

Elena ZOLOTARIOV

A VEDEA cu *Prima*

MANUAL-SUPPORT
pentru promovarea reperelor spiritual-morale
în practica învățământului modern

VOLUMUL

I



Biblioteca „*Meșterul Manole*”
Chișinău • 2014

CZU 37.015
Z-81

Recenzenți:

Lidia PĂDUREAC,
doctor în istorie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat "Alec Russo" din Bălți, R. Moldova

Lora CIOBANU,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat "Alec Russo" din Bălți, R. Moldova

Autor:

Elena ZOLOTARIOV

Redactor și editor:

Ana MANOLE

Lector:

Ala RUSNAC

Procesare text:

Elena GONȚA

Concepție grafică:

Ana MANOLE

Copertă:

Irina GRATI

Procesare computerizată:

Natalia BEREBIUC

Îngândurări:

Ana MANOLE

Tipar:

SA "Tipografia Reclama" (comanda 157)

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Elena Zolotariov.

A vedea cu Inima, manual-suport pentru promovarea reperelor spiritual-morale în practica învățământului modern. Vol. I – Chișinău: SA "Tipografia Reclama", 2014 ("Tipografia Reclama"). – 160 p. – (Biblioteca "Meșterul Manole").

200 ex.

978-9975-58-026-7.

© Text: Elena Zolotariov, 2014

© Îngândurări, concepție grafică: Ana Manole, 2014

© Copertă: Irina Grati, 2014

Mulțumiri

Această carte este rodul cercetărilor, efectuate de-a lungul deceniilor, 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 mi-au oferit șansa de a scrie această carte.

Sunt adânc recunoscătoare cercetătorilor ale căror investigații au asigurat în mod direct apariția prezentei lucrări, în primul rând, doctorului habilitat în științe psihologice, Tatiana Repina, sub îndrumarea căreia a fost pregătită și susținută teza mea de doctor.

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

Îmi exprim în mod special recunoștința față de omul, editorul și redactorul Ana Manole, care m-a ajutat în pregătirea acestei cărți și în alte proiecte. Sprijinul și încrederea ei sunt daruri de neprețuit, care nu încetează să mă motiveze.

Nu în ultimul rând, aș vrea să-i mulțumesc Elenei Gonța pentru procesarea textului și asigurarea unei atmosfere de lucru propice.

Autoarea

Cuprins

Mulțumiri	3
Prefață	7
Cuvânt către cititor	11

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

Introducere	16
-------------------	----

CAPITOLUL I. PENTRU O NOUĂ FORMULĂ A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI (EDUCAȚIEI) ETIC DE CALITATE

1.1. Un pas chibzuit sau o soluție impulsivă pentru probleme etico-morale? Specificări de concept	20
1.2. Conștientizarea calității morale a comportamentului în optica cercetărilor cu referință la preșcolari	27
1.3. Calea spre o nouă cunoaștere: puncte de orientare ale investigației	37

CAPITOLUL II. PROMOVAREA PEDAGOGIEI RESPIRITUALIZATE ÎN PRACTICA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PREȘCOLAR. STUDIU EXPERIMENTAL

2.1. Evaluarea gradului de conștientizare morală a comportamentului de către copil în contextul aplicării tehnicii pedagogice existente	41
2.2. Oportunități privind schimbarea modalităților de predare	50
2.3. Impactul didacticii inovatoare asupra dezvoltării aptitudinilor analitice moral-semnificative la preșcolari	60
2.4. Estimarea progresului din perspectiva orientării morale a aspirațiilor copilului	74
Încheiere	80
Bibliografia tezei de cercetare	82
Dialog profesional cu autorul la <i>Masa rotundă</i> : întrebări, opinii, estimări	89
Avizul oficial al experților	92

SECȚIUNEA A DOUA CULTURA ȘI SENSUL VALORIC AL GESTIONĂRII PEDAGOGICE MORAL CONCEPUTE (instrumentarul informațional-metodologic)

Introducere	94
-------------------	----

CAPITOLUL I. ELEMENTE-CHEIE ALE NOII CONCEPȚII

1.1. Cum să percepem copilul sau Care este sensul „învățământului ce ne inspiră”	96
1.2. Cum să predăm și să educăm, ca să nu afectăm Natura (psihicul) unui copil sau Cât de multă libertate să-i dăm copilului?	100

1.3. Asimilarea experienței de interpretare morală competentă a unui act – linia strategică în construirea procesului didactic	102
1.4. Problema morală de explorare – instrument și criteriu relevant pentru o instruire eficientă	103

CAPITOLUL II.
PREMISELE ASIGURĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI (EDUCAȚIEI)
ETIC-INOVATOR DE CALITATE

2.1. Realizarea asimilării depline a elementelor noi de conținut	105
2.2. Lansarea managementului educațional bazat pe stimularea inteligenței emoționale a copiilor	107
2.3. Sincronizarea conținuturilor învățării cu tehnicile pedagogice – generatoare de rezonanță	109
2.4. Atingerea standardelor educaționale avansate în procesul de formare specializată	112
2.5. Responsabilitatea fundamentală a mentorului	116

CAPITOLUL III.
ASPECTE TEHNICE PRIVIND FAVORIZAREA
STĂRII SPIRITUAL-SUFLETEȘTI
A PREȘCOLARILOR ȘI ELEVILOR

3.1. Punerea în valoare a elementelor productive ale Noii concepții	119
3.2. Încorporarea practicii de însuflețire a copilului către autodesăvârșire în programul de studiu specializat	123
3.3. Activarea bunăstării spirituale și morale a celui care învață prin aplicarea unor instrumente specifice	149
3.4. Îngândurări pentru mângâierea Inimii și înălțarea Spiritului de Ana Manole	151
Încheiere	156
Bibliografie pentru autodidacți	158
Cuvântul editorului (A. Manole)	160

Prefață

Am edificat conținutul acestei cărți inspirându-mă din universul propriilor căutări științifice, consacrate lumii spirituale și morale a omului în creștere. Aceste cercetări au făcut posibilă oferirea de soluții justificate pentru problemele mari ale domeniului, provocate de realitățile în care trăim. Una dintre ele solicită determinarea condițiilor pedagogice necesare apariției unor personalități libere și autonome, capabile să gândească și să acționeze în spiritul responsabilității morale.

Trăim într-o lume dinamică, într-o eră a transformărilor majore, cu efecte atât pozitive, cât și negative. Cel mai mare pericol pentru dinamismul nostru cultural și moral este, fără îndoială, devalorizarea valorilor spirituale, dar și a celor morale, ele constituind axa de bază a societății. Morala, la rândul său, în funcția sa de ghid al comportamentului în relațiile umane, nu se poate afirma de la sine. Deci: instruirea și educația omului trebuie să fie, mai întâi, una morală. Învățământul din cadrul instituțiilor educative este prima etapă căreia îi revine această misiune.

Mai mulți experți invocă faptul că una dintre problemele majore ale învățământului modern este izolarea lui de normele moralei și de spiritualitate. Tineretul de azi rămâne privat de reperele de orientare pe baza valorilor spirituale. El crește, în general, fără tendințe spirituale și idealuri, ajungând să fie preocupat doar de atingerea succesului personal în plan material. În urma unei asemenea atitudini sunt neglijate dimensiunile spirituale ale personalității umane, fapt care generează diverse crize sociale și care afectează lumea în epoca globalizării.

Timul de azi ne oferă oportunități extraordinare pentru schimbările pozitive ale situației, evidențiind necesitatea urgentă a reorientării învățământului. Reprezentanții generației în creștere merită o educație care ar contribui la echilibrul dintre trup și spirit, afectat în epoca modernă. Dacă tinerii vor pași în viață, având nu numai cunoștințe academice, dar și virtuți impecabile, valorile cunoașterii și ale moralității vor fi un tot întreg și vor înnobila inimile și aspirațiile discipolilor.

Cartea pune în vizor posibilități de a scoate în prim-plan programe de studiere a problemelor-cheie de viață; a valorilor vieții umane, naturii unei vieți morale demne și moralității. Implementând încă din copilărie respectul față de virtute, față de frumosul în plan moral, vom ajunge să educăm personalități, care din adâncul sufletului vor aspira către bunătate, echitate, dreptate și aplicarea standardelor morale în viața de zi cu zi.

Ideea a fost alimentată de concepțiile filozofice și umaniste, religioase sau nereligioase, cu privire la viața omului. Aceste teorii pun în valoare spiritul, definindu-l drept calitate inherentă „omeniei” – condiție indispensabilă a existenței și activității omului în epoca globalizării.

Am folosit pârghiile și elementele prevăzute de programul de studii (poezie, muzică, gimnastică etc.) în scopul afirmării valorilor și demnității morale, contri-

buind pe această cale la afirmarea implicită a condițiilor de susținere a capacităților de perfecționare și desăvârșire a sufletului uman. Finalitatea preconizată: dobândirea de către discipoli a competențelor de a-și asuma, cu toată seriozitatea, sarcina de a se făuri pe sine, de a-și crea rostul, misiunea și natura în conformitate cu idealurile posibile.

În plan practico-aplicativ am încercat să traduc imaginea idealului moral-universal în formule accesibile discipolilor ciclurilor preșcolar-primar. Ulterior, aceste unități tematice au devenit baza unui curs de alfabetizare morală, pe care îl adresez preșcolarilor și elevilor mici. Perioada cuprinsă între 5-6 și 10-12 ani o consider cea mai potrivită pentru acordarea de sprijin educațional în modelarea de către copil a comportamentului, conform principiilor și valorilor umaniste universale. Fiind deosebit de sensibil, educabilul este dispus în această vârstă să accepte orice modele, puse la dispoziție de către educatorul-învățător. Nu este exclusă, fără îndoială, nici partea de contribuție a familiei în acest sens.

Demersul cursului de instruire, special dezvoltat, reprezintă o fină încercare de echilibrare a forțelor inimii și rațiunii unui copil pe segmentul vieții moral-spirituale. Învățământul etic este focalizat pe conștiința de sine, pe sfera noastră interioară de apreciere și moralitate. Scopul final, spre care tindem, constă în pregătirea viitorilor cetățeni ai lumii globalizate de mâine din perspectiva conștientizării responsabilității morale. Acest viitor invocă, printre altele, condiționarea cultivării libertății în societate, sinonimă cu capacitatea individului de a-și asuma responsabilitatea pentru actele săvârșite intenționat. Am direcționat sesiunile de formare spre educarea unei persoane capabile să devină stăpână pe sine, emancipată launtric prin cunoaștere; să dobândească putere transformatoare asupra fenomenelor realității, în mod special, pe filiera vieții morale și spirituale. Unitățile de formare urmăresc, de asemenea, facilitarea capacității subiectului de a fi flexibil, mobil, pentru a se autodepăși și crea o lume a toleranței, a respectului și a compasiunii. Aceasta îi va servi ca o platformă pentru eliminarea riscurilor și pericolelor cu care umanitatea se confruntă actualmente.

În fine, prin demersul dezvoltat se încearcă punerea în valoare a adaptării educației și a sistemelor de valori la cerințele unei lumi a progresului și bunăstării umane. Fără a neglija nevoile spirituale, pe care le protejăm și le onorăm, tindem să le cultivăm discipolilor acele trăsături care presupun un respect universal față de oameni.

Am conceput lucrarea ca un manual, concentrat pe trei concepte-cheie: conștiințiozitate, onestitate, responsabilitate. Aceste noțiuni, deși nu se intersectează direct, se află, totuși, în strânsă legătură, definind cea mai importantă calitate – iubirea. Nu subînțeleg sub acest concept o „manifestare de emoții” față de cineva anume, ci capacitatea individului pentru manifestarea reală a dragostei adevărate. Din aceste trei concepte și din acțiunea lor omul poate face generalizări, care îi vor direcționa nu numai deciziile, ci și scopurile acțiunilor.

Atenția acordată fiecărui concept rezonează cu viziunea mea ipotetică cu privire la noua concepție (paradigmă) a învățământului etic, care trebuie să fie unul umanizator, nu doar eficient. Am urmărit scopul să-i favorizez copilului un ni-

vel înalt de funcționalitate și competitivitate, prin centrarea pe principiile libertății, urmate, la rândul lor, de o înaltă moralitate și responsabilitate. Școlii, în sensul larg al cuvântului, îi revine rolul decisiv în realizarea acestei oportunități.

Elementele noii paradigme s-au prefigurat și au fost testate în contextul realizării studiului de cercetare, pe care l-am inclus integral în carte. În cadrul acestei investigații conceptele evidențiate mai sus sunt concentrate în raza unui ansamblu de teorii și postulate, ca o expresie puternică a viziunilor clasice laice sau religioase, aplicabile culturii morale, din care m-am inspirat. Alegerea ideilor a fost realizată în baza principiului apropierei tematicii de obiectivele majore ale studiului, importanței și semnificației lor din perspectiva realizării demersului științific al cercetării. Iată unele postulate inserate în capitolele cărții: „Preocuparea educației este asigurarea condițiilor pentru o morală intelectual-emoțională a discipolilor” (Thoma d’Aquino); „Elementul principal al comportamentului vizat este procesul autodeterminării raționale a coordonării acțiunilor cu cerințele rațiunii cu semnificație valorică. Sursele încâlcărilor sunt căutate în actele conștiinței individuale, care ar putea interpreta greșit premisele etice de bază ale comportamentului” (Im. Kant); „Orice alt om să fie tratat ca scop în sine, și nu ca un mijloc pentru atingerea scopurilor noastre... Însă ceea ce contează sub aspect moral sunt mijloacele” (Max Weber); „Responsabilitatea morală – asumarea demnă de către o persoană a actelor și a consecințelor acestor acte comise intențional, cât și faptul de a da socoteală în fața propriei conștiințe de atitudinea personală față de actele celorlalți” (Sorin-Tudor Maxim).

Se cuvine de remarcat că teoria alegerii raționale a responsabilității morale nu este nouă pentru comunitatea științifică. Aceste concepte au fost explorate de filozofia și teologia creștină a epocilor anterioare. Am căutat, însă, să explic aceste idei pertinente culturii vieții noastre morale și spirituale în această lume așa cum le-am interpretat în contextul studiului realizat. De asemenea, am urmărit să fac interpretarea ideilor cât mai accesibil posibil pentru o audiență cu persoane de diferite niveluri generale de studii. În acest context, demersul manualului cuprinde în aria sa de acțiune noțiunile de conștientizare a unui act săvârșit sau presupus; de cunoaștere a motivelor și determinantelor acestora; asumarea responsabilității subiectului pentru rezultatele pozitive sau negative ale acțiunilor din perspectiva influențelor acestora asupra bunăstării interioare a celui alt și inițiatorului însuși și a. Acest demers reprezintă posibilitatea asigurării condițiilor pentru ca copilul să-și poată activa potențialul idealului uman înăscut, ceea ce presupune autoreflexie sau cugetare despre sine. Atenția pedagogică este concentrată pe dimensiunea interioară a relațiilor interumane, pe libertatea gândirii și a exprimării ideilor lansate. Copiii se deprind să judece de sine stătător, să-și creeze propria judecată despre fenomenele examinate. Insuflându-le dragoste, afecțiune și bunăvoință, pedagogul îi ajută pe discipoli, prin stimularea libertății de gândire și aplicarea spiritului creator, să-și edifice o concepție corectă despre calitatea morală a unui act și să se pătrundă de dorința de a săvârși acțiunile adecvate. Acestea vor fi doar niște adevăruri particulare, discutate și implementate pe larg de către discipoli, datorită mecanismelor de liber angajament și dezbateri.

Tradițional, demersurile pedagogice au la bază concepția abordării etico-normative, care, precum voi demonstra în paginile cărții, nu-i garantează educației moral-spirituale o autentică funcționalitate. Instrumentarul metodic al demersului inovator propus de manual, dimpotrivă, face ca postulatele filozofice etice în curs de asimilare să funcționeze la nivel cognitiv, afectiv și practic, așa cum ele interacționează în viața umană. Libertatea de gândire, de exprimare și spiritul de căutare în comun a soluțiilor pentru problemele etice reprezintă o oportunitate vitală oferită de manual. Se creează condițiile favorabile pentru ca fiecare discipol să poată gândi liber, să pună întrebări și să-și expună opiniile. Examinându-și amănunțit ideile, copilul își perfecționează propria rațiune și aspirațiile către adevăr și binele tuturor.

Puterea de acțiune a modelului inovator de educație izvorăște din filozofia și pedagogia inimii – cordocentrism –, pe care se pune preț în sistemul de predare special dezvoltat. Sensul acestei doctrine constă în faptul că maturitatea morală a personalității, în condițiile unei realități pragmatice, poate fi asigurată doar prin conștientizarea dimensiunii interioare a vieții. Educația culturii inimii este o educație a moralității și spiritualității. Dimensiunea interioară a vieții în cordocentrism se asociază cu alegerea valorilor morale (Panfil Yurchevici, Grigori Skovoroda, Fetullah Gülen ș. a.). Principiul de frunte este voința personală a omului, care trebuie antrenată prin educarea spirituală a inimii și rațiunii (Konstantin Ușinski).

În consonanță cu aceste idei, am fundamentat aranjamentele proprii ale sistemului practic de instruire. Ele preconizează asigurarea posibilității discipolului de a-și activa în inimă iubirea către superior și ideal, definită ca o a doua „naștere”, spirituală, a omului. Așa am ajuns să favorizăm capacitatea de autoafirmare și atitudine critică a copilului față de propriile puncte de vedere și planurile de perspectivă personale pe dimensiunea morală.

Tot ceea ce întreprind copiii în cadrul desfășurării cursului de formare este modelat astfel, de parcă urmează a fi prezentat Domnului din Cer, Îngerilor păzitori, spre judecată. Discipolii învață să simtă și să vadă, prin lumina și simțurile Creatorului. Estimând faptele personale și ale celorlalți prin spectrul valorilor netrecătoare, copiii dobândesc cunoștințe etice profunde, care facilitează cunoașterea de sine, a lumii înconjurătoare și a Divinității. În consecință, discipolii programului de instruire specială devin capabili să adune în inimile lor lumina moralității și a inteligenței.

Generalizând, vreau să menționez că, deși, în linii mari, această lucrare este una științifică, ea este destinată unei audiențe mult mai largi decât cea căreia i se adresează, de obicei, majoritatea lucrărilor științifice.

Sper că mi-a reușit să prezint o carte bogată în informație, utilă și o bună sursă de inspirație pentru școala în proces de reformare. Având la dispoziție manualul, pedagogii-practicieni vor obține posibilitatea de a valorifica noi instrumente de edificare și evaluare a unui învățământ etic funcțional, care rămâne, deocamdată, în mare măsură, un deziderat.

Cuvânt către cititor

▪ Învață-l pe copil să fie bun,
înainte de a-l învăța să fie talentat!
Învață-l să dea, înainte de a cere.
(Aurelian Silvestru)

Carta de față 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. Întâi de toate, aș dori să le 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, în cariera profesională și în viața personală a potențialilor cititori.

De ce m-am decis să scriu o carte despre educarea moralității, în pofida faptului că în acest domeniu există deja numeroase publicații? Motivul de bază este faptul că interesul pentru acest subiect nu se stinge. În prezent, relevanța acestei probleme este determinată de starea spirituală și morală a societății noastre, care provoacă o temere profundă. Părinții, educatorii, profesorii sunt îngrijorați de faptul că tânăra generație este puternic influențată de materialism; tinerii au o viziune deformată a lumii, potrivit căreia interesul propriu prevalează asupra moralității, onestității și dragostei, iar acest lucru are un efect devastator asupra dezvoltării spirituale.

Renașterea idealurilor spirituale și morale se află printre cele mai importante obiective naționale. Mulți ani de practică arată că, din păcate, școala tradițională, precum și mai multe școli inovatoare subestimează importanța vieții spirituale a omului, copilul fiind lăsat de capul lui în constituirea lumii spirituale și a modului de viață în ea. Ca urmare, experiența social-morală, sentimentele și conștiința sunt procesate de elevi în mod spontan, aceasta fiind cea mai mare provocare pentru ei.

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, autoconștient 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).

Motivul care ne-a determinat să elaborăm 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 ale înțelegerii esenței morale a 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 relevă că problema studierii condițiilor de eficacitate a procesului pedagogic care promovează formarea sferei spiritual-morale a individului constituie subiectul multor publicații. Cu toate acestea, până în prezent, mai există multe lacune în teoria și practica de organizare a activităților educaționale, care asigură formarea unei motivații cu adevărat morale 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 este dictată de mai multe motive, dintre care trei lucruri sunt cele mai importante. În primul rând, în ultimii ani este în curs de schimbare semnificativă baza metodologică a teoriei educației. În ceea ce privește aspectul educației morale, 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.

Adevărul acestei poziții cauzează însă îndoieli atât în analiza unor situații curente, cât și în generalizarea datelor experimentale. Discrepanțele dintre 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. Abordarea sociocentrică sub aspectul direcționării și autoritară sub aspectul caracterului a construirii procesului de învățământ a fost înlocuită de paradigma umanistă, educația centrată pe cel care învață. Ca urmare, practica educațională modernă a fost silită să-și schimbe orientarea, pentru a pune în prim-plan formarea și dezvoltarea abilităților intelectual-active și a proceselor mentale ale educabilului, iar pe plan secund – transferul și asimilarea de cunoștințe, fără a nega semnificația celor din urmă. Conform acestei paradigme, se impune operarea de ajustări semnificative ale componente 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 spiritual-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 „inteligenta 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, și la concepțiile și modurile de organizare a activităților educaționale eficiente în acest scop.

Această carte este rodul discuțiilor științifice și al lucrărilor experimentale. Activând mulți ani ca profesor universitar, 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 pe cunoștințele profesionale, precum și pe datele științei moderne. Spre deosebire de alte studii, lucrarea curentă 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 spiritual-morală*, prin *spiritualizarea și inspirarea învățământului modern* (termeni împrumutați de la A. Ahmatov) [12].

Pas cu pas, ne propunem să urmărim treptele unei anumite *stabilizări* a individului, care să-i permită să funcționeze în condiții specifice („aici și acum”), dobândind autonomie, să fie motivat să-și armonizeze comportamentul 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 aspectul constructiv al gândirii individului și necesită concentrarea activităților specifice de educație la fiecare dintre aceste componente.

În acest context, prezenta carte propune baza științifico-metodologică și informațional-metodică pentru asigurarea unui sistem flexibil de interacțiune pedagogică, care va asigura creșterea gradului de conștientizare de către copil a valorii morale a unui act, orientându-se spre 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 edificarea unei culturi a vieții spirituale și morale a personalității în evoluție, cu referință la etapa inițială a învățământului, care acoperă faza de copilărie de la 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 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 pedagogice axate pe conștiințizarea responsabilității morale* (instrumentarul informațional-metodologic) – descrie aspectele tehnologice ale cercetării psihologico-pedagogice. Materialul prezentat aici reflectă logica modelului sistemic de chibzuire a unui act, prin care un copil poate să cunoască esența morală a comportamentului și a comunicării în domeniul relațiilor umane.

În Secțiunea a treia a cărții – *Pregătirea cadrelor didactice pentru realizarea practicii de calitate a învățământului (educației) etic-inovator* (complex de instruire practică) – sunt prezente materiale care pot fi utile profesorilor/educatorilor și părinților, pentru a-i invita la o realizare a modelului propus de management educațional. Aceste materiale sunt modele pentru studiul sistemului de educație alternativă, caracterizat prin originalitate calitativă, abordarea de autor, exprimată în mod clar în interpretarea ideilor.

În carte sunt prezentate tehnici consacrate și totodată inedite, care se adresează, în primul rând, celor care sunt direct implicați în activitățile educaționale, și anume, profesorilor-educatori și directorilor instituțiilor de învățământ, studenților de la specialitățile pedagogice, participanților la cursurile de perfecționare a lucrătorilor din domeniul științei și tehnologiei educaționale.

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

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

Este necesar să subliniem faptul că în timp ce se lucrează la conținutul cărții, a fost selectată tocmai acea informație care este vitală nu numai pentru educatorii profesioniști, dar și pentru fiecare persoană educată și cultă, care se confruntă cu o varietate de orientări pedagogice în rezolvarea problemelor fundamentale ale contemporanității.

În același timp, numeroase materiale aplicate sunt incluse în text și inserate într-un capitol special pentru a orienta cititorul nu atât spre obținerea de recomandări finite, cât, mai ales, spre analiza proceselor de autoînvățare 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-l la autorefecție

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.

În carte veți găsi evaluări neobișnuite și abordări non-tradiționale, care vă vor permite să vă bucurați de o lectură interesantă, deși pe 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 trăiți 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 manual de informare de referință. Cel mai mult mi-aș dori ca manualul-suport să contribuie la educarea unei generații sănătoase din punct de vedere spiritual și moral, ca bază pentru prosperitatea țării și a umanității. 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. Ne va face plăcere să aflăm opinia cititorilor noștri, care ne pot contacta la adresa de e-mail: *pavlena2@yahoo.com*.

Elena ZOLOTARIOV,

doctor în pedagogie, conferențiar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți,
Republica Moldova

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

Introducere

Studierea posibilității de influență pedagogică, în vederea conștientizării srii valorii morale a unui act, este determinată de importanța capacității omului de a-și controla comportamentul în condițiile moderne ale vieții sociale. Ne preocupă problema educației persoanei creative, care ar putea înfrunta fenomenele contradictorii, complexe ale realității, având libertate în luarea unei decizii, dar și capacitatea de a-și asuma responsabilitatea personală pentru consecințele unui act.

Desigur, la vârsta preșcolară (ca și școlară mică) copilul, de multe ori în comportamentul său, acționează în mod impulsiv, fără să se gândească. În același timp, nu putem nega importanța dezvoltării posibilității de a medita asupra scopurilor și intențiilor lui. Trebuie să cunoaștem valoarea morală a acestora și să facem alegerea conștientă în raport cu tot ce-l înconjoară.

În lucrările recente cu referință la educația morală a copiilor de vârstă preșcolară nu sunt evidențiate condițiile pedagogice de conștientizare morală a unui act. Deși nu putem spune că autorii nu acordă atenție acestei probleme, totuși, mulți autori pornesc de la așa-numita abordare etico-normativă, conform căreia educația morală se reduce la asimilarea regulilor specifice standardelor și probelor de activități, inclusiv de conștientizare, aceasta ca o consecință directă și imediată a sensibilizării. Aici nu sunt „implicați” factorii interni, cum ar fi inițiativa copilului în asimilarea valorilor moral-spirituale. Conform concepției cultural-istorice a psihologului L. Vygotsky, numai în această activitate pot fi dezvoltate trăsăturile unei personalități, care i-ar permite omului în creștere să răspundă adecvat cerințelor morale adoptate de societate. Favorizarea gradului de conștientizare de către copil a propriilor sale acțiuni constituie o modalitate eficientă de a „conecta” procesele interne la condițiile externe ale educației. Astfel, discipolii au oportunitatea de a absorbi adevărurile morale. În cursul acestei activități complexe a copilului, cunoașterea valorii acțiunilor și intențiilor sale apare ca un rezultat al propriului său raționament și a propriei acțiuni. În asemenea condiții, în prim-planul educației iese nu conformarea la normele de comportament moral, ci formarea generalizărilor morale și a capacității de conștientizare a actelor în baza reperelor universale.

Acțiunile importante din punct de vedere moral se concentrează pe realizarea condiției favorabile pentru bunăstarea interioară a celui alt prin

mijloace, care satisfac, concomitent, nevoile personale ale inițiatorului comportamentului: în stimă de sine, împlinire, autoafirmare etc. (A. Guseinov, O. Drobnitsky ș.a.). Prin urmare, gradul de conștientizare a valorii morale a unui act presupune funcționarea cognitiv-emoțională a conștiinței și a conștiinței de sine. Gândindu-se la obiectivele de comportament într-o situație-problemă, copilul ca și cum vorbește cu el însuși și caută răspunsuri la întrebările: „Dacă voi face acest lucru, cum se va simți prietenul meu? Îi va fi bine, plăcut sau invers, și cum mă voi simți eu?”. Există, deci, o corelare și echilibrare a consecințelor.

Desigur, nu putem garanta că după un asemenea mod de funcționare copilul va face alegerea morală. Aceasta nu poate oferi și nici crea, în sensul deplin al cuvântului, motivația pentru punerea în aplicare a voinței necesare. Totuși, valoarea modelului indicat de raționament 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, să-și controleze comportamentul, aliniindu-se cerințelor societății.

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; (d) să evalueze un act planificat după criterii morale general acceptate; (e) să raporteze evaluarea acțiunilor la atitudinea pe care o are odată cu apariția „Eu”-lui său.

Toate aceste abilități în procesul de intervenție pedagogică pot să acționeze, credem noi, în calitate de *procedee* (moduri generalizate) de conștientizare a valorii morale a actului, desfășurat în imaginație. Metodele existente de educație morală nu oferă un nivel adecvat de asimilare a procedeelelor indicate. În condițiile actuale, dezvoltarea aspectelor morale ale comportamentului nu poate fi supusă unui management și unei reglementări raționale, în plan educativ, din punctul nostru de vedere, pe motiv că, în esență, în teoria și practica de educație nu există o analiză sistemică a fenomenelor.

Studierea condițiilor pedagogice de conștientizare a valorii morale a unui act poate sugera soluționarea problemelor cu privire la formarea unei personalități creatoare, înțeleasă drept o premisă indispensabilă cultivării caracterului moral și al acțiunilor, bazate pe principii înalte.

Obiectul acestei cercetări îl constituie reprezentările copiilor de 5-6 ani privind valoarea morală a acțiunilor în raport cu altă persoană.

Subiectul de studiu îl constituie legile de conștientizare a valorii morale a unui act.

Scopul investigației este dezvăluirea condițiilor psiho-pedagogice pentru interpretarea valorii morale a actului de către un copil, bazându-se pe indicatorii morali universale.

Obiectivele de cercetare:

1. Identificarea caracteristicilor structurale ale conștientizării valorii morale a unui act, a mecanismului acestuia;
2. Identificarea celui mai bun mod, a celor mai bune căi și mijloace de interacțiune pedagogică pentru a asigura conștientizarea valorii morale a acțiunilor copilului de vârstă preșcolară;
3. Examinarea relației gradului de conștientizare a valorii morale a faptelor și a câmpului de valori în raport cu ceilalți la treapta superioară a pregătirii pentru școală a copilului.

Ipoteza de studiu:

1. Un mod eficient de promovare a reperelor morale în domeniul interacțiunii cu alții este formarea de generalizări morale și de acțiuni de autoconștientizare a valorii morale în cadrul activității copiilor, organizată special de profesorul-educator.

2. Conștientizarea valorii morale a unui act influențează contextul moral al orientărilor valorice ale copilului de vârstă preșcolară.

Aceste presupuneri au fost testate în studiul realizat în perioada 1986-1991. Lucrările de investigație au fost efectuate în două grupuri experimentale de preșcolari (urban și rural) și unul de control – discipoli ai instituțiilor preșcolare Nr. 42 și Nr. 26 din Bălți, precum și din satul Nișcani, raionul Călărași (Republica Moldova).

Cercetarea a inclus materialele de studiu al gradului de conștientizare a conduitei preșcolarilor de vârstă diferită (mijlocie, mare, pregătitoare), obținute în urma activităților în comun cu studenții instituțiilor de învățământ superior și audienții cursurilor de dezvoltare profesională a specialiștilor. Numărul participanților incluși în experimente a depășit cifra de 1000 de copii.

Noutatea științifică a studiului. Această lucrare reprezintă 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 elaborată structura acestui proces și a fost 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 formării abilităților creative ale copilului, precum și diagnosticarea nivelului de bună creștere a preșcolarilor în domeniul vizat.

Semnificația practică a studiului. Sistemul de învățământ include conținutul și metodologia înțelegerii valorii morale a unui act, în interconexiunea acestora, precum și criteriile de control și de corecție a cursului dezvoltării copilului. Acestea au fost testate pe un număr mare de discipoli ai instituțiilor preșcolare și va permite să fie aplicat în scopul educării și dezvoltării morale a copiilor.

Metodologia utilizată în studiul experimental poate fi aplicată de către profesorul-educator sau psihologul practician, pentru a diagnostica nivelul de conștientizare a dimensiunii etice de comportament.

Am pornit de la **premisele** că:

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

– Conștientizarea valorii morale a actelor în baza criteriilor idealului universal influențează orientarea umanistă a tendințelor valorice ale personalității preșcolarilor în sfera relaționării.

Fiabilitatea și viabilitatea rezultatelor cercetării au la bază metode care îndeplinesc obiectivele de studiu, ale căror rezultate se completează reciproc. Un alt aspect semnificativ este explorarea sistemică consistentă a particularităților procesului de conștientizare; analiza cantitativă și calitativă a datelor, precum și o alegere largă a subiecților supuși experimentului.

Testarea studiului. Principalele obiective și rezultate sunt testate:

1. În publicațiile cu privire la tema de cercetare;
2. La conferințele științifice anuale ale instituțiilor de învățământ superior și mediu de specialitate din Moldova;
3. La cursurile și seminarele speciale, organizate cu studenții facultăților de profil ale instituției de învățământ 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;
5. În rapoartele întocmite pentru conferințele științifice, de nivel național și municipal, ale profesioniștilor în educația preșcolară, atelierele de lucru ale specialiștilor-practicieni din Fălești, Glodeni, Soroca, Slobozia, Vulcănești, Taraclia, Comrat, Cahul, Drochia (Republica Moldova), precum și din Nikolaev și Vinița (Ucraina).

CAPITOLUL I.

PENTRU O NOUĂ FORMULĂ A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI (EDUCAȚIEI) ETIC DE CALITATE

- Pe teritoriul copilului se dă marea bătălie pentru sufletul omului.
(Spiridon Vangheli)

1.1. Un pas chibzuit sau o soluție impulsivă pentru probleme etico-morale? Specificări de concept

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

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 interes a altei persoane (A. Guseinov [41], [42], O. Drobnitsky [52] etc.). Acest lucru, însă, nu înseamnă că suntem depășiți de alții, ci *armonizarea*, echilibrarea intereselor proprii cu ale altora – grija pentru alții echivalentă cu cea pentru tine, respectul pentru demnitatea altora, nu mai mic decât pentru a ta [12], [41]. Aristotel a numit acest comportament „egoism civilizată”, iar scriitorul contemporan, sociologul Yuri Riurikov „egoaltruism”, care servește drept motor intern principal, piatră de temelie a întregii naturi umane [129].

Ce va aduce omului comportamentul civilizată față de alții? Satisfacție mare, el poate fi mândru de sine însuși. Potrivit iluministului francez M. Montaigne, „Premiul care urmează întotdeauna oricărui lucru bun și chiar fiecărui 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 filozofice 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 (materiale sau imateriale), ci pentru că este conștientă de faptul că acțiunea sa o va bucura pe cea din urmă, făcându-i plăcere, ușurându-i situația dificilă în care se află. Aceasta te conectează la starea celuilalt, la bucuriile și necazurile lui. Acțiunea este percepută, în același timp, ca o sursă de trăiri favorabile, asociate cu mândria și demnitatea personală a subiectului, solicitând o interiorizare mai adâncă în propriile sale experiențe.

Orice persoană anticipează emoțional efectele adverse ale acțiunilor pentru destinatarul lor, anticipând și propriile trăiri de jenă, rușine, frustrare, ceea ce o poate face să renunțe la punerea în aplicare a ideilor originale.

Cele de mai sus ne-au oferit șansa de a crede că armonizarea (echilibrarea) propriei stări de spirit a subiectului cu rezonanța anticipată a acțiunii pentru celălalt exprimă baza esențială a idealului universal de relaționare umană. Prin urmare, sarcina educației este de a conduce în mod organic discipolii spre conștientizarea valorii morale a actelor și luarea unor decizii independente cu privire la scopurile orientate spre altă persoană, apelând la caracteristicile esențiale ale modelului social.

La baza studiului au stat afirmațiile savanților cu privire la existența relației dintre principalele componente ale experienței social-istorice cu privire la formarea și dezvoltarea conștiinței personalității în unitatea dialectică a cunoștințelor, a activității și atitudinilor sale. Conștiințelor le revine rolul prioritar, pe motiv că asimilarea lor îi permite persoanei să devină subiectul activității.

Conform teoriei de dezvoltare cultural-istorică și principiului unității conștiinței și activității (B. Ananiev [2], [3], L. Vygotsky [32], A. Zaporozets [62], A. Leontiev [85], [86], N. Poddyakov [114], S. Rubinștein [125], [126], D. Elkonin [157] ș.a.), dezvoltarea psihică, conștiința personalității apar în urma însușirii unei anumite experiențe sociale, în timpul formării genurilor de activitate a unui om, sub influența educației și instruirii (P. Blonsky [11], L. Vygotsky [31]). Principalele componente ale acestei experiențe sociale sunt: cunoștințele despre realitate și om, despre activitatea sa; experiența de efectuare a activităților istoric constituite; experiența de evaluare a comportamentelor și de atitudine emoțională față de lume, toate interconectate ([3], [17], [31], [52], [76], [87], [99], [124] etc.

Aceste prevederi ne-au permis să identificăm principalele direcții ale stimulării educaționale, pentru conștientizarea valorii morale a unui act de către discipolii noștri, prin asimilarea:

- cunoștințelor despre esența morală a comportamentelor față de ceilalți, despre modul social de gândire și de interpretare a unui act;
- activității privind recunoașterea sensului moral al faptelor;
- experienței de atitudine emoțională și de evaluare în raport cu acțiunile și metodele de reflectare a lor conform criteriilor morale.

Găsirea unor modalități de reglementare pedagogică eficientă a interpretării competente de către preșcolar a calității morale a unui act necesită un studiu al *mecanismului psihologic* al realității psihice care asigură conștientizarea acțiunii, prin orientarea spre idealul moral universal.

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

În caracteristicile acestui concept evidențiem: scopul, efortul de punere în aplicare; utilizarea resurselor disponibile (obiectivele și mijloacele); eforturile volitive în depășirea obstacolelor; atingerea unui rezultat așteptat de însași na-

tura acțiunii; și, totodată, consecințele acțiunii în urma confruntării cu circumstanțele externe (ibid., p. 68).

Conștientizarea valorii morale a actului este recrearea unui plan mental al elementelor lui structurale. De aici, desemnarea unei serii de componente ale procesului de conștientizare morală:

1. Conștientizarea situației de problemă, compararea rezonanței anticipate a soluțiilor pentru obiectul interacțiunii cu propriile dorințe ale subiectului și identificarea contradicției (conștientizarea problemei morale).

2. Găsirea unei variante favorabile adecvate modelului social (conștientizarea obiectivului social-acceptabil, 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 operațiunilor cu scopul ideal reprezentat și rezultatul actului imaginar.

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 satisfacției legată de comportamentul autorului.

Conștientizarea actului poate genera noi cunoștințe despre cea mai bună, în plan moral, soluție, punerea în aplicare a căreia ar putea duce la eliminarea contradicției (discordanței) dintre presupusa rezonanță a actului imaginat pentru destinatarul lui și subiectul acestuia. Percepția, înțelegerea și acceptarea pentru soluționare a problemei sunt necesare pentru ca subiectul să-și fixeze în mod conștient *scopul* de a cumpăni asupra soluțiilor alternative, apelând la criteriile esențiale ale modelului social și a activa *motivul* (găsirea soluției optime).

Scopul conștientizat sugerează alegerea metodelor de implementare (cognitive, volitive, emoționale) în obținerea rezultatului dorit – conștientizarea opțiunii acceptabile din punct de vedere moral. În timpul procesului se monitorizează fondurile destinate scopului, se iau în considerare eventualele situații neprevăzute pentru a face ajustările necesare.

Dezmembrarea unora dintre link-uri care operează între elementele procesului de conștientizare 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 [69], [82], [151] ș.a.

Aceasta poate fi numită *legitimă, universală*, așa cum se manifestă în raționarea tuturor problemelor tipice ale relaționării umane, oricăror acțiuni comportamentale îndreptate spre o altă persoană. Fără caracteristicile importante ale acestei conexiuni nu pot fi implementate soluțiile optime. Actualizarea legăturii dintre scopul, motivul și mijloacele de punere în aplicare a acțiunii în anumite circumstanțe încorporează nu numai elementele unui act izolat de interacțiune, dar și caracteristicile specifice unui anumit model de comportament social. Acesta 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 complet și exact al activităților interne-externe pentru constatarea valorii morale a acțiunilor com-

portamentale, 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 cu referire la conștientizarea globală a actului acționează nu 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 a opțiunilor, pentru a rezolva probleme specifice 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. 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 constituie imaginea emoțional-cognitivă a acțiunii morale, care, spre deosebire de ideile și conceptele pur raționale privind sensul obiectiv al fenomenelor în relațiile 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. Vor apărea reprezentările generalizate, care, în fiecare caz separat de interacțiune a copilului cu ceilalți, au un conținut specific de manifestări, modele de comportament. Acestea sunt un produs al comparării și echilibrării ca sens a acțiunii cercetate în raport cu starea lăuntrică a persoanelor implicate în actul de comunicare.

Apărută în mintea copilului, imaginea externă a situației de problemă se reflectă în una internă a modificărilor generate de situație, posibilele direcții de acțiune. Rezultatul este un câmp emoțional nuanțat ce are forță stimulatorie și reflectă valoarea percepută a actului, capabilă să asigure o influență de reglementare cu privire la direcția și dinamica practicii ulterioare a copilului. Cu toate acestea, efectul respectiv nu este direct, ci unul intermediat de activitatea mentală în spațiul imaginii, al reflecției emoțional-cognitive a situației de interacțiune cu realitatea înconjurătoare.

Opiniile formate în timpul conștientizării comportamentului în anumite condiții nu sunt un rezultat abstract oficial de judecată morală, ele reprezintă un proces de formare a unui model, program de acțiuni, pe care le prescrie pentru punerea în practică a etalonului social de comportament moral.

Astfel de judecăți emise 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 acționează ca reguli generale, standarde, subliniind un curs de conduită în situații specifice. Acest lucru, în opinia noastră, le face diferite de standardele etice regăsite 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 specific – imagini artistice ale celor două personaje impli-

cate în relații contradictorii (de exemplu, *Pinocchio și Mănâncă-Foc*, directorul trupei de marionete).

Definiția „reprezentări generalizate” ale preșcolarului despre valoarea morală a interacțiunii cu ceilalți implică imaginea sa mentală de comportament, modelat social, dar și personal acceptat. Pe de o parte, ea îi servește drept un criteriu de evaluare subiectivă a acțiunilor altora și celor personale, pe de altă parte, este un stimulent pentru autodesăvârșire.

Este important, totuși, să subliniem că această construcție a unui model abstract de conștientizare morală a valorii unei acțiuni unitare este o încercare de a examina structura și conținutul activității într-un aspect aplicat doar de logica normativă de reglementare. În același timp, structura procesului de conștientizare a unui act rămâne neschimbată până la anumite limite. Cel mai important lucru, care determină această structură, este *logica reflecției*, ce ghidează activitatea intelectuală, pentru a identifica valoarea acțiunii analizate de autorul ei, prin anticiparea consecințelor pentru satisfacerea nevoilor altei persoane în anumite circumstanțe.

Copilul este „nevoit” să compare ce valoare are acțiunea pentru cineva și pentru sine, deci să echilibreze valorile, stabilind o corespondență între ele. Aceasta îi permite să „descopere” problema morală, contradicția dintre interesele celuilalt și propriile interese. Această contradicție este una de bază, care reprezintă sursa, condiția, modalitatea și forța motrice a dezvoltării conștiinței copilului, dimensiunii ei morale, pe motiv că găsirea rezolvării ei solicită 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, propriilor nevoi. Devine posibilă conștientizarea 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) prevede înțelegerea corectă a semnificației anumitor comportamente, ci procesul de gândire, care, dobândind o natură productivă, mobilizează conștiința, ajută la actualizarea structurilor psihice. Acestea îl ajută pe copil să conștientizeze aspectul moral al actului propriu-zis.

Logica raționamentului se caracterizează prin anumite limitări, ea permite capturarea și analiza doar a componentelor conștientizate și verbalizate.

Natura și structura activității de conștientizare constituie o metodă justificată din punct de vedere științific de abordare a înțelegerii valorii morale a unui act. Copilul poate cunoaște esența morală a manifestărilor destinate altora și de aplicare a scopului său moral. Abordarea sistemică a materialului empiric și teoretic din literatura de specialitate cu privire la conștientizarea valorii morale a acțiunilor ne permite să tragem următoarele *concluzii*.

Mecanismul psihologic al procesului de conștientizare are trei subsisteme strâns legate, care diferă după funcțiile lor: *de cunoaștere* (cognitivă), care realizează acumularea și sistematizarea cunoștințelor morale și psihologice, socialmente importante despre act, modul de gândire care este necesar pentru conștientizare;

volitivă (regulativă), care prevede punerea în aplicare efectivă a gradului de conștientizare a unei acțiuni, controlul asupra desfășurării ei; și *emoțională* (afectivă), care creează motivația, mobilul pentru a chibzui soluțiile în problema morală după criteriile morale autentice. Astfel, unul dintre obiectivele lucrării noastre presupune identificarea naturii relațiilor dintre aceste subsisteme ale mecanismului psihologic, precum și selectarea diferitor măsurători și corelarea lor.

Analizând natura reflectorizantă a psihicului, ca cea mai distinctă dintre caracteristicile fundamentale [88], concluzionăm că între cele trei subsisteme cel cognitiv are 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 anumit context, dar și a 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 dintre aceste subsisteme într-un cadru genetic, aplicând principiul de studiere a psihicului în dezvoltare am admis că efectul influenței bine orientate, axate pe conștientizarea valorii morale a unui act, este posibil în condițiile asigurării impactului corespunzător asupra elementului său central, cognitiv.

Încercăm să definim unele manifestări ale fiecăruia dintre subsistemele indicate ale conștientizării morale a unui act și ne bazăm pe acele concepte teoretice, care sunt stabilite în baza acestuia. În funcție de natura modelului social recunoscut de comportament, subsistemul *de cunoaștere* (sau cognitiv) al procesului de conștientizare este identificat de noi ca un set de cunoștințe sistematice conștientizate, legate reciproc. Ele se referă la calitatea morală a acțiunilor (în forma unui concept moral general), consecințele acțiunii analizate pentru starea de spirit a partenerilor de comunicare, modelul social argumentat (logica) de reflecție și punere în practică a actului, aspectul moral al elementelor structurale individuale de acțiune.

Acești indicatori nu se află alături. Conceptul general despre calitatea morală a actului și toate celelalte tipuri de cunoștințe sunt legate de diferite niveluri de generalizare. El reprezintă 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 în raport cu acestea.

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

Principala caracteristică a subsistemului *volitiv* (de reglementare) este caracterul lui voluntar, ca manifestare a voinței subiectului. După cum se știe, „vo-

ința reprezintă reglementarea conștientă de către persoană a comportamentului și activității sale, exprimată în abilitatea de a depăși obstacolele interne și externe în săvârșirea acțiunilor și actelor concentrate pentru un anumit scop” (V. Selivanov [130, 7]). În baza acestei caracteristici, subsistemul de reglementare este definit drept un ansamblu de acțiuni mentale incluse în actul volitiv, îndeplinind funcția de autodeterminare, automotivare, autoblocare în procesul de implementare a chibzuirii acțiunii, cu orientare spre caracteristicile esențiale ale modelului social.

Procesul de reglementare a înțelegerii actului în anumite circumstanțe necesită nu doar cunoașterea formelor de conduită acceptabile pentru alții și 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 să facă tranziția de la conștientizarea aspectelor externe ale comportamentului la cele interne, selectând pentru aceasta mijloacele adecvate. Verificarea conștiinței de sine necesită autocontrolul final după atingerea obiectivului ideal trasat.

Subsistemul *volitiv* îndeplinește funcția de reglementare conștientă a planului de activitate intelectuală. Elementele de activitate creatoare se referă la indicatorii empirici ai subsistemului volitiv (de reglementare). Apare abilitatea de a vedea nefamilialul în situația de problemă familială; de a căuta și a găsi soluții de rezolvare a unei probleme; de modificare a metodelor, 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 valoarea lor morală. Avizele corespunzătoare ale copilului constituie componenta inteligentă a unui act volitiv.

Subsistemul *emoțional* (afectiv) este înțeles drept sentimente morale superioare, complexe, care exprimă o atitudine mai mult sau mai puțin conștientă cu privire la executarea actului de judecată conform criteriilor morale. Posibilitatea de realizare practică a scopului moral, manifestat în trăirile emoționale, 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 înalt simț moral, bazat pe conștientizarea consecințelor negative ale acțiunilor planificate pentru destinatarul lor, strâns asociate cu respectul de sine al copilului în urma construcției mentale a viitoarei situații favorabile pentru o altă persoană; (2) sentimentele superioare care se sprijină pe criterii morale obiective din punct de vedere social și trasează scopuri morale (emoții-valori după B. Dodonov [49]) și (3) emoțiile cele mai elementare care alcătuiesc complexe de trăiri în fiecare situație de conștientizare a conduitei („emoțiile fundamentale” după K. Izard [67]).

Impactul conștientizării actului este legat, în opinia noastră, de înțelegerea necesității obiective și a motivelor personale pentru a stimula alegerea soluțiilor optime pentru problemele etice, aliniindu-se la caracteristicile esențiale ale modelului social. Este solicitată capacitatea copilului nu doar de a opera independent cu cunoștințele asimilate, mijloacele de activitate, dar și de a percepe modul (procedeu) de corelare și echilibrare a rezonanței emoționale 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: în primul rând, un *sistem de mijloace (metode) de activitate* – cunoștințe, abilități care îi asigură copilului capacitatea de a identifica calitatea morală a acțiunilor; în al doilea rând, un *sistem de niveluri de funcționare* a conținutului experienței sociale într-un anumit context; în al treilea rând, un *sistem de obiective pedagogice* de eforturi organizate pentru a facilita asimilarea fragmentului respectiv de experiență socială; și în al patrulea rând, un *sistem de parametri (criterii) de impact* privind interacțiunile de predare.

Dezvoltarea cu succes a procesului de conștientizare a acțiunii morale la copiii preșcolari este o urmare a utilizării integrate a resurselor.

Munca personalului didactic în această direcție ar trebui să implice:

– Asimilarea cunoștințelor sistemice cu privire la valoarea morală a unui act, modul socialmente argumentat de raționare a acestuia.

– Însușirea 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.

Unul dintre cele mai importante procedee de asimilare deplină a experienței sociale este stăpânirea *modelului de raționament* moral-justificat drept un instrument și un test de conștientizare a adevăratei valori morale a manifestărilor adresate celorlalți – ca scop al învățământului special orientat.

Capacitatea de a înțelege calitatea morală a actului, așa cum se crede, nu se produce izolat, în afara contextului legăturii cu alte calități ale personalității copilului. Punând în aplicare pozițiile abordării sistemice, este firesc să fie cercetate corelațiile, conexiunile nu doar în interiorul procesului de conștientizare, dar și cu alte sisteme.

În studiile publicate cu privire la educația morală a preșcolarilor această întrebare nu este cercetată în mod special, deși există rapoarte cu privire la astfel de relații. În lucrarea noastră ne-am propus o sarcină suplimentară – de a lua în considerare felul 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. Conștientizarea calității morale a comportamentului în optica cercetărilor cu referință la preșcolari

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

Conceptele invocate de literatura psihologică cu privire la structura sistemică și semantică a conștiinței umane (L. Vygotsky, 1982, vol. 1; 1984, vol. 4),

lanțul ierarhic al activității, ca 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 deasupra altuia, de reflectare a acestuia. Există un motiv pentru a fi identificate: nivelul de acțiuni perceptivă, care funcționează în spațiul percepției directe a problemelor practice sau mentale; nivelul transformărilor imaginare ale 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 de cele de motivare a activității, care, de asemenea, sunt subordonate reciproc [62].

„Psihanaliza” comportamentului uman – interpretarea acțiunii – trebuie să-și asume, în conformitate cu rapoartele psihologice, „divulgarea de semnificație și sens ale 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 și trăirile sale (V. Miasishev [99]).

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. Rubinștein, conștientizarea că ceva este bun (datorie) are un conținut moral, suficient, pentru a determina nevoia de a face anume acest lucru. Nu este o atracție în sensul specific al cuvântului, dar forță motrice, totuși, suficientă pentru a genera un comportament contrar atracției [1, 145].

Curențele de cercetare în dezvoltarea acestor idei ale lui S. Rubinștein arată că 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 autocontrol 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, având în vedere criteriile morale universale, care trebuie să corespundă valorilor morale conștientizate de individ. Rezultatele studiilor analizate în lucrarea lui A. Blasi (160), 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 de la vârsta preșcolară, a valorii morale de conduită.

Am început cu următoarea premisă a conștientizării: în primul rând, ea constituie produsul dezvoltării personalității copilului în cursul activității sale, în relația cu alții (B. Ananiev [2]; A. Leontiev [85], [86]; S. Rubinștein [124]; R. Sterkina [135] ș.a.); în al doilea rând, conștientizarea nu este numai

cunoașterea, înțelegerea valorii morale a actului, dar și atitudinea față de el, ca mijloc de comportament al copilului față de mediu și față de sine însuși.

Funcția procesului de învățământ este de 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 sale; în direcționarea spre efectuarea sarcinilor, 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, prin eforturile proprii, să respecte valorile morale universale, care îi definesc gândurile, sentimentele și acțiunile pentru rezolvarea problemelor de interacțiune cu alte persoane.

Gestionarea eficientă a conștientizării morale a comportamentului este imposibilă fără a studia problema, cum apare înțelegerea realității, după care legi se dezvoltă și ce fel de organizare pedagogică este necesară pentru procesele corespunzătoare în perioada preșcolară. Această remarcă este importantă, deoarece sunt cunoscute puncte de vedere diametral opuse cu privire la posibilitatea de dezvoltare a conștientizării valorii morale a unui act la preșcolari.

În conformitate cu una dintre viziuni (V. Stern [154]; J. Piajét [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 alinieze judecățile sale altor judecăți.

J. Piajét, în studiul său consacrat judecăților morale ale copiilor, ajunge la concluzia că la vârsta preșcolară regulile de conduită sunt prescrise din exterior de adulți. Copilul acceptă 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 față de adult. Din această atitudine față de regulă ca față de ceva absolut și neschimbat derivă și particularitățile justificării cerințelor normative, atunci când criteriul aprecierii acțiunilor comportamentale rezidă în faptul cum este estimat actul de către adult, și nu valoarea lui reală. Această (primă) etapă a formării conștiinței morale, potrivit lui Piajet, continuă până la 8-9 ani. Acționează 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. Vygotsky, dimpotrivă, susține că, în a doua jumătate a vieții preșcolare, copilul este capabil nu numai de a fixa, dar și de a înțelege faptele, de a stabili anumite generalizări și „existența însăși a ideilor generale este primul pas care implică gândirea abstractă” [32, 432].

Disputând cu J. Piajét despre posibilitatea de formare la preșcolari a judecăților pur morale și percepțiilor în procesul educațional, suntem de acord cu ideile sale privind dezvoltarea mentală (ținând cont, desigur, și de aspectul con-

știentizării). Aceasta este o transformare calitativă a structurilor cognitive, care apar ca rezultat al activității copilului [163].

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

La rândul lor, cunoștințele specifice despre anumite proprietăți morale ale comportamentului, despre calitățile corespunzătoare se nasc și se formează când copilul analizează actele altora și cele proprii, bazându-se pe idealul moral universal. Acest lucru este confirmat de S. Rubinștein, potrivit căruia „... Analiza efectelor (rezonanței) acțiunilor proprii în raport cu alți oameni, a rezultatelor acțiunilor lor față de mine, a influențelor acțiunilor oamenilor asupra celorlalți în ceea ce privește construcția și dezvoltarea naturii lor umane – iată cunoștințele acumulate prin experiență, „ontologiă”, din analiza și generalizarea căreia se naște și este formulată teoria etică” [1, 144].

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. Aceasta, 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. Ananiev [2]; I. Bronnikov [16], V. Gorbaciova [37]; [38]; A. 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 creează, așa cum remarcă, în special, B. Ananiev, situația de ansamblu a dezvoltării și realitatea de evaluare în viața de familie și cea colectivă. Acest lucru este esențial pentru înțelegerea acțiunilor proprii, prin intermediul aprecierii, în formarea gândirii despre sine ca subiect al activității morale în relație cu alții (B. Ananiev [2]); R. Shakurov [152] ș.a.).

În studiul său V. Gorbaciova 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 atingerea scopurilor noastre este interesantă cercetarea condițiilor în ceea ce privește formarea atitudinii reciproce și a aprecierii copiilor în diferite forme de activitate/lecții obligatorii, timp de serviciu, joc. Este deosebită ideea ce rezultă din cercetarea referitoare la 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 semenii săi.

Obiectivitatea relativă a judecăților de valoare a copiilor cu privire la semeni și la ei înșiși este, după cum se arată în studiul autorului indicat, consecința direcției și stilului de muncă educativă, fiind rezultatul unei deprinderi sistematice a copiilor cu îndeplinirea constantă și conștientă a regulilor de conduită [38].

Preșcolarul, așa cum s-a stabilit în lucrarea lui I. Bronnikov, deja la vârsta de 4-5 ani, în baza experienței acumulate și a conceptelor originale, începe să înțeleagă semnificația cerințelor înaintate, să evalueze acțiunile și faptele proprii și ale colegilor/prietenilor săi. Trăirile încercate în urma săvârșirii faptelor bune sau rele sunt estimate de adulți, dar și de propria atitudine 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 poate fi rangul de principiu, care ierarhizează motivele [16].

La vârsta preșcolară mare apar primele manifestări ale sentimentelor nuanțate de jenă, vinovăție și rușine în urma comiterii faptelor rele, iar sentimentele de bucurie și satisfacție în urma faptelor bune sunt însoțite de conștientizarea semnificației lor obiective (R. Ibragimov [65]; R. Shakurov [152] ș. a.).

Experiența de viață și cercetările arată că la 5-6 ani copiii au abilitatea de a recunoaște și de a motiva atât acțiunile lor, cât și ale altora. Educatorilor le venea însă 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. Studiile constată lipsa de atenție din partea adulților pentru sensibilizarea copiilor cu privire la semnificația socială a acestor reguli, insuficiența demonstrării pe exemple concrete a 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.), derivă din mai multe motive. Printre acestea vom evidenția subestimarea faptului că nu au cunoștințe sistematice cu privire la valoarea morală a comportamentului, lipsa de instruire a copiilor în ceea ce privește chibzuirea morală a unei acțiuni holistice, desfășurate în imaginație.

Un rol important în analiza problemei noastre de studiu l-a avut cercetarea formării operațiunilor de gândire, intelectuale la preșcolari. Obiectivul nostru nu a fost o analiză detaliată. Este important să se ia în considerare caracteristicile selectate în studii în vederea soluționării problemei privind natura managementului pedagogic al conștientizării valorii morale a actelor de către copii.

Formarea mentalității are loc, precum s-a stabilit în studiile semnate de V. Davâdov [43], P. Halperin [34], A. Zaporjets [62], G. Kostiuk [77], [78] ș. a., în baza acțiunilor externe, fizice, cu obiectele. Este importantă verbalizarea, prelucrarea informației [34]. Este esențială remarcă lui A. 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 în 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, la vârsta

preșcolară mică activismul cognitiv al copilului va lua forma activităților de cercetare, 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 mici ar fi complicat sarcina noastră de cercetare. Prin urmare, studiul dezvoltării conștientizării în procesul educațional, special construit în acest scop, am început cu vârsta preșcolară mare, pentru ca, treptat, să putem evolua până la etapele anterioare de vârstă: mijlocie și la copiii mai mici. Datele cercetărilor efectuate de autorii menționați mai sus ([34], [43], [62], [76] etc.) arată că procesele inteligente, legate de conștientizarea sensului comportamentelor, apar la un copil mic doar în condițiile aranjamentului unei astfel de activități. Acestea oferă o familiarizare reală cu conexiunile și relațiile dintre evenimentele care ar trebui să facă obiectul judecății. Așa cum este stabilit în experimente, internalizarea poate apărea spontan și fără organizarea specială a unor activități. În aceste condiții cunoștințele sunt stăpânite formal, în virtutea cursului natural al acestui proces, care nu este luat în calcul și, în multe cazuri, este semnificativ afectat. Analiza acestor lucrări (L. Bojovich [13], J. Schiff [153] ș.a.) oferă motive să se creadă că generalizările morale la copii în curs de dezvoltare în instruirea sistematică ar trebui să difere în conținut, structură, grad de conștientizare, de acelea care s-au produs în mod spontan, în procesul familiarizării lor neorganizate cu fenomenele din zona de interacțiune cu ceilalți. Dincolo de componentele cognitive (intelectuale), conștientizarea implică și alte componente, una dintre ele, potrivit psihologilor, este componenta emoțională /A. Kosheleva, T. Titarenko, L. Strelkova ș.a.). Studiarea aspectului emoțional (afectiv) este preocuparea mai multor autori, care identifică natura sentimentelor, atitudinii emoționale față de evenimente, acțiuni (V. Kotîrlo [30]; [80]; A. Kosheleva [158]; Y. Neverovich [100]; L. Pimenova [113]; L. Strelkova [136] ș.a.

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

Forța motrice a motivelor sociale în curs de formare la copii crește odată cu complicarea operațiunilor și separarea momentelor inițiale ale activităților de rezultatele finale, care încep să anticipeze evoluția rezolvării problemei (Y. Neverovich, 1965).

A. Zaporjets se referă în lucrările sale la formarea anticipării emoționale a rezultatului acțiunii (faptei) prin modelarea vizuală a sensului situației. 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 presupune descoperirea valorii pozitive sau negative, anterior ascunse, pentru subiect atât a circumstanțelor, cât și a acțiunilor. Copilul încearcă „să execute” în plan mental diferite acțiuni

și să simtă sensul pe care efectele lor le pot avea asupra oamenilor din jurul său și, prin urmare, asupra lui însuși. Astfel, devine posibilă identificarea liniei principale a comportamentului său, evitând acele acțiuni greșite, care nu satisfac nevoile și orientările valorice ale copilului. Aceste acțiuni ar fi putut fi 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. Zaporjets au fost fundamentale pentru noi în identificarea strategiei și tacticii de construcție a procesului de învățământ, în scopul promovării gradului de conștientizare a calității morale a comportamentului altora și al celui personal față de ceilalți. 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 acțiunile sale, dorința pentru un comportament bun, bazat pe o înțelegere precisă și pertinentă a ceea ce face. Studiul condițiilor dezvoltării la copii a ideilor etice și a conceptelor conștiente este esențial pentru mai multe cercetări. În lucrările semnate de A. Vinogradova [26]; R. Bure [19]; G. Godina [36]; V. Neciaeva, T. Markova, R. Jukovsky, L. Penievskaja [101]; E. Subbotsky [138] ș. a. se menționează 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 sensului comportamentului, a consecințelor acțiunilor lui de către adulți (T. Erofeeva [56] ș. a.).

Printre metodele acestei munci sunt evidențiate, în special, conversațiile despre acțiuni, care dezvoltă o atitudine conștientă în ceea ce privește comportamentul (L. Knyazeva [71]). Un mijloc eficient de înțelegere a sensului și esenței unei norme morale este includerea copiilor în rezolvarea unor probleme, alături de adulți sau colegi (R. Bure [19] etc.). Rolul adulților este ca, împreună cu moderatorii de acțiune, să le transmită copiilor și sensurile personale, motivele interne pentru o bună conduită (A. Lagutina [84], E. Smirnova [134] ș. a.).

Unul dintre factorii pedagogici importanți, cu impact indirect asupra dezvoltării reglementării conștiente a acțiunilor față de cei din jur este, potrivit datelor lucrărilor mai multor autori, învățarea regulilor de comportament în joc, muncă, ocupații (V. Gorbaciova [37], E. Demurova [45], V. Neciaeva [101] etc.). Este important jocul independent, în care preșcolarii vin într-o varietate de contacte, din propria inițiativă, confruntându-se cu particularitățile și interesele partenerilor și obișnuindu-se a-și controla conștient comportamentul, a respecta normele și reglementările recunoscute în mod public. Aceasta contribuie la formarea conștiinței morale a personalității (A. Usova [147]). Printre metodele de intervenție, în acest scop, este evidențiat jocul-dramatizare în baza poveștii (L. Pimenova [113]).

Multe studii arată influența efectivă a atitudinii atente, cordiale a adultului în raport cu copilul, respectul față de persoana lui, sprijinul pe calitățile educabilului, pe înțelegerea de către el a naturii morale a comportamentului.

Este importantă atitudinea pedagogului față de fiecare copil, de lumea lui spirituală unică (M. Burke-Beltran [20]; A. Vinogradova [26], L. Durandina [55]; T. Erofeeva [56], T. Markova, V. Neciaeva [102]; V. Pushmina [119]; A. Ruzskaia [110]; M. Timoșenko [141]; S. Iakobson [159] ș. a.). Dedicată condițiilor pedagogice, mijloacelor, metodelor care promovează însușirea conștientă a moralității de către preșcolari, studiile au fost luate în considerare la proiectarea programului-pilot de formare. Precum arată analiza și datele studiilor noastre, experiența acumulată în știința și practica pedagogică și instrumentele dezvoltate nu oferă funcționalitatea completă a ideilor și a conceptelor cu privire la calitatea morală a acțiunilor comportamentale ale preșcolarului. Studiul condițiilor pedagogice de management al dezvoltării conștientizării valorii morale a comportamentului, ca linie independentă, nu iese în evidență.

Cel mai mare număr de lucrări vizează posibilitatea conștientizării acțiunilor, în contextul extinderii experienței de interacțiune a copiilor și a exercițiilor practice. Accentul se pune pe dezvoltarea cunoștințelor, abilităților, în timp ce capacitatea internă de a le pune în aplicare, aspectul interior al conștientizării morale rămân în afara influenței educatorului. Acesta este considerat ca factor însoțitor. În esență, procesul de educație morală este văzut ca o combinație a trei sarcini diferite – educarea de sentimente morale, de obiceiuri morale și de concepte morale (inconsistența științifică a acestei abordări a fost demonstrată de unii autori ([15], [74])).

Calea propusă de cercetători nu oferă „prinderea” independentă a aceluia general, care caracterizează conținutul interior al manifestărilor bazate pe principiile umane – impactul senzual, emoțional. Prin urmare, copilul nu este în măsură să-și potrivească diversele sale acțiuni într-un model perfect de comportament aprobat și de alții. El nu este apt să recunoască esența morală a comportamentului său în afara unei anumite situații, neștiind cum să-l scoată după limitele ei, ca un subiect al condițiilor actuale.

După cum au subliniat autorii cercetărilor, standardele de moral și imoral reprezintă o generalizare a comportamentelor într-o varietate de contexte. Ele există deja, în formă redusă, însă pentru copil trebuie să fie rezultatul muncii sale cognitive și emoționale speciale. Ajungem la ele după ce analizăm situațiile în mod clar, desfășurat, repartizăm forțele de operare, descoperim eventualele consecințe etc. [79]. În ciuda faptului că pedagogia educației morale a preșcolarilor a făcut progrese în dezvoltarea modului de a gestiona înțelegerea sensului moral al comportamentului unui copil, în fața acesteia se află încă unele probleme nerezolvate.

Este subestimat rolul cunoștințelor sistemice în ceea ce privește conștientizarea calității morale a interacțiunii copilului cu ceilalți. Conceptul de „sistem de cunoștințe” a fost folosit în legătură cu programul pentru preșcolari, dezvoltat încă de J. Comenius [73]. În studiul nostru termenul „caracter sistemic” 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 proprietatea întregului comportament este determinată de interacțiunea dintre piesele sale. Întregul este compus din părțile care interacționează...” [131, 63]. Prin urmare, un sistem

de cunoștințe despre un act prevede dezvăluirea integrității sale, esenței, caracteristicilor principale și se reflectă în reprezentări, concepte.

Cunoașterea parțială a acțiunilor comportamentale afectează calitatea ideilor și a conceptelor etice, în curs de formare la copii. Reflectând cazuri individuale, manifestări specifice, aceste reprezentări fac inaccesibilă descoperirea de către copil a caracteristicilor esențiale ale conținutului, care ar trebui să fie achiziționat în calitate de concept moral, în sensul științific al cuvântului (A. Liublinskaia [90] ș. a.).

Studii recente arată că, dacă înarmăm un copil cu metode teoretice corecte, științific fundamentate de abordare a soluționării problemelor, în diferite domenii ale cunoașterii, el este capabil să atingă un nivel bun de dezvoltare, care să-i permită să pătrundă în relațiile esențiale și raporturile ce există între obiectele și fenomenele realității înconjurătoare (A. Wenger [24], H. Veraksa [25], A. Zaporjets [62], A. Liublinskaia [90], N. Poddyakov [114] ș. a.)

Problema caracterului sistemic al cunoștințelor este legată de alte probleme – ale conținutului și structurii, reprezentărilor referitoare la calitatea morală a comportamentului, un domeniu puțin explorat. Conținutul legat de domeniul de interacțiune a preșcolarului, reprezentat în studii (D. Bakieva [9], L. Durandina [55], T. Markova [101], V. Neciaeva [102], V. 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, moduri de conduită pe care copilul ar trebui să le asimileze. Regulile selectate, reglementările nu evidențiază substanța morală a indicatorilor care stau la baza educației, nu conțin o motivare morală, o argumentare, de ce ar trebui să se facă aceste lucruri. Ele nu orientează mintea copilului spre anticiparea emoțională a rezultatului acțiunilor atât pentru alții, cât și pentru sine.

Accentul este pus pe aspectul final al învățării, al însușirii, pe planul al doilea fiind dimensiunea eficacității asimilării, componenta motivațională a scopului propus. Asemenea cunoștințe nu sunt absorbite 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 raportate la alții și activitatea morală a copiilor coexistă în paralel. În același timp, principiul de selecție și structurare a acestor cunoștințe nu a fost încă acceptat pentru o reflecție profundă și fundamentală. Nu este specificat volumul de conținut, nu este clară corelația dintre componentele sale individuale.

Deosebit de acută este, de asemenea, problema cum să-l conducem pe un copil preșcolar către conștientizarea valorii morale a comportamentului său, despre care se discută în prezent. Unii cercetători (V. Gorbaciova [37], V. Demurova [45], V. Pushmina [119] etc.) sunt de părere că asimilarea moralității, inclusiv dezvoltarea conștiinței morale, are loc, în principal, în comportamentul zilnic al copilului. Este respinsă calea de învățământ etic-frontal.

Una dintre cele mai promițătoare modalități de a dezvolta conștientizarea este includerea copiilor în activitățile de joc, muncă, de comunicare, astfel

încât condițiile acestei activități, regizate de profesor, să-i forțeze să se gândească ce să facă într-un anumit caz, în conformitate cu normele de relații. Iar crearea unei situații de conflict e necesar să contribuie la revitalizarea vechilor sentimente ale copiilor, luarea unei decizii corecte, motivate și punerea ei în aplicare (R. Bure [19]; R. Jukovskaia, T. Markova, V. Neciaeva, L. Penievskaia [101] ș. a.).

În lucrările celui de-al treilea grup de cercetători este justificată raționalitatea conectării modului de organizare a experienței practice de relaționare a preșcolarului cu cei din jur și pregătirea specială destinată însușirii acțiunilor morale, în ideea dezvoltării autonomiei, responsabilității copiilor pentru comportamentul lor, dezvoltării sentimentelor lor morale. Autorii studiului colectiv consacrat sentimentelor umaniste ca parte integrantă a conștiinței morale individuale la preșcolari consideră că această cale este importantă în „stimularea inițiativelor bune ale copiilor, orientarea bine dirijată spre formarea mijloacelor emoțional-expressive de comunicare a propriilor trăiri, împreună cu punerea în aplicare a unor idei corecte cu privire la aspectele umaniste ale vieții” [30, 37].

Educația specială a capacității copilului de a trage concluzii morale, a utiliza standardele de acțiune morală ca o generalizare a comportamentelor, într-o varietate de situații specifice, are, potrivit altor studii, un impact semnificativ asupra experienței individuale de conștientizare a conduitei preșcolarilor (A. Kosheleva [79], [158], A. Ruzskaia [120] ș. a.).

În practica grădiniței însușirea procedurilor de înțelegere a comportamentului se desfășoară în timpul activităților, când copilul este invitat la acțiuni morale, pe care ulterior să le evalueze la indicația adultului. O astfel de abordare nu este eficientă pentru asimilarea experienței de conștientizare a actului, deoarece copilul este absorbit în efectuarea acestor acțiuni, nefiind capabil de a-și îmbogăți propriile reflecții cu privire la esența fenomenelor, de a le compara cu experiența colegilor etc. În aceste condiții, el nu este în măsură să fie subiectul de activitate morală direcționată spre o altă persoană. El știe doar aspectul extern, operațional sau tehnic al comportamentului, dar nu pe cel de sens. Copilul este pregătit pentru desfășurarea unei activități, dar el nu are capacitatea de a „dezvolta” obiectivul actului, de a-l evalua, și nu doar a-l „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, se constituie într-o abordare *sistemică* a educației morale și dezvoltării personalității preșcolarului.

Revizuirea literaturii de specialitate disponibilă cu privire la gradul de conștientizare a valorii morale a unui act și a problemelor legate de acesta, putem concluziona:

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

2. Dezvoltarea conștientizării valorii morale a unui act, cu orientarea spre idealul uman universal 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 conștientizării calității morale a conduitei la copiii de 5-6 ani, este recomandabil să ne bazăm pe abordarea sistemică, „un instrument de sinteză a datelor...” (B. Lomov [88, 104]).

1.3. Calea spre o nouă cunoaștere: puncte de orientare ale investigației

Analizând literatura psiho-pedagogică, am constatat că în studiile publicate nu sunt suficient prezentate condițiile de dezvoltare a conștientizării valorii morale a comportamentului, în baza criteriilor morale universale, nu sunt identificate cele mai bune căi de gestionare pedagogică în contextul educației unui copil în instituția de învățământ.

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

Obiectivul principal al investigației – dezvoltarea condițiilor psiho-pedagogice, care asigură nivelul optim de dezvoltare a conștientizării valorii morale de comportament, aliniindu-se la reperele morale general-umane.

Obiectul de cercetare este reprezentarea (judecata logică) copilului de 5-6 ani cu privire la 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 asimilarea experienței de conștientizare a acțiunilor, în relație cu altă persoană, ne-a permis să formulăm o **ipoteză**:

1. Un mod eficient de însușire a experienței morale în domeniul conștientizării interacțiunii unui preșcolar cu ceilalți îl constituie formarea generalizărilor morale și a acțiunilor de conștientizare independentă de către copil a actelor morale în timpul organizării speciale a activității copilului de către pedagog.

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

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

1. Desemnarea caracteristicilor structurale de conștientizare a calității morale a unui act, a mecanismului acestui proces.

2. Stabilirea modurilor, metodelor și mijloacelor de predare, în scopul de a optimiza dezvoltarea conștientizării valorii morale a comportamentului față de ceilalți, de către copil.

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 conținutul experimentului ce implică nu doar anumite metode și tehnici de intervenție pedagogică, ci și sistemul educațional în ansamblu, acoperind formularea obiectivelor, stabilirea principiilor didactice, metodelor, formelor de organizare, naturii 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 cercetarea pedagogică. A trebuit să fie studiată dezvoltarea conștientizării anume la acei copii, care au fost înscriși în sistemul experimental. Aceasta va fi semnificativ diferită de cursul de dezvoltare a acestui proces în condițiile de aplicare a metodelor tradiționale.

Studiul este construit pe cerința de a dezvoltării determinarea interioară a fluxurilor procesului, și nu de a ne limita la explicarea specificului, prin impactul acțiunilor pedagogice. În calitate de **metodologie** de cercetare am considerat că avem nevoie de studierea aspectelor identificate provizoriu de activitate (cognitivă, volitivă, afectivă). Ele reflectă proprietățile întregului proces de înțelegere a valorii morale a unui act.

Unicitatea schimbărilor care au loc în fiecare dintre acestea va oferi o perspectivă de a pătrunde în esența mișcării progresive a copilului în însușirea modului social justificat (metodei) de conștientizare a acțiunilor morale, ca parte integrantă a dezvoltării spirituale a personalității. Natura modificărilor pe liniile de dezvoltare indicate mai sus a fost considerată drept un criteriu de performanță a modalităților și mijloacelor de predare.

Una dintre metode este cea de experimente individuale, care au avut drept scop să identifice modificarea indicatorilor subsistemelor: (a) de cunoaștere (cognitiv), (b) volitiv (de reglementare), (c) emoțional (afectiv) a conștientizării.

În bază definiției „... a conștientiza înseamnă a reflecta realitatea obiectivă, prin intermediul semnificațiilor socialmente 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 educației preșcolarelor, utilizată de cadrele didactice de mai multe decenii (această tehnică este desemnată de noi ca „tradițională”). Datele acumulate în cursul studiului au fost descrise în cartea „Alfabetul omeniei” [64]. A fost supusă analizei experiența contemporană a grădinițelor de copii, situate în diferite zone ale Moldovei: la Bălți și în satele raioanelor Soroca, Sângerei, Căușeni și alte loca-

lități. Această analiză a fost realizată, pe de o parte, în baza observațiilor asupra activităților desfășurate de profesori și copii, a unui chestionar pentru educatori și în baza studierii documentației pedagogice, iar pe de altă parte, 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. Studiul a cuprins mai mult de 1000 de copii și 400 de educatori. Rezultatele 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) cercetarea a avut loc în patru grupe experimentale de preșcolari, în care, în termeni practici ai procesului pedagogic, a fost testat, iar apoi analizat conținutul fiecăruia dintre dialogurile etice pre-proiectate, au fost introduse modificările necesare, precizate obiectivele și metodele de construcție a sarcinilor experimentale. Răspunsurile copiilor au fost înregistrate, a fost fixată atitudinea lor emoțională față de materialul studiat și manifestările comportamentale, de asemenea, a fost precizat conținutul de însușire în fiecare activitate specializată (creșele-grădiniță Nr. 3, 45, 47, 49 din Bălți, educatorii N. Pânzaru, N. Sikorskaia, S. Timciuc, T. Vasilieva). Ulterior, sistemul de activități pedagogice, pe care l-am dezvoltat ca metodă de cercetare, a devenit rezultatul aplicativ al studiului, acceptat pentru răspândire largă în practica instituțiilor preșcolare din Moldova și unele regiuni ale Ucrainei și Rusiei.

Rezultatele din prima etapă a studiului nostru au fost editate într-o carte [161], care scoate în evidență cele mai importante poziții teoretice ale construirii sistemului pedagogic experimental referitor la analiza 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 parte integrantă a culturii morale a personalității. Există recomandări cu privire la metodele de instruire și testare a eficienței intervențiilor specifice și la integrarea organică a sistemului experimental în procesul de predare în grădiniță.

Următoarea fază a studiului (anii 1988-1990) prevedea efectuarea experimentului în condiții diferite. A fost elaborată versiunea originală a programului și conținutului sistemului experimental de instruire, concepută pentru un an academic (septembrie-mai), program format din 47 de lecții cu durata de 30-35 minute. După instrucțiunea orală a educatorilor / studenților de frecvență redusă, precum și după cursurile de perfecționare la Facultatea de Pedagogie Preșcolară și Psihologie a Universității Pedagogice din Bălți, unii dintre ei și-au exprimat dorința de a participa la lucrările experimentale. Studiul a continuat deja în baza a cinci grupe de preșcolari: în creșele-grădiniță Nr. 28 și Nr. 42 din Bălți (educatori T. Bâcikova, T. Onoico); în satele Nișcani, raionul Călărași (educatoare Z. Luzcan), Vasilcău, raionul Soroca (educatoare N. Cioca), Copăceni, raionul Sângerei (educatoare G. Costandachi). Instituțiile preșcolare nominalizate au devenit un fel de teren de testare pentru demonstrare și analiză, în colaborare cu practicienii din orașul Bălți și din raioanele indicate.

În paralel cu cercetarea loturilor experimentale am lucrat cu departamentele de educație preșcolară și echipele de educatori ale acestor și altor raioane, care și-au exprimat dorința de a pune în aplicare sistemul propus. Raioanelor menționate mai sus li s-au alăturat educatori din Slobozia, Vulcănești, Taraclia, Comrat, unele sectoare ale Chișinăului, precum și orașele Nikolaev (Ucraina), Perm (Rusia).

La inițiativa departamentelor de educație preșcolară a acestor regiuni au fost organizate ateliere de lucru, au avut loc vizionări colective la sesiunile experimentale, cu analiza ulterioară a acestora. Astfel, am avut ocazia, pe exemple concrete, să arătăm avantajul tehnicii dezvoltate, în comparație cu cea tradițională, să dăm sfaturi 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 munca educativă desfășurată cu elevii din clasa întâi: în școla Nr. 18 din orașul Bălți (profesor L. Cibotăruș) și școala din satul Volovița, raionul Soroca (profesor M. Osadciuc).

Un mijloc de a oferi ajutor metodic, orientat spre reconceptualizarea muncii practicienilor, a 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 și de situația socială de dezvoltare: caracteristici ale familiei, locul aflării 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 componența grupurilor. Acest lucru ne-a permis să facem abstracție de condițiile locale diferite și să ne concentrăm pe analiza celor mai importante aspecte ale sistemului experimental: ideile sale directoare, principiile, conținutul etc.

CAPITOLUL II.

PROMOVAREA PEDAGOGIEI RESPIRITUALIZATE ÎN PRACTICA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PREȘCOLAR. STUDIU EXPERIMENTAL

- Există o singură șansă de a fi om întreg:
a păstra universul copilăriei, a percepe logica copilului.
(Mihai Cimpoi)

2.1. Evaluarea gradului de conștientizare morală a comportamentului de către copil în contextul aplicării tehnicii pedagogice existente

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

Experimentul a fost precedat de un studiu-pilot, care a implicat 195 de copii din grupele mijlocii, mari și pregătitoare ale grădinițelor, unde educația 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 mijlocii 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.

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 opuse (onestitate-înșelăciune, generozitate-zgârcenie, modestie-lăudăroșenie etc.). Subiectul operelor literare a fost coordonat cu programul grădiniței, destinat preșcolarilor mai mari.

În prima parte a experimentului, 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 unui anumit volum de cunoștințe despre modelul social relevant de comportament. Orientarea argumentelor în favoarea unei sau altei aprecieri era în concordanță cu valoarea pozitivă sau negativă a actului în discuție: „Bătrâna a procedat rău, pentru că voia să comande tuturor”, „era foarte lacomă, zgârcită”, „eroul a procedat bine, pentru că a salvat fata din foc” etc.

Comportamentul lui Eugen din opera „Цветик-семицветик” a fost evaluat corect de 75% dintre copiii intervievați, operându-se cu argumente cum ar fi „a ajutat să vindece băiatul bolnav”, „s-a oferit să ajute”. Restul educabililor a dat o notă 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 o apreciere adecvată acțiunilor, motivarea ei nu reflectă cunoștințele despre caracteristicile esențiale ale modelului social-întemeiat de conduită – efectele presupuse ale acțiunii pentru bunăstarea interioară a participanților ei. Prin urmare, discipolii s-au dovedit a fi incapabili de a proba, prin acest model, acțiunile analizate.

Pentru a preciza datele, inițial acumulate, privind conținutul interpretării dimensiunii morale a conduitei, au fost analizate răspunsurile referitoare la manifestările diametral opuse, ca orientare morală, ale participanților în unele situații, apropiate de viața practică a preșcolarilor:

1. *„Într-un oraș trăia un băiat pe nume Petru. Când părinții lui pleaseră de acasă, Sergiu a venit să-l viziteze. Copiii se jucau veseli, însă Petru, din neatenție, a atins o farfurie de pe masă, care, căzând, s-a spart. Petru se întristă: „Va trebui să le spun părinților că am spart farfuria și să-mi cer iertare”. „Nu face, îl sfătui Sergiu. Mai bine să adunăm cioburile și părinții tăi nici nu vor ști despre această 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 și lui i s-a întâmplat același lucru”.*

Răspunzând la întrebarea cine a procedat bine, corect în fiecare situație și cine a greșit, copiii trebuiau să-și argumenteze aprecierea. Conținutul motivațiilor a fost diferit, cu toate acestea, comun între ele a fost faptul că justificările în favoarea unei anumite aprecieri nu reflectau esența morală a comportamentului. Doar în 8% dintre 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”. Este adevărat că și acest gen de răspunsuri nu reflectă înțelegerea valorii morale a acțiunilor, în unitatea dimensiunilor sociale și personale.

Cei mai mulți dintre copii 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 fapte, copiilor din grupele mijlocii, mari și pregătitoare li s-a propus o serie de situații problematice, care necesitau justificarea alegerii răspunsului:

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 la televizor se demonstra un film în desen animat...*

4. *Tu șezi pe scaun în autobuz. La stație a urcat 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 de tine și se uita cum mănânci bomboane...*

Fiecare situație era însoțită de următoarele întrebări:

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 supune reflecției morale toate elementele structurale ale actului. Unii dintre copii actualizau motivul, obiectivul și rezultatul acțiunii. Alții, anticipau doar scopul comportamentului. Pentru majoritatea subiecților s-a dovedit a fi dificil să proiecteze modalitățile de acționare. Bunăoară, la întrebarea „*Cum vei acționa, ce vei spune?*” mulți au răspuns ce vor întreprinde într-o anumită situație (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 oricare act de comportament conștientizat este, așa cum s-a menționat deja, nu suma de acțiuni cognitive-emoționale, ci un proces integral, ale 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 să le ia acasă. Într-o seară, mama ta a observat că ai adus o minge de la grădiniță. „De unde ai luat mingea? te-a întrebat ea...”;*

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

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

5. *„În timpul excursiei, copiii au strâns buchete de flori din pădure, ca să decoreze sala de muzică pentru sărbătoare. Erai de serviciu în grupă și ai avut sarcina ca fiecare copil să-și pună buchetul într-o vază cu apă. „Al cui este acest buchet frumos? te întrebă educatoarea...”*

După audierea situației, copilul era solicitat să termine istorioara, 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 prin ceva de genul: „Aș spune că educatoarea mi-a dat mingea, pentru ca mama mea să nu mă certe”, „O voi însoți pe mama până la chioșc, pentru că vreau înghețată”, „Mama mereu îmi cumpără ceea ce vreau”; „Eu nu o voi consola pe Angela, nu-mi pare rău pentru ea”; „Las' 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.

Aproape jumătate dintre răspunsuri relevă acțiunile egoiste ale copiilor. Le lipsește capacitatea de a corela rezultatul dorit cu un anumit ideal generalizat și conștientizat, pe plan de comportament. Aceasta este o consecință a lipsei ideilor, conceptelor relevante acestui ideal.

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

După cum s-a dovedit, dintre cei 40 de participanți la experiment, doar 6 au ales să-și ajute prietenul. Când au fost întrebați de ce au făcut asta, au răspuns: „Pentru că suntem prieteni”; „El de asemenea m-a ajutat”; „Trăim în vecinătate”. 20 de copii au refuzat să motiveze alegerea, ceilalți au explicat comportamentul, după cum urmează: „El (ea) nu prea m-a ajutat”; „Eu am terminat înainte lui (ei)”; „Am vrut să mă joc cu jucăriile” etc.

Chiar și copiii care aleg opțiunea de faptă pozitivă, justificându-și decizia, nu se orientează la consecințele anticipate emoțional, pentru starea de bine a partenerului, dar și a sa proprie. Ei nu gândesc la caracteristicile esențiale ale standardului social de interacțiune.

Generalizarea datelor cu privire la natura motivării copiilor și estimărilor lor, deci reprezentările lor despre reperele esențiale de cugetare a faptelor a permis să distingem mai multe niveluri.

Primul nivel se referă la răspunsurile în care copiii motivau aprecierea pozitivă sau negativă prin consecințele emoționale ale actului pentru acel căruia i se adresează. Copilul este conștient de valoarea obiectivă a comportamentului, dar, cu toate acestea, nu actualizează sensul personal al acțiunilor sale („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 etate 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 se referă acele răspunsuri ale copiilor, în care evaluarea nu este motivată de argumente morale sau copilul refuză să răspundă.

Rezultatele studiului de identificare a nivelurilor de argumentare socială a conduitei eșantionului sunt prezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1

Dinamica de vârstă a naturii interpretării modelului social-obiectiv de conduită a preșcolarilor

Niveluri	Grupe de vârstă						Total	
	mijlocie		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

Datele din tabel ne demonstrează că doar 4 dintre 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 de cel mai mic, al treilea nivel (66% – grupa mijlocie, 44% – grupa mare, 22% – grupa pregătitoare), deși în grupa pregătitoare, în opinia noastră, nivelul este încă destul de mare.

În consecință, odată cu vârsta, crește numărul copiilor care dau răspunsuri de nivelul doi (34% – în grupa mijlocie, 54% – în grupa mare și 73% – în grupa pregătitoare).

În răspunsurile copiilor prevalează judecățile de valoare de al doilea nivel în grupele mari și pregătitoare. Acestea reflectă, după toate probabilitățile, specificul metodei utilizate în mod tradițional în practică, bazate pe înaintarea de către adulți a unor cerințe etice, în formă de imperative „e voie”, „trebuie”, „nu e voie”, „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 au aptitudini, care să le asigure conștientizarea calității morale a acțiunilor, care 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 mijlocie, 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. Le recunoști?*

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 mijlocie, 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: „o ajut pe mama”, „sunt ascultător”, „nu ofensez pe cei slabi”, „fac schimb de jucării”, „mănânc repede”, evaluând drept 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-și cataloga 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 mijlocii, mari și pregătitoare au fost rugați să răspundă la următoarea întrebare: (1) *Dorești să schimbi ceva în comportamentul tău, astfel încât să devii 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 mijlocie – 83,3%, iar în grupa pregătitoare performanța a scăzut la 50%. Acest lucru sugerează că vârsta de 5–6 ani ar putea fi 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 preșcolarii de 5–7 ani, de fapt, au anumite opinii cu privire la proprietățile individuale ale idealului social-aprobat de comportament. Acest lucru poate fi apreciat după natura declarațiilor lor: „*Vreau să fiu mereu ascultător*”; „*Vreau să-mi protejez prietenul*”; „*Vreau să fiu bun*”; „*Nu vreau să sparg mai mult nimic*” etc.

În același timp, domeniul de aplicare a acestor concepte este limitat, puțin diferențiat, reflectând orientarea copiilor spre acțiuni și calități personale generale sau foarte specifice. În plus, marea majoritate a respondenților (indiferent de vârstă) nu a reușit să formuleze un obiectiv conștientizat de perfecționare a conduitei, adecvat esenței idealului social recunoscut.

Printre cauzele acestui fenomen pot fi considerate și dificultățile identificate de noi privind abordarea, în discursul său, a aspectelor operaționale ale comportamentului preșcolarilor, în absența criteriilor autentice de analiză a acțiunilor.

Astfel, datele acumulate cu privire la aspectul moral al manifestărilor, la adresa celor din jur, fac posibilă constatarea că preșcolarii de vârstă mijlocie și mare, în general, au însușit conținutul experienței relevante conform Programului de grădiniță. Copiii posedă o anumită sumă de cunoștințe despre partea morală a comportamentului, anumite abilități de a supune analizei acțiunile altora și ale

lor proprii, sunt capabili să pună în practică unele prescripții morale ale modelului de conduită, să dezvolte o atitudine emoțională adecvată față de fenomenele din interacțiunea cu ceilalți, știu cum să-și proiecteze în mod conștient un anumit punct de vedere privind perspectiva de autoperfecționare.

Unele puncte slabe ale dezvoltării copiilor în direcția respectivă sunt:

1. Lipsa de cunoștințe sistemice despre valoarea comportamentului, a cunoștințelor generalizate privind 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 atitudinea emoțională 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, este relativ limitat, manifestările fiind, de obicei, prea generale sau foarte specifice.

Aceste rezultate pot fi atribuite în mod egal celor două grupe experimentale de preșcolari mari ai Creșei-grădinițe Nr. 42 din orașul Bălți (Gu – grupul urban) – 21 de copii și Grădiniței din satul Nișcani, raionul Călărași (Gr – grupul rural) – 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 au fost folosite 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 un om 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 ne 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 localități) a arătat că formarea abilităților copiilor de a analiza comportamentul altora și al lor și a-l corela cu valorile morale ale societății, nu este conștientizată de educatori drept 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 acord cu soluționarea specifică a obiectivelor educaționale.

Cei mai mulți educatori/profesori nu acordă atenție dezvoltării 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.

Pedagogii 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, probabil, este că profesorii nu au informații despre acest model, ca urmare a neelaborării criteriilor științific justificate pentru detectarea lui. Prin urmare, în lucrul individual cu copiii educatorii tind să acționeze în funcție de impresiile generale despre un anumit copil, de intuiție.

Munca pedagogică, orientată spre obișnuirea copiilor să-și conștientizeze acțiunile, nu integrează un *sistem* de condiții, mijloace și metode de educație și formare. 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 problemă nu figurează în discuții la reuniunile pedagogice sau în alte forme de muncă metodică, după cum reiese din analiza documentației pedagogice de referință. Pentru a le cultiva copiilor abilitatea de a-și chibzui comportamentul, educatorii, de obicei, se bazează pe propria interpretare a fenomenelor, și nu pe cea relevantă idealului universal.

Această concluzie este confirmată de un studiu despre natura motivării necesității implementării anumitor forme de comportament. Educatorii au fost rugați să expună, în scris, conținutul explicării sensului moral al unor manifestări comportamentale ale copiilor de 5-6 ani, continuând oferta:

1. *Este bine să spunem adevărul, să nu mințim, pentru că...*
2. *Este bine s-o ajuți pe mama (pe altă persoană), când ești rugat, să nu refuzi, pentru că...*
3. *Este bine să-ți servești partenerul dacă ai dulciuri, să nu mănânci singur, deoarece...*

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

La *primul nivel* figurează răspunsurile care indică faptul că educatorii au idei generalizate despre valoarea morală a unui act despre caracteristicile esențiale ale comportamentului etic.

Răspunsurile de *al doilea nivel* reflectă faptul că personalul didactic dispune de reprezentări mai mult sau mai puțin complete despre dimensiunea morală a comportamentului și caracteristicile ei esențiale.

La *al treilea nivel* se află preceptele educatorilor, care erau ghidați, în interpretarea calității morale a acțiunilor, de caracteristici externe neesențiale.

Aducem drept exemplu analiza motivației necesității de a fi sincer. Din numărul total de respondenți – 63 de persoane – răspuns de primul nivel a dat doar un singur educator: „*Oamenilor le este plăcut și bine când se spune adevărul. Cine*

spune întotdeauna adevărul, pe acela toți îl iubesc. Dacă înșeli pe cineva, îți este neplăcut și ție, și altora”.

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

Cadrele didactice rămase (61 de persoane) au dat răspunsuri pentru al treilea nivel, indicând că nu au judecăți morale depline: „*A spune adevărul este bine, pentru că e mai ușor să spunem adevărul, nu trebuie să inventăm*”, „... *pentru că cine spune adevărul, este om onest, mereu sincer*”, „... *e bine, pentru că este un om onest și întotdeauna putem avea încredere în el*”, „... *dacă vei înșela, 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...*”. În răspunsurile la al treilea nivel mulți educatori evidențiau în justificările lor motive egoiste: „... *și pe tine te vor servi alți copii*”. Existau și alte motivații: „*trebuie să dăm și altora să guste, așa e bine, pentru că toți ne dorim să mâncăm ceva gustos*”; „... *acel care împarte bucata de pâine cu un prieten, poate fi numit prieten adevărat*” ș. a.

Prin urmare, una din cauzele lipsei la copiii testați a cunoștințelor de valoare deplină despre calitatea morală a actelor, a abilității de a interpreta competent sensul moral al acțiunilor ar putea fi insuficiența cunoștințelor și abilităților respective ale adulților cu care zilnic se află în contact.

Analiza observațiilor asupra activităților educatorilor și a copiilor, descrise în lucrarea noastră [64], a sugerat 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 altele. Educația morală este detașată de cea intelectuală, estetică, contrar cerințelor față de însușirea culturii de conștientizare a dimensiunii morale a comportamentului.

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

3. Procesul pedagogic nu este construit ca un fenomen holistic în care obiectivele, conținutul, formele și metodele activității educaționale ar fi combinate armonios.

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

Promovarea conștientizării acțiunii morale a preșcolarului axată pe reperele sociale esențiale ne-a încurajat spre dezvoltarea unui program-pilot special în acest scop.

2.2. Oportunități privind schimbarea modalităților de predare

Scopurile programului (sistemului) elaborat – dezvoltarea conștientizării calității morale a actului de către copiii de 5-6 ani prin stăpânirea unui model special de raționament, în timpul activităților în colectivul de semeni la grădiniță, organizate de pedagog – reflectă, într-o formă generalizată, relația rezonanței comportamentului pentru altcineva cu sentimentele interioare ale subiectului său.

Stăpânirea modelului social-argumentat de raționament este o normă, dar într-un proces pedagogic special organizat de noi el servește drept mijloc de autodezvoltare a copilului, nu un scop în sine. Copilul stăpânește bine activitatea psihică, el guvernează gândurile, acțiunile sale, dezvoltă obiective și moduri de comportament față de ceilalți, corespunzătoare unui ideal universal. În cele din urmă, însușirea unui model moral justificat de raționament ar trebui să ajute la *transformarea gândirii* preșcolarului: de la înțelegerea necesității de a avea grijă, în primul rând, de sine – spre asumarea grijii față de ceilalți oameni, de tot ce este viu și dezvoltarea pe plan intern a dorinței de a efectua acțiuni specifice în această direcție.

Conceptele și competențele etice, asociate cu pătrunderea în esența morală a comportamentului, copilul le descoperă în el însuși, în alți oameni, în eroii unor povestiri etc.

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

1. Trezirea interesului la copil 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 bazat pe caracteristicile esențiale ale modelului 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 modului de conștientizare a valorii morale a acțiunilor, prin mijloace de vorbire.

Este prevăzut și scopul formării competențelor *practice* de comportament. Conținutul de bază al abilităților comportamentale, conform programului-pilot, prevede:

– să se ajute reciproc; să manifeste grijă unul față de altul; să ajute un prieten aflat în necaz; să-l susțină în clipele grele; să împartă colegilor rechizite școlare, dulciuri, jucării;

– să bucure părinții și pe cei dragi cu fapte și acțiuni reale; să manifeste grijă și drag față de părinții săi și alți membri ai familiei; să le ofere 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 politețe („Bună ziua”, „Mulțumesc”, „Îmi cer scuze”);

- să-și recunoască vinovăția și să-și ceară scuze;
- să spună adevărul, să nu se laude, să evalueze critic propriul comportament și acțiunile camarazilor; să aprecieze calități umane și să afle ce trebuie să îmbunătățească în comportamentul lor;
- să reflecteze asupra importanței actului pentru altcineva, pentru el însuși și pe această bază să tragă 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 reperele morale esențiale.

Obiectivele de mai sus sunt încorporate de noi în sistemul experimental, evidențiind 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.

Principiile didactice asigură rolul determinativ și de reglementare în ceea ce privește conținutul, metodele și tehnicile de învățare. În primul rând, ne-am concentrat asupra principiilor invocate de L. Zankov, în baza ideilor psihologului L. Vygotsky despre cooperarea copilului și a pedagogului, ca o condiție esențială a dezvoltării copilului. 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, asociată cu cunoașterea de către copil a interconectării fenomenelor analizate, naturii interioare a comportamentului; (2) asimilarea materialului de program de către copil, pătrunzând mai adânc în fenomene; (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 drept etapă inițială a ascensiunii copilului spre abstracție, spre generalizare, spre cunoașterea conexiunilor esențiale și a relațiilor specifice pentru această sferă a realității) ș. a.

Am luat, de asemenea, în considerare, 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.

Programul propus trebuie să se încadreze organic în alte conținuturi de muncă educativă în grădiniță, cum ar fi: familiarizarea cu mediul, natura, dezvoltarea limbajului, joc, muncă, activități de artă plastică; în același timp, fiecare compartiment trebuie să-și îndeplinească propriile sarcini specifice.

În elaborarea conținutului cursului ce urma să fie însușit de copii, 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 constitutive ale experienței sociale (cunoștințe, abilități, experiență de activitate creatoare, experiență de atitudine emoțională) în relația lor.

Drept rezultat au fost desemnate tipurile, pedagogic adaptate și moralmente 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 cucerire 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 și pentru sine;

3. Experiența de activitate creatoare, care oferă aplicarea modelului moral, întemeiat pe găsirea propriilor soluții pentru problemele subiective noi pentru copil, atât imaginare, cât și reale;

4. Atitudinea emoțional-valorică față de presupusele efecte ale acțiunii, față de metoda de a chibzui, ca o reflectare a cunoașterii modelului social obiectiv, capacității de a-l aplica într-o situație specială și acceptării interne a acestuia, în calitate de *suport universal* pentru orientarea în fenomenele morale ale sferei de cercetare.

Componența selectată de elemente destinate conținutului educațional coincide cu componența elementelor culturii dezvoltate în didactica modernă (I. Lerner, 1974) și în învățământul general (M. Skatkin, I. Kraievski, 1981). La 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 (acele 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.

În expunerea înțelegerii noastre nu presupunem distrugerea conținutului existent 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. „Curriculum”-ul întruchipează volumul necesar și suficient de cunoștințe, abilități, elemente ale activității creative și experiența emoțional-valorică, care îi asigură copilului posibilitatea *internă* și disponibilitatea pentru identificarea valorii morale a comportamentului în circumstanțe specifice. Acest volum este considerat drept unul *necesar* pe motiv că reflectă caracteristicile specifice ale standardului social-susținut de conștientizare a calității morale a acțiunilor, care implică corelarea și echilibrarea rezonanței lor pentru starea interioară a obiectului și subiectului interacțiunii.

„Curriculum”-ul 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. Conținutul dezvoltat, în opinia noastră, este firesc să fie conceput ca o *componentă de bază* (invariantă) a formării abilităților și nevoii copilului de a-și chibzui acțiunile după criteriile valorilor morale conștientizate.

Problema pe care noi încercăm să o rezolvăm cu ajutorul conținutului selectat este cea a transferului experienței de conștientizare a unui act, ca pe un sistem de moștenire de către copil a culturii de interacțiune morală cu lumea. Aceasta permite să-i oferim preșcolarului un *instrument* accesibil și un *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, îi corespund modalități specifice de învățare, care trebuie clarificate. În identificarea formei de însușire a primului element – al *cunoștințelor*, am pornit de la definirea lor în literatura de specialitate, ca informație nu numai percepută și înțeleasă, dar și utilizată într-o varietate de situații, datorită conexiunilor sale cu o altă informație [28]. Prin urmare, așa cum se crede, forma adecvată de activitate mentală care asigură asimilarea 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 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 informației relevante la nivelul memoriei, cât al utilizării independente a metodelor de cunoaștere, modificare a dispoziției și a stării de spirit a altei persoane, într-o anumită situație.

Pentru a învăța *primul* element de conținut va fi necesară construirea unui *sistem de sarcini*, care să-i asigure copilului asimilarea informației – cunoștințe atât la nivel de percepție, înțelegere și memorizare, cât și de experimentare și reproducere a metodelor bine cunoscute și conștientizate de activitate.

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, reieșind din datele psihologiei, cunoașterea schemei de cugetare a actelor se transformă în cunoștință și îndemănare. Apare necesitatea de a crea condiții pentru copii ca ei să perceapă consecințele unor comportamente aplicate pentru starea interioară a persoanelor care comunică, să aplice schema de gândire propusă de noi în punerea în practică a faptelor bune.

Analiza *conținutului celui de al treilea element – activitatea creativă* conduce la ideea că o formă corespunzătoare a asimilării este activitatea de cercetare 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, ci doar de 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 mai multor autori, oferă cele mai bune condiții pentru intensificarea activității cognitiv-mentale ([95], [94], [87], [106], [118] etc.).

Studiile psihologice (A. Luria [89], A. Liublinskaia) [90] au arătat că, în condițiile instruirii orientate către un scop, preșcolarii au capacitatea de a înțelege rapid și precis problema, ei acționează pentru soluționarea în mod constant și

sistematic a acesteia, pentru 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. Apare necesitatea de a include în conținutul programului de lucru a unor tipuri de activități, în care se implică, de obicei, preșcolarii, precum și de a propune pentru soluționare situații de problemă, apropiate practicii lor de viață.

Conținutul celui de al patrulea element implică o atitudine personal-emoțională față de conținutul elementelor anterioare ale experienței sociale, destinate transmiterii copiilor, și, în cele din urmă, față de modelul, în curs de asimilare, de conștientizare a aspectelor morale de comportament.

Totuși, conținutul în cauză nu poate fi redus la un set al primelor trei elemente. Acesta se caracterizează prin trăsături specifice emoțional colorate. Asimilarea conținutului acestui element poate fi asigurată de implementarea sistemului de acțiuni estimativ-emoționale ale conștiinței și autoconștiinței (aprecierii și autoaprecierii), cu scopul de a identifica valoarea morală a interacțiunii, bazându-se pe cerințele esențiale ale modelului social. Astfel, este necesară o selecție de mijloace de interacțiune pedagogică care pot actualiza, stimula această activitate.

Au fost identificate tipurile de conținut care este dorit să fie stăpânit de educabili, volumul lor, metodele de învățare specifice pentru fiecare tip și mijloacele adecvate de activitate. Acestea pot oferi asimilarea completă a fragmentului respectiv de experiență socială. Prin termenul de „asimilare”, ne referim la procesul de transformare a experienței de conștientizare a unui act în experiență individuală a copilului, iar *rezultatul final* – stăpânirea capacității de a construi judecăți morale cu privire la valoarea morală a comportamentelor, a supune analizei interacțiunea cu alte persoane, concentrându-se pe criteriile morale social relevante; năzuința conștientă a copilului de a face fapte bune. În acest context, un interes special prezintă însuși 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 învățare – *informațional-receptive, deprinderea, exersarea-explorarea, metoda de stimulare* a dezvoltării reacției copilului la conținutul curricular.

Consecvența utilizării metodelor indicate 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. Lerner, 1974).

În conformitate cu conținutul programului-pilot și dat fiind un sistem întreg de metode și mijloace, am dezvoltat 47 de dialoguri etice cu sarcini practice, care acoperă 4 etape (module) de formare educațională. Cerințele caracterului sistemic, inerente în ipoteza studiului nostru, sugerează o abordare holistică pen-

tru dezvoltarea unei metodologii de intervenție pedagogică, concentrată pe un anumit scop. Această abordare necesită corelarea principalelor linii ale instrumentarului pedagogic cu subsistemele procesului de conștientizare, exprimat în calitățile respective ale minții, voinței și sentimentelor copilului.

În *prima fază* a învățământului special (13 dialoguri) sarcinile propuse au fost concepute pentru a atrage atenția copiilor la sentimentele unei persoane asociate cu acțiunile altora față de ele, ale sale proprii la adresa celorlalți, comportamentul oamenilor unul față de altul. A-i învăța să recunoască aceste sentimente, a trezi răspunsul intern corespunzător al subiecților la fenomenele analizate este preocuparea de bază a instruirii speciale.

Tipurile identice după caracter ale stărilor emoționale ale persoanelor (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 de a face legătură între starea interioară a persoanei și manifestările altora față de ea, ale celor personale față de ceilalți. Am încercat să oferim oportunitatea de conștientizare 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 o reprezintă 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 una dintre sarcinile practice prevedea ca copiii să observe unul la altul comportamentul și starea de spirit, a celor din alt grup de vârstă, a părinților, educatorilor și să stabilească cine dintre ei a fost vesel și pentru care motiv, cât de bună a fost starea de spirit, în funcție de circumstanțe speciale.

În timpul acestei faze de învățământ special, educabilii urmau să tragă concluzia că orice acțiune are legătură cu bunăstarea obiectului, a subiectului relaționării. Ei au trebuit să stăpânească modalități de a anticipa emoțional consecințele comportamentului față de ceilalți, să se obișnuiască să vorbească despre impresiile lor și cu ajutorul unor modele: mască, nuanțe de culori etc. (lecțiile „Despre dispoziția omului”, „Ce culoare are dispoziția”, „De ce-i trist omul” etc.).

În *a doua etapă* de activități (15 dialoguri) sarcina a fost de a încuraja copilul să gândească cu atenție asupra actului și să interpreteze rezultatul emoțional al interacțiunii dintre subiecți în formă logico-verbală coerentă. În acest scop, copilul era rugat să-și imagineze ce va simți cealaltă persoană (băiat, fată) și el însuși, dacă vor proceda într-un anumit fel într-o situație, să gândească cu voce tare despre asta. În plus, copiii au fost rugați, după o plimbare, să vorbească despre acțiunile lor în raport cu colegii. Se creau, de asemenea, situații problematice în organizarea unor activități colective (pictură, sculptură, aplicații), oferindu-li-se posibilitatea pentru o implicare naturală a copilu-

lui în căutarea formelor de interacțiune reală, acceptabile pentru altcineva și, în același timp, pentru el.

O mare atenție se acorda monitorizării și evaluării comportamentului colegilor. Atitudinea sa față de manifestările semenilor, copilul o putea exprima verbal și cu ajutorul obiectelor multicolore – „cadouri” (fluturi, cercuri, triunghiuri, flori) de nuanțe închise și deschise. Materialele de consolidare a cunoștințelor, în primul rând, 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, în al doilea rând, permiteau externalizarea răspunsului copilului la acțiunea observată și, în al treilea rând, ajutau să se concentreze, să se stabilească și să mențină atenția pe fapte concrete, evenimente din domeniul de aplicare a conștientizării relaționării interpersonale (lecțiile „Fii binevoitor și sensibil”, „Bucură-te de bucuria celuilalt”, „Nu întrista prin cuvânt”, „Învăță să aduci bucurie” ș.a.).

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

Punctul central al programului, în această etapă, a fost *alegerea morală*, capacitatea copilului de a lua decizia corectă, implementând în mod natural și familiar corelarea și armonizarea semnificației obiective și a sensului personal al alternativelor. Conectându-i pe copii să caute soluția optimă a problemelor, profesorul, de fiecare dată, îi îndeamnă să gândească la *modul general* (modelul) de analiză a sensului moral al acțiunilor. Le propune copiilor sarcini, a căror rezolvare 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. Primul cugetă însuși profesorul, oferindu-le copiilor un exemplu viu al modului de a gândi și de a acționa. Apoi educabilii, sub controlul didactic, încearcă să efectueze același proces pe cont propriu. Au fost prevăzute, de asemenea, tehnici care puneau copiii în fața necesității de a formula sarcina, care cere o alegere morală.

Astfel, în timpul desfășurării celui de al treilea ciclu experimental se creau condițiile pentru formarea diferitor elemente ale procesului creativ: intern și extern, intelectual-emoțional și comportamental. În toate cazurile, rezultatul a fost obținerea 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 spre parametrii modelului social. În calitate de metodă este prevăzută stimu-

larea pedagogică pentru evaluarea obiectivelor și intențiilor copiilor de a face fapte bune; impulsionează pentru dezvoltarea răspunsului intern la fenomenele analizate, la însuși modelul de gândire.

Modalitatea de intervenție pedagogică este *sistemul de sarcini* (cognitive și practice), care necesită o analiză autonomă. Trebuie luate în considerare proprietățile esențiale (indicatorii) ale acțiunilor, care corespund modelului social, precum și capacitatea de a opera, pentru a justifica evaluarea comportamentului. Sarcina estimării unui act nu este un scop în sine, ci un mijloc de a rezolva un obiectiv personal atractiv de joc sau cognitiv. Acest lucru era facilitat de crearea unor situații de joc, introducerea elementelor de concurență, a stimulentele materiale de valoare simbolică – poze, fișe etc. (lecțiile „ – Este bine? – Nu este bine”, „De ce facem bine oamenilor?”, „Despre alții și despre mine” ș. a.). Aici sunt exemple de formulări de obiective educaționale prevăzute pentru rezolvare în diferite etape ale învățământului special, pentru a da o idee despre conținutul lor.

Prima etapă: a trezi dorința copilului de a fi atent și mai bun 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, în condiții specifice; a favoriza aprofundarea interesului față de lumea trăirilor interioare, pentru a le face 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, a o proteja; a-i trezi dorința de a rosti cu voce tare cuvinte de dragoste și respect pentru mama și a crea condiții de manifestare a iubirii lui, în legătură cu mama; a-l învăța să compare anumite fapte (proprii și ale altora) aplicând logica armonizării rezonanței lor pentru starea partenerilor de comunicare; a utiliza în exprimare cuvinte cum ar fi: „dulce”, „tandă”, „dragă”, „unică; a-i ajuta pe copii să înțeleagă semnificația expresiilor: „a ține la mama”, „a avea grijă de mama”, „a-și face griji pentru mama sa”, „a-și proteja mama”.

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

A patra etapă: a susține dorința copilului de a fi bun și nobil în relație cu alții, creând condiții pentru punerea în practică a comportamentului adecvat; a promova dezvoltarea în continuare a abilităților pentru estimarea acțiunilor, bazându-se pe logica de raționament însușită; a-l conduce spre conștientizarea obiectivelor de îmbunătățire morală a comportamentului său; a preciza și a 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 feno-

menelor 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.

Împreună cu obiectivele asociate cu cunoașterea părții morale a fenomenelor, sunt incluse și asemenea elemente cum ar fi raportarea răspunsului emoțional al copilului la conținutul unei opere de artă (povestiri, tablou, fragment muzical), favorizarea sentimentului de frumusețe a cuvântului artistic, expresiei plastice (armoniei culorilor, sunetelor), trezirea dorinței copilului de a repeta cuvinte frumoase, expresii, proverbe, zicători, versuri, care îi plac etc. Astfel, acest program este un mijloc activ de familiarizare a copiilor cu lumea artei.

Logica actului educațional presupune mișcarea de la familiarizarea 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 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. Aceasta este logica interioară a procesului de învățare.

Latura exterioară vizează activitatea educatorului și a copiilor orientată spre crearea condițiilor pentru punerea în aplicare a experienței sociale. Educatorii și copiii caută împreună răspunsuri și soluții la problemele etice. Copilul intră în mod activ în esența *imaginii de ansamblu* a tabloului relaționării cu ceilalți. Pe primul loc se află nu cunoștințele și abilitățile corespunzătoare de comportament, nu timpul alocat pentru a le dobândi, dar găsirea de noi modalități de organizare a însușirii conținutului, astfel încât copiii să stabilească, pe cât de mult posibil, relații directe, personale cu alți oameni, cu societatea (colectivul de semeni), cu natura și, mai presus de toate, cu ei înșiși. Este important să se rețină că, în condițiile deciziei colective asupra unor probleme etice, nu doar cei implicați direct în dezvoltarea ideii conexiunii cu starea de spirit a partenerilor de comunicare sunt autori ai unor gânduri exprimate cu voce tare, dar și acei copii care sunt sau nu de acord cu ei.

Principalele forme de organizare a învățământului special sunt aceleași ca și ale celui tradițional (lecții, discuții, jocuri didactice, exerciții), dar, de fapt, ele sunt mai flexibile și mai 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 că în *centrul* procesului de învățământ se află copilul. El este stăpân pe comportamentul său, este

subiectul propriei creșteri și dezvoltări. Copilul decide stabilirea obiectivelor și evaluarea lor, nu doar le execută la indicația adultului.

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

Colectivul de copii are în sistemul nostru rolul de factor activ de conștientizare cu succes a valorii morale a conduitei, este stimulator de trăiri emoționale, de corectare a opiniilor și a comportamentului membrilor săi.

Dezvoltarea unui copil a determinat și identificarea impactului instruirii speciale. Educatorul urmează să judece despre eficiența muncii sale nu după indicatorii de cunoștințe, abilități, competențe, dar după avansarea reală a copilului în dezvoltare, care-i asigură interpretarea morală competentă a unui act.

În acest mod, este dezvoltată o tehnologie nouă de interacțiune pedagog-elev, față de cea utilizată în practica zilnică. 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 însușire a acestui material. Acest tip de interacțiune a educatorului cu copiii este numit **sistem**. El vizează dezvoltarea copilului în sfera conștientizării valorii morale a conduitei.

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.

Esența funcției lui *instrucționale* rezidă în faptul că metodele de influență pedagogică, special selectate, îi permit educatorului nu numai să direcționeze atenția copiilor cu privire la conținutul experienței sociale, destinat asimilării, dar 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 așteptăm, pe de o parte, grație orientării morale a conținutului experienței sociale, de cealaltă parte – datorită naturii aspectului formativ al metodologiei, care dezvoltă activismul, spiritul conștient. Un efect educativ creează, de asemenea, atmosfera de respect față de personalitatea copilului, atenția mentorului față de succesele și eșecurile lui în procesul de învățare, „așteptarea atentă” (A. Usova) în raport cu copilul.

2.3. Impactul didacticii inovatoare asupra dezvoltării aptitudinilor analitice moral-semnificative la preșcolari

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

În timpul procesului de cercetare, indicatorii de performanță ai celor trei aspecte ale activității de conștientizare au fost mășurați 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.

Analiza calitativă a faptelor extrase a corespuns scopului și naturii cercetării noastre. Metodele statistice au fost utilizate în acele cazuri în care acestea erau îndreptățite și necesare, dar nu aveau nici o semnificație independentă.

Analiza gradului de dezvoltare a conștientizării de către 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) formularea judecății copilului cu privire la un număr anumit de manifestări în adresa celor din jur (onestitate, generozitate, sensibilitate etc.);
- b) soluționarea problemelor morale de diferit grad de dificultate – alegerea scopului acțiunii, „viziunea” problemei morale, depășirea obstacolelor în aplicarea alegerii morale;
- c) aplicarea în vorbire a ecoului interior al copilului referitor la fenomenele examinate.

În analiza datelor am identificat două linii principale: (1) proprietăți esențiale ale modelului social-semnificativ de comportament; (2) argumentarea valorii morale a acțiunilor.

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

1. – *Poți să înșeli pe oarecare dintre copii sau adulți sau trebuie să se spună întotdeauna adevărul?*
 – *De ce crezi că ar trebui să faci astfel?*
 – *Și dacă înșeli, ce se va întâmpla?*

2. – *E nevoie să împarți cu alții atunci când ai ceva bun de mâncare? De ce?*
– *Și dacă vei mânca întotdeauna singur ce este 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 solicitărilor părinților, ce se poate întâmpla?*

Prin natura răspunsurilor 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 calității lor 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 de reacția față de inițiatorul comportamentului din partea adulților, colegilor, beneficiarilor de comportament (control social). Este indicat acest lucru și în următoarele exemple de mai jos: „*Trebuie să ne împărțim cu alții, pentru a nu fi etichetați ca lacomi*” (Vadim G.); „*Nu trebuie să înșelăm, ca să nu fim muștrați*” (Andrei T.); „*Trebuie să servesc și pe alții, atunci și pe mine mă vor servi*” (Denis B.); „*Dacă nu voi împărți cu altul, el va fi jignit și nu se va juca cu mine*” (Denis M.); „*Nu trebuie să ne lăudăm, vom fi numiți «lăudăroși»*” (Alex C.).

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

O altă parte a respondenților și-a concentrat atenția asupra presupuselor efecte ale acțiunilor analizate, pentru a satisface interesele, dorințele, sentimentele partenerului de comunicare: „*Trebuie să împărțim ce avem, ca să nu mâhnim pe alții*” (Alexandru I.), „*Pentru că el vrea, de asemenea*” (Ruslan K.), „*În caz contrar, el va plânge*” (Olga S.), „*Dacă înșeli, mai târziu 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 n-a fost în măsură să ofere exemple clare. Acești copii spuneau: „*Eu așa vreau*” (Dina H.), „*Mie așa îmi place*” (Dumitru M.), „*Așa nu se poate de făcut*” (Dumitru B.) sau nu au dat nici un răspuns. Acești copii au fost 12 din 44 din grupele experimentale și 6 din 23 din grupul de control.

Prezența aproximativ acelorași date în grupurile experimentale și de control, identificate în primele sondaje, a fost esențială pentru noi. Aceasta a permis ca viitoarele îmbunătățiri în motivarea valorii morale a actului la loturile experimentale, comparativ cu grupul de control, să fie atribuite muncii educative.

Rezultatele indică faptul că de la etapa inițială spre cea finală a studiului la loturile experimentale au loc schimbări semnificative în natura judecăților copiilor referitoare la calitatea morală a acțiunilor (elementul cognitiv). Copilul

merge de la orientarea spre proprietățile secundare, externe către reflectarea esenței interioare a comportamentului, către anticiparea emoțională a implicațiilor sale pentru bunăstarea interioară a subiecților interacțiunii.

Așa cum se arată în Tabelul 2 (în care se reflectă datele justificării sensului moral al generozității), o schimbare pozitivă observăm la 37 dintre cei 44 de copii din grupul experimental, în timp ce în faza de constatare acești copii au fost doar 6. În consecință, la loturile experimentale numărul de copii care sunt ghidați în motivarea valorii acțiunii morale de condițiile externe a scăzut dramatic (până la 1 în grupul rural, cu dispariția completă a acestei categorii de răspuns în grupul urban).

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	Grupul de control Gc	Grupele experim.		Total	Grupul de 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

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, în care există o caracteristică generalizată a proprietăților esențiale ale acțiunilor analizate: „*Este necesar să împarți cu alții, pentru ca celălalt să nu fie trist și eu să fiu împăcat*” (Vasile 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 pentru că altul se bucură*” (Ion P.); „*Dacă minți, atunci el și tu te vei simți prost*” (Carolina L.); „*Dacă nu ascuți de mama ta, ea va fi foarte supărată și ție îți va fi neplăcut*” (Sandu C.); „*Dacă te lauzi, apoi și lui, și ție îți va fi neplăcut*” (Tudor C.).

O schimbare pozitivă în conștiință, la majoritatea copiilor, se descoperă în faptul că proprietățile esențiale ale comportamentului încep să fie gândite de copil în calitate de proprietăți generale (criterii, repere de referință), de interpretare a sensului moral al tuturor manifestărilor oferite pentru analiză. Acest lucru sugerează apariția abilității de a compara și clasifica acțiunile comporta-

mentale după indicii esențiali moral-semnificativi, despre la asimilarea modului social justificat de gândire.

În scopul de a urmări tendințele generale de dezvoltare a subsistemului cognitiv, drept competență intelectuală a aspectului volitiv al conștientizării copiilor, li s-au dat sarcini, care diferă în gradul de dificultate (a doua serie de sarcini).

Prima sarcină necesită analiza condițiilor situației, formularea de posibile ținte în opțiunile lor, alegând cele mai bune din punctul de vedere al modelului știut de copil 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). Prezentăm testul: „*Imaginează-ți: Tu mănânci un măr suculent gustos. O fată se uită în timp ce tu mănânci, dar nu-ți cere un măr...*”.

În *a doua problemă* în prim-plan este programul de acțiune, ținând cont de anumite obstacole în calea implementării acestuia, care necesită treimea obligatorie de comportament: reținerea scopului final, anticiparea etapelor de atingere a lui și proiectarea următorilor pași practici. Textul problemei: „*Imaginează-ți: bunica ți-a dat să iei la grădiniță o portocală 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 mănânce și el o portocală...*”.

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

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

Întrebări pentru discuție: „*Ce îți place în comportamentul lui Andrei? Dar în cel al lui Matei? – De ce? – Ce nu ți-a plăcut în comportamentul acestor băieți? – Ce ai face în locul lui Andrei, primind cadou de la mama ta o ciocolată? – De ce ai vrea să faci astfel? – Dar dacă nu l-ai fi servit pe fratele mai mic, ar fi bine? – Ce ar crede 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, natura interpretării consecințelor, ca urmare a cunoașterii 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 drept un criteriu de aplicare a cunoștințelor teoretice existente despre calitatea morală a actului.

Sarcinile propuse erau considerate corect îndeplinite cu o condiție: ca motivarea deciziei să se bazeze pe cele două caracteristici esențiale ale idealului social-important – prin 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. Moștra 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 (imi 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 caracteristicile lor de fond.

Prima treaptă: alegerea este corectă. Sunt justificate sensul social-obiectiv și personal al actului.

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

A treia: alegerea este corectă. Dovadă a înțelegerii adecvate a sensului personal al acțiunii.

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

A cincea: 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 arată că la studiul inițial, majoritatea copiilor din grupurile experimentale și de control oferă soluția corectă. Dar justificarea alegerii nu este argumentată, concentrându-se asupra proprietăților de comportament, ei nu dezvăluie natura lui morală. Mai mult de jumătate dintre respondenți au dat răspunsuri incorecte. Aceasta confirmă lipsa cunoștințelor de valoare deplină despre calitatea morală a unui act, modul corect de a gândi. Același rezultat l-am obținut în analiza datelor sarcinii de control precedente.

Până la sfârșitul muncii special organizate situația se schimbă. La loturile experimentale atestăm o creștere semnificativă a numărului de copii, care oferă o justificare parțială sau complet adevărată a modalităților propuse pentru a rezolva problema, în contrast cu cel de control, unde cifra este aproape neschimbată comparativ cu rezultatele primei serii de sarcini.

Tabelul 3 prezintă rezultatele analizei datelor obținute în grupele experimentale și de control în soluționarea primei sarcini la începutul și sfârșitul studiului. După cum vedem, numărul de copii care a îndeplinit corect rezolvarea 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 în nici unul 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 speciale.

În analiza datelor celei de a doua sarcini, care necesită depășirea „obstacolelor” pentru a lua decizia corect (instrucțiunile bunicii cu privire la nevoia de a mânca o portocală întregă), 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.

La majoritatea copiilor, înainte de instruirea specială, obstacolele întâmpinate nu influențează esențial direcția de alegere. Chiar și în prezența influențelor stimulative ale experimentatorului, copiii pot să-și amintească despre „sfatul bunicii”, însă nu-și schimbă decizia morală originală propusă, motivând-o suficient de conștient.

Prin urmare, metoda de analiză a acțiunii nu se schimbă substanțial, dar ea, ca și în testul precedent, este inadecvată standardului social asupra unui act și, în consecință, nu-i permite copilului să înțeleagă proprietățile esențiale ale variantei moral-prețioase de comportament. Astfel, subiecții au afirmat că „*îi vor da fetei un măr*”, pentru că „*dacă nu-i voi da mărul, aceasta poate să mă numească zgârcit*”; „*se poate supăra și nu va dori să se joace*” etc. O justificare incorectă pentru alegerea corectă au dat 28 de copii dintre 44 în grupul experimental și 16 dintre 23 – în grupul de control (nivelul V).

Tabelul 3

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

Nivelurile soluționării problemei	Etapile investigării							
	Inițială				Finală			
	Grupele experim.		Total	Grupul de control Gc	Grupele experim.		Total	Grupul de 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 dintre respondenți (foarte mică) are dificultăți în alegerea soluției optime sau dă preferință pentru opțiunea inacceptabilă din punct de vedere moral, motivând-o în mod conștient. Exemple de declarații ale lor: „*Eu am de gând să mănânc portocala în alt loc, pentru ca ea (fata) să nu ceară*” (Otilia C.); „*O să mănânc repede, pentru că vreau să mănânc întreaga portocală*” (Ion B.) etc.

Astfel de afirmații indică o lipsă de înțelegere 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 cu privire la modul social semnificativ al elaborării opțiunilor comparate, prin urmare, și a abilităților relevante de a le analiza pe criterii morale esențiale.

O treime dintre 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 o portocală, ei au mărturisit: „*Bunicii mele nu o să-i spun despre aceasta*”. Numărul cazurilor de declarații similare a fost 5 în grupul experimental rural, 1 în grupul urban și 2 – în grupul de control.

La sfârșitul învățământului special indicatorii calitativi ai naturii exprimirilor 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 0 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, pe finalul studiului-pilot, nu au fost depistate în grupurile de studiu. În același timp, crește numărul de răspunsuri corecte în grupurile 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	Grupul de control Gc	Grupele experim.		Total	Grupul de 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

Numărul de răspunsuri ce se referă la categoria superioară a crescut brusc, reprezentând 50% în raport cu numărul total de copii din grupul experimental, care au rezolvat sarcina.

Justificarea calității morale a soluției optime a câștigat teren și desfășurare, reflectând capacitatea copiilor din grupurile experimentale. Ei pot aplica cunoștințele dobândite cu privire la valoarea morală a unui act, modul de conștientizare a acesteia, în termeni concreți.

Motivul pentru schimbările pozitive a fost, se pare, stăpânirea capacității de a opera modelul de raționament drept un instrument de conștientizare a valorii morale autentice a unui act. Este important să gestionăm acest proces într-o coliziune de obstacole pe calea luării deciziei corecte și a justificării ei. Toate acestea demonstrează profunzimea diferențelor dintre copiii care învață în condiții de sisteme metodice diferite, în sensul stăpânirii competențelor de conștientizare a valorii morale a unui act.

Copiii din grupul de control, ca și până la instruirea experimentală, nu reieșeau în judecățile lor din caracteristicile modelului social de conduită, nu ajungeau la o logică de raționament adecvat esenței acestuia, care ar fi dus la conștientizarea obiectivului de comportament într-o situație propusă. Performanța lor nu s-a schimbat semnificativ: trecerea progresivă la etapa finală a experimentului, comparativ cu cea de constatare, a fost descoperită la doar doi copii, care reflectau în declarațiile lor înțelegerea corectă a sensului personal al acțiunii (răspuns de categoria a doua) și înțelegerea sensului social-obiectiv al acesteia – 1 copil (răspuns de a treia categorie).

Analiza datelor experimentale a făcut posibilă constatarea dinamicii schimbărilor care au loc sub influența intervențiilor formative, atât la scara de grup, cât și la subiecții individuali. Fără a stabili un obiectiv de cunoaștere profundă a motivelor, care au determinat anumite caracteristici ale stăpânirii experienței transmise de conștientizare morală a conduitei, observăm că au fost diferite ratele individuale ale progresului copiilor. Despre acest lucru ne asigură o comparație a raționamentelor unui respondent (Ion B.), despre sensul moral al manifestării generozității: după prima etapă: „*Voi da colegului meu o portocală, pentru ca și el să-mi dea mie*” (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: „*Îi voi da și lui, 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 portocala, pentru ca cineva să nu fie trist și să nu-mi fie rușine de mine însumi*” (primul nivel – cel mai înalt); după etapa a patra: „*Voi împărți, ca împreună să ne simțim bine, să fim bucuroși*” (primul – cel mai înalt nivel).

Aceste declarații ne dau posibilitatea să urmărim după natura schimbărilor, care au loc în formarea reprezentărilor conștiente ale copilului referitoare la 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, implementarea procesului de conștientizare a aspectului moral al comportamentului, transferul modului de gândire dintr-o situație avansată – schimbarea alegerii în raport cu bunica (elementul reglementativ-afectiv). Cu toate acestea, nu toți subiecții, care au demon-

strat la etapa de constatare rezultate slabe în conștientizarea sensului moral al faptelor, înregistrează consecvent modificări progresive. Acest lucru este demonstrat prin analiza enunțurilor respondentei Lina C., prezentate în testul de control în analiza aceleiași probleme. Înainte de începerea cursului: „*Voi împărți portocala, pentru ca băiatul să nu se supere pe mine*” (treapta V); 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 prost*” (treapta III); după etapa a treia: „*Voi împărți, așa trebuie să procedeze copiii pentru a se înțelege unul cu altul*” (treapta I); după etapa a patra: „*Voi servi băiatul, pentru că așa vreau eu*” (treapta V). După cum putem vedea, nu s-a produs schimbarea de echilibru în interpretarea valorii morale a unui act.

În general, datele referitoare la rezultatele primelor două sarcini sugerează că dezvoltarea activității de conștientizare morală a acțiunilor este exprimată în mod ascendent la preșcolarii grupurilor experimentale. Este un proces lent și ne semnificativ de avansare a copiilor din grupul de control. În spatele tempoului dezvoltării se ascund caracteristici de calitate, prin care copiii grupului de control se disting de colegii lor, care învață în sistemul 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 a numărului de răspunsuri care reflectă interpretarea corectă a valorii morale a unui act a fost confirmată și în analiza soluțiilor celei de a treia, cea mai dificilă dintre sarcinile propuse. Această decizie necesită distingerea și formularea problemei morale prin analiza și evaluarea condițiilor situației și emiterea răspunsului emoțional 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 unele semne evidente de disconfort), anticiparea și motivarea obiectivelor proprii ale copilului dintr-o situație similară.

Indicatorii cantitativi ai schimbării naturii justificării alegerii făcute, sub influența învățământului special, figurează în Tabelul 5 și arată diferențele semnificative între copiii care studiază în sistemele experimentale și tradiționale.

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

Diferența în rezultatele identificate se datorează condițiilor existente de instruire a copiilor, când nu se formează componenta intelectuală a aspectului volitiv al conștientizării. Din cauza lipsei de cunoștințe relevante (ceea ce am văzut în prezentarea seriei anterioare de sarcini) nu este suficient dezvoltat subsistemul de reglementare a acestui proces.

Copiii grupurilor experimentale, la sfârșitul experimentului formativ, aplicau, în mod adecvat, cunoștințele în condițiile soluționării unei sarcini, apărute

pentru prima dată în fața lor. Aceasta rezultă din exemplele justificării proprii lor alegeri imaginare: „*Voi servi frățiorul, pentru ca să se bucure*” (Nicu C.), „*... ca fratele să nu plângă și toată lumea să fie fericită*” (Alex R.), „*... îmi place când alții se bucură*” (Costel S.), „*... ne vom distra împreună, și alții se vor bucura pentru noi*” (Lia G.), „*... ca să nu ne fie trist*” (Marina P.), „*... pentru ca amândoi să ne simțim bine*” (Sergiu M.), „*... ca să nu ne fie rușine*” (Lina Z.) etc.

Copiii din grupul de control, în timp ce încercau să îndeplinească sarcinile propuse, porneau 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.

Copiii nu făceau legătura între consecințele actului și însuși autorul comportamentului. Un număr mare de răspunsuri ale acestor copii au arătat dorința lor de a corela acțiunea cu reacțiile anticipate, inclusiv cu acțiunea destinatarului cu privire la inițiatorul conduitei.

Tabelul 5

Dinamica schimbării naturii justificării actului, în situația distingerii și formulării problemei morale

Niveluri	Etapile investigării							
	Inițială				Finală			
	Grupele experim.		Total	Grupul de control Gc	Grupele experim.		Total	Grupul de 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

Exemple tipice de argumentări pentru 20 dintre 23 de copii din acest grup: „*Dacă n-o să împart portocala, se va plânge și nici mie nu-mi vor mai da*” (Marina G.); „*Mă vor certa, mă vor pedepsi*” (Nicu I.); „*Mama mă va face de rușine*” (Irina C.); „*Mă vor tachina*” (Natalia M.) ș. a. Înțelegerea esenței morale se reflectă în doar trei răspunsuri ale respondenților, care au spus: „*El este mai mic*” (Geta C.), „*Mi-i jale de el*” (Ion M.), „*Poate să plângă*” (Oltița G.).

S-a observat sărăcia motivărilor faptelor după forma expresiei, lipsa de argumente detaliate, care indică un nivel scăzut de dezvoltare nu doar intelectual-volitivă, dar, de asemenea, specific verbală a conștiinței individuale a copiilor din

grupul de control. Astfel, despre dezvoltarea componentei volitive (comportamentale, regulative) mărturisesc declarațiile, care arată capacitatea copiilor de a stabili obiective, în mod deliberat direcționate spre obținerea binelui pentru altul; de a depăși obstacolele înaintate spre 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 aspectului volitiv al conștientizării este abilitatea copilului de a folosi modelul de gândire asimilat în mod independent și creator în rezolvarea diverselor sarcini noi. Transferul acestui model de la o sarcină la alta este dovada stăpânirii capacității de a descoperi acel esențial *general*, care arată prețul moral al comportamentului, formării în conștiința lor a dependenței interioare – „analiză-generalizare” (A. Petrovsky [105, 327]).

Datele obținute pentru soluționarea 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.

Pentru 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. Exemple care ilustrează acest nivel de generalizare pot servi următoarele afirmații ale respondenților după finalizarea experimentului formativ: „*Voi împărți (mărul), fata nu are un măr și este tristă, și apoi va fi veselă și eu voi fi bucuros*” (Ion B.); „*Întotdeauna împart ceea ce am cu fetele. Ele plâng atât de încet și nu pot lupta. Nu mă voi simți bine dacă voi ofensa fetele*” (Vasile V.); „*Fata se va bucura și eu la fel, dar dacă nu voi împărți din ceea ce am, fata se va întrista și eu voi fi trist din cauza că ea este mâhnită*” (Ina P.).

La al doilea nivel (*mediu*) 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*” – Emilia C.; „*Voi împărți cu el (fratele ei) pentru ca inima să se bucure deplin*” – Mișu G.).

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

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

Modificările în grupul de control nu au fost semnificative. Așa arată tabelul de date în etapa finală a studiului, comparativ cu cea de constatare. În schimb, în loturile experimentale, unde a fost folosit sistemul nostru de formare, jumătate dintre 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 dintre 44). Se pare că, pentru acești preșcolari, experimentul formativ ar fi trebuit să fie mai lung, iar abordarea educațională individualizată.

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

Niveluri		Etapile investigării							
		Inițială				Finală			
		Grupele experim.		Total	Grupul de control Gc	Grupele experim.		Total	Grupul de 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

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

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

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

La finalizarea studiului pilot, mai mult de jumătate dintre copiii grupurilor experimentale s-au concentrat în justificarea aprecierii lor 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*” (Emilia C.); „... *se gândește la fratele său*” (Ion B.); „... *e capabil să-l înțeleagă pe celălalt*” (Geta F.) ș. a.

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

Modificările sus-menționate în declarațiile copiilor intervievați ai grupurilor experimentale sunt în strânsă legătură cu indicatorii dezvoltării cognitiv-verbale. În stadiul final al influențelor formative, spre deosebire de cel inițial, judecata

personală a copilului privind evenimentele analizate dobânda un caracter de reflecție, care conține concluzii independente, deducții ce merg dincolo de hotarele celor descrise în conținutul problemei. Drept exemplu pot servi astfel de declarații: „*Matei îl iartă pe Andrei, înseamnă că Andrei va rămâne lacom pentru totdeauna*” (Olivia C.); „*Andrei nu e fratele lui Matei, dar inamic, dacă totul își ia lui*” (Anatol M.); „*Andrei este rău și lacom, toți trebuie să-i spună că de la el vin neplăcerile*” (Alina B.). Respondenții grupurilor experimentale au un nivel înalt de cumpănire asupra fenomenelor morale, dispun de astfel de calități de gândire ca *analiză-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 cu privire la 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 la justificare sau reflectarea îndelungată asupra formulării, confuzie din cauza faptului că ei nu pot avea argumente necesare în favoarea alegerii lor. Nu se simțea propria lor motivație interioară pentru argumentarea soluției găsite.

Copiii din grupul experimental au demonstrat încredere în sine, argumentele aduse au fost justificate. Pe baza propriilor îndemnuri, ei au o dorință de a-și demonstra argumentul lor, în cea mai mare parte fără nici o motivație exterioară, direcționare de către un adult. Studiul subsistemului emoțional, în condițiile intervenției formative, conține următoarea concluzie: de la faza inițială a experimentului către cea de control are loc o integrare a subsistemului emoțional cu cel cognitiv și volitiv, care influențează în mod pozitiv independența și eficacitatea conștientizării aspectelor morale ale comportamentului.

La loturile experimentale, în urma impactului acțiunilor speciale de formare, se îmbunătățesc indicatorii nu doar ai componentei de cunoaștere (cognitive), dar și ai celei volitive și emoționale, se întăresc legăturile între ele în ceea ce privește integrarea lor. Astfel, asimilarea sistemului de cunoștințe referitor la semnificația morală a conduitei asigură actualizarea conținutului moral al motivației actului, anticiparea emoțională a sensului moral al scopului, rezultatului acțiunii, autocontrolul în organizarea și desfășurarea activității cognitiv-emoționale de conștientizare a comportamentului. Acumularea de cunoștințe sistemice asigură, de asemenea, realizarea modului moral-prețios de gândire ca un act în sine.

Relația dintre cunoștințele cu privire la metoda moral-obiectivă de interpretare a unui act și nivelul de implementare iese la iveală într-o situație imaginară.

Rolul cunoștințelor sistemice despre valoarea morală a acțiunilor (componenta cognitivă) în dezvoltarea înțelegerii (componenta volitivă) și producerea răspunsului emoțional interior cu privire la comportamentul analizat (componenta emoțională) este bine definit. Nivelul procesului de conștientizare (aspectul de reglementare) referitor la semnificația morală a acțiunii (aspectul intelectual și emoțional) este rezultatul înțelegerii valorii morale a obiectivelor și orientării spre un anumit rezultat, cunoașterii succesiunii și caracteristicilor efectuării acțiunilor intelectual-emoționale (componenta cognitivă).

Toate acestea, luate împreună, arată nivelul optim de conștientizare a valorii morale a acțiunilor obținute în condițiile instruirii speciale, ca una dintre cele mai importante linii de dezvoltare morală a respondenților loturilor experimentale.

În urma analizei tuturor sarcinilor, sunt prezentate rezultatele studiilor și modificărilor într-o serie de caracteristici ale aspectelor cognitive, emoționale și de reglementare a conștientizării actelor, relațiilor de integrare în grupurile de control și cele experimentale, precum și factorii care influențează aceste modificări.

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

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

Potrivit datelor pe care le avem, tendințele generale în dezvoltarea sub sistemului cognitiv, ca parte a unei componente inteligente în procesul de conștientizare, se regăsesc într-o serie de modificări, care înregistrează diferențe de calitate în interpretarea valorii morale a acțiunilor copiilor din grupurile experimentale și de control, cum ar fi:

a) înțelegerea consecințelor actului moral-valoros, care constă în trecerea de la conștientizarea acestora, în raport cu mediul extern, la înțelegerea impactului comportamentului asupra factorilor interni (psihologici), 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 acestuia);

b) conștientizarea căilor de depășire a obstacolelor în realizarea alegerii moral-valorose. 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, de coerență generală, viteză și claritate 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-participanți la situațiile analizate. În locul aprecierii „bun”, tipic pentru prima testare, apar definiții mai diferențiate: „sensibil”, „receptiv”, „bun la suflet” ș. a.

Toate demonstrează posibilitatea dezvoltării orientate către un anumit scop al subsistemului cognitiv în procesul de conștientizare ca finalitate a asimilării volumului corespunzător de cunoștințe. Datele arată o creștere, de la o secțiune de testare la alta, a numărului de legături integrative dintre indicatorii subsistemului cognitiv, între acestea și celelalte componente ale procesului de conștientizare.

2.4. Estimarea progresului din perspectiva orientării morale a aspirațiilor copilului

La momentul inițial al cercetării de față am presupus că obținerea unui rezultat optim în conștientizarea calității morale a unui act va fi baza unor schimbări progresive în domeniul valoric al personalității preșcolarului. În a *treia serie* de experimente am investigat efectul asimilării cunoștințelor în ceea ce privește calitatea morală a acțiunilor, schema logico-verbală, socialmente argumentată, de interpretare a lor, a abilității de a opera cu ea în anumite circumstanțe asupra 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 despre care, dimpotrivă, îi este neplăcut să-și amintească și să justifice de ce. Scopul a fost de a identifica capacitatea copiilor de a oferi o interpretare emoțional-valorică a manifestărilor față de alții, actualizate în memorie, ca o reflectare a disponibilității de reprezentări despre idealul social-obiectiv de conduită. De asemenea, a fost important să fie cercetată 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, suntem conștienți de faptul că executarea acestei sarcini poate oferi și efectul de formare corespunzătoare, deoarece necesită înțelegerea experienței disponibile de comportament al copilului, fixează o anumită stare emoțională și ajută, pentru ca propriile manifestări să dobândească în conștiința copiilor o valoare intrinsecă. Copilul este obișnuit să stăpânească tehnici de descoperire a unui nou sens al obiectivelor deja puse de el însuși în aplicare, regândirea și înțelegerea de noi sensuri ale faptelor comise și pe baza lor s-ar fi putut actualiza nevoile emergente, de exemplu, de a învăța acele moduri de conduită, care, fiind favorabile pentru alții, aduc o anumită satisfacție personală.

Analiza declarațiilor subiecților la faza inițială a cercetării sugerează că obiectul unui răspuns emoțional pozitiv, la marea majoritate dintre ei, îl reprezintă acțiunile menite a-i ajuta pe alții (adulti, colegi): „*L-am ajutat pe tata să spele mașina*” (Vasile B.), „*Am ajutat-o pe bunica*” (Lilia C.) ș. a. Aceste răspunsuri au fost date de 22 de copii din grupurile experimentale și 13 copii din grupul de control.

Pentru alți respondenți manifestări emoționale semnificative sunt ascultarea, respectarea regulilor de comportament civilizate: „*Îi ascult pe toți*” (Carolina L.); „*M-am purtat bine la domiciliu*” (Lucia G.); „*Mi-am felicitat cunoscuții cu ocazia sărbătorilor*” (Mariana M.) ș. a. Numărul acestor afirmații a fost făcut de 7 copii din grupurile experimentale, 5 – din grupul de control.

Experiențele negative ale copiilor se asociază cu asemenea manifestări cum ar fi lipsa de disciplină, ofensarea cuiva. Există un număr aproximativ egal de răspunsuri ale respondenților din grupurile experimentale și de control (10 enunțuri în grupul experimental și 11 în cel de control). Iată unele dintre exemplele menționate: „*Nu am vrut să merg la culcare*” (Ion P.); „*Nu am mers la plimbare cu sora*” (Iraida M.); „*Îmi ofensez sora*” (Alina B.); „*L-am lovit pe Costel*” (Denis G.) ș. a.

În același timp, atitudinea emoțională, exprimată pentru acțiunile menționate, în cele mai multe cazuri, nu este asociate de respondenți cu reprezentarea rezultatului, dar cu o impresie fixată de memorie a reacției celorlalți referitoare la manifestările corespunzătoare. Copiii au remarcat: „*Nu am vrut să mă joc cu Vlad (fratele) – mama mă certa*” (Natalia M.); „*L-am lovit pe Nicu – mama nu mi-a permis o plimbare*” (Iraida M.); „*Bunicului i-am spălat mașina – el m-a plimbat cu ea*” (Sandu C.); „*I-am ajutat bunicii mele – ea mi-a dat mere*” (Lilia C.) ș. a. Numărul unor astfel de declarații a fost de 22 la loturile experimentale, 11 – de control). Doar în 2 din 21 de răspunsuri ale grupului experimental urbane și în 2 din 23 declarații ale copiilor din grupul experimental rural figurează capacitatea copilului de a face bilanțul acțiunilor și analiza lor. Copiii se bazează pe consecințele acțiunilor de comportament: „*Am reparat ceasul – mama nu mai întârzie la serviciu*” (Ion P.); „*Ne-am mutat cu traiul și am ajutat-o pe mama – ea a fost mulțumită*” (Tania M.); „*L-am ofensat pe Denis – el a plâns*” (Mișu G.); „*Când lucrez, fac ordine – o bucur pe mama*” (Andrei H.).

Pentru respondenți cercul actelor moral-valorose este limitat de 2-3 manifestări. Probabil, din cauza lipsei de cunoștințe referitoare la criteriile esențiale ale actului moral, a 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. Preșcolarii sunt în imposibilitatea de a expune gândurile lor, în mod independent, asupra acțiunilor actualizate în memorie, în sistemul tuturor componentelor. Acesta, cu siguranță, poate fi un impediment serios, ca în domeniul de aplicare al integrității personale a copiilor să intre caracteristicile de comportament, care reflectă esența unei interacțiuni cu adevărat morale.

Gama restrânsă de acțiuni emoțional-valorose pentru respondenți, înainte de începerea experimentului formativ, poate fi și rezultatul lipsei de claritate a ideilor cu privire la modelul social-aprobat de comportament, cu care copilul ar fi putut compara manifestările actualizate continuu în memorie. Ele ar fi orientat activitatea cognitiv-emoțională a conștiinței lui spre o analiză aprofundată și cuprinzătoare a comportamentului.

Către etapa finală a studiului s-a produs o extindere semnificativă a gamei de comportamente ale copiilor, care capătă pentru ei semnificație emoțional-

valorică. Îngrijirea de către copiii mici a animalelor, plantelor, abilitatea de a fi generos etc. sunt asociate cu sentimentele pozitive. Încălcarea normelor de disciplină, lipsa de atenție față de părinți, colegi, lăcomia etc. dobândesc la preșcolari o coloratură emoțional-valorică negativă (vezi pag. 77).

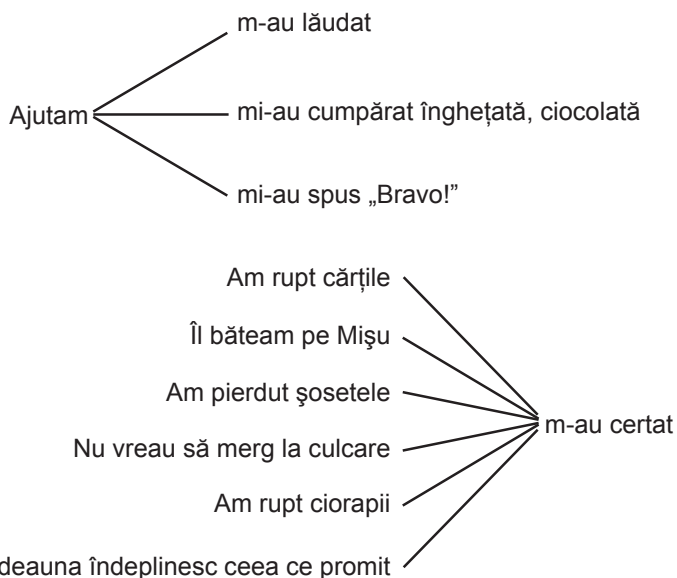
Dezvoltarea aspectelor cognitiv-emoțional-verbale de conștientizare sub influența educației speciale are un impact pozitiv asupra naturii justificărilor, întru susținerea judecății exprimate de copil. Aceste argumente reflectă prezența capacității respondenților de a opera cu un model fundamentat din punct de vedere moral de înțelegere a comportamentului și a stimulenților interni pentru utilizarea lui într-o situație particulară. Iată câteva exemple de răspunsuri ale respondenților în etapa finală a studiului: „*Este plăcut să-mi amintesc cum îl ajutam pe tata să ducă lemnele de foc în magazie – el se bucura*” (Ion F.); „*Uneori, spun neadevărul, mamei nu-i place și ea devine foarte supărată, și o doare capul. Îmi pare rău pentru ea*” (Nadina B.); „*Ne-am certat cu Denis. Sunt tristă că l-am necăjit*” (Emilia C.); „*Am udat florile – ele s-au bucurat*” (Olivia C.); „*Am luat mașina de la grădiniță și copiii nu aveau cu ce se juca. Nu-mi place să mă gândesc la asta*” (Ion P.); „*Am aruncat în pisică o piatră, nu vroiam, dar am nimerit accidental. Îmi pare rău*” (Eugen F.) etc. Astfel de afirmații au făcut cei 14 copii din lotul experimental, în cel de control asemenea răspunsuri nu au fost.

Este de remarcat faptul că o parte dintre respondenți au refuzat să dea exemple de acțiuni pe care le fac, din motiv că le trezeau un răspuns interior negativ. Copiii spuneau: „*E trist să-mi aduc aminte de ceva neplăcut*” (Sandu S.); „*Nu vreau să vorbesc despre asta*” (Vasile B.); „*Am supărat-o pe mama, ea a plâns, ce am făcut – nu vreau să spun*” (Denis P.). Afirmațiile de acest gen dau motive să credem că un copil trăiește sentimentul de vinovăție, rușine, remușcare pentru acțiunile sale și poate servi drept probă a nevoii în curs de dezvoltare de a urma idealul moral acceptabil.

Răspunsurile primite după finalizarea instruirii arată progrese vizibile ale copiilor pe calea conștientizării idealului umanist, accesibile preșcolarilor. Aceasta permite înțelegerea mai profundă și mai temeinică de către copil a scopurilor și intențiilor proprii, în raport cu cei din jur.

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

Aceste date sugerează că lipsa cunoștințelor sistemice cu privire la valoarea morală a unui act, modul teoretic corect de a-l gândi, nu le dă copiilor grupului de control o șansă de a învăța să coreleze rezonanța acțiunilor, auto-actualizate continuu, pentru ei înșiși, cu consecințele lor imaginare pentru bunăstarea sufletească a celuilalt. Ca urmare, copilul nu este în măsură să distingă din contextul unui act integru rezultatul, expunându-l culpabilității. Aceasta, probabil, ar putea împiedica actualizarea simțului de vină pentru faptele și acțiunile sale, nefavorabile pentru alții, care este adevărata măsură de performanță în domeniul dezvoltării morale a copilului ([152]; [159]).



Compararea datelor obținute la loturile experimentale și de control arată că utilizarea unor metode tradiționale de formare a capacităților analitice nu contribuie la stăpânirea deplină a acestora și nu le permite copiilor de 5–6 ani să conștientizeze 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 serie de sarcini* am studiat efectul absorbirii de cunoștințe sistemice și non-sistemice despre calitatea morală a actului, asupra conținutului orientărilor valorice conștientizate interior ale subiecților.

În timpul conversației individuale copilului i se ofereau două subactivități. În prima el trebuia să răspundă la întrebarea: ce ar fi vrut să facă, dacă ar fi un magician (sau un om 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. Unul se oprea pe drum pentru a ajuta pe cineva, a-l consola pe altcineva, a-l face să zâmbească – și a întârziat la tren. Celălalt magician, pe drum, nu a observat pe nimeni și nu a întârziat la tren”*. Copilul trebuia să răspundă la întrebarea, care dintre magicieni i-a plăcut mai mult și să justifice alegerea. După natura răspunsurilor, se poate judeca despre orientările valorice personale, pentru punerea în aplicare a cărora copilul este dispus conștient să depună eforturi.

Un grup de examinați, în rolul de „magician” sau „invizibil”, a selectat ca obiective dorite satisfacerea nevoilor și a intereselor personale. Conținutul răspunsurilor referite la această categorie reflectă în mare măsură nevoile specifice ale preșcolarilor, și anume: noi impresii, o atitudine prietenoasă din partea altora, libertatea de acțiuni, de joc etc. Acest lucru este demonstrat de următoarele exemple de mai jos. Sunt declarațiile respondenților în faza inițială a studiului: *„Aș vrea să fiu o prințesă”* (Nadina B.); *„Vreau să zbor și să mă joc cu Degețica”* (Alina B.); *„Aș dispărea atunci când mama mă ceartă”* (Emilia C.); *„Nu aș dormi*

la ora fixată” (Ion B.); „Aș vrea să-mi cumpăr un avion (înghețată, mărgele, bomboane, cadouri etc.)”.

Alți copii au subliniat scopul ce are orientare altruistă: „Aș vrea să fac fapte bune” (Ion B.); „Să fac astfel încât oamenii să nu moară” (Andrei C.); „Să ofer cadouri” (Vasile B.); „Aș pedepsi pe cei care jignesc pe alții” (Diana C.); „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.

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 începutul 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	Grupul de control Gc	Grupele experim.		Total	Grupul de 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

Dorința de a face 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 46 de opțiuni.

„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, justificate din punct de vedere moral, a ideilor etice, a 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 au dat preferință opțiunii moral valoroase a comportamentului (15 copii în grupul experimental din oraș, 17 – din grupul rural și 13 – în grupul de control). Partea mult mai puțin semnificativă dintre respondenți a 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 grupele experimentale urbane și rurale și 7 – în cel de control).

În ceea ce privește conținutul reperelor de referință, utilizat de copii pentru interpretarea valorii morale a acțiunilor alternative confruntate, ele 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 esenței morale a conduitei, pentru caracteristicile esențiale ale orientărilor lor valorice morale.

Despre primul magician, intervievații au declarat că el este „blând”, „bun”, „de ajutor”. Alegerea celui de-al doilea magician a fost argumentată: „Îl vor lăuda că a venit la timp”; „Trebuie făcut lucrul calitativ” 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 judecării comparativ cu etapa de constatare. A fost relevată capacitatea respondenților de a anticipa starea interioară a inițiatorului comportamentului („El are o dispoziție bună, fiindcă tuturor le 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: „atenț”, „bun la suflet”, „grijuliu”, „îi pasă de toți”, „sensibil”, „pașnic”, „credul”.

După experimentul formativ s-a schimbat natura reacțiilor emoționale ale copiilor. Ei își exprimau nu numai o declarație de opinie, dar activau răspunsul lor emoțional (reacția personală interioară) cu privire la comportamentul discutat („Păcat că el a întârziat” (Alina B.); „Și eu aș fi făcut la fel” (Mișu G.); „Las’ca și lui să-i vină toți în ajutor” (Lilia C.); „De la el vine bucuria” (Diana C.); „Eu iubesc oamenii buni, cu ei este vesel și bine” (Natalia M.); „Să fie toți oamenii așa” (Iraida M.)), empatizau cu autorul acțiunilor.

În grupul de control, la etapa finală a studiului, primul magician (bun) a fost selectat de 16 copii, al doilea – de 6 copii, 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 gară”. Judecățile de valoare au fost, de fapt, mai degrabă, o constatare decât un raționament analitic.

Analiza relației dintre conștientizarea valorii morale a unui act cu alte entități „externe” arată o creștere, la loturile experimentale, a numărului de conexiuni integrative, în tranziția de la testarea inițială spre cea finală. Pe contul subsistemelor cognitive și emoționale au venit conexiuni mai semnificative. Subsistemul de reglementare are mai mult de a face cu alte două subsisteme ale procesului de conștientizare decât cu caracteristicile de personalitate.

Datele obținute reflectă dezvoltarea și schimbarea relațiilor dintre liniile de conștientizare cu unele formațiuni psihologice externe în raport cu aceasta.

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 preșcolar a valorii morale a comportamentului.

Creșterea nivelului, a caracteristicilor de calitate ale acestei evoluții este posibilă cu o condiție: punerea în aplicare a unui sistem de învățământ special construit, care înaintea copilului sarcina generalizării modelului social-valoros de interpretare morală a unei fapte, și organizarea formării acesteia.

Construirea sistemului nostru experimental, orientat spre activizarea conștientizării la preșcolari a calității morale a actelor, este bazată pe ideile filozofice și psihologice referitoare la determinarea cursului de dezvoltare a acestei activități de natura conducerii pedagogice care, având o structură sistemică, ia în calcul condiționarea atât externă, cât și internă a procesului.

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 sunt decisive pentru asigurarea eficienței sistemului dezvoltat.

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

Copiii din grupurile experimentale și-au dezvoltat abilitățile de a: (1) anticipa emoțional și a echilibra consecințele actului pentru participanții la interacțiune; (2) identifica semnificația faptei morale și a abstractiza însușirile acțiunii analizate de la condițiile specifice unei situații; (3) înțelege, în mod generalizat, consecințele conduitei pentru participanții actului de interacțiune ș.a.

În grupul de control nu s-a produs o restructurare de gândire: copiii au rămas la gradul remarcării calităților externe, private ale comportamentului. O trăsătură caracteristică a acestora este 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 grupul experimental, în contrast cu cei din grupul de control, ușor conștientizau problema, acceptând-o rapid pentru rezolvare. Soluția corectă (în termeni și criterii de argumentare) a fost obținută la 53% dintre 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 gândire spre adevărul moral, o diferențiere mai clară a conceptelor cu care operează copilul, astfel încât cursul de înțelegere devine conștient pentru el.

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

Consecințele emoțional anticipate ale acțiunii analizate trec 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 superioritatea semnificativă în grupul experimental față de grupul de control.

Copiii din grupele experimentale stăpânesc modelul logico-verbal, argumentat din punct de vedere social, de raționament care oferă dinamizarea schimbărilor progresiste: 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 cunoaștere a esenței morale a fenomenelor din domeniul examinat. În grupul de control, lupta acestor contrarii are loc, probabil, într-un ritm mai lent, fără salturi bruște, astfel încât transformările 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, deci, a autorului comportamentului. Mecanismul psihologic al conștientizării integrează subsistemele cognitiv, emoțional și volitiv ale acestui proces.

2. Dezvoltarea conștientizării valorii morale la copiii de 5-6 ani, obținută cu metode tradiționale de educație, nu este o limită. Este posibil de atins 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 drept 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. Conștientizarea valorii morale a actului sub influența instruirii special organizate este însoțită de creșterea integrării acesteia în direcționarea morală a orientărilor valorice individuale ale preșcolarilor.

Rezultatele cercetării noastre arată că superioritatea în dezvoltarea conștientizării valorii morale a acțiunilor, precum și în stăpânirea cunoștințelor și abilităților corespunzătoare, obținută în loturile experimentale, este semnificativă. Prin urmare, în etapa actuală, dezvoltarea în continuare a sistemului pedagogic și punerea lui în aplicare pe scară largă este relevantă.

BIBLIOGRAFIA TEZEI DE CERCETARE

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. Прокопиенко, 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. Лебеденко, 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-Швыдка, - 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. Песталоцци, 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. – Nr. 1.
161. Zolotariov, E. Plăsmuind un suflet nobil. – Ch.: Lumina, 1991. - 176 p.
162. Piaget, J. Le jugement moral ches l'enfant. - Paris, 1932.
163. Piaget, J. La naissance de l'intelligence ches l'enfant.- Paris, 1948.
164. Skinner, B. F. Reflections on Behoviorism and Society. - New-York, 1978. - 175 p.

Dialog profesional cu autorul la *Masa rotundă*: întrebări, opinii, estimări

La o discuție a tezei de doctorat, aprobată pentru susținere, a subsemnatei, au participat membrii Consiliului Academic al Institutului Familiei și Copilăriei (Moscova), din care au făcut parte: *A. Spivakovskaya* – dr. hab. în psihol. (președinte); *A. Orlov* – dr. în psihol.; *V. Kholmovskaya* – dr. în psihol.; *V. Vilyunas* – dr. hab. în psihol.; *S. Dyachenko* – dr. hab. în med.; *Y. Zmanovsky* – dr. hab. în med.; *T. Kazakova* – dr. în pedagog.; *L. Karpenko* – dr. în psihol.; *A. Kosheleva* – dr. în psihol.; *V. Kudryavtsev* – dr. în psihol.; *N. Monahov* – dr. hab. în pedagog.; *L. Petrovskaia* – dr. hab. în psihol.; *V. Petrovsky* – dr. în psihol.; *O. Ushakova* – dr. în ped.; *N. Frantsuzova* – dr. hab. în filoz.; *V. Yadeshko* – dr. în pedagog.

Oferim cititorului posibilitatea de a lua cunoștință de unele dintre problemele, opiniile și evaluările făcute publice în cursul dezbaterii.

Ushakova O., dr. în pedagog.:

– Ați lucrat cu numeroase tehnici. Care dintre 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. Cel mai important lucru a fost ca, în conectarea copiilor, pentru a găsi soluția optimă de rezolvare a sarcinii-problemă, profesorul, de fiecare dată, să prezinte metoda generală (modelul) de analiză a aspectului moral al comportamentului. În acest caz, însuși mentorul cugeta cu voce tare, oferind copiilor un model clar, apoi copiii, 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 au demonstrat un comportament etic?

Zolotariov E., autorul:

– Prin valori general-umane subînțelegem acele adevăruri morale, care sunt relevante pentru diferite popoare, la orice moment; care nu-și pierd semnificația lor în funcție de anumite condiții, circumstanțe. Acestea sunt: bunătatea, cinstea, dreptatea, mila, demnitatea etc. Am avut ocazia de a ne asigura: copiii din grupul experimental reflectau în comportamentul lor de zi cu zi față de educator, rude apropiate, părinți, semenii multe dintre cele experimentate în timpul intervențiilor pedagogice speciale.

Monahov N., dr. hab. în pedagog.:

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

Zolotariov E., autorul:

– Desigur, mai mult decât atât, metoda conține în sine și sarcini practice, a

căror îndeplinire ne permite să tragem concluzii cu privire la natura relațiilor morale existente între membrii familiei, referitoare la atitudinea părinților față de copilul lor și, în consecință, a lui însuși față de ei, despre natura valorilor morale în unele familii. În funcție de aceste condiții s-a desfășurat lucrul individual 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 activează în limitele unui comportament uman real, cu profesorii, educatorii. În cazul în care o persoană are o motivație egoistă, nu văd niciun argument, pentru a o atribui, în mod explicit, unor oameni imorali. Există diferite grade de moralitate. Există diferite calități de moralitate.

Al doilea punct. Probabil, pot exista diferite accente legate de lucrul cu copiii și cu adulții. Cum să educăm copiii azi? Nu putem avea o astfel de realitate simplificată. Avem tradiții, tradiții de aur, dar cum rămâne atunci cu adevărata natură a omului? 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.

Kosheleva A., dr. în psihol.:

– Problema este extrem de complicată. Dar autorul lucrării ne-a convins că el transmite copilului nu cunoștințe, ci gândire, capacitatea 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 are menirea de a-i face pe copii să înțeleagă faptul ce este alb-negru din punctul de vedere al moralității. În autoreferatul prezentat lucrul acesta nu se reflectă în mod clar. Într-adevăr, este o problemă foarte grea, iar autorul este demn de a-și apăra poziția sa.

Zmanovsky Y., dr. hab. în med.:

– În primul rând, vreau să continui referitor la 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. Oamenii pot avea culturi diferite, 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 a copiilor și adulților. La vârsta preșcolară trebuie să configurăm anume lucruri despre valorile universale. Experiența de viață poate face, mai târziu, propriile reguli.

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

Lucrarea merită o apreciere foarte înaltă, mai ales acum, când unii lideri religioși cred că profesorii nu pot realiza nimic în educația copiilor, doar ei o pot

face. Pe scurt, pentru formularea unor probleme, pentru curajul de a aborda, pentru faptul că propune soluționarea lor și întrevede perspectiva de continuare a cercetării, lucrarea merită aprecieri.

Ushakova O., dr. în pedagogie:

– Știu că corpul didactic al Institutului Pedagogic de Stat din Perm (Rusia) se orientează după prescripțiile metodice dezvoltate de E. Zolotariov și le dau note mari.

Zolotariov E., autorul:

– Țin să mulțumesc mult celor implicați în această discuție constructivă.

În ceea ce privește gradul de moralitate, lansez sugestia de a nu educa un copil numai în sistemul „negru-alb”. Aș dori să remarc faptul că nu această problemă este esențială pentru această lucrare. Cel mai important lucru pentru noi este de a învăța copilul să gândească asupra acțiunilor și comportamentului său. Aceasta îi va permite omului în creștere să rezolve independent sarcinile problematice-conflictuale apărute, să își asume responsabilitatea personală pentru deciziile luate și realizarea lor practică.

În concluzie, permiteți-mi să-mi exprim profunda recunoștință tuturor vorbitorilor, pentru atenția și tactul, manifestate față de lucrare și autorul ei.

Avizul oficial al experților

Liudmila Pimenova, doctor în pedagogie,
Șef al Departamentului de Pedagogie Preșcolară
a Institutului Pedagogic de Stat din Perm (Rusia)

Problemele cu privire la moralitatea umană, formele și modalitățile de manifestare sunt 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 abordările diferite asupra înțelegerii esenței acțiunii morale; divergența în stabilirea relației aspectelor senzoriale și raționale a cunoașterii în însușirea de cunoștințe cu privire la normele și regulile de relații; subestimarea rolului principalelor mecanisme de reglementare a comportamentului moral.

În studiul Elenei Zolotariov se face o încercare, 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 conștiința morală 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 și 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: „... Nu conformarea comportamentului cu normele morale se află pe prima linie a educației, 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, generozitatea abordării lucrărilor științifico-investigaționale și practice, nivelul de abordări filozofice, onestitate și sensibilitate în evaluarea direcțiilor diferite și în manifestarea atitudinii față de alte poziții academice.

Rezultatul analizei creative a unei abordări sistematice este definirea esenței conștientizării valorii morale a unei acțiuni și a componentelor ei, despărțirea și generalizarea funcțiilor semnificative ale componentelor motivaționale și de țintă, de control și de reglementare, emoțional-valorice.

Unul dintre punctele fundamentale din această parte a lucrării, legate de dezvoltarea în continuare a metodologiei, este identificarea sferelor cognitivă,

afectivă și de reglementare în realizarea activității de conștientizare a valorii morale a unei acțiuni nu ca unități structurale ale unui set de elemente care se întrepătrund, ci ca o unitate integrativă holistică.

Analiza aprofundată a literaturii de specialitate 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 unei activități. Sistemul elementelor conștientizării valorii morale a unei acțiuni diferențiate de Elena Zolotariov, indicele clar al principalelor sale componente, aplicarea principiilor educaționale și ale didacticii generale sunt suficiente pentru a stabili logica de lucru cu copiii de vârstă preșcolară. Consecvența punerii în aplicare a metodelor informațional-receptive, reproductive, explorative și altor metode este alimentată/susținută, de asemenea, de nivelurile anticipate de stăpânire a conținutului, principalii indicatori ai cărora sunt procesele de percepție și înțelegere a informației, dezvoltarea ei și utilizarea după un 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.

Există o varietate a conținutului experimentului formativ și un arsenal bogat de mijloace și metode de intervenție pedagogică. Cercetătoarea a reușit să analizeze profund ideea de integrare a componentelor procesului de conștientizare a valorii morale a unui act. Diagnosticul pe etape al diversilor indicatori ai activității mai sus definite este un aspect pozitiv important al acestei părți a lucrării. El este 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 cercetările, autorul prezintă și analizează o serie de dovezi științifice, plasând pe un loc special problema cu privire la esența și structura procesului de conștientizare a valorii morale a acțiunii. 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 autoconștientizare a valorii morale a unei acțiuni în timpul activității copiilor, organizate special de profesor.

Lucrarea arată că există o corelație între capacitatea de dezvoltare a copilului de a conștientiza valoarea morală a acțiunii cu aspirațiile lui valorice.

Aș dori să menționez multiplele lucrări experimentale și complexitatea testării materialului de cercetare. Experimentul care acoperă mai mult de o mie de copii și 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 se pune pe conștientizarea valorii morale a unui act, în baza reperelor sociale elaborate.

Moscova, 11 noiembrie 1993

SECȚIUNEA A DOUA

CULTURA ȘI SENSUL VALORIC AL GESTIONĂRII PEDAGOGICE MORAL CONCEPUTE

(instrumentarul informațional-metodologic)

Introducere

▪ Viața omului este năzuința spre bine.
Și această lumină nu poate fi întuneric.
Adevărată este pentru om doar această lumină unică,
ce izvorăște în sufletul lui.
(Lev Tolstoi)

Aceste idei mărețe ale eminenței personalități ne-au inspirat să ne concentrăm în secțiunea a doua a cărții de față pe aspectul aplicativ. În același timp, pentru asigurarea integrității percepției materialului, logica expunerii și ideile conducătoare sunt actualizate din secțiunea anterioară. Aceasta permite cititorului să cunoască lucrarea de față în 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 spiritual-morală a copilului.

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

În ediția de față, respectivele materiale sunt revizuite și completate, în contextul muncii echipei de profesori ai Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, conduse de autor în proiectul „Noi strategii de modernizare a educației” (1996–2002), comandat de Ministerul de profil al Republicii Moldova.

Ca răspuns la nevoia de armonizare a standardelor naționale de educație, cu progresele înregistrate în acest domeniu în țările Comunității Europene, proiectul-pilot „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. Aceasta vizează înțelegerea și însușirea valorilor morale universale, consolidarea normelor democratice.

O prioritate importantă este 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 proiectul-pilot „Fericirea copilului” a fost recunoscut drept un model alternativ de Curriculum pentru ciclurile preșcolar și primar de învățământ și recoman-

dat pentru implementare de agențiile departamentale, la toate nivelurile (Decizia Colegiului Ministerului Educației al Republicii Moldova Nr. 10/1 din 25.05.1999).

Cartea de față va fi un sprijin de asistență informațional-tehnică pentru specialiștii practicieni, în scopul de a promova și dezvolta modelul inovator al „Curriculum”-ului în ceea ce privește suportul moral interior al copiilor. Vom avea în atenția noastră faptul că modelul menționat nu este considerat drept un adevăr incontestabil. El reflectă încercarea de a oferi o platformă-țintă pentru idei și strategii educaționale, care corespund cerințelor timpului.

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

1. De a oferi o imagine completă a procesului de învățământ moral-orientat, cu toate elementele sale componente, reflectând logica și etapele de dezvoltare a capacității de conștientizare a valorii morale a unei acțiuni.
2. Încurajarea difuzării ideilor și a experienței de examinare a procesului pedagogic, special direcționat, ca formațiune holistică integratoare. Aceasta acoperă domeniile cognitiv, afectiv, de reglementare a dezvoltării personalității, astfel înălăturând practica „intelectualizării” unilaterale a celui care învață.
3. Stimularea însușirii creative și implementării modelului inovator în practica sistemului de învățământ de către profesori 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 de formare a activității interioare specifice de conștientizare a valorii morale a comportamentului de către copil, cu sprijin pe reperele etice elaborate, din punct de vedere social prin asigurarea unui proces pedagogic spiritualizat și însuflețitor.
2. Descrierea cadrului conceptual al sistemului propus, în măsura în care acesta contribuie la înțelegerea esenței și contextului formării unei metode generalizate de judecată morală și acceptarea ei pentru aplicare de către cadrul didactic.
3. Descrierea conținutului de bază al învățământului moral conceput și stabilirea principiilor de organizare a acestuia în formă de unități cognitive și didactice.
4. Caracterizarea forței motrice a procesului educațional inspirator – 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 unor recomandări generale cu privire la integrarea sistemului novator 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 profundă a problemelor spiritualizării și însuflețirii învățământului modern va permite cititorului să evalueze punctele forte și punctele slabe ale modelului de învățământ, în care a fost educat în anii de grădiniță, la școală sau la universitate. Cititorii noștri vor putea, în mod conștient, să aleagă modalitățile de influență asupra lor înșiși și asupra altora, în scopuri educative, în anumite situații.

CAPITOLUL I.

ELEMENTE-CHEIE ALE NOII CONCEPȚII

1.1. Cum să percepem copilul sau Care este sensul „învățământului ce ne inspiră”

- Binele nu poate tolera răul, adevărul nu poate tolera minciuna, dreptatea nu poate tolera nedreptatea, frumosul nu poate tolera urâtul, valoarea nu poate tolera nonvaloarea.

(Cosmin Nicolescu)

Evaluând importanța deosebită a acestor idei, trebuie să remarcăm următorul fapt: cheia pentru managementul eficient al formării spirituale și morale a personalității în dezvoltare depinde mult de profesori, de cunoștințele științifice pe care le are în domeniul percepției filozofice a copilului. Acestea le va ajuta în descoperirea naturii specifice a fiecărui copil, direcționând-o spre bine și dreptate.

Potrivit experților, în literatura de specialitate disponibilă, din păcate, cota de legități bazate pe știință și, prin urmare, pe raționament și acțiuni precise în acest domeniu, este limitată. Studiul de față a avut în calcul și ideile care decurg din natura multora dintre filozofiile religioase și spirituale ale lumii. Realizarea acestor idei îl va ajuta pe educator/profesor să determine în ce ar trebui să creadă în copil, creând condiții pentru ca să trezească personalitatea în el, atuurile căreia au fost stabilite înainte de venirea lui pe lume [11].

Credința în copil este conceptul central în metodologia educației. Ea este, în opinia scriitorului S. Soloveichick, un *transformator* care convertește energia mentală în una spirituală și invers, ea se referă și la tărâmul simțurilor, și la domeniul informației. Credința este și sentiment, înseamnă și cunoștințe, este și emoție cu privire la cunoaștere. Dacă pedagogul îl va putea învăța pe micul om, prin munca sufletului, să mențină credința în oameni, în adevăr, în viață, în bine, înseamnă că-și va atinge scopul propus [45].

Ce idei ar trebui să-l inspire pe profesorul-educător să cultive sentimentul de credință unui copil?

Potrivit experților, acesta este, întâi de toate, postulatul potrivit căruia copilul este un *fenomen* în viața noastră pământească, și nu un accident. Un om se naște pentru un alt om, oamenii au nevoie unul de altul, simt nevoia unii de ceilalți, pentru că ei se creează unii pe alții și pe ei înșiși de asemenea.

În conformitate cu un alt postulat, copilul, ca fenomen, poartă o sarcină esențială, *Misiunea de viață*, căreia el trebuie să-i slujească. Misiunea lui este îndreptată spre a face bine oamenilor – prieteni și rude, cunoscuți și străini, generațiile prezente și viitoare. Anume în acest sens, se poate vorbi despre manifestarea și afirmarea personalității umane.

Copilul poartă în sine cea mai mare *energie a Duhului*. Spiritualitatea sa hrănește toate cele mai înalte aspirații ale lui. Copilul este un *fenomen*, își desfășoară *misiunea* sa vitală și este înzestrat cu cea mai mare energie a *Duhului*. O astfel de credință în copil, precum consideră autorii, va umple, va completa procesul de învățământ cu optimism, furnizându-i profesorului principii de creativitate și confirmare a personalității copilului, pentru care este responsabil [11].

Prin puterea credinței, profesorul va ajuta omului în creștere să atingă succesul adevărat, dacă copilul, inspirat de îndrumător, va învăța *să o scoată din interior* și s-o manifeste în viața sa.

Interpretarea credinței în copil a fost folosită drept bază pentru încercarea 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. Un instrument și un mijloc de a obține un astfel de rezultat ar putea fi utilizarea unor *sarcini speciale*, care să contribuie la promovarea imaginii *ideale* a acțiunii morale în viața reală a copiilor. În acest scop, am dezvoltat o tehnologie specializată, centrată pe trei concepte-cheie: *conștiinciozitate, onestitate, responsabilitate*, ca manifestare a celei mai importante calități pentru viață – *iubirea*. Aceasta, nu ca o „manifestare a emoțiilor”, dar ca o capacitate: de a fi binevoitor cu alții și cu sine însuși, tolerant, dar nu rău; corect și onest cu sine și cu altcineva, să nu judece; să ierte totul, să nu repete comportamentul care aduce suferință altei persoane sau sie însuși; a-l încuraja pe aproapele, pentru a-l sprijini și a-l ajuta să se simtă mai bine, să râdă, să se distreze și să pășească cu încredere și speranță.

Sarcina educatorului (profesorului) este de a-l ajuta pe copil să-și trezească sufletul, deschizându-l pentru o relație de dragoste adevărată și de a crea condițiile necesare pentru ca experimentarea dragostei să devină pentru el realitate încă din primii ani de viață. Nu se pune problema ca să iubim pe cineva anume, ci de a fi în măsură pentru manifestarea reală a iubirii adevărate. Calea pentru a pune în practică această idee, așa cum rezultă din analiza lucrărilor autorilor contemporani – trezirea unei atitudini respectuoase și palpitate a educabililor față de *Inimă – Templul vieții spirituale a omului*.

Tânăra generație, când selectează moduri de comportament, din păcate, nu întotdeauna înțelege valorile lor morale. Potrivit experților, anume inima conduce mintea spre reînnoire și extindere, sintetizând conceptele de material și Spiritual, personal și Universal, Lume pământescă și Lumi superioare. Autorii, convingător și insistent, afirmă că astăzi este nevoie urgent de o educație a culturii Inimii, a culturii sentimentelor, iar tutorelui/profesorului îi revine nobila misiune de a fi mentor al Inimii [10].

Pedagogi și psihologi remarcabili subliniază importanța realizării cu succes a obiectivului fundamental al managementului pedagogic – direcționarea emoțiilor pe un fâgaș acceptabil. Ei au definit sentimentele drept țintă a educației personalității (K. Ushinsky, V. Sukhomlinsky, V. Myasishev, S. Rubinștein, B. Nemensky etc.). Potrivit lui Shalva Amonashvili, cauza crizei profunde a edu-

cației moderne este încercarea nereușită de a o construi ceva pe o temelie nesigură a conștiinței, în loc să se bazeze pe puterea sentimentelor [10].

Recunoscând sensul profund și semnificația declarațiilor acestor oameni de știință pentru optimizarea managementului pedagogic, a fost lansată ideea de stimulare a „*inteligenței emoționale*”, dublate de „*inteligenta logică*”, pe care încă este fixat învățământul modern.

Tehnologia de instruire, special-ajustată, are destinația de a ajuta la educarea *rațiunii inimii*, a voinței inimii. Aceasta, potrivit savanților, înnobilează sentimentele, prin capacitatea de a arăta răbdare și reținere, cererea de efort și sacrificiu, 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-și exprime sentimentele sale frumos, clar, firesc și delicat (Shalva Amonashvili).

Este important să se înțeleagă în mod clar că programul-pilot dezvoltat vizează personalitatea, cele patru componente majore ale ființei umane – *fizică, mentală* (intelectuală), *emoțională* și *spirituală*. În acest scop sunt stimulate competențele globale și abilitățile responsabile de conștientizare morală a unui act și de auto-perfecționare a copilului din punct de vedere moral.

Din această perspectivă, este prețioasă actualizarea ideilor despre faptul cum se dezvoltă viața sufletească a unui copil, conceptul de „dezvoltare firească” și de „integritate” a copilului.

Pentru a transforma aceste idei în acțiuni pedagogice concrete, ne-am axat pe definiția 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 și social-comunicativ.

Dimensiunile sunt într-o anumită relație. Omul este un tot întreg. Două dimensiuni ocupă o poziție centrală: emoțional-afectivă sau psihică (inima) și psihomotorie (mâna) [54].

Această concepție despre om ar putea deveni pentru tutore/cadru didactic un reper în descoperirea talentelor, aptitudinilor, pasiunilor, la fel și a slăbiciunilor copilului, în scopul de a-l ajuta să se dezvolte cât mai bine ca personalitate. Dezvoltarea personală presupune integritate, echilibrarea armonioasă a tuturor dimensiunilor existenței umane.

Întregul în modelul amintit reprezintă un orizont deschis pentru o gamă variată de aspecte ale existenței (vieții) omului, conținutul (obiectul), pe care nu-l putem recunoaște, exprima sau atinge cu mâna. Ideea existenței întregului justifică direcționarea educației spre asigurarea binelui fizic, intelectual-spiritual și social al persoanei în creștere. Copilul să fie în măsură de a-și satisface nevoile sale, de a atinge echilibrul armonios al celor șase parametri. Astfel va deveni sănătos, capabil să-și controleze propria viață.

Componenta *mentală (intelectuală)* a conștientizării morale cuprinde 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 a gândi – abilitatea de

a medita, de a judeca despre lucruri, oameni, evenimente, fapte – de unul singur. „Puterea de judecată” (I. Kant) implică cele mai avansate norme și criteriile de cultură spirituală.

Procedurile pedagogice, special concepute de noi în aceste scopuri, solicită „educarea” minții. Ele asigură condiții de „utilizare” a minții, unde se poate acționa din punct de vedere moral și cele mai convenabile ocazii, pentru a începe procesul de *reprogramare, autoedificare spirituală* a personalității copilului.

Promovarea aspectului *emoțional* în procesul de conștientizare are loc treptat. Pedagogul facilitează abilitatea copilului de a-și exprima emoțiile pozitive, învățând din propriile greșeli și eșecuri. În acest fel, se creează premisele pentru corectarea lor. Copilul devine mai înțelept din punct de vedere intelectual și emoțional (dezvoltarea inteligenței emoționale).

Componenta fizică se încurajează prin aplicarea practică a materialului de predare, asimilat în timpul activității copiilor, special organizate de profesor. Exercițiile preconizate în acest scop activează capacitatea, abilitățile copilului 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 ceea ce privește *componenta spirituală* a personalității – cea mai importantă măsurătoare a procesului de învățământ specializat – acțiunile pedagogice proiectate sunt orientate spre lumea spirituală a copilului. Ele îl motivează și îl inspiră să-și depășească propriile limite în calea ascensiunii sale morale, totodată îi ajută în atingerea adevăratului succes în viață, inclusiv la învățatură.

Copilul însuși, din esența stării sale spirituale, din moralitatea inimii trebuie să deducă regula de comportament – *de a proceda față de cineva așa cum ar dori să se procedeze față de el*. Pedagogii oferă sprijin pentru formare, care vizează dezvoltarea și educația acestei stări de spiritualitate, prin facilitarea însușirii creatoare a legilor fundamentale ale moralității, materializate în realitățile vieții cotidiene.

Modelul de învățământ spiritualizat, propus de noi, creează premise pentru stabilirea echilibrului armonios între aspectele fiziologic, psihic și social ale personalității, pe calea avansării 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 sentimentelor spirituale superioare. Procedurile tehnice oferă posibilitatea de formare și dezvoltare a capacității și motivației copilului de a depune eforturi pentru a aduce, prin faptele sale, bucurie altor oameni, încercând, în același timp, propria sa plăcere.

Obținerea unui asemenea rezultat în practica educațională necesită concentrarea eforturilor de predare pe *evidențierea 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 lucrare esența spiritualizării și însușirii procesului pedagogic.

1.2. Cum să predăm și să educăm, ca să nu afectăm Natura (psihicul) unui copil sau Cât de multă libertate să-i dăm copilului?

- Libertatea are un preț. Acest preț este Adevărul. Toate celelalte libertăți, care nu urmăresc demnitatea umană, sunt păguboase. (Ieromonah Savatie Baștovoii)

În baza acestor adevăruri științifice este important să formulăm un deznăscut cu privire la dezvoltarea armonioasă a vieții, schimbarea lumii în bine, începând cu schimbarea spirituală (fină) a omului, a calităților lui interioare. Pentru că nu se poate aspira la schimbarea lumii în bine, fără ca omul să se schimbe. Oamenii de știință occidentali văd în calitate de sarcină centrală a învățământului, în condițiile de astăzi, îndepărtarea omului de lumea materială obiectivă, care de fapt și-a epuizat deja rezervele, și-l orientează spre „împărăția spiritului”, unde pot fi găsite adevăratele valori și unde Eu-l suprem 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 filozofia modernă a educației „dezvoltarea spirituală” este interpretată ca un „avânt vital” al forțelor interioare, ca un potențial al Naturii. Potrivit concepțiilor științifice, focul interior, energia psihică transmisă de natură se manifestă în formă de mișcare a trei pasiuni (tendențe, mișcări spontane) ale copilului: pasiunea pentru *dezvoltare*, pasiunea pentru *a deveni adult* și pasiunea pentru *libertate*. Aceste forțe ale naturii sunt definite de autori „stihinice”, deoarece se „năpustesc” asupra copilului dintr-odată și îl iau prizonier; sunt *pasiunii*, 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 stihinice, din momentul concepției și îndată după naștere, copilul continuă să se formeze, umanizându-se și civilizându-se [11].

Pentru prezentul studiu, un aspect fundamental îl reprezintă ideea, potrivit căreia esența spirituală și morală a copilului este îndreptată spre ascensiune, având un impuls interior de exprimare și maturizare. Activitățile de predare și educație vor fi direcționate nu spre scopul restrâns de înarmare a copiilor cu cunoștințe, abilități, aptitudini, formarea unor calități exterioare ale moralității. Sarcina centrală este *manifestarea, dezvoltarea, avântul stării spiritual-sufletești interne* a individului – surse și forțe călăuzitoare ale întregii vieți umane, inclusiv a puterii morale, precum și a puterii copiilor de a-și pune în acțiune propriile soluții. În același timp, este esențial ca forțele sufletești și fizice să fie într-o interacțiune corespunzătoare.

Procesul de învățământ special ajustat are prioritățile sale obiectual-spațiale, moral-sociale, care oferă libertate pentru manifestarea posibilităților înăscute ale copilului, într-un anumit context moral.

Pentru a satisface tendința „stihnică” către *dezvoltare* preconizăm direcționarea acțiunilor de a răspunde cerințelor spirituale și cognitive ale copiilor, oferindu-le condiții bune de autoafirmare.

Potrivit psihologiei, vârsta preșcolarului este cea mai favorabilă pentru dezvoltare. Ceea ce nu se realizează în această perioadă, în viitor, va fi imposibil de a aduce la perfecțiune, mai ales, pe planul devenirii unei personalități cultivate din punct de vedere moral.

Pedagogii încurajează aspirația copilului la *maturitate*. Experții cred că aceasta este un garant pentru viața viitoare. Un copil poate deveni pentru societate un om onest din punct de vedere moral și spiritual, intelectual dezvoltat, conștient, cu un sentiment de datorie și responsabilitate. Toate acestea le poate asigura o bună calitate a procesului de învățământ. În scopul de a activa pasiunea copilului de a deveni matur trebuie să-i creăm un mediu prietenos, distins pentru comunicare în condiții de egalitate, confirmând, în mod constant, creșterea personalității, ajutându-l în cazul în care el încă nu este matur, ci copil.

În cursul învățământului se creează condiții de conservare a sentimentului de *a alege în mod liber*. Pedagogii au misiunea de a sprijini copilul, de a-i cultiva responsabilitatea. Într-un proces de predare autoritar au loc mai multe restricții decât permisiuni, mai multe conflicte și neazuri decât bucurii și cooperare. Evident că libertatea nu va fi concepută de tutore ca o permisivitate haotică, care poate afecta soarta copilului. Interdicțiile permanente și sancțiunile, tutela directă a adulților sunt o reflectare a suprimării aspirațiilor copilului la maturitate și libertate.

Sintetizând cele expuse, se poate afirma că furnizarea unei direcții spiritualizatoare și inspiratoare în procesul educațional deschide posibilitatea de a crea condiții mai bune pentru satisfacerea, dezvoltarea în continuare a potențialului copilului. Aceasta permite fixarea acțiunilor pedagogice pe mișcarea pasiunilor naturale la copil și ghidarea acestui proces în direcția dezvoltării depline a forțelor și abilităților, pe identificarea și aprobarea personalității copiilor, inclusiv în sfera vieții spirituale și morale.

Un instrument eficient pentru mobilizarea și utilizarea competențelor copiilor ar putea fi *saturația cu imagini sublimă și subtilă* care alimentează sufletul și inima copiilor, pentru a se maturiza și a fi liber. Aici vedem un profund sens al educației, ca parte principală a procesului de învățământ moral-regizat. Astfel de *imagini-valori* au rolul de fermenți spirituali. Acestea sunt imaginile dragostei, frumuseții, bunătății, loialității, creativității, compasiunii, bucuriei; imaginile bune gândiri, responsabilității. Sunt imaginile autocunoașterii, autoperfecționării, la care se pot orienta copiii în procesul instruirii speciale.

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 formale a „organe-

lor spirituale”, pe care o prevede procesul pedagogic. Asimilarea de cunoștințe moral-etice devine, în același timp, un proces de dezvoltare a competențelor de bază. Aceste cunoștințe se datorează *capacității de „a vedea”* lumea înconjurătoare, încă neînțeleasă de copil, realitatea obiectivă a vieții. Este necesar să cugete asupra celor percepute, dar nu să repete cuvintele altora, chiar și cele mai corecte.

A fost imposibil să nu luăm în considerare și faptul că fiecare copil, alături de forțele exterioare, are propriile sale *puteri individuale* – aptitudini, talente, posibilități, calități de personalitate.

Fiecare copil, așa cum pe bună dreptate au remarcat autorii, vine în viață cu un caracter deja atașat. Puteți înnobila 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 și identificarea propriei sale Misiuni” [11].

Acestei destinații corespunde modelul de interacțiune pedagogică, bazat pe stimularea *inteligenței emoționale*, al cărui specific va fi discutat în următoarele pagini.

1.3. Asimilarea experienței de interpretare morală competență a unui act – linia strategică în construirea procesului didactic

- Când înțelepciunea va intra în inima ta și cunoașterea va fi plăcută sufletului tău, atunci mintea te va proteja.
(Regele Solomon)

Analiza semnificației acestui enunț sugerează că promovarea culturii comportamentului față de ceilalți se asociază cu formarea aptitudinii și nevoii omului în creștere să gândească asupra faptelor și acțiunilor sale, capacității de a recunoaște și a distinge scopurile morale de cele imorale, aliniindu-se modelului social aprobat.

Este clar că doar o înțelegere corectă a scopului determină activismul și responsabilitatea subiectului pentru acțiunile și intențiile sale. Comportamentul omului reprezentând legătura dintre conștient și inconștient, rolul principal și conducător, îi revine, potrivit psihologiei, conștiinței.

În opinia lui S. Rubinștein, înțelegerea binelui are un conținut moral, suficient pentru a-l determina pe om să facă acest lucru. Este o motivație suficient de puternică. În contextul acestor idei, sarcina prezentei lucrări este să arate în ce condiții și sub influența căror factori este posibilă dezvoltarea capacității de a recunoaște sensul moral al interacțiunii cu ceilalți la copiii de 5-6 ani (sau mai mari). La această vârstă copilul este capabil deja să acopere întregul proces de activitate, de la stabilirea obiectivului până la obținerea rezultatului (B. Ananiev) și, prin urmare, putem vorbi despre o posibilitate de însușire a proce-

selor de conștientizare a unui act, a unei fapte.

În cazul utilizării metodelor tradiționale de educație morală, procesul de formare a capacității preșcolarilor de a recunoaște sensul moral al acțiunilor este ineficient, nu prevede asimilarea cunoștințelor, a modurilor relevante de gândire.

Personalitatea, conform viziunii științifice moderne, se formează prin asimilarea conștiinței evaluate social, a experienței sociale. Ea cuprinde unitatea dialectică a patru componente interdependente: *cunoștințele despre realitate, omul însuși și activitățile 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 acțiunii în ontogeneză este concepută ca un 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 competent ei înșiși, a activității de conștientizare și a atitudinii emoționale adecvate.

În experiența socială am identificat unele cunoștințe ce țin de „nucleu”. Cunoașterea este legată de *modul (etalonul) socio-specific de raționament*, de chibzuire a acțiunilor alternative în situații de probleme conflictuale. Aceasta reflectă logica de armonizare a impactului asupra stării interioare a subiecților de comunicare.

Având aceste cunoștințe, copilul va fi capabil să detecteze în mod independent contradicția dintre dorințele și interesele altora și ale sale proprii. El va conștientiza sensul adevărat al acțiunii și, în consecință, își va dezvolta spiritul pentru a pune în aplicare scopul moral într-o anumită situație de viață. Pe baza acestor considerente, eforturile învățământului sunt concentrate pe formarea etalonului, menționat mai sus, de interpretare a comportamentului și comunicării cu cei din jur.

1.4. Problema morală de explorare – instrument și criteriu relevant pentru o instruire eficientă

- Cu cât omul este mai bogat în dezvoltarea sa mentală și morală, cu atât mai liber este, mai multă plăcere îi aduce viața.
(Anton Cehov)

La modul general, aceste enunțuri pertinente ne-au sugerat modul rațional prin care ar trebui să ne îndreptăm spre țintă. Abilitatea de a pătrunde în esența morală a comportamentului se manifestă, de regulă, numai atunci când copiii sunt implicați în procesul de căutare a soluțiilor pentru problemele etice, noi pentru ei înșiși. Prin acestea copilul își poate realiza potențialul creativ, necesar pentru conștientizarea scopurilor morale de comportament.

Problema morală de explorare a fost recunoscută drept un „design” pedagogic artificial, un instrument unic, prin care este posibil să-l ajutăm pe copil în captarea experienței de a conștientiza pe criterii morale manifestările comportamentale.

Problemele pe care noi, adulții, le impunem copilului sau cele pe care și le impune el sieși, sub influența diferitor situații din viață, nu îndeplinesc rigorile indicate. Unele dintre acestea necesită numai utilizarea anumitor cunoștințe cu privire la normele de conduită, fără stimulare a efortului mental al copilului. Când, însă, copilul gândește asupra problemei morale, a cărei soluție poate duce la dezvoltarea de noi idei, cunoștințe, această situație necesită un efort real, înviorarea imaginației creative, spirit de observație, mai multă concentrare, precum și o memorie mai bună.

Managementul pedagogic specializat are prioritatea de a *promova activitatea analitică comparativ cu cea sintetică*. Din practica tradițională se știe că avem prea puțin timp pentru activitatea analitică. De aceea, pledăm pentru predarea-învățarea materialului, pornind nu de la normele și regulile de conduită morală, ci de la analiza situațiilor de problemă, oferindu-i copilului un motiv pentru deducția elementelor care sunt importante în înțelegerea contextului lor etico-moral. Cred că este foarte important să dezvoltăm *la copil această libertate de voință*, care permite asimilarea ideii de bine, de tact, de cordialitate, de frumusețe ca urmare a intensificării activității ritmice a vieții sufletești, cuprinse în analiză și sinteză. Organizarea materialului de studiu, destinat copiilor, trebuie să coreleze cu apariția treptată a nevoilor emergente ale esenței lor.

Rezultatul soluționării problemelor morale, propuse de noi în predarea cursului elaborat îl constituie *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, bunătății, nobleței etc., nu a unei anumite persoane, ci a cinstei, în general, a demnității, în general, ca trăsături de personalitate, care sunt valori notorii pentru toți oamenii și spre care ei trebuie, în mod constant, să tindă.

CAPITOLUL II.

PREMISELE ASIGURĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI (EDUCAȚIEI) ETIC-INOVATOR DE CALITATE

2.1. Realizarea asimilării depline a elementelor noi de conținut

- Oamenii au nevoie de o morală întemeiată pe natura umană, pe experiență, pe rațiune.
(Claude Adrien Helvetius)

În contextul acestei idei, actuale și pentru zilele noastre, descoperim niște parametri clari de selectare a conținutului programului educațional, științific fundamentat, de dezvoltare a culturii moralității umane. Conformându-ne acestor repere, am fundamentat conținutul curricular pe sistemul de elemente structurale ale *mecanismului psihologic* de conștientizare morală a unui act (motivațional – obiectivist, acțional-reglementator, emoțional – estimativ), care integrează cele trei subsisteme ale acestui proces: de *cunoaștere* (cognitivă), *volitivă* (comportamentală), *emoțională* (afectivă). În rezultat, programul curricular cuprinde următoarele tipuri de conținut. *Primul:*

- *cunoașterea (reprezentarea)* consecințelor acțiunii pentru starea interioară a subiecților comunicării; a logicii de chibzuire a actului, cu orientare spre cerințele modelului social;

- *abilitatea* de a percepe, de a înțelege, de a prezenta în mod logico-verbal impresiile unei situații specifice de viață; de a exercita o corelare și un echilibru al rezonanței acțiunilor pentru subiecții relaționării; de a pune în practică formele de comportament acceptabile pentru celălalt, prin urmare, și pentru sine;

- *experiența* activității creatoare;

- *experiența* atitudinii emoțional-valorice – judecări cu privire la calitatea morală a actului, ca o reflectare a cunoașterii metodei social-obiective de raționament, capacității de a o aplica în mod independent și de a o accepta drept un *criteriu universal* de justificare a sensului moral al manifestărilor comportamentale.

La baza conținutului educațional se află *metodele universale de gândire și activitate* a copilului. Acestea vizează obținerea cunoștințelor sistemice despre latura morală a acțiunilor 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 cu privire la acțiunile și conceptele, abilitățile necesare, ce fac acele „cărămizi”, din care se construiește orice act de raționare a interacțiunii morale cu cei din jur, într-o anumită situație.

Conținutul dezvoltat este o componentă *de bază* a programului formării aptitudinii și nevoii copilului de a gândi, pe criterii morale, asupra acțiunilor

înainte de a le face, reprezentând un *mijloc* de selectare și de construcție a noului curriculum, pentru a fi transmis copiilor. Această componentă de conținut trebuie reflectată în planurile muncii educative, precum și în practica activității psihologo-pedagogice a mentorilor.

Condiția de bază (instrumentul) a asimilării depline a conținutului poate fi considerată stăpânirea de către copil a *modelului moral-argumentat (schemei) de raționament*. Copilul poate recrea relația de transformare a stării emoționale a celuilalt, prin anumite mijloace, care sunt înțelese drept favorabile pentru starea interioară a însuși inițiatorului de comportament. Modelul de raționament va îndrepta în direcția corectă însuși *cursul* procesului de implementare a conștientizării morale a actului. Prin urmare, copilul își va putea stabili scopuri nobile și depune eforturi pentru a le realiza în practică.

Modelul de raționament, transmis de adulți, ar putea fi o bază pentru *cunoașterea generală*. **Copilul trebuie să știe** că tot ce înalță demnitatea de om este bine și tot ce o diminuează este rău. Decorate într-un discurs, aceste idei și concepte vor constitui conștiința copilului și modul de înțelegere a noțiunilor de bine și rău. Cu ajutorul limbajului, el va învăța să fie conștient de procesul său de gândire, astfel ajungând să stăpânească acest proces.

Un alt factor important care favorizează abordarea generalizată a aspectului moral al comportamentului este *învățarea de a utiliza schema menționată de raționare* a acțiunilor în rezolvarea unor probleme familiare și noi sub aspect subiectiv pentru copil. Acest lucru îi va permite de a căuta în mod independent și a găsi soluții corecte din punctul de vedere al idealului moral: gestionarea procesului de gândire, ajustarea dorințelor proprii cu cele ale altor oameni.

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

Am identificat elementele structurale ale programului educațional inovativ, care acționează ca un *set de mijloace* adecvate de punere în aplicare a conținutului, în condițiile activității special organizate a copiilor. Aceste mijloace sunt concepute pentru a oferi:

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

2.2. Lansarea managementului educațional bazat pe stimularea inteligenței emoționale a copiilor

- Când omul nobil învață și educă, el conduce, dar nu trage după sine, încurajează, dar nu forțează, arată calea, dar și permite discipolului să meargă singur. Întrucât conduce, dar nu trage, învățătorul este în unison cu elevul. Pentru că încurajează, dar nu forțează, elevul învață ușor. Deoarece pedagogul doar deschide calea, îi oferă elevului posibilitatea de a reflecta. Acordul firesc dintre învățător și elev, ușurința de a învăța și oportunitatea de a gândi individual, înseamnă să fii mentor priceput.
(Confucius)

Această cugetare profundă a filozofului ne-a ajutat să înțelegem mai bine sensul culturii de interacțiune pedagogică, prin care poate fi stimulată dezvoltarea sferei morale și spirituale a copilului. De asemenea, am conchis că ideile de mai sus au o importanță deosebită pentru ziua de azi: ele conturează direcția școlii moderne, pentru a deveni dezvoltativă și mai prietenoasă elevului.

Aceste considerații ne inspiră să căutăm modalități de optimizare a acțiunilor formative. Am introdus un concept nou pentru acest studiu – *interacțiunea pedagogică*, bazată pe *inteligența emoțională* (în comparație cu „inteligența logică”, care deține poziția dominantă în practica pedagogică modernă). Ne-am bazat pe constatările cercetărilor pedagogilor și psihologilor, precum și pe propria experiență novatoare, care extinde limitele pedagogiei tradiționale.

Inteligența emoțională vizează sfera afectivă. Aceasta 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.

Avem nevoie astăzi de aceste calități, când egoismul, violența și sărăcia spirituală par să cuprindă viața noastră comună. Potrivit psihologiei, emoțiile noastre au o „minte” proprie, care se conduce în mod independent de propriile sale opinii [4]. Oamenii nu sunt conștienți întotdeauna de impulsurile lor emoționale.

În același timp, cercetătorii științifici sugerează că oamenii pot să învețe să recunoască și să gestioneze emoțiile lor. Aceste idei sunt preluate de noi și constituie o platformă pentru dezvoltarea unui model de instruire special orientată.

Totodată, ne-am bazat pe dovezile care arată că abilitățile etice fundamentale ale vieții noastre se bazează pe cele emoționale. Oamenii care sunt sclavii impulsurilor lor (emoții de nivel mediu) sunt lipsiți de autocontrol. Ei au de suferit foarte mult din punct de vedere moral. Capacitatea de a controla impulsurile stă la baza *voinței* și a *caracterului*. Rădăcinile *altruismului* se află în empatie, în capacitatea de a citi emoțiile altora. Faptul că nu iei în seamă problemele sau disperarea altuia arată lipsă de iubire. Avem nevoie în vremurile noastre, fără îndoială, de compasiune, de tact, de mângâiere [6, 22-23].

Inteligența emoțională este un element esențial de legătură între *sentimente*, *caracter* și *instinctele morale*.

În ceea ce privește conceptul de „inteligență emoțională”, potrivit lui D. Goleman, el cuprinde asemenea aptitudini, cum ar fi capacitatea subiectului de a „produce” o motivație și a depune insistent eforturi pentru a atinge obiectivul, în ciuda eșecurilor; de a-și limita impulsurile și de a amâna satisfacția; de a-și controla starea de spirit și a nu-i permite suferinței să-l priveze de capacitatea de a gândi, de a spera [23]. Autorii cred că aceste abilități pot fi insuflete, cultivate 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 cu participarea unui număr mare de părinți și profesori, care arată prezența tendințelor globale ale generației actuale de copii, care au mai multe probleme emoționale decât cele din trecut: ei sunt mai încrezători, mai violenți și mai nestăpâniți, mai impulsivi și mai agresivi [6]. Din păcate, de educația emoțională a copiilor ne ocupăm mai puțin, ceea ce duce la consecințe dezastruoase.

Ce am putea schimba, pentru a ajuta copiilor noștri, ca să le fie un pic mai bine în viață? Potrivit experților, ar fi necesară o nouă perspectivă oferită școlilor, pentru a forma elevii, implicând, în același timp, atât mintea, cât și sufletul lor. Este deja clar că un asemenea tip de educație trebuie să includă în program 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.

Modalitățile de exprimare emoțională adecvată constituie o problemă a educației. Întrebarea este: cum putem conferi inteligență emoțiilor noastre, pentru a schimba mediul școlar, transformându-l în unul umanizat? În acest context, studiile arată că în prezent, în multe state, există zeci de mii de școli care au programe de educație socială și emoțională, în care se îmbină curriculum-ul de educație a caracterului, de prevenire a violenței, a agresivității încă de la o vârstă precoce. În 2002, UNESCO a lansat o inițiativă globală, pentru a promova educația socială și emoțională și a adoptat Declarația de punere a acesteia în aplicare la nivelul instituțiilor Ministerului Educației din 140 de țări [5]. Sper ca rezultatele acestei cercetări să satisfacă cerințele timpului. Ele reflectă încercarea autorului ei de a integra standardele de educație socială și emoțională, în contextul formării generalizărilor morale și a conștientizării acțiunilor, accesibilă copiilor.

Raționalitatea și utilitatea unei astfel de integrări rezultă din analiza descoperirilor revoluționare în domeniul cercetării creierului. Potrivit acestora, starea spirituală și acțiunile liderilor (îndrumătorilor) au un impact asupra celor pe care îi îndrumă. În acest caz, mentorul (educatorul sau învățătorul) aduce emoții pozitive celor cu care vorbește, *generează rezonanță* – un *rezervor de elemente pozitive, eliberând tot binele care este în oameni*. În cazul emoțiilor negative (frică, anxietate etc.) se creează o *disonanță*, care subminează temeinic ceea ce i-ar permite copilului să strălucească, să aibă succes, să fie productiv în ceea ce privește morală, precum și la studii [6].

Utilizarea modelului de interacțiune pedagogică rațională, stimularea inteligenței emoționale influențează conștientizarea comportamentului. Încurajarea

și stimularea pasiunii și entuziasmului copiilor sunt condiții necesare pentru dezvoltare. Unii profesori ignorează complet acest aspect al intervențiilor de formare, în ciuda faptului că el este cea mai importantă condiție pentru atingerea eficienței eforturilor de educație în sfera dezvoltării morale a copiilor. S-a stabilit că în cazul în care profesorul-educator nu a reușit în această problemă fundamentală – orientarea 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.

Acest lucru este confirmat și de rezultatele implementării proiectului nostru de cercetare menționat anterior („Fericirea copilului”). Succesul promovării conștientizării morale a unei acțiuni depinde de inteligența emoțională, de înțelepciunea cu care ne trăim emoțiile. Concluziile proprii coincid cu opinia a sute de profesori și studenți, care au analizat în decurs de peste un deceniu și continuă să monitorizeze eficiența modelului de educație, care stimulează inteligența emoțională în scopul dezvoltării spiritual-morale a copilului.

În baza acestor surse s-a acumulat o informație ce se referă la natura specifică a interacțiunii educaționale, construite pe principiile *rezonanței*. Ce resurse ar trebui să aibă mentorii, pentru a fi productivi în acțiunile lor? Cum să creăm un climat emoțional care încurajează creativitatea, *realizarea* maximă a personalității copilului?

Considerăm că esența modelului de management pedagogic bazat pe inteligența emoțională constă în *influența direcționată asupra emoțiilor, 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 profesorul-educator să țină cont de aspirațiile personale, dispoziția celor care învață. Calitatea acestor aspirații poate fi esențială pentru viața spiritual-morală a copilului.

2.3. Sincronizarea conținuturilor învățării cu tehnicile pedagogice – generatoare de rezonanță

- Suntem prin a ști și a face, a simți și a dori, a crede și a conștientiza.
(Vlad Pâslaru)

Evaluând afirmațiile necesare pentru elaborarea unui model educațional, care activează inteligența emoțională, profesionistul trebuie să clarifice componentele conținutului conceptului, asupra cărora urmează să se concentreze în mod special.

Experții sunt de părere că aceste componente, ce fac parte din competența emoțională a omului, includ: *autocunoașterea* (cunoașterea propriilor stări, preferințe, resurse și intuiții, conștientizarea propriilor emoții și a consecințelor acestora); *autoaprecierea* (cunoașterea propriilor forțe și limite); *încrederea în sine* (evaluarea corectă a meritelor și abilităților sale); *autoreglarea* (adminis-

trarea propriilor stări interioare, impulsuri și resurse); *autocontrolul* (controlul asupra emoțiilor și impulsurilor perturbatoare); *siguranța* (atașamentul față de anumite valori: cinste și onestitate); *conștiinciozitatea* (responsabilitatea pentru acțiuni); *adaptabilitatea* (flexibilitate atunci când e nevoie de schimbare); *deschidere spre nou* (gătița de a utiliza noi informații și abordări noi); *motivația* (tendințe emoționale, care gestionează sau facilitează realizarea obiectivelor); *motivul de realizare* (dorița 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 educație bazată pe inteligența emoțională, trece dincolo de gândirea pozitivă, acoperind o gamă largă de *competențe* ale copiilor: un *nivel avansat de autocunoaștere, 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 de *abilități* ale mentorului.

Autocunoașterea contribuie la o mai bună stare de spirit a individului. Copilul va învăța să înțeleagă manifestările emoționale, fie ele pozitive, fie negative (de exemplu, nemulțumirea de sine).

Cunoașterea de sine, potrivit oamenilor de știință, este baza pentru orice altceva: dacă nu putem identifica propriile emoții, nu le vom putea stăpâni, și cu atât mai puțin vom fi capabili să înțelegem emoțiile altora. Cunoașterea de sine are de asemenea un rol esențial în empatie, care înseamnă simțire, cum vede altcineva o situație: dacă cineva ignoră în mod constant sentimentele, el nu va fi capabil să capteze și sentimentele celorlalți.

Conștiința socială – în special *empatia* – este următorul pas pentru responsabilitatea primară a educatorului: generarea de rezonanță. Stimularea empatiei implică crearea unei atmosfere plăcute în relație cu alții și a dorinței de a oferi asistență; capacitatea de a încerca să se înțeleagă unul pe altul, stabilind relații reciproc avantajoase. 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 un mentor este important să țină cont că există o legătură între conștiința de sine și empatia care promovează autocontrolul, exprimat în recunoașterea realității emoționale a membrilor grupului/clasei.

Bazându-ne pe cele expuse mai sus, am ajuns la concluzia că sensul ajustării speciale a procesului pedagogic, cu impact de rezonanță, constă în cultivarea celor patru elemente evidențiate ale inteligenței emoționale, care, potrivit experților, nu sunt un talent înnăscut, ci abilitățile de studiu.

Angajamentul didactic al învățământului se bazează pe ideea de *scoatere în lumină a inteligenței emoționale*, prin utilizarea unor proceduri care să conducă la favorizarea acestor noi competențe. Sarcinile special concepute în acest scop

asigură condițiile necesare pentru mentor în trezirea pasiunilor și entuziasmului copiilor, ele contribuie la stabilirea unui climat emoțional sănătos, în care toată lumea se simte entuziasmată și utilă.

Funcționarea mecanismului utilizării forței inteligenței emoționale în formarea metodei generalizatoare de conștientizare de către copil a calității morale a unei acțiuni asigură cheia pentru obținerea acestui rezultat. Practica ne-a demonstrat că acest mecanism înseamnă implicarea copiilor în descoperirea adevărului moral cu privire la ei înșiși și la ceilalți. Există o speranță unică și un vis cu privire la un posibil viitor din punct de vedere moral. De asemenea, ei creează și încearcă în acest proces noi moduri, în care oamenii pot interacționa.

Modelul respectiv de management educațional este definit de noi ca o *gestionare rezonatoare în acțiune*: promovarea armonizării pasiunilor firești ale copilului și asocierea acestora cu reprezentarea unui viitor imaginat pentru copil, din punct de vedere moral. S-a constatat că cel mai bun mijloc, în acest context, este când mentorul apelează la aspirațiile individuale și colective ale copiilor. În același timp, se aliniază la imaginea, în curs de formare, privitoare la valoarea morală a acțiunii.

Această imagine ideală – formațiune integră a domeniului cognitiv – este furnizată de profesorul-educator și funcționează în timpul studiului 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 o alegere morală, provocând copilul la sentimente plăcute și cointeresându-l în cunoașterea noului. Copiii învață a vedea, a 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.

Specificul tehnicilor dezvoltate în studiu 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 să reținem că armonizarea, în contrast cu o simplă *alinie* la idealul moral, trezește entuziasmul motivator de punere în practică a acțiunilor și faptelor orientate din punct de vedere moral ale copilului.

Provocarea este modul în care profesorul-mentor poate armoniza conceptul idealului acțiunii morale, cu strategia de comportament adecvat, astfel încât să trezească în copii 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 copiilor.

Logica (algoritmul) modelării lecțiilor 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 a copilului în procesul de identificare 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 copiilor pentru sarcinile grupului, încurajând *realizarea* (performanța), pregătirea cu 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 copiilor în auto-perfecționarea morală.

Generalizând cele spuse referitor la condițiile de funcționare a modelului rezonabil de educație, observăm că acesta sugerează o nouă strategie de interacțiune pedagogică, care îi cere profesorului-tutore o *nouă cultură de gândire, noi atitudini și noi moduri de comportament*. Prin urmare, procesul de învățare continuă a mentorilor, în scopul însușirii abilităților de management, reprezintă o parte a operațiilor de fiecare zi în timpul desfășurării activităților speciale, iar instituțiile noastre pilot de formare au devenit 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 aprofundare a acestora este benefică. Ei au recunoscut (fapt constatat și de cercetările lui Daniel Goleman) că încep să-și manifeste și la domiciliu nivelul avansat de auto-cunoaștere, înțelegere empatică, de autocontrol și că relațiile lor cu ceilalți sunt mai bine armonizate.

2.4. Atingerea standardelor educaționale avansate în procesul de formare specializată

- Procesul pedagogic poate fi considerat eficient doar atunci când educația are loc înaintea instruirii. Spiritul, provocat spre acțiune, va absorbi cunoștințele ca pe o hrană, de care elevul are nevoie pentru a crește și a se forma ca personalitate.
(Shalva Amonashvili)

Este un enunț expresiv al binecunoscutului profesor și cărturar ce definește clar prioritățile procesului de învățământ specific, care oferă perfecționarea morală și spirituală a personalității copilului. Prioritățile se îmbină perfect cu beneficiile managementului pedagogic centrat pe inteligența emoțională, promovat insistent în studiul de față.

Prezenta lucrare orientează specialistul să se concentreze pe trei idei principale, sugerate de experți: *identificarea realității emoționale a grupului/clasei, unor copii în parte; vizualizarea idealului de comportament moral-valoros; promovarea inteligenței emoționale în domeniul însușirii experienței morale și spirituale de viață*.

Prima dintre idei (**A**) se materializează în respectul față de valorile grupei/clasei și înțelegerea clară de către mentor (profesor, educator, asistent social),

cea ce, de fapt, urmează să fie supus schimbării din punct de vedere moral. 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 modificare. Ea nu poate fi forțată. Un mentor poate avea un impact pozitiv asupra acestui proces doar respectând sentimentele și convingerile copiilor, dar demonstrând ferm, concomitent, beneficiile apropiării de ideal.

În același timp, fiind deschis la crearea unui concept cu privire la idealul moral, mentorul folosește și o strategie de jos în sus, pornind de la experiența emoțională a copilului, având în vedere că putem să ne atingem scopul doar atunci când toți sau majoritatea membrilor grupului/clasei *acceptă* modificarea. În noul model de interacțiune pedagogică drept sarcină principală apare studiul realității emoționale și identificarea problemelor în care sunt implicați membrii grupului și care le creează dificultăți în comportament și în comunicarea cu alții.

Este cunoscut faptul că realitatea emoțională a unui grup sau a unei clase este generată de experiența de zi cu zi a copilului. Toți ochii copiilor se uită, în mod constant, la mentor. Ei așteaptă o orientare din punct de vedere emoțional, care implică nu numai *monitorizarea* a ce fac copiii și ce 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 copiilor de către mentor îl ajută să capteze orice *disonanță* ascunsă, 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 copiilor (Ce te face azi fericit (trist)? De ce? Ce dispoziție ai azi? Ce simți acum? 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 panoramă perfectă a situației și a naturii relațiilor cu alte persoane, prin prisma eticii.

Declarațiile sincere ale copiilor despre cum se simt față de ei înșiși și față de alții permit să ajungem la un *consens* cu privire la ceea ce este aprobat sau neaprobat în domeniul relațiilor umane și al speranțelor pentru viitor, din punct de vedere moral. Mai mult decât atât, atunci când vorbesc despre sentimentele lor, copiii încep să divulge cauzele ascunse ale problemelor morale pe care le au în relațiile cu ceilalți. Ca urmare, pentru un mentor devin evidente temele care tind să fie semnificative pentru copii, sugerându-le un anumit control asupra problemelor, visurilor și proceselor, prin care trece o acțiune morală: de la imaginea reală la cea ideală.

Ne concentrăm în conversații nu numai pe aspectele negative ale vieții colegilor, ci și pe cele pozitive. Aceasta îi permite copilului să se alinieze *reprezentării* despre *modificare*, despre *schimbare* și să vadă în ce măsură visurile personale sunt compatibile cu cele generale.

Luând parte la un astfel de dialog deschis despre cultura relațiilor și a visurilor sale de viitor, din punct de vedere moral, copilului îi este deja dificil să revină la situația veche. Astfel, metoda cercetării dinamice îi permite mentorului să inițieze conversații care au propria lor forță în promovarea autoperfecționării morale a copilului, iar elaborarea unui *limbaj comun*, bazat pe emoții, dar și pe fapte, este un stimulent puternic pentru schimbare. Conform datelor noastre, limbajul comun (opinia publică) evocă un sentiment de unitate și rezonanță, iar puterea acumulată îi ajută pe copii să treacă de la vorbe la fapte. Copiii sunt 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 lucrativă anume în sensul că implică subiecții să participe din toată inima la realitatea emoțională curentă. Aceasta îi permite mentorului să înainteze spre o viziune a viitorului, din punct de vedere moral. O schimbare semnificativă este detectată: de la *disonanță* la o *înțelegere perfectă* a valorii morale a acțiunii.

Este de remarcat faptul că mentorii care au inteligență emoțională fac din discuțiile de etică un *stil de viață* la nivel de grup/clasă, apropiind copiii de înțelegerea realității emoționale, a normelor morale și a standardelor de comportament ale altora și ale lor. Această „armonizare” a idealului cu realitatea creează un cadru adecvat, pentru a depăși discordia (disonanța) și a forma o personalitate intelectual-emoțională și eficientă pe plan moral.

Următorul pas (**B**) în sfera de aplicare a modelului de interacțiune pedagogică generatoare de rezonanță este *vizualizarea idealului de acțiune moral-valorosă*. Aceasta presupune definirea (formularea) viziunii perfecte, sub formă de *raționament* cu privire la rezonanța acțiunilor pentru subiecți, sincronizată cu speranțele și visurile copiilor. Atenția copilului este îndreptată spre lumea sa interioară, spre sufletul său și spre armonizarea cu reprezentarea perfectă a caracteristicilor esențiale ale modelului social de comportament. Materialele didactice, incluse în carte, îi permit mentorului, folosind inteligența emoțională și oferind un model de comportament, să le ajute copiilor 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 menține un climat emoțional sănătos, încurajând sentimentul de acceptare de către copil a acestei viziuni perfecte, făcând-o atractivă și dorită de el. Copiii dețin în comun momente extraordinare, prin care, împreună, au devenit o parte integrantă a poveștilor de viață și de relații din grupă/clasă. Se creează condiții pentru oportunitatea copiilor de a folosi experiența interacțiunii interpersonale în practicarea unor lucrări comune. Cu ajutorul unor sarcini speciale (elaborarea unei scrisori colective către un copil bolnav din grupă/clasă) se creează un mediu favorabil, în care oamenii pot simți compasiunea semenilor, ajutându-se reciproc, apare o atmosferă empatică, în speranța că aceasta va deveni un bun comun pentru copii.

Asemenea momente plăcute sunt armonizate în mod constant de mentor cu realitatea subiectelor, studiate la un curs special, care contribuie la aprofunda-

rea culturii sentimentelor copilului. Oferim, de asemenea, procedee pedagogice, pentru a ajuta copilului să *găsească propria viziune adecvată* referitoare la caracteristicile unui act moral valoros. Aceste tehnici încurajează copiii spre o atentă autoanaliză, examinare (cu luare-aminte) a propriilor lor visuri și a punctelor de vedere cu privire la judecata morală a acțiunilor proprii sau ale altora. Se creează situația, când deslușirea punctului de vedere capabil să genereze rezonanță vine din interior, de la sentimentele copilului, care-i permit să-și asculte vocea interioară.

A treia etapă **(C)** a managementului pedagogic generator de rezonanță – *promovarea inteligenței emoționale în domeniul vieții morale și spirituale* – presupune transformarea (transferul) reprezentării copilului referitor la idealul acțiunii valoroase sub aspect moral 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 copiii ajung să învețe adevărurile morale de bază în cursul formării lor – ei au răspunsuri informative la anumite probleme, care au apărut și cu care se confruntă oamenii în domeniul relațiilor. Condițiile pedagogice promovează autocontrolul de grup/clasă, dat fiind faptul că normele pozitive prind rădăcini doar în caz de reutilizare a lor.

Astfel, strategia de învățământ, generatoare de rezonanță, de *performanță* aduce modificări progresive în dezvoltarea morală și spirituală a copiilor, integrând trei elemente constitutive:

1) Concentrarea pe problemele tipice, 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 paradigmă* a ceea ce trebuie să se schimbe din punct de vedere moral și de ce. În acest caz, situația reală de comportament devine evidentă, este un impuls pentru schimbare progresivă în dezvoltarea morală a personalității copiilor.

2) Concentrarea pe ideal folosind stilul de leadership pedagogic care creează rezonanță. Acest lucru îi va permite profesorului de a încuraja copiii să vorbească despre speranțele lor pentru viitor, prin asocierea lor cu o idee reală despre valoarea morală a unei acțiuni 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 exemplelor 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 inerente tehnologiei de predare a cursului de formare îi oferă mentorului posibilitatea de a-i face pe copii să se angajeze cu trup și suflet în 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 mintea și conștiința elevilor tăi,
ci, în primul rând, în sufletele și inimile lor.
(Shalva Amonashvili)

În acest concis și însuflețitor apel al cunoscutului savant sunt înregistrați, de fapt, parametrii și 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 dezvoltarea unui mediu plin de viață în grupul de semeni. Recunoașterea acestei strategii educaționale ca dominantă a dus la o abordare complet nouă cu privire la construirea procesului pedagogic. Această abordare implică o concentrare a accentului pe crearea condițiilor pentru dezvoltarea personalității copilului pe treptele culturii spirituale și morale. Mentorului (tutore, profesor, asistent social etc.), în acest caz, i se atribuie misiunea de strateg, copârtaș, instructor pentru asistență și ajutor în această mișcare înainte, deloc ușoară pentru copil. Datoria formatorului este de a fi „fața din umbră”, care nu este vizibilă atunci când copilul face o alegere. Influența pedagogului este semnificativă în 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 spre o viziune generală de viitor din punct de vedere moral. Responsabilitatea fundamentală a mentorului-educator este să fie atent la propriile sentimente și să știe unde să meargă el însuși, pentru a construi o punte spre copil, ținând cont de pasiunile lui, pentru a le orienta în mod pozitiv.

Practica a demonstrat că formatorii care au o inteligență emoțională pornesc de la faptul că privesc atent spre ei înșiși, analizând sentimentele, gândurile și credințele despre misiunea lor – de a fi mentori ai Sufletului. Este un instrument extrem de fin, care interacționează cu concepția ideală și funcția pe care o ocupă. Educatorul însuși descoperă discrepanța dintre ceea ce este și ce ar putea și ar trebui să fie.

Minutele de reflecție și de meditație îi ajută mentorului să găsească răspunsuri la întrebările care îl preocupă: 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 ajungă 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 se cere, de fapt, de la profesioniștii care acționează în mod practic? Așa cum s-a demonstrat prin acest studiu, este necesar ca formatorul deja să dețină competențele-cheie, 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 conștiința de sine, 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. El este conștient de faptul că discipolii așteaptă de la tutorele lor să fie încurajați în comunicare – în diverse situații de bucurie și 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 generează 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. El creează armonia, noua viziune a grupei și rezonanța. Utilizarea inteligenței emoționale în calitate de *instrument* pentru detectarea și înțelegerea semnelor de către copil, care arată ce se întâmplă, de fapt, în sfera morală și spirituală a omului, îl învață a înțelege corect cum trebuie tratate sentimentele altor oameni din punctul de vedere al idealului universal de moralitate.

Demonstrarea *căii* (logicii) de interpretare moral-acceptabilă și înțelegere a situațiilor de problemă le ajută copiilor să găsească răspunsul 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 ale copilului, atât în procesul de învățământ, cât și în orice moment de comunicare de zi cu zi, mentorul ghidează energia individuală a elevilor spre 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 fi sincer, deschis cu elevii. Toate cunoștințele, propuse pentru însușire în cursul de formare, trebuie să fie transmise de la Inimă. Acesta este un *principiu* metodologic de bază, care necesită adoptarea capacității, pentru a da constant o încărcătură emoțională inimii și sufletului copiilor, a le trezi, menține și a le întări dorința de a face ceva bun, real, nobil.

Ideea de a conecta emoțional materialul de program la nevoile reale ale copilului, la interesele lui, este o metodă acceptată de noi, de creare a unei armonii reale între copii și modul ideal de comportament moral. Profesorii nu așteaptă rezultate rapide. Mentorul-educator îl aduce pas cu pas pe copil la treapta de însușire a adevărilor morale, prin trezirea dorinței sale de a le aplica în viața reală.

Cu ajutorul unor procedee, pedagogul trezește și susține un climat emoțional sănătos, care încurajează inventivitatea, realizările maxime în activitatea de

instruire sau o relație favorabilă între copii. O simplă acțiune de manifestare a empatiei față de ceilalți, prevăzută în tehnicile de predare, poate pune în aplicare o normă pozitivă și poate gestiona mai eficient atitudinile față de lumea exterioară.

Obligația unui mentor este crearea premiselor pentru stimularea elevilor de a interacționa constructiv cu lumea înconjurătoare, organic legată de dezvoltarea naturii copiilor, a competențelor esențiale, a aptitudinilor și necesităților.

Respectarea logicii dialogurilor etice incluse în programul de formare se impune pentru obținerea acestui rezultat. Acest lucru garantează posibilitatea de a obișnui copilul să fie sincer, deschis. La fel de importantă este, de asemenea, utilizarea unor standarde de desfășurare a unui dialog eficient:

- revenirea pe făgașul discuției, în cazul devierii de la subiect;
- promovarea intervenției active a grupei;
- semnalarea unor probleme 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 referitor la rolul mentorului, considerăm important să subliniem următorul fapt: cheia pentru funcționarea relevantă a modelului orientat spre cultivarea inteligenței emoționale ca instrument de stimulare a moralității o constituie modul în care educatorul se referă la sine și la relațiile cu ceilalți.

CAPITOLUL III.

ASPECTE TEHNICE PRIVIND FAVORIZAREA STĂRII SPIRITUAL-SUFLETEȘTI A PREȘCOLARILOR ȘI ELEVILOR

3.1. Punerea în valoare a elementelor productive ale Noii concepții

▪ Nu frumusețea, ci Bunătatea va salva lumea.
Într-o societate atacată canceros de interese materiale,
cinism și indiferență, doar Bunătatea este antidotul
ce-i poate reîntoarce omului conștiința de ființă creștină.
(Constantin Tănase)

Ideile expuse în acest paragraf ne-au fost sugerate de unele publicații științifice, reunite 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 cu succes a scopurilor pe care ni le-am trasat.

Aici vom recapitula, 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.

Copilul:

- 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:

- cunoașteți, în majoritatea situațiilor, care sunt sentimentele Dvs.;
- 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 fi împreună 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 (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 invidiat (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, destinat primului ciclu al activităților de formare (a se vedea secțiunea a treia a acestei cărți).

Ciclul vizează ghidarea copiilor spre înțelegerea stării interioare ce o poate avea altcineva ca rezultat al acțiunilor altuia față de el. 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, dar și pentru un adult. 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 a celorlalți, oferindu-le copiilor șansa pentru antrenament în ascultarea atentă, interpretarea limbajului non-verbal al corpului și al tonului vocii, în timpul unor exerciții, precum și prin crearea de situații de viață relevante pentru obiectivele de instruire special concepute.

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, accesibilă 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, adulții? 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. Vom încerca, în rolul nostru de educatori, să vedem ce e mai bun în sufletul lor, le vom vorbi astfel ca și cum acest potențial fragil să aibă mereu 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 le oferă copiilor ocazia să trăiască sentimente pozitive puternice, încurajându-i să-și câștige prin comportamente și comunicarea cu ceilalți încrederea și respectul lor.

Vom folosi informațiile pe care le avem despre sentimentele și opiniile noastre și ale celor din jur, 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. Dragostea, voia bună și limitele formează subtilurile 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 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 remarce autorii publicației.

A ne fixa scopuri de educație spiritual-morală și a ne construi planuri realliste, 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 copii, 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 discipolii noștri, reieșind din prevederile acestui principiu, implică:

- poziția corpului;
- contactul vizual;
- cuvintele potrivite (evitarea celor improprie);
- tonul vocii.

Sunt elementele care, prin felul în care le abordăm, permit să le transmitem multe lucruri copiilor.

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 stăm 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 majoră. 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), îi „filmează” pe semenii lor care i-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 performanțe, pe dimensiunea spiritual-morală? Modelul de educație a copilului conștient pe plan moral se concentrează asupra principiilor menționate. El încurajează aplicarea inteligenței emoționale atât la grădiniță, școală, cât și acasă. Mentorii, ca și părinții îndrumați de ei, trebuie să-și educe copiii în spiritul inteligenței emoționale, făcând din regulile menționate parte integrantă a responsabilităților educative zilnice. Exprimăm convingerea că odată cu trecerea

timpului vor fi vizibile schimbările în mai bine în relațiile cu copiii și a acestora cu ceilalți, din punctul de vedere al tuturor manifestărilor omenești.

Am parcurs principiile de bază, iar paragraful următor ne oferă tehnicile necesare pentru a pune în practică ideile punctate anterior în situațiile reale ale procesului de studiu.

3.2. Încorporarea practicii de însuflețire a copilului către autodesăvârșire în programul de studiu specializat

Genericul acestui paragraf „Deschide-te, Inimă, și spre Cer, și spre Pământ!” exprimă, în fond, mesajul cărții *A vedea cu Inima*. Am ales acest titlu, pentru a le sugera practicienilor care este destinația aleasă în mod intenționat a materialului de studiu. Aceasta, 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 copiilor, 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 copii, ca ei să se cerceteze pe sine înșiși, adâncindu-se în lumea lor interioară, reflectând, meditănd asupra propriului „Eu” și 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, hotărâți 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 conectate la setul unităților de conținut, incluse în cursul de instruire special dezvoltat (vezi Secțiunea a III-a a prezentei ediții) și oferite în continuare, vor fi de folos.

DESCHIDE-TE, INIMĂ, ȘI SPRE CER, ȘI SPRE PĂMÂNT!

Modulul | Cum gândim și simțim cu Inima?

1. Ce simte omul?

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
Pentru hrană, pentru apă,
Pentru grija ce i-o poartă.

Vântișorul 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.
Floarea crește, înflorește,
Suflete înveselește.

(Eugenia Frunză, „Floarea”)

- *Ce dispoziție v-a creat poezia „Floarea”? De ce?*
- *Ce 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.)*
- *Imaginați-vă în rolul acestei flori. Lăsați-vă Inima să se deschidă spre Cer. Cui vă îndeamnă ea să mulțumiți? Pentru ce?*
- *Iar acum îndreptați-vă raza Inimii spre Pământ. Pentru ce ați vrea să-i mulțumiți, să-i exprimați recunoștința?*

2. „Citește” sentențele pe față

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,
 Să crești ca o garofiță,
 Să fii 'naltă trestioară,
 Albă ca o lăcrimioară,
 Blândă ca o turturea
 Și frumoasă ca o stea!

(Vasile Alecsandri, „Nani, nani, copiliță”)

- *Întrebă-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 copiliță, aidoma unui izvorăș 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 vorbește atât de duios. Ce sentențe redau desenele voastre?*
- *Vă propun încă o poezie scrisă de Vasile Alecsandri, în care mama îi spune cuvinte de mângâiere fiului său. Poezia se numește „Nani, nani, puiul mamei”.*

Nani, nani, puiul mamei,
 Ferici-te-ar Dumnezeu,
 Nu te-atingă nici un rău,

Să fii oacheș și frumos,
 Ca un soare luminos;
 Fetele să te-ndrăgească,
 Flori în calea ta să crească.

După lectura inițială, urmează reproducerea versurilor în comun cu voce tare (de câteva ori).

- *Acum fetele din grupă/clasă – în rol de mamă – vor adresa enunțurile din poezie băieților – în rol de fii.*
- *Ce ați simțit, „fiilor”, ce dispoziție aveți? De ce? Arătați emoțiile pe față.*

3. Ce „culoare” au emoțiile?

Vesela verde câmpie acu-i tristă, veștežită,
 Lunca bătută de brumă, acum pare ruginită,
 Frunzele cad, zbor în aer și de crengi se dezlipesc
 Ca frumoasele iluzii dintr-un suflet omenesc.

(Vasile Alecsandri, „Sfârșit de toamnă”)

Frunza tremură pe cracă,
Nici nu știe ce să facă:
Iată toamna, iarna vine,
Și n-o ia în casă nimeni.

(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. Simțiți bucurie sau tristețe?

Am șase ani. De dimineată
Mamei o surpriză-i fac:
M-am spălat pe gât, pe față
Și tot singur mă îmbrac.
Cu fereastra-n lături dată
Fac gimnastică voios.
Vrăbiuța-i încântată:
Foarte bine, Făt-Frumos!

Așternutul scutur bine
Și-mi fac patul tot așa...
Șterg și praful. Cine vine?
Mama și bunica mea.
- Ia te uită, ce văd oare?
Zice mama, n-am știut,
Băiețelul meu e mare...
Și ce vrednic s-a făcut!

(Elena Dragoș, „Cine-i vrednic”)

- Te-au bucurat sau te-au întistat aceste versuri? De ce?
- Ați procedat și voi la fel?
- Povestiți-ne, ca să ne bucurăm că sunteți copii vrednici!
- La ce vă îndeamnă aceste versuri?

5. Cum dăruiești 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 cu voce tare 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.)
- Descrie cum îți este dispoziția. Ce simte sufletul tău?
- Propun să proclamăm ziua de azi „Ziua îmbrățișărilor”, de acord? Vom îm-

brățișă 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.

– Închide ochii și îmbrățișează-l imaginar pe omul drag.

6. Când Inima îți zâmbeste

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 rânduim 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 girea-dă, 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 am uitat 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 ești trist?

Învățătorul-educator 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 din cauza că noi, oamenii – copiii și adulții – 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 și când citeam poezia lui **Petru Stoicescu**, „Glasul Pădurii”. S-o citim împreună.

Glasul Pădurii-i vrăjitor;
n-ai să-l auzi de n-o iubești,
de treci prin ea nepăsător
și n-o ascuți, și n-o privești.
Pe omul simplu și curat,
de omenie-nsuflețit,
cu frunza ei l-a alintat,

cu floarea ei l-a-nveselit.
Glasul Pădurii-i vrăjitor;
n-ai să-l auzi de n-o iubești,
de treci prin ea răuvoitor
și n-o-nțelegi, și n-o-ngrijești.
Când rupi din codru-o rămurea,
gândește-te că trunchiu-i viu

și-i pasă codrului de ea,
că poate rămânea pustiu.
Cu brazii mici fii cumpătat
și nu fă în Pădure foc.
Copacul dacă l-ai tăiat,
Sădește iute altu-n loc.
Căci fără frunza din păduri,

ce-ascunde viața fremătând,
am fi pustii, am fi mahmuri
și-am fi săraci la trup și gând.
Chiar foaia cărții unde-am scris
această poezie-n dar
Pădurii, lumii ei de vis,
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 era mulțumit, satisfăcut. M-am bucurat pentru acest copil, gândindu-mă că o să vă bucurați și voi pentru el, când o să dăm citire unei poezii, semnate de **Lidia Constantinescu**, „Cum e bine?”

Când afară este soare,
Merg cu tata la plimbare.
Urc în troleibuz încet
Și cumpăr iute bilet.
Nu alerg, să știți, deloc

Ca să îmi ocup un loc.
Dacă eu pe scaun stau,
Mă ridic și locul dau
Celor mai mari decât mine,
Așa e frumos și bine.

– V-a plăcut poezia? S-o mai citim încă o dată, câte două rânduri.

– Pune mâna în dreptul Inimii, ca să simți bucuria pentru copilul din poezie. Când vom ajunge la momentul care te-a impresionat, ridică mâna și ne spune despre trăirile tale.

– Povestește-ne dacă faci și tu ceva ca și copilul din poezia „Cum e bine?”. Ești mulțumit de purtarea ta?

9. Ce simți în urma faptei tale?

DIN MARE RESPECT

Copiii i-au zis tatei:

– Noi am observat că, atunci când vin pe ospețe bunelul sau bunica, mata te ridici și nu iei loc până când nu se așază dânșii. De ce?

– Pentru că părinții m-au hrănit, m-au îmbrăcat, m-au învățat, m-au crescut, – a răspuns tata. De aceea și le port respect. Iar simțul și dragostea față de ei nu mi permite să-i întâmpin 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. Pentru că noi respirăm aerul ei, bem apa din izvoarele ei, mâncăm pâinea, crescută pe lanurile Patriei.

(După Anatol Miteaev)

– Ce te-a impresionat în această povestire?

– Doriți s-o mai citim o dată?

- *Relatați cum tata poartă respect părinților săi – bunicilor voștri?*
- *De ce oamenii stau în picioare când este interpretat imnul țării?*
- *Ce trebuie să simtă omul de la purtarea sa față de părinți, față de rude, față de Țară?*

- *Dar voi cum dovediți că aveți simț și respect față de părinți? Despre ce fel de purtare frumoasă față de părinți vă amintiți?*

- *Ce dorințe s-au trezit în inima ta după discuția de azi?*

10. Când ți-e rușine de fapta ta?

- Într-o poiană verde și frumoasă erau două case. În una din ele locuia „Tinerețea”, iar în cealaltă – „Bătrânețea”. Pe dinafară casele semănau ca două picături de apă. Dar cum să fie oare stăpânele acestor case? mă întrebasesm odată. Voi ce credeți despre aceasta?

- *Cum ar trebui să arate stăpâna cu numele „Tinerețea”? Ce lucruri, obiecte, culori îți imaginezi când auzi cuvântul „tinerețe”?*

- *Să ne gândim acum la stăpâna cu numele „Bătrânețe”. Ce imagini vă apar când roștiți sau auziți cuvântul „bătrânețe”?*

- *În casa cărei stăpâne predomină bucuria, dispoziția bună, plăcerea? De ce?*

- *Care sentimente, trăiri poposec 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,
Un biet bătrân trecea pe stradă.
Slăbit de ani, de griji pierdut,
Sărmanul om, el a căzut
În stradă jos.

L-a părăsit puterea toată,
Copiii s-adunară roată
Pe lângă el și toți de-a rândul
Râdeau de el răutăcios,
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!

- *Întreabă-ți Inima: ce sentimente, emoții ți-a trezit această poezie? De ce?*

- *Care momente te-au impresionat și ai vrea să asculți încă o dată versurile respective?*

- *Ce gânduri, ce sentimente 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. S-o ascultăm.

Un boboc, lat în cioc,
 Și-a pierdut mămica lui.
 A strigat, a căutat,
 Dar ea nu-i și iară nu-i!
 S-a pornit atunci bobocul
 Ca să-și caute norocul,
 Mai la deal, pe tăpșan,
 Întâlnește un motan:

- Bună ziua, nu doriți
 Mamă mie ca să-mi fiți?
- Miau! Nu doresc să fiu mămică,
 Eu pot fi numai tătică.
 Și pornește iar bobocul,
 Ca să-și caute norocul,
 Pe cărare, un cocoș,
 Stă fudul cu pieptul roș.
- Bună ziua, nu doriți

Mamă mie ca să-mi fiți?
 - Nu doresc să fiu mămică,
 Eu pot fi numai tătică!
 Sub un gard, un dulău
 Îl privește tare rău
 Și sârmanul bobocel
 Fuge iute la pârău.
 Da-n pârău sunt bobocei,
 Ca și dânsul mititei
 Și-o mămică!
 - Nu doriți
 Ca mămica mea să-mi fiți?
 - Vai, sârmanul bobocel,
 Scumpul mamei, băiețel!
 Păi, eu sunt mămica ta,
 Vin, că mama te-a scălda.

(Valentina Tihon, „Bobocul”)

- Ce a trezit în Inima ta acest boboc?

- Ce povețe ai dori să-i dai bobocelului?

12. Schimb purtarea mea, gândind cu Inima

- Aș vrea să vorbim despre aceea ce trebuie să faceți când sunteți de serviciu în sala de grupă (clasă). Amintiți-vă ce făceați când erați de serviciu.

- Întreabă-ți Inima: ce sentimente, emoții îți trezește munca atunci 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 sala de joc a copiilor. Aș dori s-o ascultați și voi. Poezia se numește „Matei cel harnic”.

MATEI CEL HARNIC

În odaia celor mici
 Azi Matei e de servici.
 După ce-a mâncat în grabă,
 S-a și apucat de treabă.
 Șterge mobila de praf
 Cu o cârpă de postav,
 Scaunele, curând,
 Le va lustrui, pe rând.
 Dar gândiți c-a terminat?
 Mai la urmă și-a lăsat

Cai, mașină, vagonete,
 Să le șteargă pe-ndelete!
 Nici păpușile moțate
 Încă nu sunt curățate.
 Ursul țipă de necaz
 Că s-a murdărit pe-obraz.
 Dar Matei, cu mâini dibace,
 Harnic șterge, să le-mpace,
 Iute, iute, căci la joacă
 Vin copiii să petreacă.

- Ce v-a impresionat mai mult în poezia „Matei cel harnic”?

- Ce ți-a plăcut cel mai mult din cele făcute de Matei?

- Ce sentimente ți-a trezit această poezie? La ce te îndeamnă poezia?

13. Te „doare” natura din jurul tău?

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 de la maică-sa, de pe când se măritase și, dându-i-l, împăturit frumos, fiului, 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 ajungi în satul celălalt, trebuia să treci 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-nsezeze și copilul nu mai venea.

Biata maică-sa făcea ce făcea, ieșea în prag, puneu mâna streășină la ochi și cerceta zarea. Da feciorul, nici gând. Dacă văzu ea că asfințește soarele și nici țipenie de vietate nu se zărește cât cuprinzi cu ochiul, își trase broboada 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 puneu 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 mânecat 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 „mamă, 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 te-a impresionat.*

– *Întreabă-ți Inima: ce-ți șoptește? Ce sentimente îți trezește ea?*

Modulul II Știi să-ți cumpănești faptele?

1. Cum s-o bucurăm pe mama

- Vreau să știu dacă vă plac florile.
- Care e floarea ta preferată?
- Ți-a dăruit cineva flori? Povestește-ne și noua.
- Dar tu ai dăruit cuiva flori?
- Cum credeți, de ce florile sunt frumoase? Cine sau ce le-a făcut să fie frumoase?
- Vreau să vă aduc în dar 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	Sănătate într-o floare,
Și mai alb, mai alb ca neaua,	Bucurii și-un strop de soare,
Ghiocelul, clătinându-și	Fericire fir cu fir.
Lin cercelul.	Și în panglica legată,
În buchet nu am uitat	Toată dragostea curată.

- *Ce fel de emoții ți-a trezit această poezie? - Și mie mi-a plăcut foarte mult poezia și aș dori să o recitim.*
- *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 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 înmânat. Ce va simți ea? Dar tu?*
- *Întreabă-ți Inima: ce-ți șoptește, la ce te îndeamnă ea?*

2. Cum să fii binevoitor?

- Aș dori să știu care dintre fructele ce cresc în Moldova vă plac mai mult.
- Propun să desenați fructele preferate, apoi vom aduna roada în grupa/clasa noastră. (La dispoziția copiilor vor fi puse vopsele, creioane cerate, hârtie.)
- Culegem fructele într-un coș, apoi ne vom deplasa imaginar într-o livadă, unde un băiat de seama voastră culege mere. Am citit nu demult o poezie de **Aurel Ciocanu**, „*La cules de mere*” și aș vrea mult să o recitesc împreună cu voi. (Se difuzează o piesă muzicală.)

LA CULES DE MERE

Iaca mărul ista roș,	Vântul cât le-a hărmuit,
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 tare,
Dar și celelalte mere	Văd un măr, așa de maaaaaare,
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 vom reciti poezia „La cules de mere”, memorează versurile 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 dori să înveți din această poezie?*

3. Cum să 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 trezit clipele când ați ascultat poezia?*

– *Cum vă imaginați melodia izvorului? Exprimă-te 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 anume omului din luncă?*

– *Desenează imaginile care te-au impresionat din versurile citite.*

4. Cu să te bucuri de bucuria altuia?

PRIMĂVARA

O așteptăm cu nerăbdare ca pe nici un alt anotimp. E firavă și plăpândă și atât de tânără. Și-i frumoasă, și fragedă, și ademenitoare!

S-a îndrăgostit de ea o lume. Și 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 bobیțele 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)

– *Despre care anotimp este vorba în acest text?*

– Să-l mai citim o dată. Vreau să știu care momente din povestire ți-au plăcut mai mult.

– Ce cuvinte care descriu primăvara ai reținut?

– Imaginați-vă o zi de început de primăvară. Ce sentimente, ce trăiri vă în-
cearcă?

– Oare de ce ghiocelul și-a scos zâmbetul afară... și ce va urma după aceasta?

– Ce dorințe lăuntrice s-au trezit în Inima ta?

5. Cum să vii în ajutor la nevoie?

RÂNDUNELELE VECINE

În cuibul din poiată, Pisicuța cea șireată A prins rândunica-mamă Și-a făcut din ea o zeamă. Bietul rândunelul-tată, A rămas străin deodată. Toată ziua de cu rouă Singurel stătea pe ouă. N-avea chip nici să se ducă 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 fărâmbă	De găngăanii ori de râmă, Iar tătucul lor pe-o grindă Să-l ajute cât se poate. Mai întâi l-au pus la cale Din cuibar să se mai scoale, Să mai iasă pe la soare, Să mai dea din aripioare Și putere să mai prindă, Căci destul ce-a stat sub grindă. 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?

– Cui i s-a întâmplat ceva asemănător?

6. Cum să-ți exprimi compasiunea?

Într-o vale tăinuită Unde viața-i numai cânt, Plânge-o floricea 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-nvălesc,
Noaptea, picături de rouă,
Cad din cer de-o întăresc.
(Eugenia Frunză, „Într-o vale tăinuită”)

– *Ce simți în Inima ta după ce ai ascultat această poezie?*

– *Describe cum îți imaginezi această florică. Ce cuvinte îți vin în gând, ca să vorbești despre ea?*

– *Vreau să facem ceva pentru această florică, ceva ce ar mângâia-o, ar încuraja-o câtuși de puțin. Am putea exprima sentimentele într-un desen colectiv. (Răsună o melodie potrivită.)*

– *Ce gânduri vă poate trezi această poezie? – Ce îți sugerează istoria acestei flori?*

7. Cum poți acorda atenție oamenilor?

Abia se-arată cârduri de cocori...
Nici n-a-nflorit grădina noastră încă...
Dar ghiociei albi, de sub ninsori,
I-am adunat cu dragoste adâncă.

Și ți-am adus, în dar, de ziua ta,
Neînsemnat, buchetul meu e, poate,
Da-ntr-însul vei citi simțirea mea
Și gândurile cele mai curate!

(Victor Tulbure, „De ziua mamei”)

– *Care rânduri din poezie ți-au plăcut mai mult și dacă ai dori să le mai auzi?*

– *Ascultă cu Inima versurile și spune ce te impresionează, ce 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,
E atentă și se-oprește,
Când cu alta se-ntâlnește
Și-o salută furnicește.
Un cotei, dacă te știe,
Are mare bucurie
Să te vadă, dând din coadă,
Nu salută la comandă.
Chiar și cei măgari de care
Râdem fără încetare,

Când se întâlnesc, cu drag –
Drept binețe, cică, rag...
Numai noi, câte odată,
Având firea prea distrată,
Lung la oameni ne uităm
Și uităm să-i salutăm.
Dar se știe că oricine
E frumos și e mai bine
Când salută cu temei –
– 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 recita poezia?*

– *La ce ne îndeamnă aceste versuri?*

8. Cum să dăruie 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 dintre acestea ne îndeamnă să zâmbim oamenilor care ne înconjoară: „Zâmbiți unul altuia, zâmbeste-i soției, zâmbeste-i soțului, zâmbeste 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 care zâmbesc. Ce vă impresionează?*

– *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 zâmbetul din lumea obiectelor sau a naturii? Încercați să demonstrați aceasta, desenând.*

(Inaugurarea expoziției „Ce este zâmbetul”. Scrierea 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 ce am simțit, ce sentimente am trăit.*

– **Taina noastră.** *Acasă, în curte, vom zâmbi persoanelor întâlnite în cale; vom lumina fețe cu floarea zâmbetului nostru. Vom aprinde prin zâmbet o scânteie între Inima noastră și a celui cui îi vom zâmbi. Vom dăruie zâmbetul ca pe un dar persoanelor din jurul nostru – adulți sau copii. Vom zâmbi sincer și curat, aducând bucurie și căldură sufletului celorlalți, deci și nouă înșine.*

9. Cum să fii sincer și drept

– Bunelule, ce șoptești? îl întrebă nepoțelul pe bunel, observând că înainte de somn bătrânul îngână ceva.

– Așez gândul pe Inimă, nepoțele... răspunse el.

– Ce înseamnă aceasta? întrebă copilul. Înțeleptul bunel îi răspunse:

– 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 șopti ce să fac...

– Dar de unde știe Inima, 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 mai delicată, așază înainte de somn gândul pe Inimă, iar dimineața vei afla răspunsurile... Numai fă aceasta cu credință...

Așa i-a spus bunelul când nepotul avea nouă ani. Și nepotul a cunoscut în viață foarte multe, așezând gândul pe Inimă înainte de somn... (Shalva Amonashvili)

– *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?*

10. Cum îți chibzuiești faptele?

- Ați auzit de cuvântul „hapsân”?
- Cui îi spunem că este hapsân?
- Cum este acel hapsân, prin ce se deosebește el de ceilalți? (Este lacom, vrea să aibă cât mai mult; nu se satură oricât ar avea, este nesățul.)
- 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 s-a purtat ca un hapsân. Vreți s-o ascultăm împreună? Bine. Poezia se numește:

FLUTURAȘUL HAPSÂN

Un fluture cu chipul slut	Cu roșată ca de foc,
Vine la păun și-l roagă	Peste cap trage-o rază
Să-i dea culori cu împrumut,	Cât un fir de uruioc.
Haina cât de cât să-și dreagă.	Ia albastru, roz și verde,
Da, poftim, – zice păunul.	Auriu, să strălucească
Și hapsânul fluturaș	Și, precum ușor se vede,
Prinde a-și turna cu pumnul,	N-are gând să se oprească.
Felurime de guaș.	Zice-atunci păunul:
Ici-colea el se pictează	- 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 facă fluturașul, când își dregea haina cu culorile împrumutate de la păun?*
- *La ce te îndeamnă poezia „Fluturașul hapsân”, ce gânduri îți sugerează?*

11. Cum înveți să fii bun?

- Aș vrea să vă adresez o chemare, un îndemn ca să fiți buni întotdeauna. (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.

(Traian Dorz)

- Vom repeta acum această chemare frumoasă cu voce tare împreună, în-dreptându-ne pe rând spre una dintre cele patru părți imagine 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 Inima voastră. (Schimb de opinii, pedagogul își anunță și preferința sa.)

Modulul III Ce alegi să faci?

1. Știi să fii sensibil?

„Răspândeți dragoste 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 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 a trezit în ea acest îndemn.
- Cunoașteți oameni care s-au purtat cu dragoste și bunătate față de voi? Cum au făcut-o? Ce ați simțit în urma acelor fapte?
- Vă amintiți de întâmplări asemănătoare, când v-ați purtat așa cum ne îndeamnă Maica Tereza?
- Iar acum **taina noastră**: Gândiți-vă la cineva dintre cunoscuți, căruia vreți să vă adresați cu dragoste și bunătate. Cum vreți să faceți aceasta?
- Vă doresc să vă reușească; mâine vom discuta despre acest subiect.

2. Știi să-ți deschizi sufletul?

De s-ar face al meu suflet
Mare cât un ocean,
Aș putea-nmulți în lume
Bunătatea, an de an.
De s-ar face al meu suflet
Ca un soare luminos,

Aș trezi în toată lumea
Dragostea de ce-i frumos.
De s-ar face al meu suflet
Numai pace și iubire,
Eu aș semăna întruna
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 moment din poezie vă atrage mai mult. Să recitim încă o dată versurile.
- Desenați imaginile la care vă gândiți după ce ați ascultat poezia „De s-ar face al meu suflet”. (Examinarea și comentarea desenelor.)
- Imaginați-vă că sunteți în locul autoarei și scrieți 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.

3. Știi să manifesti 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 credeți că se deosebesc ele?

– 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 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: *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? (Cineva dintre copii face alegerea.)

– Propun să ascultăm o melodie, ca să ne simțim cu toții 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 vorba noastră. Prin urmare, Inimile vor înțelege și cele spuse de voi despre ele.

Ce gândești despre 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 referitor la 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 ca 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 vor fi confecționate în mai multe exemplare, pentru ca toți copiii să facă alegerea dorită. Preșcolarii, care încă 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, toate Inimile „rele”, sfătuite de copii, se vor schimba, trecând la masă împreună cu Inimile „bune”. Copiii vor aplauda.)

4. Știi să-ți verifici 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,
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 lucrul.
Ce tot numai tu și tu?
Suntem mari și noi de-acu!”

(Constantin Munteanu)

- *Ce te-a impresionat, și-a bucurat Inima în această poezie? De ce?*
- *Ce este mai ușor: să lași lucrul din casă pe seama mamei sau s-o ajuți la treburi?*
- *Ce veți învăța din aceste versuri? Ce gânduri, dorințe vi s-au trezit ascultându-le?*

5. Știi să te porți corect?

COPACUL

Astă primăvară l-a răsădit un om. O 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, năzbătiosul își căută de drum.

Cui să-i pese de un copăcel?!

Doar celui care știe ce-i arșița în dricul verii și celui care înțelege câte guri de aer dăruie copacul.

Dar 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 ruperii, ca dintr-o rană, 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 emoțiile care ne-au impresionat. (Lectură repetată.)*
 - *Cum înțelegeți expresiile: „a-și căută de drum”, „a dăruia 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.

6. Știi să manifesti grijă și compasiune?

DACĂ...

Dacă zic cuvântul Casă,
Văd măicuța mea duioasă.

Dacă zic cuvântul Pace,
Văd cum bobu-n spic se coace.

Dacă zic cuvântul Țară,
Văd cum razele coboară

Peste casă și meleag,
Peste chipul mamei drag.

(Mihail Roman)

- *Ce simte Inima ta, după ce ai ascultat această poezie?*
- *Aș dori să recitim versurile și să alegem cuvintele care vi se par 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 rostești cuvintele „Casa mea”?

– La ce te gândești, când zici cuvintele Țara mea, Patria mea – Republica Moldova?

7. Crezi că 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-l dați afară,
Ci îmi face c-un creion	Afișați-l pe pereți
Când un lup, când avion.	Și mai mult să nu-i dați cărți!

(Petru Cărare)

– Ce simți în urma citirii acestei poezii?

– Ați văzut vreodată o carte murdară? V-a plăcut?

– Dar cum sunt cărțile tale? Cum le păstrezi?

– Imaginează-ți că o carte ar putea vorbi cu adevărat. 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 povață?

– Cum credeți, am putea folosi acest îndemn al cărturarului pentru a-l ajuta pe Viorel să-și schimbe atitudinea față de carte?

– Imaginează-ți că stai de vorbă cu Viorel. Ce sfaturi ai dori să-i dai?

8. Știi să faci plăcere celuilalt?

SCRISOARE BUNICII

Ninge des și iarna-i grea,	Mă gândesc să vin la tine
Cresc pe 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, gândind 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, ca să-i fie plăcut?*
- *Ce ai simți în sufletul tău, dacă i-ai ajuta pe mama, tata, fratele, sora ta?*
- *La ce ne îndeamnă poezia „Scrisoare bunicii”?*

9. Știi să-ți deschizi inima?

CUM APRINDEM FLACĂRA INIMII?

Un tânăr împărat, proaspăt întronat, văzu în vis un înger care îi vorbi:

- Voi îndeplini una dintre dorințele tale.

Dimineața, împăratul, chemă trei sfetnici de-ai săi și le zise:

- Îngerul mi-a promis să-mi îndeplinească una dintre 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, dus pe gânduri.

Tânărul împărat era deștept și răbdător, de aceea se adresă către al treilea consilier:

- Iar tu ce vei spune?

- Împărăția Inimii! zise acela.

Împăratul închise ochii, chemându-l pe înger.

- Doamne, fă-mi împărăția mea Împărăție a Inimii...

Îngerul zăbovi:

- Dumnezeu deja i-a dat fiecăruia Inima sa, doar că ea trebuie aprinsă.

- Aprinde-o atunci!

Îngerul se întristă:

- Nu pot... Domnul poruncește oamenilor ca ei singuri să-și aprindă inimile și să se ajute unul pe altul.

- Îngere, atunci spune-ne, cum să le aprindem?

- *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 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, în tăcere: cum putem aprinde flacăra Inimii?*

- *Putem oare să ne ajutăm reciproc în aprinderea Inimii? Cum vom face aceasta?*

10. Știi să auzi omul?

- Imaginează-ți, noaptea, cerul plin de stele. 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 vei dori să-i spui ceva.

- *Să închidem ochii. – Să ne gândim fiecare la steluța lui. – Să ne imaginăm o ploaie de stele, care ne-au venit în ospeție și să le aplaudăm.*

- *Ce ai dori să-i spui? Ce ai vrea să-i mărturisești steluței tale?*

- Pentru ce ai vrea să-i mulțumești, să-ți exprimi recunoștința față de steluța ta?
- Ce ai vrea să o rogi?

11. Știi să manifesti tact, delicatețe?

DOINA-I LEGE, DOINA-I CÂNT

Bunelul încă de dimineață îngână unul și același cântec: „Toata viața cât trăiești, bine faci, bine găsești...”

- Dar mai departe, bunele? întrebă Stănică.
- 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 Dănuț. 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 o doină. 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, despre care ai aflat azi, ai dori să le respecte toți oamenii de pe Pământ?

12. Frumusețea, 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 în mâini, închideți ochii și meditați câteva minute în tăcere. Întrebați-vă: ce vis am în Inima mea? (Discuție sinceră.) Fiecare elev va fi ascultat cu drag de către participanți.

- Am citit odată 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 cu voce tare împreună (se urmărește cu arătătorul textul scris pe tablă).

– *Ce te-a emoționat în acest enunț? Ce fel de emoții ți-a trezit?*

– *Întreabă-te: ce sentimente au apărut în sufletul tău după ce te-ai gândit la cele scrise 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 jilav de primăvară. Prima semință spuse: „Vreau să cresc! Vreau să-mi cresc rădăcinile cât mai adânc în pământ și să răzbat spre lumină muguri... Vreau să-mi desfac bobociei 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 trimit rădăcinile dedesubtului meu, nu știu ce vor întâlni în întineric. Dacă îmi fac loc prin pământ tare și răzbesc la suprafață, pot să-mi rănesc mugurii încă firavi... 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 să aștept”

Și așteptă.

(Patty Hansen, „Să riști”, cu unele modificări)

– *Ce v-a bucurat sau v-a întristat în povestea celor două semințe?*

– *Pe care dintre 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 această istorie. Ascultați atent, cu Inima, apoi vom desena. (Desen după imaginație.)*

– *Să analizăm desenele. Un câmp întreg cu semințe încolțite.*

– *Ar fi bine 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 bine-venite, 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: ce dorințe a trezit în sufletul vostru această poveste? Ce-ți șoptește Inima să faci? (Dintre variantele propuse de copii, o alegeți pe cea mai potrivită pentru a inaugura rubrica: „Taina grupei/clasei noastre”.)*

13. Știi 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-ați ales, cum se numește „copilașul” tău?*

- Ce povește, sfaturi pentru viață ai dori să-i dai copilului tău? Cum ai vrea să fie el în viață?

- Desenează ceva care se potrivește numelui „copilului” tău. (*Cuvântul „armonie” va fi explicat în cadrul unor discuții ulterioare*).

- Vă mai ofer un lăntșor de cuvinte: *om – casă – țară – lume* (*cuvintele sunt scrise în prealabil*).

- Cum crezi, de ce aceste cuvinte sunt legate ca inelele unui lăntșor? (*Schimb de opinii*).

(*Cuvintele, scrise pe fișe, sunt puse în cutiuțe, în mai multe exemplare, pe masa de lucru a pedagogului*).

- Alege un cuvânt și meditează ce îți șoptește el. Ce gânduri sau imagini îți vin în minte, când citești sau auzi acest cuvânt?

Pauză de relaxare – preferabil o melodie ritmică.

- În față aveți un proverb:	Dacă în casă este armonie,
Dacă există lumină în suflet,	Va fi ordine în țară.
Omul va fi frumos.	Dacă în țară este ordine,
Dacă există frumusețe în om,	Atunci va fi pace în lume.
Este armonie în casă.	(Proverb chinezesc)

(Textul scris pe hârtie sau pe tablă este citit mai întâi de pedagog).

- *Savurați aceste rânduri. Vă impresionează?*

- *Întrebați-vă: ce trezesc ele în sufletul meu, ce gânduri îmi transmit?*

- *Care cuvinte din acest proverb îți încălzesc Inima?*

- *Cu ce îndemn de bine ai vrea să te adresezi colegilor la finele discuției noastre?*

Modulul IV Urmezi calea binelui?

1. Cum distingi binele?

BALAUROL CU ȘAPTE CAPETE

- Ați auzit de 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 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 groaznică. 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/obrăz-

nicia, 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 Bondarenco)

– *Întreabă-ți Inima, ce dispoziție ți-a trezit această legendă. Povestește-ne ce simte Inima ta.*

– *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 citim încă o dată legenda. Ce nume are fiecare cap al Balaurului? Numele respective, scrise în prealabil, apar consecutiv în fața copiilor:*

1. *Primul – Lenea. La ce vă gândiți când auziți acest cuvânt?*

– *Ce daună îți poate aduce lenea?*

– *Corect, ea te îndeamnă să nu lucrezi, să trândăvești. Lenea te împiedică să devii om respectat de alții, dar 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 chinuie, îți tulbură liniștea sufletească, îți strică dispoziția.*

3. *Al treilea cap e Lăcomia. Înțelegeți ce sentimente 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 împăcat, mulțumit.*

4. *Al patrulea – Minciuna. La ce vă gândiți când auziți acest cuvânt?*

– *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 Grosolană. Cunoști pe cineva care 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. Dacă vei fi un nesimțit, niciodată nu vei avea reușite, nu vei realiza nimic frumos 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? Omul mișel are o comportare ticăloasă, josnică, mârșavă. El este fricos, laș, lipsit de curaj și poate trăda. Mișelii nu au nici un prieten adevărat.*

7. *Al șaptelea cap are mai multe limbi – fiecare cu numele ei: lingușire, obrăznicie, răutate, nerușinare... Care dintre aceste cuvinte le înțelegeți și le puteți explica?*

– *Să enumerăm încă o dată cele șapte capete ale Balaurului.*

– *Care dintre 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 ?*

2. Nu confunzi Binele cu Răul?

Cerul este sus, copile,
Cerul este-nalt de tot.
Și la el ajunge cine
Toată viața face bine.

Bine este când muncești,
Bine este când iubești,
Bine e când ești modest,
Bine e când ești onest.

(Eugenia Frunză)

– Vă chem în ajutor ca să continuați poezia:

Bine e când...

Bine este când...

După ce s-au epuizat propunerile copiilor, educatorul sau învățătorul întrebă: „De ce toate cele rostite 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 autorea Eugenia Frunză sfârșitul poeziei „Faceți bine”:

– Aș mai prelungi așa,
Binele a-l inspira,
Dar vă las pe toți cu bine,
Pentru azi și pentru mâine,
Hai, fuguța, faceți bine!

– De ce credeți că autoarea ne îndeamnă să facem bine?

3. Cum să fii mulțumitor, recunoscător?

– De curând am citit o poezie de **Vasile Romanciuc**, intitulată „**Patria**”. Aș dori să o cunoașteți și voi și 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,
Încoace vei zbura
Cu sufletul și gândul –
Aici e Țara ta!

Numai în țara asta
Stejarii, munții-nalți
Și florile din luncă
Îți sunt surori și frați.

Numai la tine-n țară,
Izvoarele cuminți
Îți zic cu drag pe nume,
Parcă ți-ar fi părinți.

Și inima îți bate
De parcă-ar repeta:
Ești om și ești acasă
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 citi câte o strofă, executând mișcările sugerate de text. Apoi veți desena pe una dintre cele patru foi 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 anume 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, când te gândești la Patria noastră – Republica Moldova?*

4. **Încerci să faci un bine?**

Pregătire. Imagini și colecție de boboase (*mazăre, fasole, soia ș.a.*).

– Am examinat cu mult interes boabele care le-ați adus în sala de clasă. Mi s-au părut tăcute, modeste, pline de taină... Ce viață trăiește bobul sub acoperișul casei sale? Cum se simte 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. (*Răsună o melodie liniștită.*)

VISUL BOBULUI

La chemarea gliei,
Într-o bună zi,
Dus de vânt, sub brazdă,
Bobul nimeri.
Și îndrăgostit de
Munca lui fiind,
Bobul sta cu gândul
Numai la pământ:
„Truda fără prégat
Mi-i menirea dreaptă –
Să răsar degrabă,
Oamenii așteaptă.
Cât e ziuă-afară,
Vreme să câștig –
Doar la miez de noapte
Voi dormi un pic...”
După-o zi de muncă,
Bobul cel mășcat,
Ațipind pe-o clipă,
Iată ce-a visat:

Lângă codrul verde,
Freamătă-n câmpii,
Sub cer 'nalt de vară,
Grăie aurii...
Crește bucuria –
Zboară-n lung și-n lat:
Grâul din ogoare-i
Strâns și măcinat.
Zăbovesc copiii
Pe lângă cuptoare –
Vor sa guste pâinea
Albă ca un soare.
Pâinea amiroase
Până hăt departe:
Mama câte-o hrincă
Rumenă le-mparte...
Bobu-a fost să aibă-un
Vis ca perla-n rouă
Și cu strălucirea-i
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 textul (lectură repetată). Inaugurarea expoziției de desene și schimb 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 un vis de bine, care ați dori să se împlinească.

5. 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 de mama sa:

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).

– V-au plăcut versurile, doriți să le repetăm?

– Mie de asemenea îmi plac foarte mult aceste cuvinte simple și înțelepte. Haideți să le pronunțăm cu voce tare, împreună (lectură 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 citit încă o poezie, scrisă de **Gheorghe Blănaru**, „**Mulțumim Omului Om**”. Aș vrea să o citim împreună.

Omul cel cu fapte bune

Soare-i care nu apune,	Floarea păcii minunată,
Pom cu rădăcină-adâncă,	Luminând planeta toată.
Fluviu izvorând din stâncă,	Mulțumim Omului Om
Grâu mășcat în larg de-ogoare,	Pentru soare, pentru pom,
Strâns pe iarnă în hambare,	Pentru fluviu, grâu și pace,
	Pentru binele ce-l face.

– Ce v-a impresionat mai mult în poezie? Amintiți-vă versurile dragi (lectură repetată).

– Pentru ce mulțumește poetul Omului Om? De ce îi mulțumește?

– Să desenăm ce vi s-a întipărit din această poezie. O citim încă o dată. (Copiii comentează desenele. Expoziția lucrărilor.)

6. Vrei să fii mai bun?

– 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 foarte 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? Spune-mi, bunicuțo, spune!	– Timpul care nu te-nșeală, De-l trăiești cu socoteală.
– Nesfârșitul de ogoare Cu grâu copt în revărsare.	– Ce-i nemuritor pe lume? Spune-mi, bunicuțo, spune!
– Ce-i mai de folos pe lume? Spune-mi, bunicuțo, spune!	– Munca. Ea mereu împarte Viață lungă, fără moarte.

– *Care răspuns al bunicuței ți-a plăcut mai mult?*

– *Să înscenăm această poezie, după ce o vom reciti (lectură repetată).*

– *Iar acum eu voi fi în rol de bunicuță, iar voi – de nepoțică. Împreună, cu voce tare, 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 anume bunicuței și nu altcuiva din familie?*

– *Ce ai învățat din această poezie?*

3.3. Activarea bunăstării spirituale și morale a celui care învață prin aplicarea unor instrumente specifice

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 copiii, el trebuie să fie dispus să se transforme oricând în confident, bun ascultător, conspirator sau partener de activitate pentru copil, 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 a crea atmosferă și pentru a-i entuziasma pe discipoli, spre a face lucruri bune [3]¹.

¹ Adaptate și modificate din cartea lui Ion Găină, *Cuvântul: ABC-ul tânărului creator* (Chișinău: Ed. Cu drag, 2010. – 100 p.)

Repertoriu de subiecte:

1. *Tu și gândurile tale.*
2. *Medităm împreună.*
3. *Imaginea sentimentelor.*
4. *Să prindem clipele...*
5. *Ce ne spune natura?*
6. *Semințe 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...

(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 boboacă... Dar mai trist e ciorchinele copt... Ce spune?

(6) Semințe 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 o 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 Templu 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, buburuză, melc, 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 ce ne învață ele prin zborul lor?

3.4. Îngândurări pentru mângâierea Inimii și înălțarea Spiritului de *Ana Manole*

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.
- Adânc și frumos e omul milos.
- Valoarea este totuși demnitate.
- 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?
- Dar unul benghios e 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 în ceruri.
- Și cântecul, și floarea detronează răul.
- Floarea înfloare fără a face rabat.
- Culorile sunt pruncii luminii.
- Nici floarea, nici pasărea nu se trufește 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 greierii umblă ceresc pe genunchii Primăverii.

Viață, moarte

- Fiecare zi e o poezie nescrisă.
- Miracolul este veșnic proaspăt.
- Pomul aplecat face umbra lungă.
- Viața unui popor este Limba.
- Viața trebuie trăită așa cum vine ea: și cu bune, și cu rele.
- Realitatea e scârboasă, dar e adevărată.
- Decât abuz, mai bine refuz.
- 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 tău?
- 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.
- În viață e 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.
- Duhovnicească inimă are Buburuza!
- 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!
- Să fie revolta sublimă?
- Omul umilit are lăuntru răvășit.
- Știți că lucrurile frumoase vin din tăcere?...
- Florile trec, dar obrazul rămâne.

Dragoste, ură

- Ce mică-i lumea, ce mare-i Dragostea!
- Viața e senină când te îndrăgostești de ea.
- 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.
- 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.
- Dăruind, omul intră în lumină cu dragostea.
- 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.

- Nici sufletul, nici cântecul nu au naționalitate.
- Încă nu am acoperit cu dragoste și durere toate supărările.
- Ucigătoare e ura pizmașului.

Suferință, 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 rănilor!
- 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.
- Prin jertfire te umpli de celălalt.
- Și floarea te izbăvește de urât.
- În sus nu poți merge lin, dar urci, pe fuscei, cu lacrima!

Mamă, copil

- Mama este Țara în care rămânem mereu copii.
- Mama este eterna întoarcere acasă.
- Ce frumoasă e floarea vorbeii 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.
- Colindele copiilor sunt florile regilor.
- Armistițiul de urgență: lăsați copiii să colinde!

Demnitate, trădare

- Demnitatea nu are obraz pentru erori.
- 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 cine îi va cere socoteală pentru indiferență?
- Neputința înseamnă ori slăbiciune, ori trădare.
- 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?
- Mai bine număr stelele decât să definesc trădarea.

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.
- Dăruiește mult, așteaptă puțin.
- Bunătatea nu face altceva decât bine.
- O dăruire totală nu se înjumătățește.
- Mai mulți sunt cu luatul 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 împestrițat.
- Mânia întotdeauna e 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 țaranul la papion și preotul cu celular sub rasă.
- Când va deveni și la noi cititul o religie?

Încheiere

Scopul principal al studiului 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 doar 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.

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 acestor manifestări, cum ar fi: capacitatea copilului de a identifica propriile emoții referitoare la consecințele acțiunilor 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 – sunt decisive în determinarea productivității modelului educativ special orientat.

Studiul schimbărilor pe linia activizării conștientizării valorii morale a unui act (la care ne-am referit în prima parte a cărții) arată asimilarea de către educabili a cunoștințelor despre reperele 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.

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 grupurile 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 înțele-

gerea și acceptarea fundamentelor morale ale lumii. În grupele de control, schimbările progresive pe acest segment sunt exprimate slab sau în general 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 încurajează 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 creează 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 sunt: (a) identificarea realității emoționale curente a grupei/clasei, a unor educabili în parte de către învățătorul-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.

2005–2010

BIBLIOGRAFIE PENTRU AUTODIDACȚI

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.
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. – 320 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. – 216 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 educationale moderne. – Chişinău, 1994. – Т. 2. Conţinutul 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. Сластенин 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 Педагогики. 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 И. 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.

Elena ZOLOTARIOV

A VEDEA cu *Inima*

MANUAL-SUPPORT
pentru promovarea reperelor spiritual-morale
în practica învățământului modern

VOLUMUL

I

Cuvântul editorului

“A VedeA cu Inima” este manualul care completează Proiectul “Sufletul Omului”, conceput și realizat de profesorul universitar Elena Zolotariov.

Ceea ce încearcă autorul să facă, prin scris, și ce îi sfătuie și pe cititori este să se uite, dar și să vadă Viața în jurul lor cu Inima. Să deschidă larg inimile către Lumină, către aproapele.

Autorul a reușit să insereze între copertele cărții o generoasă colecție de materiale scrise în urmă cu ani, dar la fel de actuale peste ani.

Fără teamă de exagerare, putem conchide: în persoana doamnei Elena Zolotariov Universitatea de Stat “Alecu Russo” din Bălți a acreditat un cercetător cu un simț acut al valorilor și cu evidente capacități analitice.

Ana MANOLE



▪ Redactăm, ilustrăm, machetăm, tipărim
cărți, afișe, invitații, reviste și etichete la prețuri rezonabile.

Editor, *Ana Manole*

tel.: 022 43 47 70

mob.: 068 961 131