

Prostia e hrăpăreață... ca o târgoveață.

Unul băgăreț e și hrăpăreț.

### ***Dragoste, ură***

Ce mică-i lumea, ce mare-i Dragostea!...

Ce lumină tămăduitoare este dragostea de oameni!

Dragostea pe toți ne definește: ea ne-nfloare, ea ne ofilește.

Nesiguranța prelungește agonia. Dragostea – armonia.

Absența doare, tandrețea urcă, iubirea umple

Viața e senină când te îndrăgostești de ea.

Întotdeauna câștigă dragostea.

Oricând, oriunde, mai întâi, răzbate dragostea.

De dragoste are nevoie și boschetarul, și parlamentarul.

Iubesc laolaltă: și smeriții, și nimeriții.

De ce dragostea doare atât de mult?

Nimic nu te năucește ca dragostea.

Dăruirea-i soră dreaptă cu iubirea.

Dăruind, omul intră în lumină cu dragostea.

Cine te iubește până la capăt, revine mereu Acasă.

Dor – revărsare de acasă către acasă.

Câtă iubire nerostită, atâta singurătate înlănțuită.

Dragostea iartă, dar nu ocolește.

Între două iubiri nu-i decât o răspântie.

Numai omul face harcea-parcea din dragoste.

Nimeni nu vrea o dragoste trasă la indigou.

Iubirea dată la consignație, nu doare.

Și o dragoste mare se trufește.

Câți suntem slujitori fideli ai poporului din care ne tragem?...



Lipsiții de Dumnezeu, nu au Patrie.  
 Cei orbiți de putere, nu au Țară.  
 Nici sufletul, nici cântecul nu au naționalitate.  
 Încă nu am acoperit cu dragoste și durere toate supărările...  
 Ucigătoare e ura pizmașului.

### ***Suferința, mângâiere***

Toată sfințenia e cu suferință.  
 Nici Iisus nu place tuturor.  
 Dacă te faci dorit, ajungi milogit.  
 Cel cu durere, e cu mângâiere.  
 Neputința nu are lumină. Lumină au rănile.  
 Mângâierea este mereu în ediție limitată.  
 Tristețe, numele tău e Urâta.  
 Devii blând mai ales când te poticnești.  
 Deznădejdea este a omului fără Dumnezeu.  
 Dumnezeu este Cel care dă și milă, și lumină.  
 Câți plâng necazurile altuia?...  
 Cea mai grea meserie e singurătatea.  
 Să fie singurătatea inocentă?  
 Frumosul tămăduiește, dar și odihnește.  
 Și floarea de izbăvește de urât.  
 În sus nu poți merge fin, dar urci pe fuscei, cu lacrima.

### ***Oricine-ai fi...***

Ca să fii, trebuie să vii din interior.  
 Fondul de aur rămâne a fi: cuviința.  
 Onestitatea este cea mai frumoasă zi a omului.  
 Nimic nu împodobește omul ca bunătatea.  
 Bunătatea nu face altceva decât bine.  
 Dăruiește mult, așteaptă puțin...  
 O dăruire totală nu se înjumătățește.  
 Cât îți dai, atâta îți dau.

Mai mulți sunt cu datul decât cu datul.  
 Binele cerșit e un clopot găurit.  
 Dacă vrei să fii pe placul tuturor, eșuezi.  
 Ce-i firesc – e blajin, ce-i strigat – e împetrișat.  
 Mânia de totdeauna supărăcioasă.  
 Aroganța nu acoperă bunătatea.  
 Curajosul nu stingherește, el obligă memoria.  
 Ispita de a ceda e zdrobitoare.  
 Impresia înșelătoare – mult doare.  
 Mai bine să nu vezi fariseu pe rol de înger.  
 Uitarea este fața umilinței.  
 Hrăpăreț e anonimatul. Dar uitatul?...  
 Un fălos e găunos.  
 Ce femeie urâtă și neputincioasă este frica!  
 Revolta este o sfidare a neputinței.  
 Neputinciosul are vocația ratării.  
 Ocolesc țăranul la papion și preotul cu celular sub rasă.  
 Când va deveni și la noi cititul o religie?  
 Un om rău nu e neapărat un ratat.

### ***Mamă, copil***

Mama este Țara în care rămânem mereu copii.  
 Mama este eterna întoarcere acasă.  
 Ce frumoasă e floarea vorbei tale, Mamă!  
 În fața mamei suntem cu toții niște repetenți eterni.  
 Și călăul, și victima au avut și mamă, și țară.  
 Talentul se moștenește, iar demnitatea se dobândește.  
 Șovăirea trebuie evitată, nu cultivată.  
 Noi și Casa Părintească am dus-o la târg...  
 Blânzi și înțelepți sunt ochii lui Dumnezeu – copiii.  
 Doar copiii sunt dezgoliți de Cer.  
 Eu cunosc un singur regat – Copilăria!  
 Copilăria este și dulce, și eternă.

Dăruiește-mi o amintire: Copilăria!

Prin unul Dumnezeu suntem copiii aceluiași Tată.

Copiii sunt pâinea părinților, iar nepoții – cozonacii de Paști.

Singuroasă e femeia fără de copii.

Armistițiu de urgență: lăsați copiii să colinde.

Colindele copiilor sunt florile regilor.

### *Demnitate, trădare*

Demnitatea are fața lui Iisus.

Demnitatea nu are obraz pentru erori.

Demnitatea noastră încă-i una nisipie.

Cel onest vede și bunătatea, și credința.

Cel mai înțelept dascăl e totuși obrazul.

Rușinea stă mai mult pe lângă bunătate.

Cine înjosește, se osândește.

Unde e dispreț, e și repulsie.

Supărările sunt apanajul rataților.

Nu am cunoscut încă devotament fără fisură.

Indiferenței însă cine îi va cere socoteală pentru indiferență?...

Numai curajul înghite frica.

Neputința înseamnă ori slăbiciune, ori trădare.

Trădările le-a născocit omul.

Mai bine număr stelele decât să definesc trădarea.

Orice trădare lovește cu teroare...

Trădarea miroase a casă pustie.

Trădarea e mereu singură, mereu întortocheată. Ea nu a avut niciodată doi părinți.

Și osânda trece vămile?

Știe cineva unde se termină angoasele?

## ÎNCHEIERE

Scopul principal al studiului de mai departe al condițiilor pedagogice de creștere a gradului de conștientizare morală a unui act la treapta primară a învățământului a fost încercarea de a găsi modalități de optimizare a instrumentelor tehnice, menite să promoveze spiritualizarea și inspirarea procesului pedagogic.

S-a constatat că această optimizare este posibilă atunci când este injectat în practica educațională modelul de management pedagogic care stimulează *inteligența emoțională*, creând *rezonanță*.

Construirea modelului nostru de formare educațională este bazată pe realizări științifice, dovezi ale impactului stării spirituale și acțiunilor liderilor (mentori) pentru cei, care sunt instruiți, generând un răspuns care trezește emoții și activează ceea ce există spiritual foarte bun în oameni.

În studiul dat acest lucru poate fi urmărit prin analiza transformărilor ce au loc în componentele care stabilesc competența emoțională, înțelepciunea emoțiilor individului uman, asociate cu cultivarea moralității și spiritualității. Dezvoltarea și interpătrunderea dintre aceste manifestări, cum ar fi: capacitatea copilului de a identifica propriile emoții și consecințele acestora pentru bunăstarea altora; evaluarea corectă a punctelor sale morale forte și a punctelor slabe; aderarea la normele de onoare și sinceritate; dorința de a deveni mai buni; inițiativa la un comportament moral; optimism motivant și altele – este decisivă în determinarea productivității modelului educativ special orientat.

Studiul schimbărilor pe linia activizării conștientizării înțelegerii valorii morale a unui act (la care ne-am referit în prima parte a cărții) arată asimilarea de către educabili a cunoștințelor despre reperatele semnificative și modul de gândire cu privire la calitatea morală a acțiunii, relevând beneficiile utilizării forței inteligenței emoționale, dublate de rezonanță.

Sub influența învățământului special la copiii din grupurile noastre experimentale s-au dezvoltat abilitățile de a descoperi adevărul moral despre ei înșiși și despre ceilalți; de a se uni în jurul unei speranțe și a unui vis comun al unui posibil viitor din punct de vedere moral: de a crea și a încerca noi moduri în care oamenii pot interacționa, „aliniindu-se” la imaginea care se formează în minte despre valoarea morală a faptelor; de a descoperi, compara, analiza evenimentele vieții – prin prisma inteligenței emoționale etc. În grupurile de control aceste schimbări nu au avut loc: copiii erau pe treapta de a prinde caracteristici exterioare, neesențiale – irelevante din punct de vedere moral de comportament.

Această diferență poate fi motivată, în opinia noastră, prin caracteristicile calitative ale managementului pedagogic, care asigură funcționarea mecanismului de armonizare – aliniere la un model social-perfect de moralitate. Stăpânirea de către copiii din grupele experimentale a capacității de a se armoniza cu idealul de acțiune morală, oferă, probabil, dinamizarea mișcării conștiinței spre valorile morale colective și noile oportunități de auto-perfecționare morală a copiilor. Modelul de interacțiune educativă, generatoare de rezonanță, implementat în cadrul acestui studiu, devine un *instrument* de ghidare a copilului pentru înțelegerea și acceptarea fundamentelor morale ale lumii. În grupele de control schimbările progresive pe acest segment sunt exprimate slab sau în genere nu au loc.

Rezultatele comparative dobândite în cursul cercetării condițiilor de educare a unui copil conștient pe plan moral au confirmat ipoteza propusă de noi pentru partea practică a studiului și ne-au permis să formulăm următoarele **concluzii**.

1) Optimizarea managementului pedagogic în scopul amplificării gradului de conștientizare a valorii morale a unui act se asociază cu utilizarea unei strategii educaționale cuprinzătoare, care să încurajeze inteligența emoțională ca un instrument pentru o influență bine orientată spre trezirea simțurilor educabililor. Funcționarea mecanismului forței inteligenței emoționale generează rezonanță, mobilizează optimismul, activând tot binele, care este în discipolii noștri.

2) Componentele structurale ale modelului de interacțiune educativă cu efect de rezonanță includ: (A) concentrarea pe problemele tipice care sunt aproape de experiența de viață și deciziile copilului, reflectate conform criteriilor morale de fond; (B) concentrarea pe idealul moral, folosind stilul de interacțiune pedagogică care crează rezonanță; (C) trecerea de la vorbe la fapte, prin ilustrarea exemplilor de utilizare a noilor standarde de relații cu ceilalți, evaluării lor pe criteriile modelului moral perfect.

3) Principalele căi de administrare a interacțiunii educaționale, care trezește rezonanța, în cadrul procesului didactic moral-regizat sunt: (a) identificarea realității emoționale curente a grupei/clasei, a unor educabili în parte de către profesorul-educator; (b) vizualizarea idealului de comportament moral valoros și comunicare; (c) promovarea inteligenței emoționale în domeniul atribuirii de către copil a experienței de viață morală și spirituală.

Datele noastre (analizate detaliat în prima parte a acestei cărți) mărturisesc despre beneficiile utilizării modelului de gestionare pedagogică, stimulative de inteligență emoțională, în scopul optimizării orientării morale a procesului educațional. Prin urmare, în etapa actuală este urgentă formarea continuă a practicienilor, în scopul de a stăpâni o nouă cultură de „gândire”, o nouă

atitudine și noi comportamente care contribuie la promovarea modelului inovator de interacțiune pedagogică în viață.

2002-2006

### Bibliografie

1. Elias, Maurice J. Stimularea inteligenței emoționale a adolescenților. – București: Ed. Curtea Veche Publishing, 2003. – 246 p. ISBN 943-8356-90-3.
2. Gardner H. Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică. București: Editura Sigma, 2006.
3. Găină, Ion. Cuvântul: ABC-ul tânărului creator. – Chișinău: Ed. Cu drag, 2010. – 100 p. ISBN 978-9975-9916-3-6.
4. Goleman D. Inteligența emoțională. București, Editura Curtea Veche, 2001.
5. Goleman D. Inteligența emoțională. București, Editura Curtea Veche, 2008. – 430 p.
6. Goleman D. Inteligența emoțională. Leadership. București, Curtea Veche, 2007. – 319 p.
7. Stoica A., Musteață S. Evaluarea rezultatelor școlare. Chișinău: Ghid metodologic, 1997.
8. Zolotariov E. Aspecte manageriale ale unei cercetări calitative / E. Zolotariov // Psihologie managerială și management relațional: Mater. conf. șt. int. „Psihologie managerială și management relațional”, Bălți, 2002. – Vol. 2. – p. 82-97.
9. Zolotariov E. Plăsmuind un suflet nobil... St. integrat de Etică pentru preșcolari și elevi: Manual pentru profesorul educator. Chișinău, 2005. – 215 p.
10. Амонашвили Ш.А. Без Сердца что поймем? // Учительская газета, № 43-50, 2003.
11. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. Издательский Дом Шалвы Амонашвили, Приложение к журналу «Народное образование».
12. Ахматов А.Ф. Нравственность и одухотворенное образование // Педагогика, № 8, 2003, с. 35-41.
13. Бейли А. От интеллекта к интуиции (пер. с англ.), Новочеркасск, 1994.
14. Белоусова О.В. Развивающее образование акмеологического типа // Педагогика, 2008, № 3, с. 12-17.
15. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания // Педагогика, 2001, № 1, с. 17-24.
16. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. СПб: Питер, 2001. – 304 с.
17. Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика, 2004, № 1, с. 3-10.
18. Бреслав Г.М. Психология эмоций. 3-е изд. М.: Изд. Центр «Академия», 2007.
19. Великие мысли великих людей / Сост. А.П. Кондрашов, И.И. Комарова. – М: РНПОЛ классик, 2005. – 1216 с.
20. Власова Т.И. Духовно ориентированная парадигма воспитания в отечественной педагогике // Педагогика, 2006, № 10, с. 36-42.
21. Вульфсон Б.Л. Нравственные императивы и задачи воспитания // Педагогика, 2006, № 10, с. 3-10.
22. Гершунский Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? // Педагогика, 2001, № 5, с. 3-12.
23. Гоулмен Д. Эмоциональный интеллект: Пер. с англ. Исаевой А.П. М.: Моск АСЕ, Москва, 2009. – 478 с.
24. Денисова Р. Рефлексия как механизм личностного развития // Дошк. восп., 2004, № 4, с. 10.

25. Ежкова Н. Дошкольный возраст: образование с учетом эмоционального компонента // Дошк. восп., 2004, № 8, с. 65.
26. Ежкова Н. Эмоциональный компонент образования: проектирование содержания // Дошк. восп., 2005, № 11, с. 62.
27. Ежкова Н. Эмоциональный компонент образования: процесс реализации // Дошк. восп., 2006, № 6, с. 69.
28. Журавлев А.Л. Психология человека в современном мире. Т. 3. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
29. Загвязинский В.И., Амонашвили Ш.А., Закирова А.Ф. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания // Педагогика, 2002, № 9, с. 3-10.
30. Золотарева Е. Гибкая система нравственного воспитания и развития личности // Tehnologii educaționale moderne. – Chișinău, 1994. – Т. 2. Conținutul în context curricular. – P. 141-150.
31. Золотарева Е. Педагогическая система нравственного воспитания и развития личности // Проблема организации воспитательного процесса в детском саду: Межвуз. сб. науч. тр.-в / Перм. пед. инст. – Пермь, 1993. – с. 149-157.
32. Золотарева Е. Педагогические условия осознания ребенком-дошкольником нравственной ценности поступка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук., Рос. Акад. образования. Исслед. центр семьи и детства. – М., 1993. – 16 с.
33. Золотарева Е. Чтоб добрым ум и умным сердце было... Образоват. курс этики для ст. дошкольников и мл. школьников: Пособие для учителя. Кишинэу, 2004. – 176 с.
34. Ильин И.А. Историческая судьба и будущее России: Статьи 1948-1954 гг.
35. Колесникова И.А. Воспитание к духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен // Педагогика, 2008, № 9, с. 25-33.
36. Лихачев А.Е. Воспитание и духовность // Педагогика, 2001, № 3, с. 33-36.
37. Максимова В.Н. Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования // Педагогика, 2002, № 2, с. 9-14.
38. Маслов С.И. Дидактические основания духовно-нравственного воспитания // Педагогика, 2008, № 9, с. 46-51.
39. Меренков А., Буйлова Т., Кленова Н. Формирование нравственных качеств как важнейший аспект подготовки к школе // Дошк. восп., 2007, № 8, с. 27.
40. Мудрость воспитания: Книга для родителей. М.: Педагогика, 1988. – 288 с.
41. Никифоров А.С. Эмоции в нашей жизни. Изд. 2-е. М.: «Советская Россия», 1978. – 272 с.
42. Петракова Т.И. Сердечность воспитания // Педагогика, 2004, № 7, с. 34-38.
43. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
44. Слободчиков В.И. Духовные проблемы человека в современном мире // Педагогика, 2008, № 9, с. 33-39.
45. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. Книга для будущих родителей. М.: Дет. лит., 1987.
46. Сухомлинский В.А. Антология Гуманной Педагогике. М., 1997.
47. Сухомлинский В.А. О воспитании совести // Педагогика, 1995, № 6, с. 49-51 (Публикацию подготовили В.В. Макеев, С.С. Попандопуло).
48. Сухомлинский В.А. Хрестоматия по этике / Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 304 с.
49. Филонов Г.Н. Воспитание и демократия // Педагогика, 2006, № 8, с. 3-10.
50. Филонов Г.Н. Свобода личности и воспитание // Педагогика, 2005, № 9, с. 25-33.
51. Харламов И.Ф. Формирование личностных качеств в процессе воспитания // Педагогика, 2003, № 3, с. 52-59.
52. Чуткова И.В. Духовность – ключ к воспитанию человека будущего // Нач. школа, 2001, № 7.

53. Шемтурина А.И. Развитие ценностно-смысловой сферы личности ребенка // Педагогика, 2008, № 9, с. 99-104.
54. Шиллинг. Дидактика / Методика. Перевод с нем. Бэлць, 1998.
55. Щербаков Р.Н. «... Неотразимо привлекательный учитель» // Педагогика, 2004, № 6, с. 66-72.
56. Якобсон С., Черкавина С. Программа морального воспитания детей 2-4 лет // Дошк. восп., 2000, № 9, с. 49.
57. Яркина Ф. Проблемы духовного мира человека на пороге ноосферной эпохи // Педагогика, 1996, № 2.