

MATERIALE SEMINARULUI ȘTIINȚIFICO-PRACTIC
NAȚIONAL CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ

24 iunie 2021



Universitatea
Pedagogică de Stat
"ION CREANGĂ"
din Chișinău

{clasa
viitorului}

partener al
Future
Classroom Lab



SEMINAR ȘTIINȚIFICO-PRACTIC NAȚIONAL CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ 24 iunie 2021

IMPLICAREA STUDENȚILOR, MASTERANZILOR ȘI
DOCTORANZILOR ÎN ACTIVITĂȚI DE CERCETARE DEZVOLTATE
DE MEDIUL ASOCIATIV: PROVOCĂRI ȘI SOLUȚII

Chișinău 2021

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA**

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT
„ION CREANGĂ”, CHIȘINĂU**

*Implicarea studenților, masteranzilor și
doctoranzilor în activități de cercetare
dezvoltate de mediul asociativ:
provocări și soluții*

**MATERIALELE SEMINARULUI
ȘTIINȚIFICO-PRACTIC NAȚIONAL CU
PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ**

24 iunie 2021

Chișinău, 2021

Aprobat la ședința Senatului UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
proces-verbal nr.2 din 30.09.2021

**Materialele sunt reproduse după manuscrisele autorilor
Responsabilitatea pentru conținutul și corectitudinea
articolelor revine autorilor**

RECENZENȚI:

ZAGAIEVSCHI Corina, dr., conf. univ., șefa catedrei Științe ale
Educației și Management, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion
Creangă” din Chișinău

BRAICOV Andrei, dr., conf. univ., decanul facultății Fizică,
Matematică și Tehnologii Informaționale, Universitatea de Stat din
Tiraspol

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

"Implicarea studenților, masteranzilor și doctoranzilor în activități de cercetare dezvoltate de mediul asociativ: provocări și soluții", seminar științifico-practic național cu participare internațională (2021 ; Chișinău). Implicarea studenților, masteranzilor în activități de cercetare dezvoltate de mediul asociativ: provocări și soluții : Materialele seminarului științifico-practic național cu participare internațională, 24 iunie 2021 / coordonare științifică: Ursu Ludmila, Haheu-Munteanu Efrosinia ; comitetul organizatoric: Haheu-Munteanu Efrosinia [et al.] ; colegiul de redacție: Badia Natalia, Bondarciuc Carolina. – Chișinău : S. n., 2021 (C.E.-P. UPS "Ion Creangă"). – 399 p. : fig. color, tab.

Antetit.: Min. Educației și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. Pedagogică de Stat "Ion Creangă". – Texte : lb. rom., rusă. – Rez. paral.: lb. rom.-engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex.

ISBN 978-9975-46-558-8.

37(082)=135.1=161.1

I-48

**Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat
„Ion Creangă” Strada Ion Creangă 1.**

COORDONARE ȘTIINȚIFICĂ:

- **URSU Ludmila**, dr., prof. univ., șefa catedrei Pedagogia Învățământului Primar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
- **HAHEU-MUNTEANU Efrosinia**, dr. conf., catedra Pedagogie preșcolară, Educație fizică și Dans, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

COMITETUL ORGANIZATORIC:

- **HAHEU-MUNTEANU Efrosinia**, dr. conf., catedra Pedagogie preșcolară, Educație fizică și Dans, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
- **URSU Ludmila**, dr., prof. univ., șefa catedrei Pedagogia Învățământului Primar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
- **IANACHEVICI Mariana**, Director executiv AO „AVE Copiii
- **POPA Natalia**, dr., lector universitar, catedra Pedagogia Învățământului Primar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

COLEGIUL DE REDACȚIE:

- **BADIA Natalia**, specialist principal, Direcția de Comunicare, Imagine și Marketing Instituțional, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
- **BONDARCIUC Carolina**, Comunicatoare, Centrul Național de Inovații Digitale în Educație „Clasa Viitorului”

CUPRINS

Constantin CIORBĂ STUDIUL DOCTORAL ÎN CONTEXTUL REFORMEI SISTEMULUI EDUCAȚIONAL ÎN REPUBLICA MOLDOVA.....	9
Larisa CUZNEȚOV ȘCOALA ȘTIINȚIFICĂ A PEDAGOGIEI FAMILIEI: PERSPECTIVE, TENDINȚE, STRATEGII A FACE COPIII ȘI PĂRINȚII FERICIȚI	15
Stela GÎNJU FORMAREA COMPETENȚEI DE CERCETARE LA VIITOARELE CADRE DIDACTICE DE LA NIVELUL EDUCAȚIEI TIMPURII.....	22
Valentina STRATAN SERVICII SPECIALIZATE ÎN PROMOVAREA EDUCAȚIEI INCLUZIVE ȘI ASIGURAREA DREPTULUI LA EDUCAȚIE DE CALITATE PENTRU TOȚI COPIII.....	32
Ludmila URSU, Irina MUNTEANU REMEDIEREA PEDAGOGICĂ ÎN CONTEXTUL FORMĂRII COMPETENȚELOR DE CALCUL LA ELEVII CLASELOR PRIMARE.....	41
Efrosinia HAHEU-MUNTEANU, Tatiana DUBINEANSCHI PARADIGMELE ȘCOLII COMUNITARE	53
Mariana IANACHEVICI, Antonina COMERZAN, SERVICIUL DE SUPTOR PENTRU TINERI IEȘIȚI DIN ÎNGRIJIREA ALTERNATIVĂ: UN EXEMPLU DE PRACTICĂ PROMIȚĂTOARE IMPLEMENTATĂ DE AO „AVE COPIII”	67
Victoria SECU EXPERIENȚA AO „FEMEIA ȘI COPILUL – PROTECȚIE ȘI SPRIJIN” PRIVIND DEZVOLTAREA SERVICIILOR LA NIVEL DE COMUNITATE ÎN SPRIJINUL COPIILOR CU NECESITĂȚI SPECIALE ȘI FAMILIILOR ACESTORA	74
Emilia LAPOȘINA, Svetlana CURILOV STUDIUL NIVELULUI DE ADAPTARE ȘCOLARĂ A COPILOR CU DIZABILITĂȚI DIN CLASE INCLUZIVE	86
Angela CUTASEVICI STRATEGIA MUNICIPALĂ DE PROTECȚIE A DREPTURILOR COPILULUI.....	106

Liliana SARANCIUC-GORDEA, Polina SPANCIOC ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE SARCINI DE LUCRU ÎN CADRUL MODULULUI „MODUL DE VIAȚĂ SĂNĂTOS” LA DISCIPLINA „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASELE PRIMARE	115
Victoria Maximciuc, Purcaru Iona TULBURĂRI DE LIMBAJ ÎN DEZVOLTAREA EȘECULUI ȘCOLAR.....	128
Mihaela PAVLENCO MODALITĂȚI DE PREVENIRE ȘI DEPĂȘIRE A DIFICULTĂȚILOR DE PERCEPERE A TIMPULUI LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ MARE	134
Angela TELEMAN, Cristina BUZILA ABORDAREA DIDACTICĂ A DIFICULTĂȚILOR DE CITIRE ÎN CLASELE PRIMARE	141
Галина МАКУХА, Анжела КУРАЧИЦКИ ТРУДНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ИЗУЧЕНИЯ НЕХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	147
Carolina CALARAȘ CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ A FAMILIEI CA FACTOR DE EFICIENTIZARE A COMUNICĂRII ȘI RELAȚIONĂRII INTERGENERAȚIONALE	155
Natalia POPA ASPECTE DE EFICIENTIZARE A ACTIVITĂȚILOR DE SCRIERE A COMPUNERILOR ÎN CLASELE PRIMARE	163
Liliana SARANCIUC-GORDEA, Rodica NECULAI VALORIFICAREA ÎNVĂȚĂRII BAZATĂ PE SARCINI DE LUCRU ÎN CADRUL MODULULUI „PROIECTAREA CARIEREI PROFESIONALE ȘI DEZVOLTAREA SPIRITULUI ANTREPRENORIAL” LA DISCIPLINA „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASELE PRIMARE	173
Olga RAILEANU PARTENERIAT EDUCAȚIONAL ORIENTAT SPRE CONSILIEREA PĂRINȚILOR ȘI ELEVILOR ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT.....	183
Lidia COJOCARI IMPACTUL TERAPIEI PRIN DANS ȘI MIȘCARE ASUPRA STATUSULUI PSIHOMOȚIONAL LA COPIII AFLAȚI ÎN	

PERIOADA COGNITIVĂ ȘI DE IMPRENTARE A INFORMAȚIEI EMOȚIONAL TRĂITE.....	195
Oana Iuliana ENACHE, Efrosinia HAHEU-MUNTEANU DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII PREȘCOLARILOR PRIN ABORDAREA INTEGRATĂ A ACTIVITĂȚILOR CU CONȚINUT MATEMATIC	203
Victoria MAXIMCIUC, Gheorghe-Ionuț PURCARU PROBLEMA DEZVOLTĂRII IMAGINII DE SINE LA COPII CU TULBURĂRI DE LIMBAJ	223
Nina GARȘTEA STRATEGII DE PREVENIRE A ABUZULUI LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ.....	229
Anastasia OLOIERU ACTIVITĂȚILE EXTRACURRICULARE – SUPORT ÎN PROCESUL DE FORMARE A CADRELOR DIDACTICE.....	237
Liliana SARANCIUC-GORDEA, Angela PUIU MODALITĂȚI DE ÎNVĂȚARE BAZATĂ PE SARCINI DE LUCRU ÎN CADRUL MODULULUI „ASIGURAREA CALITĂȚII VIEȚII” LA DISCIPLINA „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASELE PRIMARE	245
Ecaterina ȚĂRNĂ REFLECȚII NONCONVENȚIONALE DESPRE IMPLICAREA CADRELOR DIDACTICE ÎN REZOLVAREA CONFLICTELOR SOCIALE.....	260
Angela CUTASEVICI REPERE PSIHOPEDAGOGICE ALE MODELĂRII COMPORTAMENTELOR ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE	267
Lilia STEGĂRESCU CONSILIEREA ELEVILOR – ACȚIUNE COMPLEXĂ A ÎNVĂȚĂTORULUI LA CLASĂ	278
Elena STAMATI TEHNOLOGIE ASISTIVĂ PENTRU COPII CU DIZABILITĂȚI DE ÎNVĂȚARE.....	285
Светлана ЖЕЛЯСКОВА СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ВНИМАНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	294

Anișoara BURCĂ	
PROVOCĂRI ALE INCLUZIUNII COPIILOR CU TULBURĂRI DE COMPORTAMENT	300
Carmen-Vasilica BRUJA	
PREVENIREA ȘI DEPĂȘIREA DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE	307
Manuela-Elena APETREI	
ROLUL JOCULUI DE CREAȚIE ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI COPIILOR AUTIȘTI	320
Beatrice-Ionela ENACHE	
ARHITECTURA PLANULUI DE MENTORAT	326
Svetlana TALPĂ	
FORMAREA SPIRITULUI DE CONTINUITATE A TRADIȚIILOR POPULARE LA STUDENȚI ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A DANSULUI FOLCLORIC	332
Cornelia MOCANU	
FORMAREA COMPETENȚELOR SOCIALE LA ELEVII CU DIZABILITĂȚI MENTALE ÎN ACTIVITĂȚI EXTRADIDACTICE	341
Florina – Teodora BICULESCU	
FORMAREA REFERENȚIALULUI AXIOLOGIC AL ELEVILOR PRIN CURRICULUM ȘCOLAR	352
Tatiana PETCU	
UTLIZAREA TEHNICILOR TEATRALE ÎN DEZVOLTAREA COMUNICĂRII ORALE LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE	359
Andrei GUȚU	
IMPORTANȚA EDUCAȚIEI INCLUZIVE ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI	364
Ioana GAMANJII	
DEPĂȘIREA DIFICULTĂȚILOR ÎN FAMILIARIZAREA PREȘCOLARULUI CU NATURA PRIN DIVERSIFICAREA MIJLOACELOR DIDACTICE	371
Manuela BONTAȘ	
PARAMETRII MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL AL INCLUZIUNII COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL	379

Florina CODREANU	
ROLUL ASCULTĂRII ACTIVE ÎN PREVENIREA ȘI DEPĂȘIREA DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE LA ELEVII CICLULUI PRIMAR.....	388
Aniela AMIHĂLĂCHIOAE	
MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A DIVERSELOR ABILITĂȚI ALE COPIILOR PRINTR-UN SUPORT EDUCAȚIONAL ADECVAT	393

CZU: 378.046.4(478)

**DOCTORAL STUDIES IN THE CONTEXT OF THE
EDUCATION SYSTEM REFORM IN THE REPUBLIC OF
MOLDOVA**

**STUDII DOCTORALE ÎN CONTEXTUL REFORMEI
SISTEMULUI EDUCAȚIONAL ÎN REPUBLICA MOLDOVA**

Constantin CIORBĂ, dr. hab., prof. univ., Președintele
CȘ din cadrul UPS „Ion Creangă”

Rezumat: *Odată cu schimbările care au avut loc în ultimii ani în sistemul educațional din Republica Moldova, studiile doctorale, adică treapta a treia a studiilor superioare a devenit foarte solicitată. Tot mai mulți absolvenți ai treptei a doua – masterat, preferă să-și continue studiile la una din școlile doctorale. Totuși, există un șir de probleme în acest sens, care cer o imediată implicare a instituțiilor statului pentru a motiva cadrele didactice să -și continue studiile la treapta a treia – doctorat.*

Cuvinte cheie: *Doctorat, doctorandzi, studii doctorale, reformă, sistem educațional.*

Summary: *With the changes that have taken place in recent years in the education system of the Republic of Moldova, doctoral studies, ie the third stage of higher education has become very popular. More and more graduates of the second degree - master, prefer to continue their studies at one of the doctoral schools. However, there are a number of problems in this regard, which require the immediate involvement of state institutions to motivate teachers to continue their studies at the third stage - doctorate.*

Keywords: *Doctorate, doctoral, doctoral studies, reform, educational system.*

Studiile superioare de doctorat, ciclul III se organizează în cadrul programelor din școlile doctorale ale instituțiilor de învățământ superior și ale consorțiilor sau parteneriatelor naționale și internaționale autorizate sau acreditate, conform legii [2]. Acestea se desfășoară în cadrul programelor de studii de doctorat, care reprezintă totalitatea activităților în care este implicat studentul-

doctorand, relevante din punctul de vedere al specificului programului de doctorat.

În ultimii 8-10 ani în sistemul educațional din Republica Moldova au întreprins un șir de reforme, care tot mai mult vin să să-l integreze în sistemul european, fapt ce ar permite încadrarea tinerilor din țară în circuitul european, inclusiv și la nivel de studii universitare [1].

Începând cu anul 1998, sistemul educațional din țara noastră devine parte componentă a sistemului educațional european, numit Procesul de la Bologna, iar acest lucru permite globalizarea posibilităților tinerilor din toate țările europene prin posibilitatea echivalării actelor de studii în marea majoritate a țărilor europene. Astfel, tinerii din Republica Moldova au posibilitatea să se angajeze în câmpul muncii în țările europene, dar și să-și continue studiile universitare în țările respective.

În anul 2014 în țara noastră intră în vigoare Codul Educației, acesta de fapt reprezentând legea Fundamentală a sistemului educațional din Republica Moldova [1].

Analizând structura învățământului superior din Republica Moldova vom observa unele schimbări, la prima vedere neesențiale, însă, analizându-le în detalii, vedem că acestea sunt destul de importante și necesită o atenție sporită din partea specialiștilor (tabelul1).

Tabelul 1. Structura sistemului educațional din Republica Moldova (învățământ superior)

ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR	Postuniversitar	CICLU	DIPLOMA
		Postdoctorat	Doctor habilitat
		Ciclul III Doctorat (3 ani)	Doctor în științe
		PIAȚA MUNCII	

Universitar	Ciclul II Masterat (1-2 ani)	Master
	PIAȚA MUNCII	
	Ciclul I	Licențiat (3-4-5 ani)
Liceu, Colegiu, Școală profesională (nu mai puțin de 12 ani)		

Din tabelul de mai sus reiese clar că învățământul superior este alcătuit din trei cicluri de bază, iar tinerii își pot face studiile la o specialitate sau alta, reieșind din această structură, unde, de fapt, ciclul trei devine parte componentă a studiilor universitare, care deschid noi perspective profesionale pentru un tânăr sau altul.

În acest context, urmează să analizăm pe scurt ciclul trei de studii din cadrul UPS „Ion Creangă” la momentul actual, prezentând organigrama Școlilor Doctorale (Fig.1.).

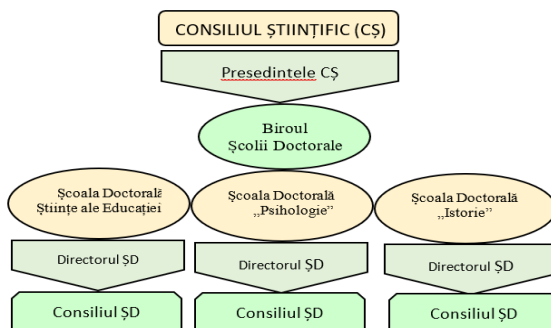


Fig. 1. Organigrama Școlilor doctorale

Toată activitatea Școlilor Doctorale este dirijată de către Consiliul Științific, Președintele Consiliului Științific și Biroul Școlilor Doctorale.

În prezent, în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” activează trei Școli Doctorale indicate, unde, din an în an, se înscriu tot mai mulți studenți doctoranzi, aceasta fiind o condiție stipulată în Codului Educației, în mod special pentru persoanele ce se încadrează sau sunt încadrate în instituțiile de învățământ superior.

Reieșind din figura de mai sus, este clar, că practic toată

activitatea științifică a doctoranzilor se bazează pe Școlile Doctorale și Consiliile doctorale, dirijate de Consiliul Științific al universității. Conform regulamentelor în vigoare, Școlile Doctorale se fac responsabile de întreaga activitate de cercetare a doctoranzilor și modul de dirijare a doctoranzilor de către conducătorii științifici. Aceștea activează în comun pe toată perioada studiilor doctorale, începând cu admiterea, studiile propriu-zise, susținerea tezelor în cadrul comisiilor de îndrumare și în Consiliile de Susținere publică.

Pentru o analiză mai amplă a contingentului de doctoranzi din cadrul universității, vom prezenta un tablou sintetic ce ține de numărul și calitatea doctoranzilor celor trei Școli Doctorale (Fig. 2.).

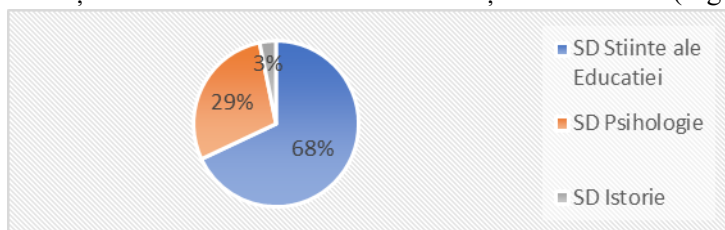


Fig.2. Reprezentativitatea studenților-doctoranzi în Școlile Doctorale

Conform figurii 2. Ce-a mai solicitată este Școala Doctorală „Științe ale Educației”, unde sunt înscriși la studii 232 de studenți-doctoranzi, ceea ce reprezintă 68% din numărul total de doctoranzi din toate cele trei școli doctorale.

Destul de solicitată este și Școala Doctorală „Psihologie”, unde numărul de studenți ce își fac studiile doctorale este de 98 persoane, reprezentând circa 29% din numărul total al studenților din toate școlile doctorale. Mai puțin, la etapa actuală, este solicitată Școala Doctorală de „Istorie”, iar la moment, sunt înscriși 11 studenți-doctoranzi, ceea ce reprezintă doar 3% din numărul total al studenților-doctoranzi din Universitate.

În continuare, ne vom expune doar pe subiectul Școala Doctorală „Științe ale Educației”, care, de fapt, are tangență directă la tematica abordată în cadrul seminarului științifico-practic național

cu participare internațională, unde tematica este în plină concordanță cu specialitățile la care doctoranzii își fac studiile în școala respectivă (Fig. 3.).

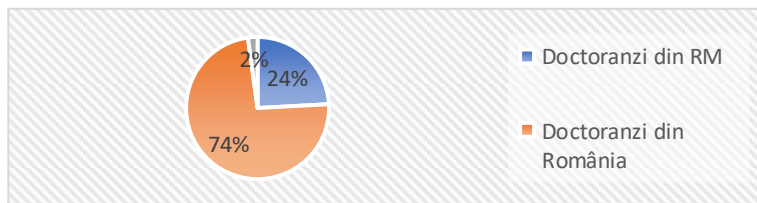


Fig. 3. Reprezentativitatea studenților-doctoranzi în cadrul Școlii Doctorale „Științe ale Educației”

Dacă e să analizăm contingentul de studenți-doctoranzi în cadrul Școlii Doctorale „Științe ale Educației”, se observă un decalaj evident al reprezentativității studenților în școala respectivă. Astfel, numărul studenților ce reprezintă Republica Moldova în școala respectivă este de 56 de studenți, ceea ce constituie 24% din numărul total înscriși în această școală. Cei mai numeroși sunt reprezentanții din România, numărul care aproape de trei ori îl depășește pe cel al studenților din Republica Moldova și îl constituie – 171 de persoane, aceștea reprezentând 74% din numărul total de studenți ai școlii respective. Doar 2%, adică 11 persoane reprezintă alte țări decât Republica Moldova și România.

Prin urmare, există diferite motive care determină persoanele din Republica Moldova să acceadă la studii doctorale într-un număr relativ mic, în comparație cu cei din România. Una dintre acestea ar fi: persoanele care au finalizat studiile la ciclul trei vor fi remunerate material doar în cazul când activează în instituțiile de învățământ superior, sau în instituțiile de cercetare, pe când absolvenții ciclului trei din alte țări beneficiază de această remunerare indiferent de unitate de învățământ în care activează, considerându-se un specialist desăvârșit care a trecut toate trei cicluri de studii.

În cele din urmă, ne-a interesat cum s-au repartizat studenții-doctoranzi în cadrul Școlii Doctorale „Științe ale Educației” în funcție de specialitățile existente în școala respective (Fig.4.).

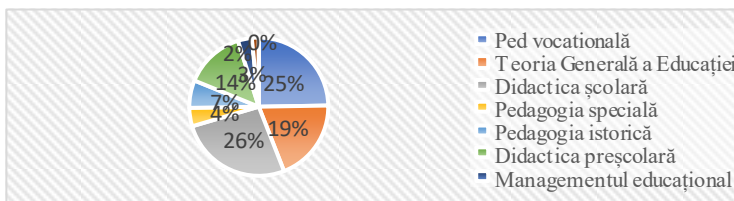


Fig. 4. Repartizarea studenților-doctoranzi pe specialități în cadrul Școlii Doctorale „Științe ale Educației”

În figura de mai sus este prezentată ponderea studenților-doctoranzi pe specialitățile Școlii Doctorale „Științe ale Educației”. Astfel, cele mai solicitate specialități din cadrul Școlii Doctorale „Științe ale Educației” sunt: „Didactica școlară” – 25% din doctoranzi, „Pedagogia vocațională”- 25%, „Teoria Generală a Educației” – 19% și „Didactica școlară”- 15%.

Prin urmare, există o tendință clară a studenților doctoranzi, iar aceasta este cauzată de interesul persoanelor implicate în aceste programe, locul agajării în câmpul muncii și altele.

Drept concluzii, putem menționa faptul că se cere o implicare hotărâtoare din partea instituțiilor statale, care ar motiva absolvenții ciclului doi și cadrele didactice să-și continue studiile la ciclul trei. În prezent, aceste persoane nu sunt suficient de motivate, reieșind din simplul motiv că persoanele absolvente ale ciclului trei de studii vor beneficia de indemnizații materiale pentru studiile doctorale doar în cazul când acestea sunt angajate într-o instituție de învățământ superior, ori într-o instituție de cercetare.

Resurse bibliografice:

1. **Codul Educației al Republicii Moldova.** Nr. 152, din 17-07-2014
2. **Hotărârea Guvernului RM,** Nr. 1007, din 10.12.2014 „Pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea studiilor superioare de doctorat, ciclul III”.

**THE SCIENTIFIC SCHOOL OF FAMILY PEDAGOGY:
PERSPECTIVES, TRENDS, STRATEGIES IN MAKING
CHILDREN AND HAPPY PARENTS**

**ȘCOALA ȘTIINȚIFICĂ A PEDAGOGIEI FAMILIEI:
PERSPECTIVE, TENDINȚE, STRATEGII A FACE COPIII ȘI
PĂRINȚII FERICIȚI**

Larisa CUZNEȚOV, dr. hab., prof. univ,
Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău

Abstract: The article is a study that summarizes the history of the emergence and development of the Scientific School of Family Pedagogy in the Republic of Moldova, founded by researcher Larisa Cuznetsov. Likewise, the study elucidates in detail the topic investigated by the doctoral students / disciples of the researcher, the author, configuring a series of trends, perspectives and strategies in the field, which will contribute to streamlining collaboration with non-governmental associations, which will improve the existential and educational condition of the family, will make children and parents happy, and future specialists, pedagogues and family counselors, will be much better prepared for the exercise of his professional functions and responsibilities.

Keywords: Scientific School of Family Pedagogy, perspectives and strategies, family, children, parenting skills, collaboration, non-governmental associations, students, masters and doctoral students.

Rezumat: Aricolul reprezintă un studiu care redă succint istoricul apariției și dezvoltării Școlii Științifice a Pedagogiei Familiei în Republica Moldova, întemeiată de cercetătoarea Larisa Cuznețov. La fel, studiul elucidează în detalii tematica investigată de doctoranzii/ discipolii cercetătoarei, autoarea, configurând un șir de tendințe, perspective și strategii în domeniul vizat, care vor contribui la eficientizarea colaborării cu asociațiile nonguvernamentale, ceea ce va eficientiza condiția existențială și educațională a familiei, va face copiii și părinții fericiți, iar viitorii specialiști, pedagogi și consilieri familiali, vor fi mult mai calitativ pregătiți

de exersarea funcțiilor și responsabilităților sale profesionale. **Cuvinte-cheie:** Școala științifică a pedagogiei familiei, perspective și strategii, familie, copii, competențe parentale, colaborare, asociații non-guvernamentale, studenți, masteranzi, doctoranzi.

...Din momentul în care știința a devenit într-adevăr o realitate, autenticitatea omului este condiționată de științificitate. Aceasta a devenit o componentă a demnității umane și are forța miraculoasă a iluminării lumii. Karl Jaspers.

Școala Științifică a Pedagogiei Familiei în Republica Moldova a fost întemeiată în 1998, după susținerea tezei de doctor în pedagogie (*Fundamente psihopedagogice de profilaxie și soluționare a conflictelor adolescenți-părinți*) și s-a consolidat după 2000 (teza mea de doctor habilitat *Fundamente teoretice și metodologice ale educației pentru familie*; 2005). Terenul a fost pregătit de direcția nouă de cercetare, fundamentată științific în cadrul ambelor cercetări efectuate și disertații nominalizate anterior, urmând după acest eveniment să fie elaborate și susținute tezele de doctor în domeniul problematicii educației, consilierii, eticii familiale sub conducerea mea științifică.

În 2008 a fost inițiat Programul de master Consilierea și educația familiei, care are 11 promoții de specialiști și a fost recent acreditat. La acest program activează cu succes discipolii mei.

În 2016 am deschis Centrul de consiliere pentru autoeficiență și consilierea familiei, în așa mod am creat o bază de aplicații și exersare practică pentru masteranzii de la specialitatea CEF, un suport real de consiliere a studenților și cadrelor didactice a Universității, dar și un mecanism eficient de ajutorare a doctoranzilor care efectuează cercetări privind problematica familiei, a educației copiilor și părinților. Pe parcursul a ultimilor ani am colaborat activ cu *Centrul de ghidare în carieră*, cu *Centrul Academic Internațional M. Eminescu* (am prestat servicii de consiliere a familiilor din municipiu gratis, am colaborat cu multe instituții de învățământ din

Chișinău și republică; colaborăm activ cu *Departamentul de protecție a drepturilor copilului* s. Ciocana și cu alte centre etc.).

Interesantă și valoroasă este tematica tezelor de doctor în științele educației susținute de discipolii cercetătoarei pe parcursul perioadei date. După cum urmează:

- **Melinte Diana:** Condițiile psihopedagogice și metodologia aplicării aprobării și dezaprobării în cadrul educației familiale, 2006;
- **Racu Tatiana:** Formarea conduitei civice la adolescenți în condițiile democratizării societății, 2007;
- **Mutu Tatiana** Fundamente psihopedagogice ale educației de gen a preadolescentului în cadrul familiei, 2010;
- **Dumitru Carolina:** Condiții pedagogice ale învățării prin cooperare a elevilor din învățământul primar (limba engleză), 2011;
- **Stănică Liliana:** Repere psihopedagogice ale educației pentru sănătate a liceenilor prin prisma parteneriatului educațional, 2012;
- **Răduț Daniela:** Fundamentarea pedagogică a acțiunii educative familiale la vârsta adolescenței, 2012. Teza a fost menționată cu Diplomă de excelență (doctoranda și conducătorul științific);
- **Braghiș Maria:** Strategii pedagogice de optimizare a parteneriatului școală- familie-comunitate în treapta învățământului primar , 2013;
- **Sorici Oxana:** Fndamente pedagogice ale formării competențelor parentale în contextul educației axiologice, 2013;
- **Șpac Silvia:** Fundamente pedagogice ale educației pentru mass-media în cadrul colaborării școală-familie, 2014. Teza a fost menționată cu **Diplomă de excelență** (doctoranda și conducătorul științific);
- **Micleșanu Zinaida:** Potențialul formativ al consilierii familiei în instituția de învățământ/ Liceu; 2016;
- **Simcenco Irina:** Valorificarea pedagogică a culturii postfigurative în educația familială; 2016;

- **Popa Natalia:** Eficientizarea autoeducației școlarului mic în contextul consilierii psihopedagogice a familiei; 2018;
- **Răileanu Olga:** Consilierea educațională ca factor de armonizare a relațiilor preadolescenți-părinți ; 2018;
- Oloieru Anastasia: Formarea culturii economice în cadrul educației familiale; 2020;
- **Pereu T:** Fundamente pedagogice ale formării eficienței personale la membrii adulți ai familiei; 2020;
- **Duminică Stela:** Formarea culturii pedagogice a familiei din perspectiva educației de gen; 2021.

Totodată, cercetătoarea a îndeplinit funcția de consultant științific la doi doctoranzi:

- **Puiu Ivan:** Elaborarea modelului de acordare a serviciilor de intervenție timpurie pentru copiii cu dizabilități în Republica Moldova; 2008;
- Yelkuvan Fahri: Particularitățile studierii istoriei popoarelor turcice în școlile din Turcia și Kârgâzstan; 2015.
- După cum se poate observa, temele tezelor de doctorat susținute sunt variate, originale și, anterior, au fost puțin sau fragmentar cercetate. Important este faptul că problematica familiei, a educației familiale și formarea competențelor parentale sunt abordate dintr-o perspectivă sociopsihopedagogică amplă. Acest moment oferă posibilitatea să menționăm faptul că cercetările realizate au un caracter evident inter-, pluri- și transdisciplinar, prospectiv și aplicativ. Practic, toate doctorandele au finalizat cercetarea cu ghiduri metodologice și practice, monografiile, manuale etc. Acest lucru este foarte important pentru dezvoltarea științifică de mai departe a doctorandelor și desigur că pentru evoluția și consolidarea Școlii Științifice a Pedagogiei Familiei [1; 2; 4].

Larisa Cuznețov, profesor universitar, doctor habilitat în pedagogie, catedra *Științe ale Educației și Management*, UPS „Ion

Creangă” din Chișinău. A obținut titlul științifico-didactic de profesor universitar în 2008. **Domeniul de interes investigațional:** Fundamentele științelor educației, filosofia și axiologia educației; teoria și metodologia cercetării educației; pedagogia și psihologia familiei, educația și consilierea familiei, a părinților și copiilor; soluționarea conflictelor familiale, cultura și etica educației familiale; consilierea sistemică a familiei și formarea competențelor parentale etc.

A publicat circa 220 de lucrări științifice, printre care: Relațiile adolescenți-părinți (1995); Intercomunicarea familială. Modalități de soluționare a conflictelor adolescenți-părinți (1997); Etica educației familiale (2000); Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional (2002); Filosofia educației (2004); Curriculumul Educația pentru familie (2004); Jocul copilului și cultura educației familiale (2007); Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei (2008); Educație prin optim axiologic (2010); Filosofia practică a familiei (2013); Consilierea parentală (2013); Educația pentru familie din perspectiva educației permanente. Repere conceptuale și metodologice (2013); Pedagogia și psihologia familiei (2013); Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei (2015); Consilierea și educația pentru sănătate a familiei (2016); Filosofia și axiologia educației (2017); Parteneriatul și colaborarea școală-familie-comunitate. Educația de calitate a copiilor și părinților (2018); Consilierea ontologică complexă a familiei (2018); Familia ca proiect existențial. Managementul familial (2018); Cultura educației familiale sau Mica enciclopedie de formare a competențelor parentale (2020); Epistemologia consilierii educaționale (2020); Teoria și metodologia cercetării familiei în științele educației (2021) etc.

Tendențe și perspective:

- a continua internaționalizarea/colaborarea cu România în pregătirea și profesionalizarea specialiștilor din domeniul învățământului privind consilierea și educația familiei;
- a continua cercetările științifice a problemelor legate de variate aspecte ale educației familiei/ copiilor și părinților în baza unor sondaje cu caracter sociopsihopedagogic;
- a lărgi sfera de colaborare și parteneriate educaționale cu asociațiile nonguvernamentale din țară și de peste hotare prin orientarea masteranzilor și doctoranzilor în direcția realizării unor cercetări comparative privind cultura educației familiale; a unor schimburi și studiere a practicilor avansate în domeniul dat etc;
- a mediatiza activitatea *Școlii Științifice a Pedagogiei Familiei*, inclusiv a CCACF și a Programului de masterat *Consilierea și educația familiei*.

Strategii de colaborare cu familia și ONG-urile din republică pentru a face fericiți copiii și părinții:

- Participarea la emisiunile TV și radio cu recomandări practice privind problematica eficientizării comunicării și relaționării familiale; educației copiilor, sporirea eficienței parentale, urmarea unui mod sănătos și demn de viață etc.
- Organizarea conferințelor și seminarelor teoretico-practice pe tematica vizată în colaborare cu *Centrele de consiliere a copiilor și familiei*, cu Direcțiile de protecție a drepturilor copiilor și cu ONG-urile din domeniul vizat.
- Continuarea consilierii familiei pe pagina de Facebook *Cuznețov Larisa: Consilierea familiei* [3; 4].
- Elaborarea ghidurilor practice pentru părinți, tineri și adolescenți privind cultura relațiilor familiale [3; 4].
- Continuarea consilierii familiei, copiilor, adolescenților și tinerilor în *Centrul universitar de Consiliere pentru autoeficiență*

și consilierea familiei, inclusiv în cadrul ședințelor organizate de instituțiile de învățământ din municipiu și republică.

- Implicarea sistematică a studenților și masteranzilor în activitățile de voluntariat, destinate acordării ajutorului psihopedagogic și social în educația copiilor și tinerilor prin colaborarea cu ONG-urile din republică etc.

În concluzie, activitatea ***Școlii Științifice a Pedagogiei Familiei*** este continuată, diversificată și aprofundată de către cercetătorii, practicienii și fondatoarea acesteia.

Resurse bibliografice:

1. Callo T. (coord. științific). *Interogații pedagogice*. Chișinău: ISE. 2008. ISBN:978-9975-48-106-9. 208 p.
2. Cuznețov Larisa. *Modus Cogitandi: Modus Vivendi*. Chișinău: Tipografia UPSC. 2011. ISBN:978-9975-4209-3-8. 98 p.
3. Cuznețov Larisa. *Cultura educației familiei sau Mica enciclopedie a formării competențelor parentale*. Chișinău: CEP USM. 2020. ISBN:978-9975-152-21-1.306 p.
4. Cuznețov Larisa. *Teoria și metodologia cercetării familiei în științele educației*. Chișinău : CEP USM. 2021. ISBN:978-152 - 84-6. 97 p.

FORMATION OF RESEARCH COMPETENCES IN FUTURE EARLY EDUCATION TEACHERS

FORMAREA COMPETENȚEI DE CERCETARE LA VIITOARELE CADRE DIDACTICE DE LA NIVELUL EDUCAȚIEI TIMPURII

Stela GÎNJU, doctor, conerențiar, universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Summary: This article describes the evolution of research competence: from research behavior, research activity to competence. The author reports on the presence of research competence in the Curricula of the study programs in the field of early education, presenting the correlation between the European Qualifications Framework, the National Qualifications Framework and the National Professional Standards for teachers in early education. The article presents the disciplines, the internships through which the research competence is formed; the thematic axes of the master's and bachelor's theses; research developed by the associative environment.

Keywords: research behavior, research activity, research competence

Rezumat: În prezentul articol este descrisă evoluția competenței de cercetare: de la comportament de cercetare, activitate de cercetare până la competență. Autorul relatează despre prezența competenței de cercetare în Planurile de învățământ ale programelor de studii din domeniul educației timpurii, prezentând corelarea dintre Cadrul European al Calificării, Cadrul Național al Calificărilor și Standardele Profesionale Naționale pentru cadrele didactice din educația timpurie. În articol sunt prezentate disciplinele, stagiile de practică prin care se formează competența de cercetare; axele tematice ale tezelor de master și de licență; cercetări dezvoltate de mediul asociativ.

Cuvinte-cheie: comportament de cercetare, activitate de cercetare, competență de cercetare

Omul se naște cu comportamentul de a cerceta, care este determinată de premisele fiziologice și psihologice specifice vârstei, condiționând formarea continuă, progresivă și dezvoltativă a personalității.

Comportamentul de cercetare se manifestă prin intermediul reflexului necondiționat de orientare-cercetare. Aceasta este cu atât mai frecventă și mai complexă, cu cât organismul animal se situează pe o treaptă mai înaltă a dezvoltării filogenetice.

Chiar de la vârsta de 3-4 săptămâni, cercetarea copiilor se exprimă prin intermediul „reflexului de orientare” sau „ce se întâmplă” [8]. Copilul întoarce ochii, apoi capul, în direcția în care se aude vocea mamei sale sau de unde acționează excitanți mai puternici: zgomotul, lumina etc. După vârsta de doua luni, copilul va acorda din ce în ce mai multă atenție lumii din jurul său. La șase luni va folosi mâinile pentru a apuca și a-și apropia obiectele și pentru a le „examina” cu minuțiozitate. După vârsta de un an, atunci când copilul deja umblă în picioare, își va folosi din plin aparatul locomotor în vederea cercetării spațiului, trebuința pe care și-o satisface „colindând” camera în care află și chiar „împrejurimile”, dacă are acces, apucând tot ce-i cade în mână, desfăcând sau spărgând, spre disperarea adulților. Mai târziu, când copilul va putea folosi **limbajul verbal** ca mijloc de comunicare, nevoia de cunoaștere va dobândi noi forme de exprimare. Este perioada în care copilul își satisface această trebuință adresând întrebări adulților (vârsta decelușilor). De altfel, întreaga viața este însoțită de acest „reflex de orientare-cercetare”, de la primele reacții emoționale („reflexul de învioreare”, care se manifestă la vederea mamei), până la cunoașterea mediului ambiant prin explorare motorie sau, mai târziu, prin investigații și cercetări științifice [4, 232-238].

Luând în vedere teoria behavioristă, în anumite situații neprăvăzute, oamenii acționează în baza asociațiilor [1]. Dacă modelul e unul de succes, preluăm modelul, dacă însă modelul anunță insuccesul, căutăm să descoperim și să implementăm un alt model. În asemenea situații apare comportamentul de cercetare [7, pp.35-41].

Comportamentul de cercetare a fost definit de mai mulți savanți. Astfel, Berlyne D. menționează, ca comportamentul de

cercetare este orientat spre micșorarea gradului de incertitudine (Berlyne D. Structure and direction in thinking, New York, Wiley, 1965). Fein G. definește comportamentul de cercetare drept acțiune de căutare a informației, iar A.N. Poddiakov îl descrie ca un comportament orientat la căutarea și achiziționare informației, o formă mintală de interacțiune a ființelor vii cu lumea reală în scopul cunoașterii ei, o activitate specifică ființei umane [Apud, 7, p.36].

Comportamentul de cercetare este specific tuturor vietăților. La animale acest comportament apare din motivul luptei pentru existență, la oameni, însă, comportamentul de cercetare se manifestă printr-un proces creativ.

La specia umană, comportamentul de cercetare poate trece într-o activitate de cercetare conștientă, care se bazează pe analiza, compararea rezultatelor, pe modelarea acțiunilor proprii, pe formulare de concluzii, transformându-se treptat în competența de cercetare.

Competența de cercetare – un ansamblu integrat de achiziții specifice, exersate în diverse situații prin îmbinarea cunoașterii cu experiența socială responsabilă, precum și disponibilitatea de a mobiliza, organiza/reorganiza resursele interne și externe pentru atingerea scopului propus [ibidem, 7, p.37]

În pregătirea inițială a cadrelor didactice pentru nivelul educației timpurii, atât a ciclului I și II, în Planurile de învățământ regăsim Competența specifică referitoare la cercetare, fiind corelată cu Cadrul Național al Calificărilor (CNC) și Cadrul European al Calificărilor (CEC) (Tabel 1) .

Tabel 1. Corelarea competenței de cercetare din CEC, CNC și Planurile de învățământ

Nivelul calificării CNC	Rezultate ale învățării (CEC)	Competențe profesionale specifice/Rezultatele învățării (CNC)	Competența specifică (Plan de învățământ)

Nivel 6 (ciclul I, licență)	Abilități avansate, care denotă control și inovație, necesare pentru a rezolva probleme complexe și imprevizibile într-un domeniu de muncă sau de studiu specializat	Realizarea unor cercetări elementare în domeniul educației timpurii	Realizarea unor cercetări în domeniul educației timpurii
Nivel 7 (ciclul II, masterat)	Abilități specializate pentru rezolvarea problemelor în materie de cercetare și/sau inovație, pentru dezvoltarea de noi cunoștințe și proceduri și pentru integrarea cunoștințelor din diferite domenii	Realizarea cercetărilor educaționale/manegeriale cu implementarea rezultatelor în practica profesională, respectând principiile și normele de etică profesională	Realizarea cercetărilor educaționale cu implementarea rezultatelor în practica profesională, respectând principiile și normele de etică profesională

De asemenea, competența de cercetare este vizibilă și în Standardele profesionale Naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie [2], în domeniul **E. Dezvoltare profesională**.

Însăși dezvoltarea profesională a cadrelor didactice impune o cercetarea a continuă a literaturii de specialitate, a documentelor de politici educaționale, a noilor strategii didactice, implementarea acestora la grupa de copii, analiza eficienței acestora ș.a.

Astfel, în Standardul 1. Găsim următoarea formulare: Cadrul didactic consultă periodic materialele de specialitate în scopul

îmbunătățirii competențelor sale profesionale. Acestui Standard corespund următorii indicatori: I.67 Este permanent în contact cu notele informative privind teoria și practica didactică privind educația timpurie din publicațiile de specialitate; I. 68. Experimentează noi idei și practici inspirate din materialele de specialitate în scopul oferirii copiilor oportunități de învățare și dezvoltare cât mai adecvate și eficiente.

Standardul E 3. Cadrul didactic reflectă permanent asupra activității sale profesionale, demonstrând capacitatea de a-și motiva deciziile profesionale și de a-și îmbunătăți practica zilnică în urma analizei rezultatelor profesionale, cu următorii indicatori: I.72. Reflectă permanent asupra rezultatelor practicii zilnice cu scopul de a o îmbunătăți; I. 73 Poate aprecia punctele tari și aspectele care necesită îmbunătățire ale activității sale profesionale.

Formarea competenței de cercetare la viitoarele cadre didactice de la nivelul educației timpurii începe din anul II, semestrul IV pentru ciclul I, licență prin disciplina obligatorie Metodologia cercetării psihopedagogice (60 de ore - 2 credite), iar pentru ciclul II, master, prin disciplina obligatorie Metodologia investigației pedagogice (150 de ore - 5 credite). Apoi dezvoltarea competenței de cercetare este aprofundată prin Practica de cercetare la licență (4 credite) și Practica de cercetare la master (28 credite).

Viitoarele cadre didactice de la nivelul educației timpurii realizează cercetarea, urmând etapele: Proiectarea cercetării; Elaborarea cercetării și Prezentarea cercetării. [5, p. 6]

În cadrul proiectării cercetării are loc: formularea temei de cercetare; identificarea și formularea problemei, scopului și obiectivelor cercetării; planificarea cercetării.

Elaborarea cercetării este bazată pe: determinarea necesităților informaționale; obținerea și acumularea informației; analiza informației; formularea concluziilor.

Etapa de prezentare a cercetării este bazată pe: aprecierea și evaluarea procesului; prezentarea orală a cercetării.

Analizând tematica tezelor de licență și master de la programele de studii din domeniul educației timpurii conchidem că cercetarea se realizează pe următoarele axe tematice:

La licență: didactică preșcolară; didactici particulare; adaptarea copiilor cu CES, drepturile copiilor; educația parentală (Figura 1).

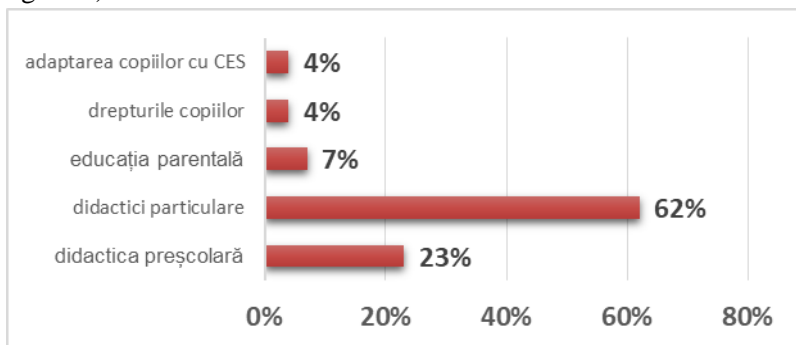


Figura 1. Axe tematice ale tezelor de licență

La master, tematica tezelor se extinde cuprinzând managementul și consilierea în educația preșcolară, datorită specializărilor existente. Astfel, la master depistăm următoarele axe tematice: managementul comunicării; managementul parteneriatelor; managementul organizației/grupului de copii; managementul educației incluzive; managementul procesului instructiv-educativ; managementul dezvoltării profesionale; drepturile copiilor; didactici particulare; didactica preșcolară (Figura 2).

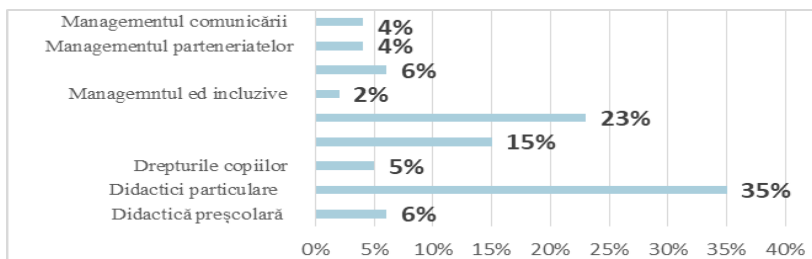


Figura 2. Axe tematice ale tezelor de master

Este de menționat, că motivația științifico-practică în alegerea temei poate fi focalizată pe: noutatea temei studiate; importanța temei studiate pentru domeniul științific și/sau aria practică; existența unor contradicții dintre abordările teoretice și practice existente, a unor explicații insuficiente sau lipsei unor soluții practice aferente ariei de cercetare.

Motivația personală poate fi focalizată pe: cercetările anterioare, efectuate în același domeniu sau domenii conexe; experiențele profesionale și/sau personale care au determinat autorul să-și formuleze o serie de întrebări, să caute soluții practice etc.; [3, p. 6]

În practica de activitate a catedrei Pedagogie Preșcolară, educație fizică dans, tematica cercetărilor, diverse aspecte ale procesului instructiv-educativ au fost dezvoltate și de mediul asociativ, actori comunitari cu care am colaborat.

Astfel, în urma parteneriatelor cu Centrul Republican ”Gutta-Club” și participării studenților și cadrelor didactice în diverse activități ca: Ziua Mediului; atelierul ”Eco-jucării pentru copii”; Proiectul SPARE au fost formulate și realizate cercetări pe următoarele teme:

„Dezvoltarea holistică a copiilor prin activități de reutilizare a deșeurilor”; „Valorificarea mijloacelor didactice de concepție proprie în activitățile integrate cu preșcolarii, 5-6 ani”; „Educația ecologică a preșcolarilor prin valorificarea materialelor reutilizabile”; „Dezvoltarea reprezentărilor matematice la copiii din grupa medie prin intermediul mijloacelor de concepție proprie”; „Managementul proiectelor ecologice în instituțiile preșcolare”.

Din colaborarea cu asociația cultural-științifică din Iași „Pleiadis”, masterandele programelor de studii Management și consiliere în educația preșcolară și Metodologia educației preșcolare, împreună cu cadrele didactice au participat la concursul internațional „Cufărul cu poveștile copilăriei”, unde s-au învrednicit

de locuri premiante. În urma acestei participări s-au inițiat cercetări pe teme: „Familiarizarea preșcolarilor cu natura prin intermediul conținuturilor literare”; „Dezvoltarea expresivității și creativității limbajului la preșcolari prin intermediul poveștilor”;

„Bazele psihopedagogice a utilizării poveștilor în familiarizarea preșcolarilor cu natura și educația lor ecologică”; a fost editată o lucrare „Cartea Roșie pentru pici, copii și bunici”.

Teme axate pe educația pentru sănătate și educația pentru mediu au fost dezvoltate în urma colaborării cu ONG „Mediul și Sanătatea”: „Valorificarea metodei modelarea în educația pentru sănătate a preșcolarilor de 6-7 ani”; „Educația pentru sănătate a preșcolarilor prin intermediul metodelor interactive”; „Strategii de fortificare a sănătății preșcolarilor prin intermediul artterapieii”; „Educația ecologică a copiilor prin activități integrate” ș.a.

Colaborări constructive au fost realizate și cu următorii actori comunitari: ONG Centrul de resurse pentru tineri „Dacia” din Soroca, Centrul privind Drepturile Copilului; Academia Copilului, Ungheni, „SOS Autism”. Din această activitate au fost dezvoltate mai multe cercetări, materializate prin teze de licență și master: „Posibilități de realizare a educației în spiritul respectării drepturilor copiilor”, „Parametri ai educației parentale privind respectarea drepturilor copiilor”, „Strategii de implementare a Convenției ONU cu privire la Drepturile Copilului în instituția preșcolară”; „Metodologia dezvoltării acțiunilor comunitare în susținerea instituțiilor de învățământ”, „Eficientizarea procesului instructiv-educativ din grădiniță prin intermediul parteneriatului educațional”.

Catedra a avut o activitate fructuoasă în prin realizarea unei cercetări-acțiune, realizată în cadrul proiectului Parteneriatului Global pentru Educație, implementat de Ministerul Educației. [6, p. 53] Problema a fost identificată din cadrul grădinițelor, iar echipa formată dintr-un practician și un teoretician a venit cu soluții. Tema cercetată de catedră a fost „Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din educația timpurie în baza standardelor profesionale

naționale”. Durabilitatea acestei cercetări s-a manifestat pe introducerea unei discipline de studiu la masterat „Standarde de dezvoltare a cadrelor didactice din IET”; editarea unui suport de curs „Metodologia cercetării acțiune în educația timpurie” și prin continuarea cercetării la master: „Strategii de eficientizare a evaluării/autoevaluării competențelor profesionale ale cadrelor didactice din învățământ preșcolar în baza Standardelor Naționale Profesionale”.

Cadrul didactic, manifestând competența de cercetare accede la un nou statut: de la cadru didactic -practician la cadru didactic-cercetător. Acest statut este nu doar unul necesar, ci și foarte eficient în ameliorarea activității practice, deoarece, atunci când educatorii devin cercetători, este sigur că percep succesul și au o altă perspectivă asupra grupului de copii. Cadrul didactic-cercetător își va planifica mult mai eficient activitatea, reflectând asupra activității proprii, identificând punctele forte și cele slabe, care va favoriza dezvoltarea profesională.

Resurse bibliografice:

1. Bîrzea C. Arta și știința educației: Ed. Arta și știința educației. București, 1975
2. Bolboceanu A. Standarde Naționale profesionale pentru cadrele didactice din educația timpurie. Chișinău: ed. Cartier, 2008
3. Ghid pentru elaborarea și susținerea tezelor de master în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, aprobat în ședința Senatului din 29.05.2014
4. Gînju S. Modalități de stimulare a curiozității copiilor pentru explorarea mediului înconjurător. În: *Probleme le Științelor Socioumanistice și Modernizării Învățământului: materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS ”I. Creangă”*, coord. șt I. Racu. Chișinău: S.n. Tipografia UPS ”I. Creangă”, 2015.

5. Regulament privind elaborarea și susținerea tezelor de master în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, aprobat în ședința Senatului din 30.03.2017
6. Sadovei L., Gînju S., Metodologia cercetării acțiune în educația timpurie” „Ion Creangă” din Chișinău. Chișinău: S. n., 2015 (Tipografia „Garomont Studio”), 200 p.
7. Scifos Lia, Competența de cercetare- factor de continuitate în educație. Didactica-Pro nr. 5-6 (39-40) 2006, pp.35-41
8. Павлов И. Мозг и психика. Москва: Издательство МПСИ, 2009

CZU: 376.1(478)

**SPECIALIZED SERVICES IN PROMOTING
INCLUSIVE EDUCATION AND ENSURING THE RIGHT TO
QUALITY EDUCATION FOR ALL CHILDREN**

**SERVICII SPECIALIZATE ÎN PROMOVAREA EDUCAȚIEI
INCLUZIVE ȘI ASIGURAREA DREPTULUI LA EDUCAȚIE
DE CALITATE PENTRU TOȚI COPIII**

Valentina STRATAN, dr., conf. Univ., UPSC „Ion Creangă”.

Summary: The inclusive school is an accessible, quality school that fulfills its mission to address all children, to transform them into students and to teach them and empower them with the elements necessary for their social integration. When the school alone fails to meet the challenges of the different needs of children, it needs support. Such support is provided by the Program for the Development of Inclusive Education in the Republic of Moldova for the years 2011-2020, which provides that for the provision of inclusive education different types of services are developed, both at the level of the institution and at the community level.

Keywords: the inclusive school, social integration, needs of children, special educational requirements, inclusive education, services support.

Rezumat: Școala de tip incluziv este o școală accesibilă, de calitate și care își îndeplinește menirea de a se adresa tuturor copiilor, de a-i transforma în elevi și a-i deprinde și abilita cu elementele necesare integrării lor sociale. Atunci când școala nu reușește singură să facă față provocărilor diferitelor nevoi ale copiilor are nevoie de sprijin. Astfel de suport/sprijin este oferit de Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, care prevede că pentru asigurarea educației incluzive sunt dezvoltate diferite tipuri de servicii, atât la nivel de instituție, cât și la nivel de comunitate.

Cuvinte-cheie: școala de tip incluziv, integrare socială, nevoi ale copiilor, cerințe educaționale speciale, educație incluzivă, servicii de suport.

Unul dintre Obiectivele de Dezvoltare ale Mileniului, stabilite de ONU, este educația de calitate. Studiu privind educația incluzivă în Europa și în Republica Moldova, elaborat de Frédérique Ast (2018) susține eforturile în prevenirea și combaterea discriminării în

Republica Moldova, reiterând că incluziunea și echitatea pun bazele unei educații și învățări de calitate.

Incluziunea tuturor elevilor și asigurarea faptului că fiecare are o șansă egală și personalizată, în ceea ce privește progresul educațional, reprezintă o provocare majoră pentru sistemul de învățământ din întreaga lume și din R. Moldova, în particular. Astfel, sistemul devine adaptat tuturor copiilor, oferă medii de învățare sigure, prietenoase, incluzive și eficiente pentru toți [6, p.4].

Educația incluzivă este o abordare și un proces continuu de dezvoltare a politicilor și practicilor educaționale, orientate spre asigurarea oportunităților și șanselor egale pentru persoanele excluse/marginalizate de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație, în condițiile diversității umane.

Declarația Universală a Drepturilor Omului (UDHR), adoptată în 1948, prevede în art. 26 că „toată lumea are dreptul la educație”, drept reafirmat în diverse documente internaționale și europene: Convenția UNESCO împotriva discriminării în educație (1960), Convenția privind drepturile copilului (CRC, 1989, art. 28-29), Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități (CRPD, 2006, art. 24) [apud, 6, p.5].

Agenția Europeană pentru Nevoi Speciale și Educație Incluzivă, o organizație independentă, acționează ca o platformă de colaborare pentru ministerele educației. Această agenție europeană și UNESCO au lansat site-ul „Educația incluzivă în acțiune: abilitarea profesorilor: abilitarea elevilor”. Acesta face parte din baza de cunoștințe a UNESCO privind predarea și învățarea incluzivă și oferă materiale online, cu un accent special pe politica și practica educației cadrelor didactice [7].

În Acordul de Asociere cu Uniunea Europeană Moldova are un capitol distinct privind drepturile copilului (art. 137). În conformitate cu Acordul de Asociere sunt prevăzute măsurile de concentrare a politicilor sociale asupra bunăstării copiilor și de

promovare și facilitare a accesului copiilor la educație pentru toți (art. 138).

În 2014, Parlamentul Republicii Moldova a adoptat Codul Educației (Codul Nr. 152 din 17 iulie 2014), care reglementează sistemul educațional. Totodată, în articolul 2 din Cod se face referire la numeroasele surse relevante de drept internațional, inclusiv CRC, CRPD și Convenția UNESCO împotriva discriminării în domeniul educației. Codul subliniază importanța tratatelor și convențiilor internaționale privind drepturile omului și consacră principiile egalității, nediscriminării, dialogului intercultural, toleranța și incluziunea socială. Articolul 3 din prezentul Cod stabilește conceptul de „măsuri de intervenție și servicii de sprijin pentru incluziunea educațională”, care răspund necesităților tuturor copiilor, elevilor și studenților cu cerințe educaționale speciale în vederea facilitării accesului acestora la serviciile educaționale din comunitate [1].

Educația pentru toți este un mijloc de îmbunătățire a educației în general, a calității acesteia prin reconsiderarea sprijinului/suportului care se acordă anumitor copii. Maniera în care o serie de particularități de dezvoltare și învățare face împărțirea copiilor în categorii determinate, este înlocuită de o manieră noncategorială, care consideră că orice copil este o persoană care învață într-un anumit ritm și stil și poate avea nevoie de un sprijin diferit, specializat [5, p. 328].

În domeniul educației, incluziunea presupune ca școlile și întregul sistem educațional, să se schimbe și să se adapteze posibilităților elevului. Școala de tip incluziv este o școală accesibilă, de calitate și care își îndeplinește menirea de a se adresa tuturor copiilor, de a-i transforma în elevi și a-i deprinde și abilita cu elementele necesare integrării lor sociale. Atunci când școala nu reușește singură să facă față provocărilor diferitelor nevoi ale copiilor, are nevoie de sprijin.

Astfel de suport/srijin este oferit de Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, care prevede că pentru asigurarea educației incluzive sunt dezvoltate diferite tipuri de servicii, atât la nivel de instituție, cât și la nivel de comunitate [2].

La 11 iulie 2011, guvernul Republicii Moldova a adoptat hotărârea nr. 523 de aprobare a planului de implementare a reformelor legate de dezinstituționalizare și a Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, pe baza căruia au fost dezvoltate servicii alternative, precum și servicii de sprijin: Centrul Republican de Asistență Psiho-Pedagogică (la nivel central), Serviciul de Asistență Psiho-Pedagogică (la nivel raional), centrele de resurse și comitetele interdisciplinare (în cadrul instituțiilor de învățământ general) [6, p.45-46].

De asemenea, Guvernul Republicii Moldova a aprobat, Programul Național pentru Incluziunea Socială a Persoanelor cu Dizabilități pentru anii 2017-2022 și Planul de acțiuni pentru punerea în aplicare a acestuia. Scopul acestui program este de a dezvolta servicii accesibile și incluzive care să răspundă nevoilor reale ale persoanelor cu diferite tipuri de dizabilități. Totodată, a fost angajat gradual personalul de sprijin progresiv pentru copiii cu nevoi educaționale speciale, inclusiv copiii cu dizabilități.

Conceptul fundamental de la care pornește construcția teoretică privind dezvoltarea și ameliorarea serviciilor educaționale de asigurare a dreptului la educație de calitate pentru toți copiii, servicii care vin în sprijinul copiilor, al școlii și al familiei atunci când este nevoie, îl constituie *abordarea socială* sau *modelul social* al dizabilității.

În prezent, două mari abordări stau la baza politicilor în domeniul dizabilității: o *abordare medicală*, axată pe evaluarea medicală a persoanei și care implică dezvoltarea de servicii menite să compenseze dizabilitatea, ignorând aspectele sociale care sunt

indispensabile în procesul de incluziune socială, și o *abordare socială* care presupune o schimbare profundă la nivelul întregii societăți. Prin asemenea model de abordare a dizabilității persoana cu dizabilități nu mai trebuie să se ridice la nivelul cerințelor sociale, ci societatea trebuie să identifice utilitatea socială a fiecărui individ în funcție de potențialul acesteia.

Dezvoltând serviciile de sprijin/suport prin prisma abordării sociale a dizabilității, copilul, profesorul, părintele nu mai sunt singuri – este responsabilitatea comună a întregii societăți de a realiza acele schimbări de mediu, necesare bunei și calitative dezvoltări și educații [3, p.5-6].

Cercetarea, efectuată de Cioloca (Nicolae) Simona Ionela (2012), printr-un demers aplicativ-acțional confirmă că, din punct de vedere al educației, copilul nu are nici nevoi speciale, nici dizabilitate, ci cerințe educaționale speciale. Cerințele educaționale speciale (CES) reprezintă necesități educaționale *suplimentare, complementare* obiectivelor generale ale educației, adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unei anumite dizabilități sau dificultăți de învățare, precum și o asistență complexă (medicală, socială, educațională etc.). Acestor cerințe educaționale speciale li se răspunde prin oferta educațională, servicii educaționale specializate, curriculum adaptat, suport metodologic și psihopedagogic. Pentru școală nu sunt importante dizabilitățile copilului, ci abilitățile sale, potențialul său individual și capacitatea sa de adaptare și de învățare în comun cu toți semenii [ibidem, p. 13].

Școala incluzivă vine să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale elevilor, armonizând, pe de o parte stiluri și ritmuri diferite de învățare, iar, pe de altă parte asigurând o educație de calitate pentru toți, prin programe de învățământ adecvate, bună organizare, strategii de predare, folosire optimă a resurselor și parteneriate cu ceilalți membri ai comunităților în care funcționează. Educația incluzivă înseamnă un proces de identificare, diminuare și

eliminarea a barierelor care împiedică învățarea din școală și din afara școlii, de adaptare continuă a școlii la particularitățile și potențialitățile fiecărui copil.

Cu referire la integrarea școlară, pot fi evidențiate două accepțiuni - una se îndreaptă spre plasarea oricărui copil la debut într-o clasă/grupă de elevi și cealaltă care presupune plasarea într-o școală obișnuită a unui copil cu cerințe educaționale speciale. Or, a doua accepțiune este fundamentată pe obiectivele educației speciale realizate în mediul școlar obișnuit, la care se adaugă o serie de servicii educaționale de sprijin/suport.

Cele mai multe servicii specializate în promovarea educației incluzive și asigurarea dreptului la educație de calitate pentru toți copiii au fost create și activează, în prezent, la nivelul instituției de învățământ, acolo unde se află copiii care necesită sprijin și asistență pentru a achiziționa competențele ce contribuie la formarea lor ca personalități integre și membri cu drepturi depline ai societății.

Pentru a preveni și a elimina efectele variilor factori perturbatori ai dezvoltării normale a copiilor, în Moldova s-au organizat, la nivelul sistemului de învățământ, o serie de servicii educaționale [4]:

- de identificare, evaluare a dezvoltării copiilor și intervenție timpurie;
- psihopedagogice, de recuperare și reabilitare a dezvoltării;
 - psihologice: de asistență și consiliere pentru copii, familie, cadre didactice, comunitate;
 - de suport, educațional și non-educațional;
 - de asistență specializată (transport, deplasare și accesibilizare) etc.

La nivel instituțional aceste servicii sunt asigurate de anumite structuri, care la etapa actuală sunt un suport educației pentru toți, furnizat de școala incluzivă. Printre aceste servicii specializate de suport, menționăm [ibidem]:

Comisia multidisciplinară intrașcolară - CMI - este structura de coordonare generală a proceselor EI la nivelul școlii, începând cu evaluarea inițială a copiilor cu dificultăți de învățare, coordonarea procesului de asistență a copiilor cu CES, monitorizarea asigurării condițiilor adecvate pentru încadrarea lor în mediul școlar general și cuprinderii acestora în programul educațional, colaborarea cu structurile de suport în acordarea asistenței copiilor cu CES.

Echipa PEI (plan educațional individualizat) este preocupată de procesul educațional incluziv prin elaborarea, implementarea, revizuirea planurilor educaționale individualizate. În instituția de învățământ general se constituie atâtea echipe PEI câți copii necesită această modalitate de organizare a procesului educațional.

Centrul de resurse pentru educația incluzivă – CREI- acordă asistență multidisciplinară: dezvoltă și realizează diferite programe de asistență, având drept scop facilitarea, alături de alte servicii, a incluziunii educaționale a copiilor cu CES și abilitarea lor pentru viața independentă.

Personalul de suport. Noile abordări privind educația pentru toți reclamă noi roluri și responsabilități ale cadrelor didactice. Particularitățile procesului educațional incluziv cer ca fiecare educator, învățător, profesor, psiholog școlar, bibliotecar etc. să fie pregătit pentru lucrul cu copiii cu cerințe speciale.

Cadrul didactic de sprijin – CDS – e un serviciu de suport educațional individualizat, sarcina de bază a CDS este asigurarea asistenței psihopedagogice copiilor cu CES. Pentru a-și realiza cu succes atribuțiile și sarcinile concrete, în procesul de asistență și abilitare/reabilitare a copilului cu CES, cadrul didactic de sprijin realizează activități în:

- grupa/clasa în care este inclus copilul cu CES;
- în CREI;
- în familia copilului asistat;
- în alte instituții din comunitate (unități educaționale, de agrement etc.), în care însoțește copilul.

Psihologul școlar – este membru al CMI și are misiunea de a facilita adaptarea copiilor la mediul educațional și de a maximiza potențialul lor de participare școlară și socială.

Logopedul – realizează activități specifice de terapie/corectare a tulburărilor de limbaj, utilizând metode și instrumente specializate de intervenție.

În funcție de necesitățile copiilor incluși, instituția de învățământ poate angaja psihopedagogi/specialiști în diverse terapii: ludoterapie, ergoterapie, kinetoterapie, art-terapie, meloterapie etc.

Deoarece școala în sine nu poate acoperi întreaga problemă a dezvoltării, adaptării și integrării copiilor, s-au creat servicii care au un caracter complementar. Complementaritatea lor este evidentă prin faptul că orice copil este abordat holistic, activitatea de evaluare și de intervenție fiind realizată de echipe multidisciplinare și în care sunt implicați copilul, cadrul/cadrele didactic/e de la clasă, specialistul/echipa de specialiști, familia și reprezentanți ai comunității.

Pentru a asigura incluziunea socială și educațională a copiilor cu cerințe educaționale speciale, este necesar de asigurat funcționarea mecanismului de colaborare intersectorială, dezvoltarea unui parteneriat durabil și eficient în asistența educațională a copiilor cu dizabilități. Codul Educației al Republicii Moldova, art. 33, (5) prevede că instituțiile de învățământ general, în care sunt înscriși copii cu cerințe educaționale speciale colaborează cu instituțiile de protecție socială, alte organizații publice sau private, și beneficiază de sprijin în organizarea învățării.

Un rol important în asigurarea incluziunii copiilor cu CES îl dețin serviciile sociale, care s-au dezvoltat într-un ritm intens în conformitate cu Legea cu privire la serviciile sociale nr. 123 din 18.06.2010. *Serviciile sociale primare* sunt prestate la nivelul fiecărei comunități, tuturor grupurilor de beneficiari, inclusiv și copiilor cu dizabilități. *Serviciile sociale specializate* se prestează beneficiarilor care au nevoie de reabilitare sau asistență intensă din

partea specialiștilor cu un nivel de calificare. *Servicii sociale cu specializare înaltă* impun un șir de intervenții complexe, ce pot include orice combinație de servicii socio-medicale specializate.

În concluzie, un sistem educațional modern și funcțional din punct de vedere al asigurării dreptului la educație de calitate pentru toți copiii, trebuie să dezvolte servicii diverse, care să facă față tuturor provocărilor copiilor care îl frecventează. Aceste servicii trebuie să fie flexibile, corelate și furnizate de personal didactic cu o înaltă calificare profesională. De altfel, incluziunea își propune să garanteze faptul că toți copiii au acces echitabil și egal la resurse, servicii și facilități care sunt favorabile pentru dezvoltarea și bunăstarea lor.

Resurse bibliografice:

1. Codul Educației al R. Moldova Nr.152 din 17.07.2014. În: MO al R. Moldova, 24.10.2014, Nr.319-324/634.
2. Programul de dezvoltare a educației incluzive, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 523 din 11.07.2011. MO al Republicii Moldova nr. 114-116 din 15.07.2011, art. 589.
3. Cioloca Simona Ionela. Ameliorarea serviciilor educaționale din România din perspectiva educației incluzive. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca, 2012, 44 p.
4. Educație incluzivă: Unitate de curs/Balan Vera, Bortă Liliana, Botnari Valentina; MECC al R. Moldova. – Ed. rev. și compl. – Chișinău : S. n., 2017 (Tipogr. «Bons Offices»). – 308 p.
5. Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, Ed. a 5-a, 18 octombrie 2019. – Bălți: S. n., 2019 (Tipografia din Bălți) – 352 p.
6. Frédérique Ast. Studiu privind educația incluzivă în Europa și în Republica Moldova: acomodarea rezonabilă, accesul la educație și nediscriminarea. Proiectul comun al Uniunii

Europene și Consiliului Europei “Susținerea eforturilor naționale în prevenirea și combaterea discriminării în Republica Moldova”, parte a programului Parteneriat pentru Buna Guvernare. Chișinău, 2018.-57p.

7. <http://www.inclusive-education-in-action.org/#top>

CZU: 372.47

PEDAGOGICAL REMEDY IN THE CONTEXT OF THE TRAINING OF CALCULATION COMPETENCES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

REMEDIEREA PEDAGOGICĂ ÎN CONTEXTUL FORMĂRII COMPETENȚELOR DE CALCUL LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

Ludmila URSU, dr., prof. univ., catedra Pedagogia
Învățământului Primar, UPSC

Irina MUNTEANU, învățător, grad didactic I,
IPLT „Mihai Eminescu”, Ungheni

Abstract. This article reflects the results of the research on the master's thesis with the same topic of the graduate of the study program "Didactics of primary education" Irina Munteanu, scientific coordinator - Ludmila Ursu. The theoretical-applied value of the research aims at: 1) the elaboration of some instruments for the evaluation of the oral, written, digital calculation competences for the fourth grade students; 2) modeling remedial strategies for the formation of computational skills in primary school students who need more support; 3) elaboration of tools for pedagogical remediation of oral calculus for fourth grade students who need more support.

Keywords: pedagogical remediation, calculation competence, criterion evaluation by descriptors, young school age students, algorithmization, didactic counterexample, didactic role play.

Rezumat: În acest articol sunt reflectate rezultatele cercetării la teza de master cu aceeași temă a absolventei programului de studii „Didactica învățământului primar” Irina Munteanu, conducător științific – Ludmila Ursu. Valoarea teoretico-aplicativă a lucrării vizează: 1) elaborarea unor

instrumente de evaluare a competențelor de calcul oral, scris, digital la elevii claselor a IV-a; 2) modelarea strategiilor de remediere privind formarea competențelor de calcul la elevii claselor primare care necesită mai mult sprijin; 3) elaborarea unor instrumente de remediere pedagogică a calculului oral pentru elevii din clasa a IV-a care necesită mai mult sprijin.

Cuvinte cheie: remediere pedagogică, competență de calcul, evaluare criterială prin descriptori, elevi de vârstă școlară mică, algoritmizare, contraexemplu didactic, joc didactic de rol.

Curriculumul pentru învățământul primar fixează accesul egal la educație a tuturor copiilor, individualizarea și diferențierea ca precepte pentru abordarea procesului didactic [1, p. 53]. În acest context, remedierea pedagogică pentru copiii care necesită mai mult sprijin se stabilește ca imperativă.

În curriculumul pentru învățământul primar este stipulată competența specifică nr. 2: „Aplicarea operațiilor aritmetice și a proprietăților acestora în contexte variate, manifestând atenție și interes pentru calcul corect, rațional, fluent” [idem]. Calculul aritmetic deține un loc central în cursul primar de matematică, având funcții cognitive și dezvoltative importante: însușirea matematicii este indispensabilă formării competențelor de calcul în clasele primare, care pun bazele însușirii ulterioare a matematicii și altor științe exacte; automatizarea calculului în clasele primare asigură copiilor multiple abilități practice necesare în cotidian.

Deși procesul formării competențelor de calcul la elevii claselor primare este reflectat în numeroase studii științifico-metodice, realitatea școlară dovedește multiple dificultăți ale elevilor, iar numărul celor care nu reușesc să-și automatizeze calculul până la finele clasei a IV-a devine tot mai mare în ultimul timp.

Situația creată generează o contradicție dintre teoria și practica învățământului primar, ceea ce ne-a permis să formulăm următoarea **problemă a cercetării**: Cum poate fi sporită eficiența procesului de remediere pedagogică în contextul formării competențelor de calcul la elevii din clasele primare?

În vederea găsirii unei soluții pentru problema dată, am formulat **scopul cercetării**: modelarea strategiilor de remediere pedagogică a competențelor de calcul oral ale elevilor din clasele primare care necesită mai mult sprijin.

Obiectivul 1. Descrierea bazelor teoretico-metodologice ale procesului de remediere pedagogică a formării competențelor de calcul la elevii din clasele primare

Din multitudinea definițiilor conceptului de remediere pedagogică, a fost aleasă drept bază definiția data de M. Bocoș: „un proces prin care se vizează, în egală măsură, două dimensiuni complementare: asimilarea de cunoștințe de către elevi și utilizarea anumitor strategii mentale în acest scop; diferențele dintre aceste două activități rezidă în faptul că activitatea remediativă nu poate fi o activitate de reglare dacă este tardivă” [2, p.157].

Abordând remedierea pedagogică în contextul evaluării criteriale prin descriptori în clasele primare (ECD), a fost scoasă în evidență legătura dintre strategii de ECD (evaluare inițială, formativă punctuală, formativă în etape, formativă interactivă, sumativă, recuperare [3]), tipuri de erori (vechi, recente, ocazionale, recurente, punctuale și strategii de remediere (urgentă, imediată, rapidă, prelungită, de profunzime [4]).

În contextul elucidării reperelor teoretico-metodologice privind competențele de calcul, au fost delimitate conceptele de calcul mintal, oral și scris, precum și legătura dintre acestea [5, 6, 7], au fost evidențiate etapele de lucru în formarea competențelor de calcul [5], au fost descrise calitățile calculului: corect, conștient, generalizat, automatizat, trainic [8].

În baza analizei curriculumului, au fost concretizate reperele curriculare privind formarea competențelor de calcul în clasele primare: competențe specifice, unități de competențe, unități de conținut, produse evaluabile.

Obiectivul 2. Studiarea experimental-constatativă a formării competențelor de calcul oral la elevii din clasa a IV-a

Experimentul de constatare s-a desfășurat în ianuarie 2021 pe un eșantion de 33 de elevi ai clasei a IV-a din IPLT „Mihai Eminescu”, mun. Ungheni. Obiectivele experimentului au vizat: 1) evaluarea nivelului de formare a competențelor de calcul oral, scris și digital la elevii cercetați; 2) elucidarea celor mai frecvente dificultăți ale elevilor cercetați în formarea capacităților de calcul; 3) evidențierea elevilor care necesită remediere pedagogică în formarea competențelor de calcul.

Pentru realizarea primului obiectiv am elaborat și am aplicat trei probe de evaluare, conform competențelor de calcul oral, scris, digital. Pentru realizarea obiectivelor nr. 2-3, am folosit ca metode de cercetare: prelucrarea matematică a datelor, organizarea și clasificarea datelor; analiza; sinteza; comparația; generalizarea.

Analizând rezultatele nominale cumulative la cele trei probe, am evidențiat ***trei niveluri de performanță privind competențele de calcul:***

- *Nivelul foarte bun* a fost demonstrat de 27 de elevi (circa 82% din clasă) care au acumulat 100% din punctajul total;
- *Nivelul bun* a fost demonstrat de 3 elevi (circa 9% din clasă) care au acumulat circa 79-99 % din punctajul total;
- *Nivelul redus* a fost manifestat de 3 elevi (circa 9% din clasă) care au acumulat circa 31-70% din punctajul total.

Analiza datelor obținute per itemi ne-a permis să elucidăm ***cele mai frecvente dificultăți ale elevilor cercetați în formarea capacităților de calcul:***

- Adunarea în minte cu trecere peste ordinul unităților/zecilor;
- Scăderea în minte cu împrumut la ordinul sutelor/ miilor etc.;
- Înmulțirea în coloniță cu un număr de o cifră;
- Împărțirea în coloniță la un număr de o cifră.

Analiza datelor obținute ne-a permis să evidențiem ***trei elevi care necesită remediere pedagogică în formarea competențelor de calcul.*** Ca rezultat al observării sistematice a acestor elevi la lecții,

am realizat descriptorii ai comportamentului performanțial al acestor elevi în contextul manifestării competențelor de calcul.

Elevul nr. 12 are lacune de cunoaștere și înțelegere a elementelor de limbaj matematic aferent calculului aritmetic; nu percepe întotdeauna sensul explicațiilor, cu greu explică algoritmi de calcul, comite ezitări depășite ca rezultat al unui sprijin mai mare; competențele de calcul se află în curs de formare.

Elevul nr. 31 dovedește deficiențe de cunoaștere și înțelegere a elementelor de limbaj matematic aferent calculului aritmetic; uneori, percepe incomplet sensul explicațiilor, explică algoritmi de calcul cu incoerențe semnificative, comite ezitări depășite ca rezultat al sprijinului acordat; competența de calcul se află în curs de formare.

Elevul nr. 17 denotă deficiențe de cunoaștere și înțelegere a elementelor de limbaj matematic aferent calculului aritmetic; uneori, percepe incomplet sensul explicațiilor, explică algoritmi de calcul cu incoerențe, comite ezitări mici, depășite ca rezultat al ghidării; competența de calcul necesită antrenament pentru consolidare.

Analizând comportamentele performanțiale ale acestor trei elevi în procesul realizării calculului din perspectiva conduitei cognitive, identificăm la ei trei din dintre caracteristicile date de E. Yanni-Plantevin (1999) elevilor în situații de eșec școlar:

- „Au tendința de a se „arunca” în sarcină fără niciun fel de activitate de anticipare sau planificare; astfel, procedează la îndeplinire sau repetând strategiile stereotipe pentru că nu știu să ia distanța necesară unei prize de conștiință asupra activității lor;
- Abandonează foarte repede în fața unui eșec și sunt dependenți de ajutorul extern fără ca să știe de fapt în ce ar consta acest ajutor pentru că nu știu ce nu știu;
- Sunt incapabili să iasă dintr-o situație dificilă; dau impresia că s-au blocat în fața sarcinii și nu au tentative de a ieși din blocaj prin proceduri precum recitarea sarcinii, întocmirea unui desen, a unei scheme, utilizarea suporturilor propuse (fișe, carduri etc.)” [Apud 9, p. 11-12].

Obiectivul 3. Proiectarea unui program de remediere privind formarea competențelor de calcul la elevii clasei a IV-a care necesită mai mult sprijin

Ca rezultat al experimentului de constatare și pe baza reperelor teoretico-metodologice ale cercetării, am identificat următoarele **direcții pentru modelarea strategiilor de remediere a calculului** la cei trei elevi care necesită mai mult sprijin:

- Asigurarea însușirii conștiente a algoritmilor procedeeleor de calcul;
- Dezvoltarea gândirii critice în vederea alegerii procedeuului rațional de calcul;
- Dezvoltarea metacogniției;
- Stimularea încrederii în sine.

În vederea realizării primei direcții, de asigurare conștientă a însușirii algoritmilor procedeeleor de calcul, am ales ca metodă de bază metoda algorimizării. Ca **procedee adiționale algoritmizării**, am ales:

- Contrapunerea procedeeleor de calcul în ordinea extrapolării domeniilor numerice: 0-20; 0-100; 0-1000; 0-10 000; 0-100 000; 0-1 000 000;
- Textul lacunar: elaborarea unor carduri cu pași generali ai procedeeleor de calcul, pe care elevii vor trebui să realizeze completări de concretizare în cazul fiecărei sarcini de calcul propuse.

Totodată, aceste procedee vor ajuta și la creșterea încrederii în sine.

În vederea realizării direcției a două, dezvoltarea gândirii critice în vederea alegerii procedeuului rațional de calcul, am ales ca procedeu didactic de bază **contraexemplul didactic**. Pentru realizarea direcției a treia, dezvoltarea metacogniției, am ales drept tehnică de bază tehnica **protocolul gândirii cu voce tare**. În vederea realizării direcției a patra, stimularea încrederii în sine, ne-am propus valorificarea unui **joc de rol cu utilizarea păpușilor pe deget**, care să

permiță „transferul” responsabilității asupra erorilor de pe elev pe personajul păpușii, astfel favorizând ieșirea din blocaj a elevilor în cazuri de eșec/dificultate.

În continuare, am decis *sucesiunea formelor de activitate în procesul de remediere* (în afara orelor de clasă, în contextul strategiei de recuperare (R)) privind un procedeu de calcul: 1) activități individuale, dirijate de învățător; grad de autonomie minim/mediu; 2) activități în echipă, dirijate de învățător; grad de autonomie minim/mediu; 3) activități individuale, dirijate de învățător; grad de autonomie mediu/maxim; 4) activități în echipă, dirijate de învățător; grad de autonomie mediu/maxim; 5) activități independente, cu verificarea ulterioară rezultatelor activității de învățător; grad de autonomie maxim. Apoi se trece la următorul procedeu care se abordează parcurgând aceleași etape și totodată asigurând integrarea/ repetarea continuă /restructurarea procedeelor însușite anterior.

Ca rezultat, am realizat proiectarea unui program de remediere privind formarea competențelor de calcul la elevii clasei a IV-a care necesită mai mult sprijin.

Obiectivul 4. Implementarea programului pe eșantionul experimental

Demersul de implementare s-a desfășurat în perioada 01.02 – 14.05.2021 și a respectat documentele normative privind procesul de învățare în clasele primare.

La început, elevii au făcut cunoștință cu păpușile de deget - doi ursuleți (fig. 1). Cel mai mare are rol de Știetot, este sigur pe sine. Cel mic are nevoie de sprijin, este mai puțin sigur pe sine. Împreună cu elevii am ales numele ursuleților: Teddy și Barney. Elevilor li s-a explicat că acești ursuleți „vor învăța” să calculeze, explicând cu voce după algorimul propus pe card. Fiecare elev are libertatea de a-și alege una sau cealaltă păpușă pentru explicarea calculului.



Figura 1. Păpuși de deget (mijloace de instruire)

Prima activitate a avut drept scop însușirea algoritmului de adunare cu trecere peste ordin cu un număr format din unități. Activitatea s-a desfășurat în regim online, au fost realizate activități în grup cu prezentarea inițială a algoritmului prin intermediul cardurilor în format video și word (fig. 2).

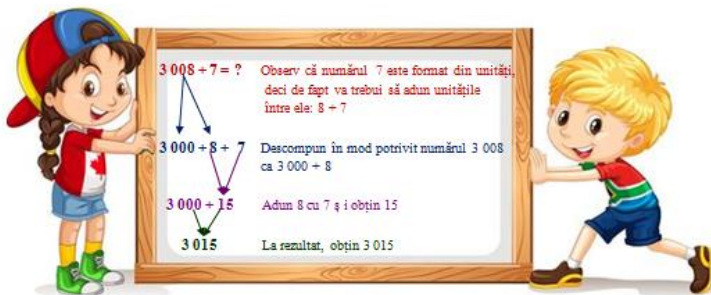


Figura 2. Model de card (word)

După ce am prezentat cardul video, elevilor li s-a propus să încerce să sonorizeze conținutul acestuia, însă elevii nu au avut curaj.

Atunci am demonstrat repetat video-ul și copii au încercat să verbalizeze cu sunetul închis al microfonului. După acest exercițiu, elevul nr.17 a încercat să sonorizeze video-ul și i-a reușit. Elevii nr.31 și nr.12 la fel s-au implicat în activitate, însă au avut nevoie de sprijin și încurajare.

Activitatea a trezit interes la copii. În continuare am prezentat cardul în format word și am explicat sarcina pentru acasă. Fiecare elev a primit un card video și câte trei carduri pentru exersare individuală.

Următoarea întâlnire online a prevăzut jocul de rol al elevului nr.17. Fiind mai curajos, el a ales ursulețul Teddy (Știetot). Inițial cu emoții, apoi tot mai sigur, a completat cardurile. În următoarea zi, ursuleții au ajuns în casa elevului nr.31. Acesta a fost mai puțin sigur și a prezentat cardurile jucând rolul micului Barney. A avut nevoie de ajutor la descompunerea numerelor în termeni. Elevul nr.12 a folosit și el ursulețul mic pentru prezentarea cardurilor. A avut nevoie de încurajare și indicații. Pe parcursul prezentării colegilor, elevii au fost încurajați să verbalizeze aceste carduri cu microfonul închis. În continuare, elevii au făcut schimb de carduri și activitatea s-a desfășurat în mod analog.

Astfel, s-au desfășurat toate activitățile rând pe rând, alternând activități individuale cu cele în echipe.

La sfârșitul implementării programului, am constatat:

- Elevul nr.17 a reușit să atingă grad maxim de autonomie, reușind să realizeze calculele fără sprijin în cardul cu algoritm lacunar;
- Elevul nr.31 a reușit să se implice independent în activități de algoritimizare, însă avea nevoie de carduri cu algoritm lacunar pentru sprijin, astfel a atins grad mediu de autonomie;
- Elevul nr.12 a atins grad mediu de autonomie și solicita ursulețul cel mare pentru completarea cardurilor cu algoritm lacunar.

Obiectivul 5. Generalizarea unui model al strategiilor de remediere pedagogică a competențelor de calcul la elevii claselor primare care necesită mai mult sprijin

Modelarea a fost realizată prin generalizare și extrapolare. Totodată, am identificat și impactul din perspectiva formării profilului absolventului claselor primare (fig. 3).

Rezultatele obținute ne permit să concluzionăm despre atingerea scopului cercetării și să recomandăm cadrelor didactice:

- să asigure o activitate sistematică și continuă, diferențiată și individualizată pentru automatizarea calculului în clasele primare, aceasta fiind premisa însușirii ulterioare a matematicii și altor discipline exacte, dar și o necesitate în multiple situații cotidiene;
- să identifice în timp util copiii care au nevoie de remediere pedagogică în formarea competențelor de calcul și să nu desfășoare remedierea în mod empiric, dar să proiecteze programe de recuperare pe termen oportun și de profunzime, astfel încât să recupereze nu doar erorile recente, dar și erorile recurente vechi.

Considerăm că modelul, programul și materialele didactice propuse în teză pot constitui un punct de plecare pentru manifestarea creativității cadrelor didactice.

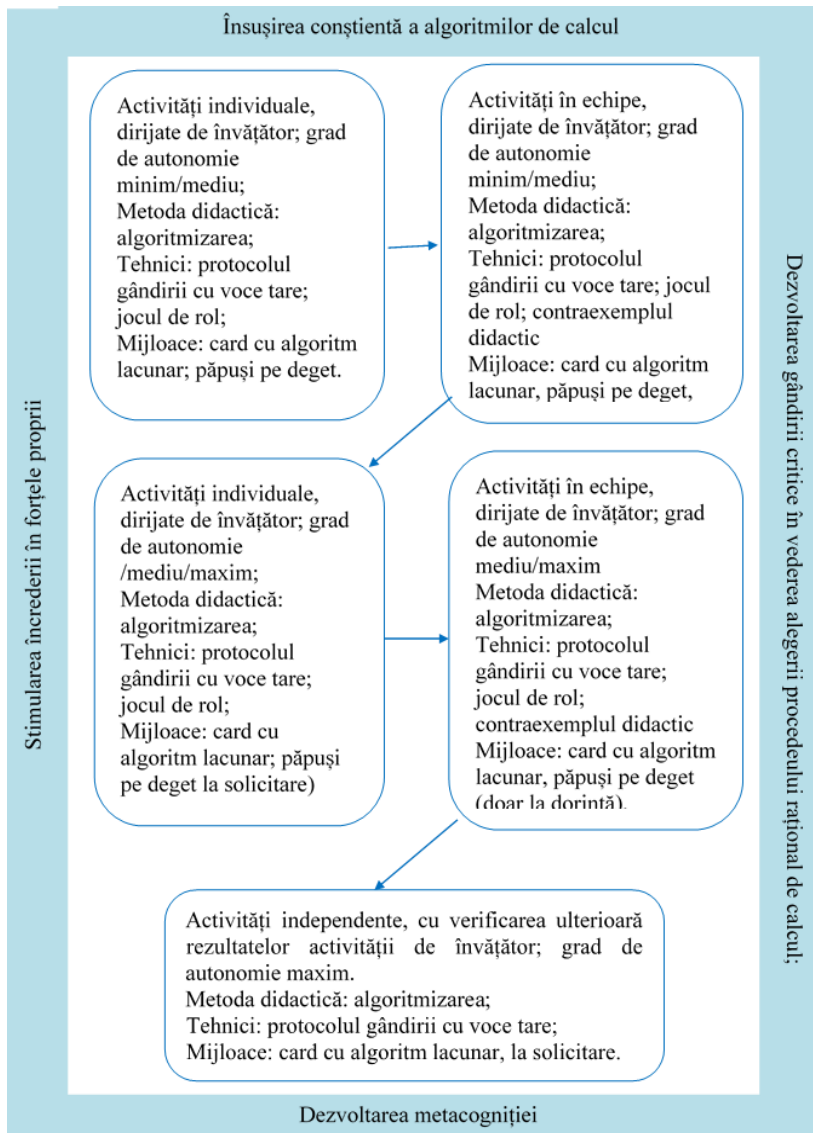


Figura 3. Un model al strategiilor de remediere pedagogică în formarea competențelor de calcul la elevii claselor primare care necesită mai mult sprijin

Referințe bibliografice:

1. Curriculum pentru învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018.
2. Bocoș, M. Instruirea interactivă: repere axiologice și metodlogice. Iași: Polirom, 2013.
3. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, aprobată prin Ordinul MECC nr. 1468 din 13.11.2019.
4. Roegiers, X. Une pedagogie de l'integration. De Boesk Universite, 2004.
5. Ursu, L. Note de curs la didactica matematicii. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2015.
6. Purcaru, M., Paraschive, A. Metodologia predării – învățării operațiilor în mulțimea numerelor naturale. Brașov: Editura Unviersității „Transilvania”, 2008.
7. Ройтман, П.Б. и др. Повышение вычислительной культуры учащихся: Пособие для учителя. Издательство: М.: Просвещение, 1981.
8. Бантова М.С. Система формирования вычислительных навыков // Начальная школа. – 1995. - №11. - С. 38-43.
9. Sălăvăstru, D. Metacogniția - o provocare a psihologiei cognitive la adresa practicii educaționale. Disponibil pe internet: <https://www.psih.uaic.ro/anale-psi/wordpress/wp-content/uploads/sites/10/2021/01/2.-Metacogni%C5%A3ia-o-provocare-a-psihologiei-cognitive-la-adresa-practicii-educationale.pdf>. Accesat: 05.04.2021

THE PARADIGMS OF THE COMMUNITY SCHOOL

PARADIGMELE ȘCOLII COMUNITARE

Efrosinia HAHEU-MUNTEANU, dr., conf. univ., UPS „I. Creangă”

Tatiana DUBINEANSCHI, dr., conf. univ., UPS „I. Creangă”

Abstract: A school developed in a community is the engine of community development. The school must be open to the needs of the community, to identify those areas in which it can develop community partnerships: alternatives for spending time for children and young people, road education activities, education for health, helping the elderly, poor families, etc. A developed school is one that responds to a wide range of needs of its beneficiaries, is open to partnerships, with trained and motivated people.

Keywords: school, community, partnership, community center, promoter.

Rezumat: O școală într-o comunitate este motorul dezvoltării comunitare. Școala trebuie să fie deschisă la nevoile comunității, să identifice acele domenii în care poate dezvolta parteneriate comunitare: alternative de petrecere a timpului liber pentru copii și tineri, activități de educație rutieră, educație pentru sănătate, pentru ajutorarea vârstnicilor, a familiilor sărace etc. O școală dezvoltată este aceea care răspunde unei game cât mai largi de nevoi ale beneficiarilor săi, este deschisă la parteneriate.

Cuvinte cheie: școală, comunitate, parteneriat, centru comunitar, promotor.

Conform Standardelor Internaționale de Calitate pentru Școlile Comunitare „o școală comunitară este o organizație complexă, care vine în sprijinul învățării copiilor prin asigurarea unei educații cuprinzătoare, lucrând într-un parteneriat autentic cu părinții elevilor și cu alți factori interesați din comunitatea sa. [7, p. 1].

O școală comunitară creează condiții și oportunități pentru ca toate persoanele să învețe, indiferent de gen, religie, etnie, clasă socială, nivel de venit, abilități fizice sau orientare sexuală. Școlile comunitare de regulă chestionează stereotipurile, prejudecățile despre oameni și se asigură că fiecare segment al comunității are

acces la învățare și la servicii de sprijin. Școala comunitară se bazează pe principiul drepturilor omului. Astfel, școala contribuie la coeziunea comunității, ajutând părțile conflictuale să învețe unele despre altele și să coexiste în armonie. A face altfel ar însemna să limităm capacitatea comunității, a unui grup de indivizi, să își realizeze întreg potențialul. Este esențial să creăm medii de învățare favorabile în sala de clasă și în afara ei, pentru ca fiecare să se simtă în siguranță și respectat [6].

Referindu-ne la paradigmele școlii comunitare menționăm că avem în vedere aspectele praxiologice, practice ale domeniului. Cercetătoarea T. Callo consideră că „...analiza paradigmatică a educației vizează în primul rând, necesitatea reprezentării realităților educaționale, practica educațională concretă și relația acesteia cu dimensiunile teoretice ale pedagogiei; necesitatea elaborării unor reguli, norme, legități, proceduri în vederea abordării și soluționării eficiente și calitative a problemelor educaționale [1, p. 5].

Pentru a da coerență acestui subiect menționăm și abordarea specială pe care o are S. Cristea referitor la școală ca și centru comunitar „Școala, ca centru comunitar, reprezintă organizația socială proiectată pe baza unor finalități pedagogice angajate la toate nivelurile sistemului de învățământ, în context social deschis. Valorifică structura de relație a sistemului de învățământ postmodern care integrează două componente (micro) comunitare, familia și comunitatea locală. Analiza școlii, la nivel de centru comunitar, impune evidențierea [2, p. 49]:

- a) funcției sale manageriale de creare a unor conexiuni directe și inverse între toți actorii educației, implicați în realizarea finalităților pedagogice la nivel comunitar (școală, familie, comunitate locală etc.);
- b) structurii de organizare, care urmărește eliminarea modelului ierarhic, administrativ, închis, tipic școlii tradiționale, pe fondul stimulării colaborării dintre mediile educaționale de referință (școală – familie – comunitate locală);

c) normativității, validate pedagogic în context social deschis prin principii metodologice flexibile, care susțin complementaritatea dintre școală și familie în cadrul aceleiași comunități educative.

Așadar, oferta de servicii educaționale pentru copii și părinți prin intermediul școlii comunitare reprezintă o strategie de întărire a relațiilor școală - familie. Părinții au încredere mai mare în școală, instituție care devine mai transparentă și mai apropiată de nevoile comunității. Un punct câștigat este coerența serviciilor, părinții nu mai sunt nevoiți să caute prin mijloace proprii cum să beneficieze de diverse servicii, ei le găsesc în școală. Școala ca furnizor de servicii complexe va face trecerea de la educația instituțională, cu accent pe instituție (care are un program, curriculum la care elevii trebuie să se adapteze) la școala centrată pe elev, pe nevoile acestuia și pe ale comunității.

Școala și comunitatea sunt două aspecte care i-au preocupat în egală măsură pe pedagogi, sociologi, psihologi, filozofi, antropologi etc., fiecare încercând să surprindă aspectele ce contribuie la mecanismele de funcționare ale acestora, agenții implicați și gradul de implicare al acestora în promovarea educației. Școala, alături de alte instituții care funcționează în comunitate este direct influențată de nivelul de dezvoltare comunitară. Fiind o organizație formală, care are ca scop furnizarea serviciului social de educație în vederea formării, dezvoltării, socializării, profesionalizării tinerei generații. Școala funcționează într-o comunitate locală, dar are propriile reguli de funcționare, prescise; transmite valori acceptate local. Pe de altă parte – școala „prelucrează materialul uman” din comunitatea locală, cadrele didactice și elevii sunt persoane care trăiesc în comunitate și suportă influențele acesteia [8].

Sintetizând diversele abordări conceptuale ale termenului de comunitate, Camelia Stăiculescu a rezumat pragmatic câteva caracteristici ale comunității [ibidem]:

- comunitatea reprezintă o entitate socială globală, în care legăturile dintre membri sunt foarte strânse, iar sentimentul

de ingrup este foarte puternic și are rădăcini în tradiții profunde;

- comunitatea este o entitate supraindividuală care are întâietate în raport cu individul izolat în virtutea transcendenței sale de ordin etic și politic;
- comunitatea este: depozitara unui bine comun, este element de referință morală pentru individ, promovează valori de bază (prin legile și tradițiile sale) și de referință pentru individ.

Implicarea actorilor comunitari la nivelul școlii reprezintă, de câțiva ani, o practică de lucru curentă, deoarece s-a dovedit, în toate cazurile, că împărtășirea informațiilor și colaborarea [3]:

- oferă beneficii pentru educația copiilor și a tinerilor;
- sporește substanțial securitatea copiilor și a tinerilor;
- schimbă calitatea vieții copiilor și a tinerilor;
- crește eficiența muncii tuturor celor interesați.

Un studiu efectuat pe un lot de 200 de școli din Marea Britanie a raportat faptul că implicarea familiilor și a comunităților în acele școli a avut un impact pozitiv asupra rezultatelor la învățatură ale elevilor, asupra frecvenței și asupra comportamentului acestora. Procesul educațional și cel de învățare s-au îmbunătățit, deoarece școala a început să fie considerată mai mult ca un centru și un sprijin pentru comunitate în întregul ei, și nu doar un loc în care elevii însușesc cunoștințe [ibidem, p.10].

Analizele de caz internaționale sunt focalizate pe anumite modele privind funcționarea școlilor comunitare. Aceste tipuri de implicare pot ajuta la crearea unor parteneriate școlare eficiente cu familiile și comunitatea: modelul de participare prezentat de Johns Hopkins furnizează o structură în jurul căreia școala își poate organiza eforturile pentru a amplifica participarea tuturor actorilor [4].

- **Părinții** – ajutor acordat tuturor familiilor să creeze medii familiale care să sprijine copiii;
- **Comunicarea** – stabilirea unui canal de comunicare cu două sensuri despre progresul copiilor;
- **Voluntariatul** – recrutarea și organizarea acțiunilor de ajutor din partea părinților, la școală, acasă și în alte locații;
- **Studiul la domiciliu** – furnizarea informațiilor și a ideilor către familii, în legătură cu modalitățile prin care îi pot ajuta pe elevi la efectuarea temelor;
- **Luarea deciziilor** – părinții din toate mediile acționează ca reprezentanți și coordonatori ai diverselor comitete școlare;
- **Colaborarea cu comunitatea** – identificarea resurselor din comunitate care vor întări învățarea și vor spori experiența elevilor.

O experiență remarcabilă în acest domeniu găsim în România. Începând cu anul 2016, Fundația „Noi Orizonturi”, cu sprijinul financiar al Fundației „Charles Stewart Mott”, și-a propus să construiască o rețea de școli, cu ajutorul căreia să promoveze conceptul și practicile școlilor comunitare în România. Astfel a luat naștere proiectul „Școli conectate la comunitate”.

În accepțiunea Fundației „Noi Orizonturi”, o școală conectată la comunitate – a comunității, pentru comunitate – este o organizație care învață. Școala comunitară este nu doar un loc – deschis spre vecinătatea ei, care atrage oamenii din comunitate, dedicat comunității sale și o oglindire a eforturilor sale de dezvoltare – ci și un proces perpetuu de auto-actualizare, de căutare a celor mai eficiente moduri de a răspunde nevoilor de învățare ale diversității de oameni din comunitate [6].

De remarcat că în demersul de construire a rețelei Fundația „Noi Orizonturi” colaborează cu Centrul Internațional de Excelență pentru Școli Comunitare, care și-a sintetizat experiența de peste un deceniu într-un instrument de autoevaluare numit „Standarde internaționale de excelență pentru școli comunitare”. Acesta include

o prezentare detaliată a celor zece dimensiuni definitorii ale unei școli comunitare, cu indicatori specifici și descriptori pentru fiecare [7].

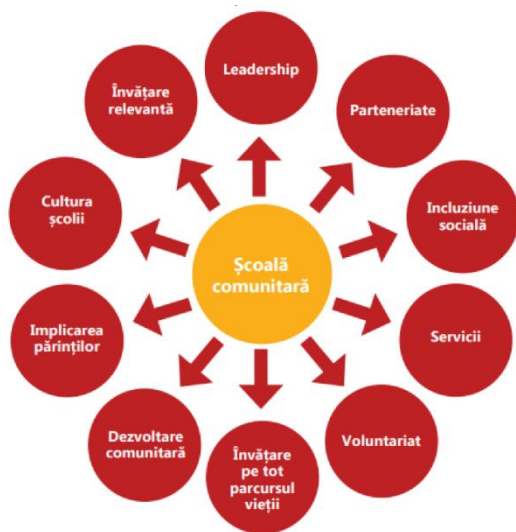


Figura 1. Standarde Internaționale de Calitate pentru Școlile Comunitare. International Centre of Excellence for Community Schools 2016 [7].

Experiențele descrise demonstrează că, în contextul actual, o școală comunitară este o resursă centrală în comunitatea sa și oferă o gamă de servicii. Acestea sunt oferite pe baza nevoilor specifice identificate, însă de regulă includ: sprijin pentru familii, oportunități de învățare pentru adulți și organizații din comunitate, servicii de ocrotire a sănătății și de asistență socială. Școlile care oferă sau facilitează accesul la astfel de servicii furnizate de către alte instituții sau organizații sprijină familiile pentru a oferi condiții cât mai bune, din toate perspectivele, pentru învățare [ibidem, p. 4].

Școala însăși s-ar putea să nu ofere toate aceste servicii, dar ea încurajează alte instituții sau organizații neguvernamentale să le furnizeze la școală sau în alt loc din comunitate. Școala sprijină activ și promovează accesarea acestor servicii. Personalul școlii consultă

famiiliile și utilizează datele socio-economice, pe care le are la dispoziție, pentru a sprijini prioritizarea oferirii acestor servicii.

Gama serviciilor comunitare poate fi diversă în dependență de necesități: centre de consiliere, centre de sănătate, de practicare a diverselor sporturi, centre pentru supravegherea copiilor la teme după orele de curs (after-school) care pot avea și alte servicii incluse: predarea limbilor străine, sport, mini excursii, teatre, spectacole, vizite în diverse locuri etc.; centre de voluntariat; cluburi; cantine etc.

Menționăm că în Republica Moldova s-au realizat mai multe studii privind analiza modelelor și strategiilor de inițiere a unei colaborări multidimensionale și constructive a școlii cu familia și comunitatea în vederea asigurării unei educații de calitate, abordând diferite modele de implicare a elevilor, părinților și reprezentanților comunității în vederea inițierii și implementării proiectelor educaționale [5].

Dar, referindu-ne la aspectul ce ține de dezvoltarea școlilor comunitare, vom notifica experiența din anul 2005, când a fost inițiat și implementat în Republica Moldova proiectul „Dezvoltarea școlii comunitare” în 7 localități din țară. Misiunea proiectului a fost de a împuternici școala prin crearea unei noi culturi democratice deschise spre parteneriate multiple și învățare semnificativă, pentru persoanele de toate vârstele, prin transformarea școlii recunoscute drept instituție academică într-un catalizator al schimbărilor sociale din întreaga comunitate, într-un factor constructiv al societății civile, factor de abilitare și mobilizare a comunităților în vederea îmbunătățirii calității vieții.

Proiectul a fost implementat de către Programul Pas cu Pas în parteneriat cu experți internaționali și naționali în domeniul dezvoltării comunitare: Fundația ”Mott”, Institutul pentru o Societate Deschisă din Budapesta, Fundația ”Krok za Krok” din Ucraina, Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copiilor din Moldova, Centrul Educațional ”Pro Didactica”, Liga Națională de

Dezbateri Preuniversitare, care au oferit asistență tehnică, instruire de calitate pentru liderii comunitari și au monitorizat realizarea planurilor de acțiuni comunitare la nivel local. O susținere importantă a oferit în acest sens FISM, Banca Mondială, SIDA, UNICEF, PNUD, IREX și alte organizații donatoare. Scopul proiectului a fost: crearea unui sistem de învățământ multilateral, larg răspândit pentru comunitate, de lungă durată, care să recunoască fiecare membru al comunității ca discipol și ca resursă a acestui sistem; asigurarea mai eficientă și eficace a serviciilor educaționale, școlare, culturale pentru toți membrii comunității, maximalizând resursele umane fizice și fiscale ale comunității.

De ce anume școlile pot deveni centre comunitare bune?

1. Ele există aproape în fiecare vecinătate și comunitate mică.
2. Ele reprezintă cea mai mare investiție bănească a publicului în majoritatea comunităților.
3. Ele sunt conduse/ dirijate de public și întreținute din taxe.
4. Prin urmare, ele trebuie folosite de public:
 - anul împrejur;
 - pentru toate vârstele;
 - ziua și seara.
5. Ele trebuie conduse / dirijate de public:
 - entități legale
 - entități locale
6. Ele reprezintă o resursă publică vastă / imensă:
 - fizică (spațiu și echipament)
 - umană

În sinteza rezultatelor obținute în urma implementării proiectului, autorii fac diferență dintre o școală tradițională și una comunitară (tabel 1).

Tabelul 1. Diferența dintre școală tradițională și cea comunitară

Școala tradițională (școala cu un singur scop)	Școala comunitară (școala cu scopuri multiple)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ziua de școală – 6-7 ore 2. Săptămâna școlară – 5 zile 3. Anul școlar – 39-40 săptămâni 4. Colectivul de elevi– copii și tineri 5. Curriculum – doar pentru copii și tineri 6. Participare neînsemnată a părinților și a altor voluntari / neprofesioniști în experiențele de învățare ale copilului 7. Oportunități limitate pentru activități sociale și de recreere 8. Experiențe îmbogățite limitate față de ceea ce s-ar putea face în clasă 9. Utilizarea limitată a comunității drept laborator pentru învățare 10. În general, școala este închisă pentru grupurile comunității care au nevoie de un spațiu pentru adunări / ședințe 11. Persoanele care nu au copii la școală nu se implică și nu țin legătură cu școala 12. Comunicare limitată cu întreaga comunitate 13. Nu există impact direct asupra reducerii șomajului 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ziua de școală – 14 - 16 ore și mai mult 2. Săptămâna școlară – 6 (plus) zile 3. Anul școlar – 52 săptămâni 4. Colectivul de elevi – copii, tineri, adulți 5. Curriculum – pentru copii, tineri și adulți 6. Participare extinsă a părinților și a altor voluntari / neprofesioniști în experiențele de învățare ale copilului 7. Oportunități vaste pentru activități sociale și de recreere 8. Experiențe îmbogățite au loc pe tot parcursul zilei cu extinderea acestora în afara orelor de clasă 9. Utilizarea largă a comunității drept laborator pentru învățare 10. De regulă, școala este deschisă pentru grupurile comunității care au nevoie de spațiu pentru adunări / ședințe de toate tipurile

<p>14. Școala este preocupată în primul rând de propria comunitate școlară</p> <p>15. Prea puțină planificare și inițiativă pentru a promova un parteneriat între familie, școală și comunitate</p> <p>16. Impact asupra soluționării problemelor sociale în mare măsură prin intermediul programului academic solicitat</p> <p>17. Impact asupra distrugerii barierelor în calea progresului social doar prin efort intelectual și promovarea relațiilor sociale între copii doar în cadrul școlii</p> <p>18. Conceptul de „scop comun” se aplică doar la lucrurile care sunt generate în sfera intelectuală</p> <p>19. Integrarea rasială este influențată doar de relația dintre copii și profesori</p> <p>20. Scopurile comune legate în întregime de programul din ariile academice</p> <p>21. Școala nu-și propune să inițieze proiecte pentru dezvoltarea comunității</p> <p>22. Școala nu se vede implicată direct în dezvoltarea comunității</p> <p>23. Oferă un simț al mândriei și realizării doar pentru elita intelectuală</p>	<p>11. Persoanele care nu au copii la școală se implică activ</p> <p>12. Comunicare amplă cu întreaga comunitate</p> <p>13. Prin intermediul programelor de perfecționare și consfățuirilor s-a produs un impact major asupra șomajului</p> <p>14. Efort major pentru a-i determina pe oameni să formeze relații și să participe în variate comunități ale căror membri sunt</p> <p>15. Planificare suficientă și inițiativă în stabilirea unui parteneriat între familie, școală și comunitate pentru o dezvoltare eficientă a copiilor și tinerilor</p> <p>16. Atac major direct asupra soluționării problemelor sociale</p> <p>17. Astfel de bariere ca: intoleranță, ostilitate, indiferență, prejudecată, bigotism, etc. devin probleme ce solicită studiere și soluționare directă</p> <p>18. Conceptul de „scop comun” se referă la unitatea</p>
---	---

	<p>comunității, promovat ca obiectiv major pus la baza unității și dezvoltării comunității</p> <p>19. Multiple eforturi directe asupra integrării oamenilor de toate vârstele și împrejurările socio-economice, efectuate prin intermediul unor activități și programe variate</p> <p>20. Dezvoltarea comunității și soluționarea problemelor comunității devin scopuri pentru fiecare persoană din comunitate</p> <p>21. Școala inițiază multiple proiecte pentru îmbunătățirea și dezvoltarea comunității</p> <p>22. Școala devine agent-catalizator care îi implică pe oameni în problemele legate de dezvoltarea comunității</p> <p>23. Oferă un simț al mândriei și realizării pentru toți oamenii din comunitate</p>
--	--

Este esențial să menționăm că nu întotdeauna colaborarea cu alte instituții este ușoară – unii răspund pozitiv, alții nu. Este parte a rolului școlii să ajungă la comunitate, să încurajeze și să convingă

organizațiile să se implice. În acest context, considerăm important să relevăm câteva recomandări pentru școală:

1. Să încurajeze membrii comunității să participe la activitățile școlii;
2. Să ajute la coordonarea unei activități școlare, cum ar fi un grup muzical;
3. Să acționeze ca voluntari pentru școală, ajutând, de exemplu, la procesul de predare;
4. Să activeze într-un grup de lucru din școală, de exemplu în Consiliul de administrație;
5. Să furnizeze servicii comunitare din cadrul școlii, cum ar fi utilizarea acesteia ca o bază pentru servicii sanitare și sociale, coordonate de instituții publice sau de ONG-uri.

Pentru a stabili în ce direcție dorește să se dezvolte, școala trebuie să ajute membrii comunității sale să învețe, să înțeleagă ce înseamnă să fii o școală comunitară, să conștientizeze ce roluri și responsabilități presupune statutul de școală comunitară din partea diversilor actori din comunitatea sa [6].

Pentru a realiza transformarea școlii în una comunitară este necesar de a face o autoevaluare a instituției prin aplicarea Standardelor de excelență, care de fapt, sunt un instrument de autoevaluare de natură formativă. Scopul aplicării acestui instrument este ca școala să identifice cât mai realist, reunind perspectivele diverselor persoane din comunitate, unde anume se află în cursul dezvoltării sale ca școală comunitară, pentru a stabili unde este realist să își propună să ajungă într-o perioadă de timp, ținând cont de contextul în care se află și de resursele disponibile [ibidem, p. 6].

Și nu în ultimul rând pentru realizarea acestor concepte este necesară:

- o atitudine personală, o *conștiință de sine* care promovează implicarea socială activă;
- capacitatea de a face o *analiză critică* a sistemelor sociale și politice care definesc propriul mediu;

- capacitatea de a dezvolta *strategii de acțiune* și de a găsi resurse pentru atingerea propriilor scopuri;
- capacitatea de a acționa în mod eficace *în colaborare cu alții* pentru a defini și a atinge scopuri colective.

În concluzie, trebuie să menționăm următoarele: numai acele școli care doresc să aducă o schimbare calitativă în rândul cadrelor didactice, copiilor, părinților și a întregii comunități, care au o viziune de ansamblu orientată spre creștere profesională și îmbunătățire a calității vieții în comunitate, pot deveni școli comunitare.

Referințe bibliografice:

1. Callo T. Perspectiva pedagogică a paradigmelor. În: Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative. Monografie. Chișinău.2015, p. 5
2. Cristea S, Școala: centru comunitar. În Didactica PRO nr. 4 (92) 2015, p. 49
3. Godfrey Claff. Parteneriat școală - familie - comunitate.Ghid pentru cadrele didactice. Ed. a 2-a. București. Editura Didactică și Pedagogică. 2007. ISBN 978-973-30-1737-0
4. Johns Hopkins, Joyce Epstein, Centre on School, Family and Community Partnerships, University, Baltimore
5. Modele și proiecte pedagogice privind dezvoltarea parteneriatului școală-familie-comunitate: Ghid metodologic / Vasile Andrieș, Angela Cara, Ina Grigor [et al.]; coord.: Vasile Andrieș, Lilian Orîndaș ; Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău: IȘE, 2019 (Tipografia „Print Caro”). – 100 pag.
6. Kovacs, M.; Rentea, C.M., Școli comunitare în România. Practici promițătoare. Proiect Școli conectate la comunitate implementat de Fundația Noi Orizonturi cu sprijinul

financiar al Fundației Charles Stewart Mott. Disponibil:
www.noi-orizonturi.ro/resurse;

7. Standarde Internaționale de Calitate pentru Școlile Comunitare. International Centre of Excellence for Community Schools 2016 <https://www.noi-orizonturi.ro/wp-content/uploads/2018/04/Standardele-Scolilor-Comunitare-1.pdf>
8. Stăiculescu C., 2012, Școala și comunitatea locală. Parteneriat pentru educație, Editura ASE, București, 206 pag., ISBN 978- 606-505-511-7
<https://www.editura.ase.ro/Scoala-si-comunitatea-locala-parteneriat-pentru-educatie/>

**SUPPORT SERVICE FOR YOUNG PEOPLE OUT OF
ALTERNATIVE CARE: AN EXAMPLE OF PROMISING
PRACTICE IMPLEMENTED BY THE NGO "AVE COPIII"**

**SERVICIUL DE SUPT PENTRU TINERI IEȘIȚI DIN
ÎNGRIJIREA ALTERNATIVĂ: UN EXEMPLU DE
PRACTICĂ PROMIȚĂTOARE IMPLEMENTATĂ DE AO
„AVE COPIII”**

Mariana IANACHEVICI, Director executiv, AO „AVE Copiii”
Antonina COMERZAN, Coordonator Serviciu de suport pentru tineri,
„AO AVE Copiii”

Abstract: Getting out of alternative care of family and institutional types is a challenge both for children separated from their parents and for the child protection system. The lack of independent life skills in these young people, as well as the inability of the system to respond timely and as needed to their needs, are risk factors that affect their future. A coordinated response from the authorities on young people over the age of 18 out of alternative care is still lacking. At the same time, several civil society organizations are coming up with examples of addressing the issue. Among them is AO „AVE Copiii” who proposes a three-dimensional approach: from the perspective of young people, from the perspective of specialists and from the perspective of society.

Key words: *youth out of care; services for leaving care; alternative care; promising practices*

Rezumat: *Ieșirea din îngrijirea alternativă de tip familial și instituțional este o provocare atât pentru copiii separați de părinți, cât și pentru sistemul de protecție a copilului. Lipsa abilităților de viață independentă la acești tineri și tinere, precum și incapacitatea sistemului de a răspunde la timp și în măsura necesităților la nevoile lor, sunt factori de risc care le afectează viitorul. Un răspuns*

coordonat din partea autorităților cu privire la tinerii cu vârsta de peste 18 ani ieșiți din îngrijire alternativă încă este lipsă. Concomitent, mai multe organizații a societății civile vin cu exemple de adresare a problemei. Între acestea este și AO AVE Copiii care propune o abordare tridimensională: din perspectiva tinerilor, din perspectiva specialiștilor și din perspectiva societății.

Cuvinte cheie: *tineri ieșiți din îngrijirea alternativă; servicii pentru tinerii ieșiți din îngrijirea alternativă; îngrijirea alternativă; practici promițătoare*

Anual, în Republica Moldova, mai mulți copii sunt separați de părinți: 12.749 - în 2017; 19.768 - în 2018; 15.403 - în 2019. Motivul principal al acestor separări rămâne plecarea singurului/ ambilor părinți peste hotare (88,4% - în 2017, 91,5% - în 2018 și 90,2% - în 2019). Această dinamică s-a păstrat chiar și în anul pandemic 2020 când, deși au fost separați de părinți doar 13.801 copii, totuși, rata celor separați din cauza migrației părinților a constituit 90,34%.

Dintre copiii separați de părinți, statutul de copil rămas temporar/ rămas fără ocrotire părintească sau separat din cauza existenței pericolului iminent anual este stabilit la tot mai puțini copii: 1.861 - în 2017; 1.673 - în 2018, 1.466 - în 2019 și 1.333 - în 2020. Anume acești copii și sunt clienții sistemului de îngrijire alternativă atât de tip familial, cât și instituțional.

Statisticile ultimilor patru ani indică asupra unei dinamici în descreștere a părăsirii sistemului de îngrijire alternativă: per total, tot mai puțini copii părăsesc anual îngrijirea alternativă (2.310 - în 2017; 1.751 - în 2018; 1.639 - în 2019, 1.730 - în 2020) inclusiv pe motivul atingerii majoratului (691 - în 2017; 622 - în 2018; 540 - în 2019, 501 - în 2020). Pentru o bună parte dintre ei, precum și celor care merg la studii după absolvirea clasei a IX, înainte de împlinirea majoratului, școala profesională este prima și, deseori, singura opțiune posibilă de accesare a unei profesii. Astfel, având în vedere concentrarea majorității școlilor profesionale, orașul Chișinău

captează un număr important de tineri ieșiți din îngrijire alternativă, originari din alte localități ale țării. De regulă, minorii aflați în îngrijire alternativă de tip familial (Asistență parentală profesionistă și Casă de copii de tip familial) dar și instituțional, cu vârste între 15 și 18 ani, care își urmează studiile, sunt cei mai vulnerabili în acest sens.

Provocările de bază cu care se confruntă tinerii și tinerele ieșiți din îngrijirea alternativă și înmatriculați la studii în alte localități decât cele de origine, sunt legate în mare parte de pregătirea insuficientă sau absentă către viața independentă. Aceasta se manifestă, de obicei, prin cunoștințe/abilități de bază (de igienă personală, alimentație sănătoasă, trai în comun la cămin) insuficient sau deloc dezvoltate; incapacitatea de a gestiona propriul buget, contul și cardul bancar; dificultăți de gestionare a relațiilor, precum și cu referire la traiul în comun, la cămin, care devine un test de supraviețuire în condiții noi, etc.

Concomitent, specialiștii din instituțiile de învățământ profesional tehnic cunosc foarte puțin sau deloc cadrul juridic de protecție a tinerilor cu statut de copil rămas temporar/ rămas fără ocrotire părintească și/sau particularitățile psiho-sociale de dezvoltare a acestora și, în consecință, nu întotdeauna sunt o resursă reală pentru ei.

Pe de altă parte, tinerii ieșiți din îngrijirea alternativă care își continuă studiile, atât minori cât și cei care au atins majoratul, deseori nici nu figurează în evidențele autorităților tutelare și, prin urmare, nu beneficiază de tot suportul necesar în calitate de beneficiari ai sistemului de protecție a copilului.

Pornind de la cele menționate mai sus, la sfârșitul anului 2019, AO „AVE Copiii” a instituit Serviciul de suport pentru tinerii ieșiți din îngrijire alternativă, având drept scop principal, facilitarea incluziunii socio-profesionale a acestora. Serviciul de suport țintește specific câteva obiective, inclusiv:

- Dezvoltarea abilităților de viață independentă și repunerea în drepturi a tinerilor ieșiți din îngrijirea alternativă;
- Dezvoltarea abilităților profesioniștilor care lucrează cu tinerii ieșiți din îngrijirea alternativă;
- Informarea și sensibilizarea publicului despre provocările cu care se confruntă tinerii ieșiți din îngrijirea alternativă.

Echipa constituită din asistenți sociali, pedagogi sociali și psiholog, având suportul unui avocat, oferă asistență individuală și de grup tinerilor ieșiți din îngrijire alternativă, precum și dezvoltă capacitățile autorităților tutelare (locale și teritoriale) în managementul cazurilor acestor tineri. Serviciul este unul complex care are o abordare individuală, bazată pe Management de caz, de la momentul identificării potențialului beneficiar până la căpătarea unei stabilități și independenței la locul de muncă (cel puțin 6 luni după absolvirea școlii profesionale și angajare).

Serviciul de suport pentru tineri ieșiți din îngrijire alternativă al AO „AVE Copiii” este accesibil tuturor tinerilor și tinerelor care se încadrează, de jure și de facto, în categoria respectivă, cu vârste cuprinse între 15 și 23 de ani, preponderent originari din alte localități decât mun. Chișinău.

Având în vedere spectrul larg de activități directe cu tineri și tinere, dar și interacțiunea cu profesioniștii din sistemul de educație și cel de protecție a copilului, AO „AVE Copiii” oferă posibilitate studenților de la facultățile cu profil psiho-pedagogic, juridic și de asistență socială să exerseze abilitățile acumulate în procesul de instruire la Universitate. Această platformă de practică este disponibilă pentru următoarele tipuri de activități:

- Asistență socială, atât universală, cât și specializată, inclusiv exersarea profesiei de asistent(ă) social(ă) comunitar(ă), precum și exersarea profesiei de asistent(ă) social(ă) în servicii sociale, preponderent de protecție a copilului;

- Consiliere psiho-socială individuală și de grup pentru adolescenți, atât la nivelul serviciilor sociale universale, precum și celor specializate;
- Pedagogie socială, inclusiv exersarea profesiei de pedagog social la nivelul serviciilor de îngrijire alternativă de tip familial și instituțional, precum și la nivelul sistemului de instruire vocațională;
- Consultații juridice cu privire la protecția copilului, în special legate de aplicarea practică a principiilor îngrijirii alternative (necesitatea și oportunitatea), precum și altele relevante drepturilor copilului.

AO „AVE Copiii”, la fel, oferă posibilitate masteranzilor și doctoranzilor să participe la dezvoltarea Serviciului de suport pentru tineri și tinere ieșiți din îngrijire alternativă. În acest sens, prezintă interes co-producția de cercetări în domeniul de referință (incluziunea socială a tinerilor din îngrijirea alternativă; dezvoltarea abilităților de viață independentă la tinerii din îngrijirea alternativă etc.), precum și crearea de spații pentru dialog, învățare și schimb de experiențe care se pot materializa inclusiv prin forumuri, conferințe și alte evenimente care au ca scop facilitarea dialogului și a învățării.

Experiența de puțin peste un an și jumătate de implementare a Serviciului de suport pentru tineri și tinere ieșiți din îngrijire alternativă de către AO „AVE Copiii” indică asupra următoarelor:

- Tinerii și tinerele ieșiți din îngrijirea alternativă pentru continuarea studiilor profesionale, în special cei cu vârstă sub 18 ani, au nevoie de prezența unei persoane de referință în localitatea în care își fac studiile. Respectiva persoană are rol de facilitator (intermediar) între îngrijitori/ autoritățile tutelare teritoriale, cadrele didactice din școlile profesionale/ colegii/ universități și tânărul/ tânăra care are nevoie de suport.
- Localitățile care captează tineri și tinere pentru studii trebuie să-și gândească răspunsuri ancorate în realitățile studenților cu nevoi, în special – a celor ieșiți din îngrijirea alternativă. Servicii

de consiliere și de cazare de urgență sunt doar câteva dintre soluțiile de agest gen. Aceste servicii pot fi prestate atât de instituțiile de învățământ care pregătesc respectivii tineri și tinere, dar și autortățile publice locale sau organizațiile societății civile. Prestarea de asemenea servicii, însă, este condiționată de prezența unor profesioniști bine pregătiți.

- Autoritățile tutelare teritoriale trebuie să-și revadă abordările față de tinerii cu vârsta de peste 18 ani în proces de ieșire sau ieșiți din îngrijire alternativă pentru a asigura continuitatea suportului pentru aceștia și în perioada studiilor profesionale, dar și integrarea lor ulterioară pe piața muncii. În acest sens este necesară crearea la nivelul Direcțiilor raionale asistență socială și protecția familiei de servicii de suport pentru tinerii ieșiți din îngrijirea alternativă responsabilitățile cărora s-ar concentra pe 1) pregătirea către ieșirea din sistem, inclusiv abilitarea cu deprinderi de viață independentă, 2) facilitarea identificării viitoarei profesii și susținerea în accesarea instituțiilor de învățământ profesional tehnic/ colegiu/ universitate, 3) monitorizarea studenților/ elevilor din sistemul profesional tehnic în scopul asigurării intervențiilor necesare și oportune, 4) susținerea absolvenților în accesarea locurilor de muncă.

În concluzie, separarea de părinții odată considerată necesară este argumentul principal pentru identificarea celui mai oportun tip de îngrijire alternativă. Concomitent, dreptul la o familie, rămâne inerent fiecărui copil, iar dacă statul și-a asumat să substituie părinții, atunci rămâne responsabil și pentru pregătirea copiilor din îngrijire către independență și incluziune socială. Astfel, ieșirea din îngrijire trebuie percepută drept un proces și nu o stare de fapt întâmplată la majorat sau mai înainte, care necesită susținere în dependență de necesități. Doar o asemenea abordare poate întrerupe cercul vulnerabilității și permite tinerilor ieșiți din îngrijirea alternativă să devină membri deplin ai societății care contribuie la dezvoltarea

acesteia și, mai puțin sunt dependenți de sistemul de protecție socială.

Sistemul actual de protecție a copilului necesită abordări noi care consideră și tinerii în proces de ieșire/ ieșiți din îngrijirea alternativă, precum și un mod nou de operare bazat pe împuternicirea clienților spre a facilita integrarea lor socială și prevenirea dependențelor de sistemul de protecție socială. În acest sens, investiția în noua generație de specialiști este necesară, iar cooperarea dintre universități și organizațiile societății civile prestatoare de servicii pentru tinerii ieșiți din îngrijirea alternativă, devine din ce în ce mai oportună.

Referințe bibliografice:

1. CER103: Copii aflați în situație de risc și copii separați de părinți pentru anii 2017, 2018, 2019. MSMPS. Disponibil la: <https://msmps.gov.md/informatie-de-interes-public/rapoarte/rapoarte-anuale/>

CZU: 364.44/.46

**THE EXPERIENCE OF “WOMAN AND CHILD -
PROTECTION AND SUPPORT” REGARDING THE
DEVELOPMENT OF SERVICES AT COMMUNITY LEVEL
TO SUPPORT CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AND
THEIR FAMILIES**

**EXPERIENȚA AO „FEMEIA ȘI COPILUL – PROTECȚIE ȘI
SPRIJIN” PRIVIND DEZVOLTAREA SERVICIILOR
LA NIVEL DE COMUNITATE ÎN SPRIJINUL COPIILOR CU
NECESITĂȚI SPECIALE ȘI FAMILIILOR ACESTORA**

Victoria SECU, director executiv

Abstract: The article is about successful practices on creating access to quality living for people with disabilities and those disadvantaged, through the development of services and policy development at the level local and central, in partnership with NGOs public authorities and the family.

Keywords: partnerships, social services, inclusion, early intervention

Rezumat: Articolul este despre practici de succes privind crearea accesului la un trai de calitate pentru persoanele cu dezabilități și cele defavorizate, prin dezvoltarea de servicii și elaborarea de politici la nivel local și central, în parteneriat cu ONG, autoritățile publice și familia.

Cuvinte cheie: parteneriate, servicii sociale, incluziune, intervenție timpurie.

În concordanță cu politicile internaționale, Republica Moldova a făcut demersuri pentru orientarea sistemului de educație către valorile comune, promovate prin declarațiile și recomandările Organizației Națiunilor Unite (fiind membră a acestei organizații din 1992), Consiliului Europei (fiind stat membru al Consiliului din 1995) și Uniunii Europene (tratat de parteneriat și cooperare din 1994, urmat de alte forme oficiale de colaborare, ultima fiind Agenda de asociere 2017-2019). Legislația și politicile Republicii Moldova conțin prevederi și măsuri de promovare a educației incluzive [1].

De menționat că numărul copiilor cu CES referiți, evaluați și aflați în evidențele SAP-urilor (Serviciul de Asistență Psihopedagogică) a crescut începând cu anul 2013, după cum este indicat și în studiile realizate. O evoluție se înregistrează și pentru copii din educația timpurie, în 2017 SAP-urile având în evidență 1,672, iar în 2018, 1,807 de copii cu CES de la acest nivel educațional (în ciuda curențelor legislative și bugetare) [ibidem ,p.63].

Cel mai mare număr de copii cu CES, conform raportului CRAP pe 2018, este în categoria copiilor cu dificultăți de învățare (mai mult de jumătate de copii). Următoarea categorie ca număr este cea a copiilor cu întârziere/dezabilitate mintală/intelectuală/dificultăți severe de învățare (17%). În opinia specialiștilor, acest număr nu ar fi fost atât de mare dacă s-ar fi lucrat cu copiii de timpuriu, pentru prevenirea dificultăților de învățare, acordându-le asistență psihologica, psihopedagogică, logopedică [1,p.75].

Prin urmare, un studiu realizat în 2018 de UNICEF *Includerea copiilor cu dizabilități în educație* a constatat că de-a lungul anilor se atestă tendințe ușoare de îmbunătățire, exprimate prin creșterea ponderii respondenților care acceptă includerea acestor copii în instituțiile de masă și scăderea celor care optează pentru plasarea lor în instituții rezidențiale. Cu toate acestea, percepțiile publice privind includerea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) și/sau dezabilități rămân în continuare predominant excluzive, iar majoritatea respondenților se bazează pe opinia că acești copii trebuie să fie îngrijiți în familie sau în instituții speciale [3].

În acest context, totuși, în mai multe școli și grădinițe, în continuare o mare parte din cadrele didactice consideră dificilă integrarea la clasă a copiilor cu CES, și în special a copiilor cu dezabilități severe. Acești copii au nevoie de atenție permanentă și în absența ajutorului personal sau a unui cadru didactic de sprijin orele nu se pot desfășura echilibrat. Pe de altă parte, cadrele didactice nu se simt pregătite să lucreze cu copii CES.

În ansamblu, studiile realizate la nivel național evidențiază că sunt necesare în continuare mult mai multe acțiuni pentru a se dezvolta o societate incluzivă care să ofere persoanelor posibilități reale de participare socială și de integrare pe piața muncii. Pe lângă consolidarea și implementarea educației incluzive la nivel național, activități de conștientizare, precum cele deja realizate și considerate de majoritatea factorilor implicați ca fiind de succes trebuie continuate la nivel național și local.

Așadar, reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului și dezvoltarea serviciilor de educație incluzivă (2010) [2], susținută de UNICEF și realizată în parteneriat cu autoritățile Republicii Moldova, a presupus o intervenție complexă în toate sectoarele de educație, sănătate și protecție socială. Astfel, activitățile realizate de ministerele de resort (Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Ministerul Sănătății, Muncii și Protecției Sociale, Ministerul Finanțelor) cu suportul UNICEF și în colaborare cu APL, cu ONG-urile cu experiență în domeniu, în perioada 2007-2012, au contribuit la reducerea numărului copiilor separați de familie cu circa 62%, precum și la crearea și dezvoltarea serviciilor sociale pentru copii și la dezvoltarea incluziunii socio-educative a copiilor din familiile vulnerabile [2].

Majoritatea studiilor de analiză privind dezvoltarea serviciilor de educație incluzivă au evidențiat aportul adus de ONG-urile din domeniu și impactul acestora asupra incluziunii copiilor cu CES.

În continuare vom expune experiența AO „Femeia și Copilul – Protecție și Sprijin” privind dezvoltarea serviciilor la nivel de comunitate în sprijinul copiilor cu necesități speciale și familiilor acestora.

AO „Femeia și Copilul – Protecție și Sprijin” a fost fondată în martie 2000. *Misiunea este de a acționa pentru îmbunătățirea calității vieții persoanelor cu dizabilități și să ajutăm la dezvoltarea comunităților în sprijinul incluziunii* [4].

Viziunea: O comunitate incluzivă în care fiecare membru are un rol și o valoare.

Realizările AO „Femeia și Copilul – Protecție și Sprijin” de la fondare includ:

- Peste 65 proiecte implementate;
- 14 servicii de suport social și educațional dezvoltate în comunitate, regiune și țară;
- Cca 110 locuri de muncă create;
- Peste 45 mln. lei investiți în proiecte sociale și de infrastructură;
- 5 programe de bază dezvoltate: servicii de suport social, educație incluzivă, abilitare economică, advocacy și dezvoltare organizațională.

Către anul 2020, organizația a reușit să creeze o rețea de servicii de suport, dezvoltate în comunitate și regiune, accesibile pentru diferite categorii de persoane aflate în dificultate și pentru diverse etape de vârstă. ”Avem un privilegiu deosebit de a urmări istoriile de succes a multor copii și tineri, astăzi persoane adulte, care își construiesc viața independent și ne bucurăm că le reușește. Ne încurajează oportunitățile existente, care contribuie la extinderea activității organizației la nivel regional și național”.

Centrul de reabilitare de zi pentru copii cu dezabilități „Speranța” a fost deschis în anul 2000, și de atunci 38 – 40 de copii anual au găsit aici spațiu propice pentru dezvoltarea abilităților de învățare, de relaționare cu semenii, au avut la dispoziție activități care i-au ajutat să depășească unele dificultăți de integrare în școală și grădiniță. Centrul oferă două mese beneficiarilor săi, baie, activități kinetoterapeutice, logopedice, psihologice, și multe feluri de terapii ocupaționale.

Funcționarea Centrului de reabilitare de zi pentru copii cu dezabilități din or. Criuleni are o deosebită importanță, atât la nivel local, cât și la nivel raional în sistemul de servicii sociale. Serviciile acordate sunt o alternativă și o oportunitate pentru copii cu

dizabilități și pentru părinții acestora. Majoritatea părinților sunt mulțumiți de activitățile realizate în cadrul Centrului și recunoscători specialiștilor pentru sprijin moral acordat în creșterea și dezvoltarea personalității copiilor (activități de reabilitare și recuperare a capacităților funcționale, formarea unor abilități de autonomie personală și socială), pentru integrarea acestora în societate.

Centrul de resurse pentru tineri „Universul Tinerilor-Unit”

„Să scoatem tinerii din baruri” – acesta a fost primul deziderat urmat de către fondatori, când au purces la crearea conceptului unui centru pentru tineri. Așa a apărut în or. Criuleni, în 2006, prima sală gratuită de calculatoare pentru tineri până la 25 de ani, prima sală de forță gratuită, primele traininguri de team-building, spațiu pentru centrul de dezbateri intelectuale și instruire, un cabinet psihologic gratuit, atelier dotat de ergoterapie, dar și condiții de asociere în grupuri de interese. Clădirea unui fost cinematograful semidistrus a căpătat formă, culoare, și a devenit un centru de reper pentru toți tinerii din r. Criuleni.

„Centrul și-a început activitatea cu un buget auster – de doar 165 de mii lei (în prezent – cca 1,5 mln lei). Pentru a menține echipa și pentru a desfășura cu tinerii activități de calitate ne-am implicat în diverse proiecte. Astfel a apărut Centrul de Dezbateri Criuleni, care a atras adăugător resurse financiare, ceea ce ne-a permis să menținem echipa de specialiști și să învățăm a scrie proiecte. Prima diplomă am primit-o după un an de activitate de la organizația de tineret „Geronimo” – Alexei Buzu, Andrei Spînu, Ana Nicolăeș. Ei au elaborat prima Strategie Raională de Tineret și împreună cu CRT UNIT au implementat-o. Au învățat să scrie și să realizeze proiectele comunitare. Activitățile centrului au fost incluzive pentru tinerii defavorizați din comunitate și cu cei ce manifestau un comportament deviant; activități zilnice cu tinerii cu dizabilități; activități cu tineret studios și cu cei mai activi tineri din raionul Criuleni, pentru crearea Consiliilor Locale”.

Centrul de plasament temporar pentru vârstnici și persoane cu dizabilități „Sprijin, Orientare, Speranță” – „S.O.S”, ulterior – ***„Alexandra Grajdian”***, a fost amenajat în 2006 într-un fost cămin muncitoresc lăsat de izbeliște, care arăta jalnic. Grantul de la FISM, acordat AO FCPS, l-a transformat într-o clădire unde bătrânii găsesc îngrijire, masă caldă, servicii medicale, baie și tot de ce au nevoie pentru a se simți ca acasă.

Serviciul de Asistență Psihopedagogică (SAP) a fost pilotat în r. Criuleni începând cu august, 2010, după care s-a extins în toate raioanele Republicii Moldova. Rezultatele pilotării acestuia au determinat autoritățile să renunțe la comisiile medico-psihipedagogice, care stabileau diagnoze medicale și mai puțin ofereau asistență recuperatorie copilului și familiei. Actualul serviciu este orientat pe crearea de perspective de dezvoltare a copiilor care au dificultăți de învățare, alte tulburări, care pot fi ușor depășite prin servicii specializate. Astfel, sute de copii, inclusiv cei reveniți acasă din instituții rezidențiale, au căpătat șansa de a fi incluși în sistemul de învățământ, fiind ajutați individual să-și depășească dificultățile de învățare.

Serviciul Social Echipă Mobilă (SEM) apărut din necesitatea de a oferi familiilor care educă copii cu dezabilități de la 3 la 18 ani servicii specializate la domiciliu, or, majoritatea din aceste familii locuiesc în sate, în care nu sunt specialiști necesari, cum ar fi psiholog, psihoterapeut, kinetoterapeut. Din 2008 și până în prezent, AO FCPS oferă această oportunitate unui număr de până la 30 de copii anual, prin vizite periodice. Scopul terapiilor – incluziunea educațională și socială a celor asistați.

Centrele de Resurse pentru Educația Incluzivă (CREI), gândite și pilotate de AO FCPS în câteva grădinițe și școli din țară, au stat la baza incluziunii educaționale a copiilor care au deficiențe de dezvoltare sau dificultăți de învățare, dezabilități fizice sau intelectuale. CREI sunt actualmente terenul de activitate al cadrelor didactice de sprijin care au sarcina să ajute copilul, paralel cu

învățătorul/educatorul, să însușească materialul și să îndeplinească sarcinile, fie ele în conformitate cu curricula, obișnuite sau adaptate, de rând cu ceilalți copii din grup. CREI este șansa copiilor ”uitați în ultima bancă” să-și valorifice potențialul și să capete încrederea că vor absolvi instituția și vor fi capabili să însușească o meserie pentru viață.

De remarcat că și *Programul Autoreprezentare și Suport în Angajare* a reușit să asiste 33 de tineri și adulți, pe care i-a ajutat să-și descopere potențialul și să-și găsească un loc de muncă. ”Începând cu anul 2014, FCPS a inițiat un program prin care beneficiarii – persoane cu dezabilități de diferit tip, cu vârsta de la 18 la 40 de ani, își dezvoltă capacități de relaționare, de trai independent, capătă o specialitate sau reușesc să se angajeze în baza competențelor pe care le au, cu suportul membrilor familiilor și persoanelor terțe. Programul este unul inovativ în țara noastră. Cu ajutorul acestuia am obținut schimbarea obișnuințelor tinerilor cu dezabilități ca să se manifeste pozitiv în societate, debarasarea de mentalitatea de victimă și „mereu asistat social” și îmbrățișarea mentalității de om realizat, angajat, membru egal al familiei. Majoritatea din cei pe care i-am asistat în acești ani au rămas, în copilărie sau adolescență, în afara incluziunii, motivele fiind diferite. Lucrăm nu doar cu beneficiarul, dar și cu întreaga familie beneficiară. Omul se autoreprezintă atunci când vorbește despre sine, când știe ce vrea, când poate munci acolo unde este angajat, de aceea pentru noi e important să le redăm acestor persoane, dar mai cu seamă, familiilor lor, încrederea că ei au valoare, chiar dacă au competențe sau cunoștințe limitate, că ei pot fi utili oamenilor, societății, se pot întreține, dar că au nevoie de un suport la început de cale, pentru a le spori șansele de autorealizare”.

Este esențial să menționăm că, crearea acestor servicii nu a avut o bază legală inițial, însă ambiția și dorința FCPS de a sprijini copilul cu necesități speciale a dat naștere unui model al educației incluzive, pilotarea căruia a contribuit la elaborarea și

perfecționarea cadrului legal la nivel național care a facilitat ulterior implementarea educației incluzive la nivel de țară.

Educația Incluzivă a apărut din dorința de a ajuta copilul cu cerințe educaționale speciale să se simtă egal în drepturi. Deși la începuturi vorbeam despre integrare, am mai crescut și ne-am dat seama că, de fapt, facem incluziune. Totul a pornit de la viziunea, că fiecare copil este o valoare, care are nevoie de afecțiune, dragoste și susținerea părinților pentru a se simți în siguranță, a se dezvolta armonios. Astfel, FCPS a promovat modelul incluziunii copiilor cu necesități speciale prin prisma prevenirii separării copilului de familie și instituționalizarea lui în școli speciale. Pentru aceasta, FCPS în decurs de 20 ani, cu inițiative îndrăznețe, a construit un întreg sistem de servicii educaționale pentru copilul cu necesități speciale la nivel de instituție (grădiniță și școală) – cadrul didactic de sprijin, centrul de resurse pentru educația incluzivă, servicii de suport logopedic, psihopedagogic, kinetoterapeutic în grădinițe; serviciul raional de asistență psihopedagogică.

FCPS a pilotat, între 2010-2014, în patru grădinițe din diferite regiuni ale Republicii Moldova (Edineț, Orhei, Leova, Ștefan-Vodă), modelul de incluziune în grădinițele de copii, care a rezultat cu crearea Centrelor de resurse pentru educația incluzivă (CREI) în aceste instituții. CREI a însemnat spații speciale pentru activitatea specialiștilor care îi ajută pe copiii cu necesități speciale să fie incluși în grădiniță și să-și realizeze astfel dreptul la educație, având la dispoziție ajutorul unui psihopedagog, psiholog și kinetoterapeut. După pilotare, până în 2017, această experiență a fost replicată în alte 377 de grădinițe din țară, cu un număr mai mare de 100 de copii. Paralel, cca 1500 de educatori au fost instruiți pe subiectul organizării procesului educațional incluziv în instituțiile de educație timpurie, ce sunt obligate să îi încadreze pe toți copiii care au atins vârsta de 3 ani.

Experiența ne-a demonstrat că, în contextul actual este nevoie de multă implicare a tuturor actorilor comunitari. Iar pentru

identificarea necesităților comunității am realizat și un șir de campanii sociale.

Prima campanie socială organizată de către FCPS a fost o campanie de scurtă durată în 2014, care ne-a învățat să nu ne fie frică să lansăm apeluri de ajutor, că sunt mulți oameni binevoitori care doresc să se implice. A fost prima experiență care ne-a demonstrat că integritatea organizației este piatra de temelie pe care crește încrederea, că banii trebuie contabilizați documental și că trebuie să fim pregătiți să gestionăm orice situație apărută, negativă sau pozitivă!

Au urmat și campaniile „Fii picioarele lui Mihăiță!” (2015), „Pune umărul! Lasă o altfel de urmă pe pământ!” (2017), sau „Pune umărul! Patru copii visează la o casă!” (2018-2019), prin care am îmbunătățit condițiile de trai a două familii. Ultimele două campanii din 2020, au vizat familii care au fost ajutate să supraviețuiască în timpul stării de urgență, din martie-aprilie 2020, și în sprijinul unui profesor școlar, care a fost ajutat de comunitatea susținătoare a FCPS să adune bani pentru o intervenție chirurgicală peste hotare (la moment se recuperează după intervenție). Cu timpul, sloganul „Pune umărul!” a devenit unul definitoriu pentru activitatea socială a FCPS. Oamenii din comunitate au devenit aliații noștri și astfel, împreună, am trecut în revistă mai multe acțiuni sociale prin care am ajutat familii fie ca și intermediari pentru alți donatori, fie ca și inițiatori”.

În 2020, la Criuleni, AO FCPS și partenerii – Centrul de Sănătate Criuleni și Consiliul Raional Criuleni, au obținut, cu suportul Uniunii Europene, deschiderea primului **Centru de Intervenție Timpurie** (CIT) în afara mun. Chișinău, pentru familii din raioanele Criuleni și Dubăsari. Denumirea de „Lăstărel” este sugestivă și reflectă menirea acestuia – asistența familiilor care au copii de la zero la 3 ani cu deficiențe de dezvoltare.

Ce este Serviciul de Intervenție Timpurie în Copilărie (ITC)?

Un serviciu prin care se:

- depistează de timpuriu nivelul de dezvoltare a copilului și problemele apărute;
- evaluează complex dezvoltarea copilului cu utilizarea metodelor standardizate de evaluare în toate domeniile principale (fizic, cunoaștere, comportament, social, emoțional);
- inițiază de timpuriu activități de recuperare a copilului;
- lucrează în echipă (medicul pediatru, psiholog, neurolog, kinetoterapeut, psihopedagog, asistent social) cu implicarea maximă a părinților și familiei;
- învață părinții cum să dezvolte abilități copiilor, acasă;
- ține cont nu doar de starea copilului cu tulburări de dezvoltare / dezabilități, dar și de starea spirituală a membrilor întregii familii cu implicarea lor în diverse activități de suport;

Serviciile prestate sunt:

- Identificarea timpurie a problemelor de dezvoltare a copilului;
- Evaluarea/reevaluarea dezvoltării copilului împreună cu familia;
- Fizio- kinetoterapie;
- Terapie ocupațională (terapie prin joc, muzică, artă)
- Servicii de stimulare timpurie și logopedie;
- Activități psihopedagogice;
- Servicii medicale consultative (neurolog, pediatru, nutriționist);
- Consultații în alegerea echipamentelor auxiliare: echipament ortopedic, proteze ajutoare de mers, ortete;
- Consilierea și instruirea familiei, în dependență de necesitățile copilului și ale părinților

Lecții învățate

1. Parteneriatele între autoritățile publice, organizații neguvernamentale și alți actori ai societății civile sunt esențiale.
2. Implicarea activă a persoanelor aflate în dificultate este necesară în oricare dintre servicii, stimulându-le să-și mobilizeze resursele și să rezolve problemele cu care se confruntă.
3. Combinarea măsurilor de prevenire și reabilitare, precum și soluționarea cazurilor la nivel comunitar înainte ca ele să se agraveze, contribuie la eficientizarea costurilor în perspectivă medie și îndelungată, precum și implicarea comunităților în calitate de actori activi în soluționarea problemelor apărute.
4. Valorificarea resurselor umane din anturajul copilului, a familiei și personalului imășicat este o investiție în capacități, dezvoltare personală și calitatea vieții.
5. Monitorizarea constantă a serviciilor dezvoltate rămâne a fi o direcție comună pentru a crește calitatea și ajustarea răspunsului la diverse provocări.

Provocări

1. Profesioniști pregătiți (teoretic și practic) pentru acest sector, cu bune competențe de lucru direct cu beneficiarii
2. Asigurarea durabilității și calității serviciilor în context pandemic
3. Dezvoltarea unui sistem diversificat de servicii de suport la nivel de comunitate și a mecanismelor locale de susținere a persoanelor sau familiilor aflate în situații de dificultate în raport cu necesitățile locale
4. Organizațiile societății civile dețin bune practici, dezvoltate în timp, care nu sunt cercetate suficient de bine din punct de vedere științific, fapt care ar promova impactul și calitatea intervențiilor

5. Sustenabilitate financiară incertă în context politic instabil și mecanisme imperfecte de finanțare a serviciilor prestate de OSC-uri de către autorități

Referințe bibliografice:

1. Educația incluzivă. Evaluarea comună a implementării Programului pentru de Educație Incluzivă 2011 – 2020. Raport de evaluare realizat cu suportul UNICEF și a Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, vol 1. Chișinău 2019
2. Reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului și dezvoltarea serviciilor de educație incluzivă(2010) [accesat 5.07.2021].
Disponibil:www.edu.gov.md/sites/.../invatamint_rezidential_si_ei.pdf
3. Studiul UNICEF *Includerea copiilor cu dezabilități în educație*, 2018
4. <https://fcps.md/>
5. <https://fcps.md/buletin-informativ/>

CZU: 376

STUDY OF THE LEVEL OF SCHOOL ADAPTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE CLASSES

STUDIUL NIVELULUI DE ADAPTARE ȘCOLARĂ A COPIILOR CU DIZABILITĂȚI DIN CLASE INCLUZIVE

Emilia LAPOȘINA, doctor, conferențiar universitar,
catedra Asistență socială, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Svetlana CURILOV, psihopedagog special

Summary: Environmental changes in the life of any child cause changes in the child's behavior, including the adaptation to the new requirements. Research on school adaptation of children with typical development demonstrates that they may face certain difficulties in this regard, caused by a number of factors. The preliminary results of the research in question demonstrate the difficulty of adaptation and school integration of children with disabilities, as well, generated by certain factors. Thus, early detection and recovery through personalized psycho-pedagogical assistance becomes a condition for successful adaptation and integration.

Keywords: children with disabilities, difficulties, adaptation, integration, rehabilitation

Rezumat: Schimbările de mediu din viața oricărui copil provoacă schimbări în comportamentul copilului, inclusiv adaptarea la noile cerințe. Cercetările privind adaptarea școlară a copiilor cu dezvoltare tipică demonstrează că aceștia se pot confrunta cu anumite dificultăți în acest sens, cauzate de o serie de factori. Rezultatele preliminare ale cercetării în cauză demonstrează dificultatea adaptării și integrării școlare a copiilor cu dizabilități, generată de anumiți factori. Astfel, detectarea timpurie și recuperarea prin asistență psihopedagogică personalizată devin o condiție pentru adaptarea și integrarea cu succes.

Cuvinte cheie: copii cu dizabilități, dificultăți, adaptare, integrare, reabilitare.

Educația copiilor cu cerințe educaționale speciale, fiind parte integrantă a sistemului de învățământ, are drept scop formarea competențelor necesare vieții sociale și personale ale elevilor cu dificultăți de învățare și recuperarea dizabilităților care pot devini în

mare parte bariere în incluziunea socială a acestora. Incluziunea copiilor cu dizabilități în instituția școlară generală constituie o etapă logică de dezvoltare a sistemului de învățământ. Procesul respectiv depinde de premisele sistemului educațional, este extins în timp, se maturizează în ritm diferit, fiind marcat de specificul național. [1].

Codul educației al Republicii Moldova (2014) [1]. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030” [2] definește politica Guvernului în domeniul educației, indică asupra unor priorități naționale care determină dezvoltarea durabilă a societății bazate pe cunoaștere, printre care face parte satisfacerea cerințelor educaționale ale societății și individului. Scopul strategic în domeniul educației este oferirea oportunităților pentru toți cetățenii Republicii Moldova de a-și dezvolta, de la cea mai fragedă vârstă și pe tot parcursul vieții, competențe necesare, pentru a-și valorifica la maximum potențialul atât în viața personală și de familie, cât și în cea profesională și socială. [2].

Autorul ideii de educație integrată este considerat savantul rus L. S. Vîgotski, care scria că educația copiilor cu dizabilități în cadrul învățământului special are un dezavantaj - izolarea copiilor cu dizabilități în cercul îngust al celor care sunt la fel ca ei și în mediul la maximum adaptat deficiențelor lor. Vîgotschi considera că sarcina principală a educației copilului cu dizabilități constă în integrarea lui în mediul de viață normal, în crearea condițiilor pentru compensarea deficienței sale. [8, p. 116]. Acest proces a fost început în RM mult mai târziu decât în țările occidentale dezvoltate, dar la etapa actuală se află în condiții favorabile, având la bază fundament teoretic și conceptual bine determinat științific, consolidat de bunele practici ale țărilor vecine. [8, p. 112.].

Diferențele de nivele de dezvoltare și stiluri de învățare nu este un obstacol, ci resursă pentru perfecționarea procesului și tehnicilor de învățare. Diversitatea practicilor didactice în vederea satisfacerii necesităților educaționale a copiilor stimulează flexibilitatea și individualizarea procesului educațional în funcție de

nivele și ritmuri diferite de dezvoltare. Totodată este important de menționat că realizarea optimă a obiectivelor educației incluzive prevede adaptare din partea tuturor actorilor implicați în procesului educațional pentru atingerea echilibrului dinamic și optim etapei și situației de învățare actuale. Prin urmare, astăzi, tot mai mulți copii cu dizabilități se regăsesc în contexte structurate de învățare comună. Încadrarea într-un nou mediu: social, de învățare, de activitate cere ființei umane acomodare și adaptare. Astfel, intrarea oricărui copil într-un mediu de învățare, implică și o perioadă de adaptare care decurge diferit în contextul unei diversități de condiții externe și necesități speciale, individuale.

Fenomenul adaptării școlare a fost și continuă a fi în atenția mai multor cercetători, autori, din țară dar și de peste hotare: Л.И. Божович, 1968; Л.А. Венгер, 1988; А. Coșan și А. Vasilescu, 1988; Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков, 1999, 2001; А. В. Аверин (2005), Н. Б. Литвиненко (2009); L. Golovei, 2010, 2016; А. В. Лисин (2010); С. Platon, Z. Badarni, 2012; L. Moșanu-Șupac, L. Rusu, et al., 2012; D. Ștefăneț, I. Colomeițeva, et al., 2013; E. Losfi, 2013; I.-L. Iordănoaia (2013); V. Mîslîțchi, 2014; N. Sacalciuc, 2014; V. Pascari (2014); L. Moșanu-Șupac, N. Liocghii, 2014; V. Pascari, 2014 ș.a.

În urma studiilor desfășurate, А. Coșan (1988) a identificat câțiva indicatori specifici ai adaptării școlare cum ar fi: însușirea de către elevi a conținutului învățământului și reușita școlară, pe de o parte, iar pe de altă parte, indicatorii relațional-valorici și comportamentali. Grupul indicatorilor relațional-valorici cuprinde așa itemi ca integrarea în grup, perceperea pozitivă a grupului școlar de către elev și a elevului de către colegii de grup, asimilarea valorilor corespunzătoare vârstei. Indicatorii comportamentali cuprind itemi care modifică planul și importanța evenimentelor în viața copilului, regimului și tensiunea activităților lui. [6, 9, p.163].

Cercetătoarea V. Pascari (2014) [7] abordează procesul de adaptare ca unul complex de acțiuni dirijate de cadrul didactic, și în

acest sens adaptarea școlară poate fi abordată în sens larg și în sens restrâns. În sens larg, adaptarea presupune asamblarea acțiunilor proiectate de învățător pentru realizarea corelației optime între posibilitățile copilului și cerințele mediului educativ/de învățare. Sensul restrâns al adaptării este raportat la acțiunile pedagogice necesare în anumite împrejurări, o diversificare a situațiilor și experiențelor de învățare și relaționare. [7, p. 434,]. Ambele aspecte abordate pot fi realizate de către pedagogul școlar în baza evidenței particularităților individuale de adaptare ale elevilor din clasă, în special, ale copiilor cu dizabilități.

Autoarea pleacă de la trei etape ale adaptării fiziologice: prima etapă - de orientare, care este un răspuns la un șir de acțiuni și impresii noi; a doua etapă – de instabilitate, organismul caută soluții; și a treia etapă - perioadă de acomodare, relativ stabilă. Un moment important care ține de fenomenul de adaptare școlară, este durata acestui proces. [7, p.435]. Fiecare copil trece printr-o perioadă de adaptare. Doar că, după cum am observat, la majoritatea această perioadă durează câteva săptămâni sau luni, la unii copii adaptarea poate să se extindă până la un an, iar pentru anumiți copii dezadaptarea se extinde asupra diverselor aspecte ale activității școlare ale elevilor și devine o problemă majoră care nu poate fi recuperată fără o intervenție specială. Adaptarea depinde de particularitățile individuale ale elevului și ale grupului, de combinația eficientă a factorilor interni și externi a subiecților. Un elev adaptat din punct de vedere școlar este acela care și-a însușit cu succes rolul și statusul de elev. Inadaptarea școlară este un fenomen de mare amploare, care se dorește limitat și pe cât posibil controlat. Pregătirea copilului pentru o bună adaptare la cerințele școlii se face din vârsta timpurie a copilului, în familie și la grădiniță, la etapa premergătoare perioadei școlare.[12].

În acest sens, dificultățile de adaptare după gama și profunzimea lor de manifestare diferă de la un elev la altul, de la o etapă la alta. Totodată în practica actuală aplicarea planificată de

către profesor a metodelor de stimulare a adaptării nu aduce rezultate scontate, provoacă dificultăți supălimantare copiilor și disperare profesorilor școlari. Progresul personal al copilului cu dizabilități poate fi instabil și diferit în diverse domenii de manifestare. Astfel, unii copii ar putea înregistra progrese într-un domeniu sau altul, și ar putea confrunta cu dificultăți într-un domeniu dezvoltare sau în mai multe, sau chiar în toate domeniile, în dependență de gradul de severitatea dizabilității. Din cele trei domenii de activitate pentru adaptarea elevilor cu dizabilități specifice școlii incluzive - crearea condițiilor mediului școlar, adaptarea conținutului școlar și crearea serviciilor de suport pentru recuperarea dificultăților de adaptare pentru unii elev, mai multe semne de întrebare apar asupra procesului educațional și serviciilor de suport necesar copiilor cu dificultăți de adaptare.

Autorul și cercetătorul Toma S., (2016) [10] abordează adaptarea copiilor cu cerințe educaționale speciale din punct de vedere a particularităților psihosociale. Autorul pune accent pe factorii psihologici, sociali, evidențiind inteligența ca un mecanism reglator al gradului de adaptare școlară a copiilor cu CES. Sunt determinați factorii care influențează procesul de adaptare - particularitățile elevului, particularitățile situației de învățare, particularitățile profesorului. Totodată, autorul concluzionează, că sunt mai mulți factori care contribuie la adaptarea școlară. O bună parte din situațiile care definesc adaptarea nu pot fi explicate prin nivelul de inteligență, ci prin factori nonintelectuali. [10, p. 183-184]. La fel, autorul menționează că investigațiile au confirmat faptul că se adaptează mai ușor copiii care au frecventat deja o colectivitate, care provin din familii cu mai mulți copii, că fetele se adaptează mai rapid psihosocial ca băieții etc.

Cercetătoarea Maria Curpaș spune că copiii cu dizabilități au o dezvoltare atipică, foarte greu de raportat la o anumită „schemă”. Ei sunt diferiți și „unici” în același timp. O dizabilitate odată apărută, duce la un handicap, care, la rândul lui, provoacă o

altă dizabilitate și continuă acest lanț causal adâncind diferențele dintre copil și colegii săi, recuperarea lui fiind și mai dificilă, aducând depresia, izolarea, lipsa de motivație școlară [4, p. 13].

În urma investigațiilor realizate, la dispoziția școlii au fost puse anumite concluzii și recomandări în privința abordării procesului de adaptare și integrare școlară, a importanței acestuia în viața copilului și a școlii. Au fost evidențiate unele dificultăți cu care se confruntă copiii, caracterul acestora dar, accentuată necesitatea organizării activităților de asistență psihologică, pedagogică pentru copii în această perioadă.

Cunoașterea diversității procesului de adaptare școlară a copiilor din clasa incluzivă prevede evidența particularităților desfășurării procesului adaptativ, în general, trăsăturilor caracteristice grupului de copii și/sau celor individuale, în special. [5, p.89]. De ex., o încordare deosebită a organismului se observă la elevii din clasa I-i, dar la fel și la cei din clasa a V-a, în perioada pubertară, atunci când noile cerințe sociale provoacă o reacție nespecifică, de stres a organismului copilului. Printre problemele generale cu care se confruntă toți elevii din clasa incluzivă, marcați cu obținerea statutului de elev, se regăsesc scăderea rezistenței organismului și disconfortul emoțional din cauza intrării într-un nou mediu – mediul școlar, care se manifestă mai pronunțat la copiii ce nu au frecventat grădinița. Dezadaptarea psihologică a copiilor cu dizabilități este mai evidentă în perioadele vârstelor de criză, care nu se iau în calcul de către cadrele didactice. Totodată, trebuie luate în evidență atât trăsăturile specifice tipurilor de deficiență, cât și caracteristicile individuale ale copilului.

În literatura de specialitate se indică că adaptarea elevilor la sarcina de învățare depinde de factorii interni (endogeni) - vârstă, starea fizică și a sănătății, caracteristici tipologice și individuale etc., și de factorii externi (exogeni) - condițiile de viață în familie, regimul zilei, hrană, organizarea activităților de învățare în școală și acasă etc. Scopul oricărei adaptări este înlăturarea, sau slăbirea, diminuarea

influenței dăunătoare a factorilor mediului extern și mobilizarea potențialului intern prin organizarea optimă a activității de educație. La fel, se mai specifică și faptul, că la începutul oricărui an școlar se observă o *dificultate temporară (ușoară) de adaptare* a elevilor, stereotipul obișnuit de muncă se reface/redobândește după 3-6 săptămâni de zile, și nu este legat doar de perioada de intrare a copilului în procesul educațional, de debutul școlarizării, dar se poate manifesta și pe parcursul întregii perioade de școlaritate [11 p.12]. Totodată în acest grup de elevi se înscriu, în primul rând, copiii cu dizabilități care, datorită specificului lor de dezvoltare, spre deosebire de colegii de clasă, pot manifesta *dificultate de durată (severă) de adaptare sau dezadaptare școlară* pentru perioadă greu de determinat. [6, p 46].

În literatura de specialitate se indică asupra faptului că în lipsa sprijinului eficient și acordat la timp grupurile de copii cu cerințe educaționale speciale cumulează unele aspecte ale dezadaptării, care trebuie luate în calcul în scopul prevenirii crizelor de adaptare și integrare în mediul școlar [10]. Este cert faptul, că condițiile cumulării și consolidării manifestărilor dizadaptative, la copii cu dizabilități nu putem exclude un regres a situației sociale a acestora și apariția tulburărilor organice, a căror consecințe regretabile sunt tulburările neuromotorii, tulburările fiziologice, tulburările senzoriale, tulburările psihosociale, tulburările psihice și de comportament, maladii somatice, cronice etc [4, 10, p.14].

În scopul determinării dificultăților de adaptare școlară a copiilor cu dizabilități în medii comune de învățare a fost planificată o investigație în parteneriat cu cercetătorul psihopedagogul special Curilov Svetlana, realizată în baza licenței academice cu aplicarea instrumentului de evaluare a comportamentelor copiilor BASC-2 (Behavior Assessment System for Children-2), autorii instrumentului fiind Cecil R. Reynolds, Ph. D., Randy W. Kamphaus, Ph.D., 2005. Acest instrument de evaluare multidimensională, multimetodă, în

varianta tradusă, adaptată și re-normată pe populația României în perioada 2007-2009, a permis determinarea nivelului de adaptare școlară și a dificultăților specifice a copiilor, a situațiilor critice de dezadaptare/inadaptare și respectiv de risc pentru integrare, pe *baze științifice argumentate și validate*. [1, p. 15]. Unele componente de cercetare sunt indicate în tabelul 1.

Tabelul 1. Componentele de cercetare a adaptării și integrării școlare a copiilor cu dizabilități

Factorii interni/personali	Factorii externi/de mediu
1. Ajustarea, acomodarea fiziologică a organismului 2. Asimilarea noilor procedee și metode de activitate 3. Perceperea emoțională a noii situații 4. Motivația școlară 5. Stima de sine și încrederea în sine 6. Anxietatea școlară	1. Factorii ce țin de mediul școlar: -mediul fizic -mediul psiho-social -procesul educațional propriu-zis 2. Factori ce țin de mediul familial

Prin urmare, adaptarea și integrarea copiilor cu dizabilități este condiționată de starea de sănătate, vârsta copilului, nivelul de dezvoltare generală, intelectuală, psihosocială, și respectiv, de nivelul de funcționalitate al copilului dar și de condițiile de dezvoltare create în raport cu necesitatea dezvoltării. În cazul creării unor condiții favorabile, raportate la necesitate, dizabilitatea copilului va fi influențată pozitiv de acestea din urmă, lucru ce va contribui considerabil la un proces de integrare de succes. Autorul rus Л. И. Божович (1968) sublinia faptul că influențele pe care le are mediul asupra copilului, dar și cerințele acestui mediu numai atunci devin factori ai dezvoltării acestuia, când cei din urmă intră

în structura necesităților personale ale copilului. Copilul tinde să satisfacă cerințele mediului, dacă acestea din urmă nu numai corespund situației lui printre ceilalți, dar și îi satisfac poziția lui interioară [10, p. 174].

Cele menționate mai sus au condiționat alegerea temei de cercetare pedagogică, au determinat scopul întregii cercetări, în special a celei de constatare, prin realizarea a câtorva obiective, cum ar fi: cercetarea multidimensională și multimetodă a unor aspecte ale comportamentului și ale personalității elevilor cu dizabilități la debutul școlar și celor din clasele a V-a, determinarea nivelului și a dificultăților specifice de adaptare și integrare școlară în medii comune de învățare. Astfel, lotul de cercetare a fost constituit din 80 de subiecți per total, respectiv, 40 subiecți, elevi cu dizabilități: 20 copii din clasele I-i și 20 copii din clasele a V-a, și 40 subiecți, elevi cu dezvoltare tipică, semeni, cu același raport per clasele I-i și clasele a V-a.

În cadrul cercetării au fost studiate factorii interni și externi ai adaptării și integrării școlare, cu caracteristicile empirice a acestora, cu instrumentele aplicate în cadrul evaluării per fiecare din factori. Generalizarea rezultatelor obținute ne permite să concluzionăm prezența la majoritatea elevilor cu dizabilități a nivelului general de adaptare nesatisfăcătoare, adaptării parțiale, incomplete, a riscului accentuat al dezadaptării la copiii, fapt ce demonstrează că politicile școlare de incluziune a copii cu dizabilități cercetați nu asigură în plină măsură eficiența acestui proces. Rămân încă multe oportunități de valorificare a instrumentelor, factorilor, condițiilor în vederea asigurării adaptării psihosociale eficiente a copiilor cu dizabilități. Nu au fost valorificate pe deplin și abordate eficient în obtinerea nivelului optim al adaptării factorii subiectivi (climatul în familie, de atitudinea cadrelor didactice și a clasei de elevi, dar și de particularitățile individuale psihosociale și de sănătate ale acestor copii. [10]. Cu regret, am constatat că nivelul de adaptare a copiilor cu dizabilități este în mare parte determinat de experiențele

precedente acumulate în familie, în instituțiile preșcolare, specială, este autostimulată în diverse situații școlare a elevului cu CES și nu sunt monitorizate, dezvoltate și corectate de profesorii și colegii de clasă.

Analiza și prelucrarea datelor obținute în urma diagnosticării nivelului de adaptare a copiilor cu dizabilități în medii comune de învățare ne-a permis să deducem următoarele tendințe și particularități: factorii determinanți pentru succesul procesului de adaptare este ajutorul și susținerea permanentă a cadrelor didactice de sprijin și părinților în realizarea sarcinilor de învățare, acordarea serviciilor de suport în cadrul școlii incluzive, lipsa experiențelor negative etc. [10].

Astfel, utilizarea în baza licenței academice în cadrul cercetării de constatare a instrumentului de evaluare a comportamentelor copiilor BASC-2 (Behavior Assessment System for Children-2), autori Cecil R. Reynolds, Ph. D., Randy W. Kamphaus, Ph.D., 2005, un instrument de evaluare multidimensională, multimetodă, în varianta tradusă și adaptată și re-normată pe populația României în perioada 2007-2009, a permis determinarea nivelului de adaptare școlară și a dificultăților specifice a copiilor, a situațiilor critice de dezadaptare/inadaptare și respectiv de risc pentru integrare, pe *baze științific argumentate și validate*. BASC-2 (variante revizuită a BASC) este un sistem multidimensional și multimetodic utilizat în evaluarea comportamentelor copiilor și tinerilor cu vârste între 2 și 25 de ani. BASC-2 este considerat a fi un sistem multidimensional deoarece măsoară numeroase aspecte ale comportamentului și ale personalității, vizând atât dimensiuni pozitive (adaptative) cât și negative (clinice) [1, p. 15]. Totodată, BASC-2 este și un sistem multimetodă, deoarece conține mai multe metode de evaluare: *Scala de Evaluare (heteroevaluare) pentru Profesori (Teacher Rating Scale, TRS)*, *Scala de Evaluare (heteroevaluare) pentru Părinți (Parent Rating Scale, PRS)*, *Scala de autoevaluare, a Personalității*,

(Self-Report of Personality, SRP-I, 6-7 ani SRP-C, 8-11 ani), Interviu structurat, referitor la istoricul dezvoltării persoanei evaluate (Structured Developmental History, SDH; Foaie de observare a comportamentului copilului în timpul lecției. (Student Observation System, SOS, vârste/elevi între 6-18, 21 ani).

În continuare, aducem date preliminare rezultate din cercetare, în baza grupurilor experimentale de subiecți (GE₁, GE₂), elevi cu dizabilități, clasele I-i și clasele a V-a, și care se referă la unul din factorii cercetați, *Asimilarea noilor procedee și metode de activitate*, care cuprinde componente ca: traseul educațional anterior; nivelul, specificul asimilării programei școlare, a unor noțiuni și abilități; rezistența la solicitare în noul mediu; interese, deprinderi, aptitudini. Rezultatele reflectă aplicarea unor componente ale BASC-2 cum ar fi: scala de heteroevaluare pentru profesori (TRS-C, 6-11 ani), scala de heteroevaluare pentru părinți (PRS-C, 6-11 ani), Scala de autoevaluare (SRP-I, 6-7 ani), Scala de autoevaluare (SPR-C, 8-11 ani). Din scalele respective am sustras rezultatele la subscalele care reprezintă *profilul de adaptare al copilului*. Aceste rezultate demonstrează nivelul la care se plasează subiecții din cercetare pe anumite segmente, componente de adaptare, și anume: *abilități de adaptare* (se acomodează ușor cu profesorii noi, se adaptează la schimbările din activitățile de rutină ș.a.); *abilități sociale* (îi laudă pe ceilalți, se oferă să-i ajute pe alți copii ș. a.); *abilități de leadership* (se pricepe la a-i face pe ceilalți să lucreze împreună, de obicei sunt aleși ca lideri, ș. a.); *comunicarea funcțională* (dau numărul de telefon atunci când li se cere, indică adresa de acasă dacă li se cere ș. a.); *nivelul de realizare a activităților cotidiene* (au grijă de aspecte legate de propria siguranță, au probleme în a-și încheia nasturii ș.a.), *relații interpersonale* (sunt deseori tachinați de cei din jur, plac colegilor, colegiilor nu le place să stea cu ei, ș.a.); *relații cu părinții* (părinții îi ajută dacă cer ajutor, părinții au încredere în ei, sunt mândri de părinții lor, ș.a.); *stima de sine* (se simt bine în pielea lor, le place cum arată, își doresc să fi fost diferiți ș.a.); *încrederea în*

sine (cred că sunt persoane foarte creative, sunt buni în a lua decizii, pot rezolva probleme dificile, ș.a.)[3,13].

Tabel 1. Rezultate, profil adaptativ, grupuri experimentale, copii cu dizabilități (nr., %)

Scale profil adaptativ (primare/compozite)	Zonă/categorii	Scale TRS, 6-11 ani				Scale PRS, 6-11ani				Scale SRP-I, 6-7 ani		Scale SRP-C, 8-11 ani	
		GE ₁		GE ₂		GE ₁		GE ₂		GE ₁		GE ₂	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Adaptabilitate (primară)	mediu	6	30	8	40	7	35	9	45	-	--	--	--
	riscant	12	60	10	50	11	55	9	45	-	--	--	--
	clinic	2	10	2	10	2	10	2	10	-	--	--	--
Abilități sociale (primară)	mediu	6	30	10	50	10	50	12	60	-	--	--	--
	riscant	10	50	8	40	8	40	6	30	-	--	--	--
	clinic	4	20	2	10	2	10	2	10	-	--	--	--
Leadership (primară)	mediu	3	15	8	40	8	40	8	40	-	--	--	--
	riscant	10	50	8	40	8	40	8	40	-	--	--	--
	clinic	7	35	4	20	4	20	4	20	-	--	--	--
Activități de învățare (primară)	mediu	3	15	4	20	--	--	--	--	-	--	--	--
	riscant	13	65	14	70	--	--	--	--	-	--	--	--
	clinic	4	20	2	10	--	--	--	--	-	--	--	--
Activități cotidiene (primară)	mediu	--	--	--	--	7	35	7	35	-	--	--	--
	riscant	--	--	--	--	13	65	13	65	-	--	--	--
	clinic	--	--	--	--	0	0	0	0	-	--	--	--
Comunicare	mediu	5	25	10	50	7	35	8	40	-	--	--	--

funcțională (<i>primară</i>)	riscant	8	40	8	40	12	60	12	60	-	--	--	--
	clinic	7	35	2	10	1	5	0	0	-	--	--	--
Relații interpersonale (<i>primară</i>)	mediu	--	--	--	--	--	--	--	--	5	42	9	50
	riscant	--	--	--	--	--	--	--	--	7	58	7	39
	clinic	--	--	--	--	--	--	--	--	0	0	2	11
Relațiile cu părinții (<i>primară</i>)	mediu	--	--	--	--	--	--	--	--	-	--	12	66
	riscant	--	--	--	--	--	--	--	--	-	--	6	33
	clinic	--	--	--	--	--	--	--	--	-	--	0	0
Stima de sine (<i>primară</i>)	mediu	--	--	--	--	--	--	--	--	-	--	10	55
	riscant	--	--	--	--	--	--	--	--	-	--	5	27
	clinic	--	--	--	--	--	--	--	--	-	--	3	16
Încrederea în sine (<i>primară</i>)	mediu	--	--	--	--	--	--	--	--	-	--	10	55
	riscant	--	--	--	--	--	--	--	--	-	--	5	27
	clinic	--	--	--	--	--	--	--	--	-	--	3	16
Abilități adaptative (<i>compozită</i>)	mediu	8	25	8	40	8	40	9	45	5	42	10	55
	riscant	10	50	10	50	10	50	9	45	7	58	6	33
	clinic	5	25	2	15	2	5	2	10	0	0	2	11

Dacă comparăm opiniile cadrelor didactice și cele ale părinților pe scalele comune completate (*adaptabilitate, abilități sociale, leadership și comunicare funcțională*) vom observa un număr mai mare de copii plasați de părinți pe zonă/nivel mediu, la ambele grupuri, pe toate subscalele comune, în comparație cu cadrele didactice. Și, invers, un număr mai mic de copii, este plasat de părinți la zonă/ nivel riscant pe *adaptabilitate și abilități sociale*, pe ambele grupuri, iar la *leadership* doar pe grupul claselor I-i. În schimb la *comunicarea funcțională* părinții plasează un număr mai mare de copii din ambele grupuri la zonă/nivel riscant (13 copii, clasele I-i,

12 copii clasele a V-a), în comparație cu cadrele didactice (8 copii, clasele I-i, 8 copii clasele a V-a). Rezultatele cadrelor didactice și a părinților vizavi de scorurile acordate la zonă/ nivel semnificativ clinic, ne arată că ei sunt egali în opinii doar la subskala de adaptabilitate, regăsind câte 2 copii din ambele grupuri, iar la celelalte scale cadrele didactice identifică un număr mai mare de copii decât părinții.

Analizând rezultatele copiilor din grupul de debut școlar și a celor din grupul de copii, clasele a V-a, putem conchide că în ultimul grup, numărul copiilor la zonă/nivel mediu este mai mare pe majoritatea scalelor, atât în opinia cadrelor didactice, cât și în opinia părinților, dar și a elevilor. Se observă o tendință de creștere a abilităților adaptative la copiii claselor a V-a în comparație cu cei din clasele I-i, un moment pozitiv în procesul de școlarizare, dar totuși, diferența de număr nu este atât de mare, cum ar fi de exemplu, la scala adaptabilitate, zonă/nivel mediu - 6 copii (30%), în clasele I-i și 8 copii (40%) în clasele a V-a, în opinia cadrelor didactice și 7 copii (35%) în clasele I-i și 9 copii (45%) în clasele a V-a în opinia părinților, diferența fiind de 2 copii într-un caz și în celălalt. Se cere de la sine concluzia, tendința de creștere există, dar diferența mică denotă insuficiența măsurilor de sprijin, sugerează necesitatea amplificării acestora pe parcurs, ceea ce este confirmat și de rezultatele pe nivel riscant și semnificativ clinic. Acest lucru ar însemna că necesitatea de sprijin continuu este actuală și în cazul copiilor claselor a V-a în procesul de adaptare la un nou nivel de studii.

Cu părere de rău, se observă un număr de copii înregistrat și la nivelul semnificativ clinic, din ambele grupuri experimentale, la 10 din 10 scale primare. La fel, și la scala compozită abilități adaptative avem înregistrate scoruri la nivel semnificativ clinic, cu excepția GE₁, rezultat din chestionarul SRP-I. Trebuie de menționat, că în rezultatele cu scoruri clinice, copii clasele a V-a, s-au inclus majoritatea copiilor nou-veniți în instituția de învățământ, și nici unul

din copiii care au mers în clasele a V-a în aceeași instituție de învățământ în care au urmat și clasele primare.

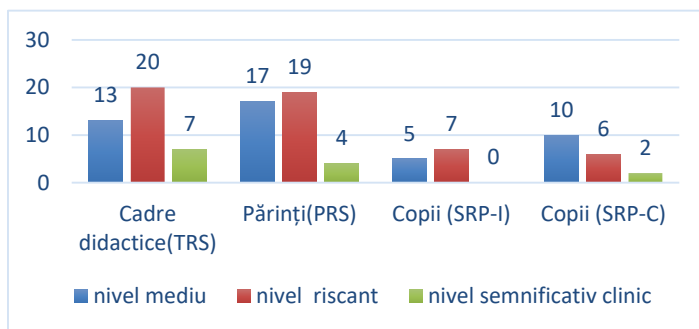


Figura 3. Rezultate, scala compozită *Abilități adaptative*, GE_1 , GE_2

Scala compozită comună pentru toate chestionarele, și anume, **abilități adaptative** însumează un scor T al sceler primare și plasează copilul, în dependență de rezultat/score T, la unul din niveluri/zone - mediu, riscant sau semnificativ clinic al acestor abilități. Observăm scoruri pe nivel mediu, riscant, și semnificativ clinic înregistrate de copiii din ambele grupuri. Cunoscând situația copiilor, subiecților cercetării, putem spune că opiniile profesorilor și a părinților au coincis în majoritate de cazuri, și mai puțin au coincis opiniile copiilor din ambele grupuri. Ca ilustrare a acestor opinii, în tabelul de mai jos avem rezultatele pe scale de *profil adaptativ* a doi copii, subiecți în cercetare. La fel, și imaginea grafică a profilurilor adaptative a acestor doi copii cu dizabilități, subiecți în cercetare, pe rezultatele scalei TRS (completată de cadrele didactice).

Tabel 2. Rezultate profil adaptativ

Scale profil adaptativ (primare/compozite)	Copil, grad sever de dizabilitate clasa I-i, GE_1			Copil, grad sever de dizabilitate, clasa a V-a GE_2		
	NIVEL			NIVEL		
	TRS-C	PRS-C	CRP-I	TRS-C	PRS-C	CRP-C

Adaptabilitate (<i>primară</i>)	riscant	riscant	--	riscant	mediu	--
Abilități sociale (<i>primară</i>)	clinic	riscant	--	riscant	riscant	--
Leadership (<i>primară</i>)	riscant	riscant	--	riscant	riscant	--
Activități de învățare (<i>primară</i>)	riscant	--	--	riscant	--	--
Activități cotidiene (<i>primară</i>)	--	mediu	--	--	mediu	--
Comunicare funcțională (<i>primară</i>)	riscant	mediu	--	riscant	mediu	--
Relații interpersonale (<i>primară</i>)	--	--	mediu	--	--	riscant
Relațiile cu părinții (<i>primară</i>)	--	--	--	--	--	mediu
Stima de sine (<i>primară</i>)	--	--	--	--	--	riscant
Încrederea în sine (<i>primară</i>)	--	--	--	--	--	riscant
Abilități adaptative (<i>compozită</i>)	riscant	riscant	mediu	riscant	mediu	riscant

În concluzie, rezultatele evaluărilor realizate demonstrează:

- prezența și rezistența pe durată a unui număr mare de dificultăți ale copiilor în aspectul abilităților adaptative și de integrare, cum ar fi: *în aspectul adaptibilității* - dificultăți de adaptare la schimbările de rutină, la profesorii noi, la colegii de clasă, dificultăți în a-și organiza activitatea, a realiza unele obiective; *în*

aspectul abilităților sociale, dificultăți în a respecta reguli sociale, de grup, în a oferi ajutor, a demonstra interes față de ideile altor colegi, a-i încuraja pe alții etc.; *în aspectul abilităților de leadership*, dificultăți în a oferi sugestii altora, a fi creativi, a participa în diverse grupuri sociale, a lua decizii; *în aspectul activităților de învățare*, dificultăți în a se organiza, a-și face temele, a citi, a cere să recupereze proiectele de la care au lipsit, etc.; *în aspectul realizării activităților cotidiene*, dificultăți în a urma rutina zilnică, a se organiza, a avea grijă de siguranța proprie etc.; *în aspectul comunicării funcționale*, dificultăți în a răspunde adecvat la întrebări, a găsi o informație de care au nevoie, a descrie niște sentimente, a explica colegilor niște reguli de joc sau activitate, a comunica cu claritate, etc.; *în aspectul relațiilor interpersonale*, dificultăți în a relaționa cu semenii, le pare că ceilalți râd de ei, simt că nimeni nu îi plac, copiii râd pe seama lor etc.; *în aspectul relațiilor cu părinții*, nu au ajutor din partea părinților, părinții nu au încredere în ei, nu pot discuta cu părinții, simt că părinții nu sunt mândri de ei, *în aspectul stimei de sine* nu le place felul în care arată, îi deranjează aspectul lor fizic, etc.; *în aspectul încrederii în sine* nu se consideră buni în a lua decizii, nu pot rezolva singur probleme dificile, nu se consideră persoane de încredere, nu sunt prieteni de încredere, pe care te poți bizui etc.

- Existența tendințelor comune în formarea și dezvoltarea în timp a abilităților de adaptare, caracteristice elevilor cu dizabilități și dezvoltare tipică, și totodată, prezența anumitor dificultăți specifice copiilor cu dizabilități cu impact negativ asupra activității școlare, consolidarea dificultăților specifice a comportamentului adaptativ la elevi cu dizabilități în timp, de la clasa I-i spre clasa a V-a și diversitatea gamei individuale de dificultăți de adaptare la elevii cu dizabilități etc.

- Evidențierea unor aprecieri diverse ale părinților copiilor și profesorilor școlari asupra dezvoltării abilităților de adaptare și integrare la copiii cu dizabilități, până la cele opuse, ceea ce

dovedește existența aborderii și sensuri diferite asupra problemelor studiate, totodată existența unor dificultăți în colaborare și respectiv, pierderea din eficiența recuperării.

- Dificultățile specifice ale copiilor cu dizabilități în procesul de adaptare și integrare școlară diminuează din start acest proces. Fenomenul de adaptare și integrare școlară, parte a procesului educațional, prezintă etape inevitabile prin care trec toți copiii. Marea diferență este că nu toți copiii depășesc aceste etape cu succes și în termenii planificați, ci în mod foarte diferit, în dependență de o multitudine de factori și circumstanțe (ereditari/personali, de familie, de mediu). Prin urmare, devine cert un lucru, că procesul de adaptare și integrare școlară pentru copiii cu dizabilități, cu toată experiența educației preșcolare, trebuie să fie pregătit și intens susținut chiar de la momentul debutului școlar.

- strategia optimă cu referință la dezvoltarea copilului este cea a profilaxiei iar acțiunile recuperatorii trebuie să fie declanșate din momentul observării anumitor dificultăți în dezvoltarea copilului, de la o vârstă cât mai fragedă, din aspectul social, emoțional, de comunicare și relaționare cu semenii, menționează autorul Gh. Radu, [6].

- doar prin măsuri adecvate de sprijin, puse în programe individualizate, complexe, în raport cu necesitatea, copiii vor putea depăși cu succes dificultățile menționate mai sus. Copiii mai comunicabili, care se implică mai ușor în diferite activități se adaptează mediului școlar mai eficient. Comportamente de adaptare școlară presupun nivelul mai mult de încredere în sine și respectarea normelor de conduită accesibile, în baza de exemple concrete și pozitive etc.

Adaptarea elevilor în grup a demonstrat o diversitate de manifestare a procesului de la activismul exagerat până la izolare accentuată. În mare parte succesul adaptării la condițiile sociale ale grupului școlar este orientat de predispoziții formate de experiența precedentă a educației preșcolare a copilului familial și în grădiniță

de copii, dar factorii de interacțiune cu semenii și adulții actuali devin nu numai actuali dar și determinanți, respectiv necesită o abordare complexă, cu scop bine detefinit și în sistem. Totodată o importanță majoră a demonstrat gradul de implicare a cadrului didactic în stabilirea relațiilor de colaborare cu elevul cu dizabilități, în crearea climatului psihologic în clasa de elevi: atitudinea profesorilor, colegilor, părinților, stare de sănătate, reușita școlară etc. [10].

În urma analizei rezultatelor cercetării a fost elaborată o scala compozită comună pentru toate chestionarele completate privind consolidarea dificultăților de inadaptare/dezadaptare, pot servi drept bază pentru elaborarea programului individual de intervenție recuperatorie. Pentru fiecare elev implicat în studiul a fost elaborat profilul de adaptare individual. Nivelurile riscant și semnificativ clinic din profilurile de adaptare a copiilor sunt determinate atât de factorii interni/personali ai copiilor, cât și de factorii externi/de mediu, de cel familial, și în mare parte de cel școlar.

Resurse bibliografice:

1. CODUL Nr. 152 din 17.07.2014 CODUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA Publicat : 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art Nr : 634 Data intrării in vigoare : 23.11.2014 <http://lex.justice.md/md/355156/>
2. CONCEPTUL Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030” și al Programului de implementare
https://mecc.gov.md/sites/default/files/concept_strategie_program_de_implementare_educatia_2030.pdf ,
https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea_01.pdf

3. LAPOȘINA E, CURILOV Sv., Dificultăți de adaptare și integrare școlară a copiilor cu dizabilități în medii comune de învățare Difficulties of adaptation and school integration of children with disabilities in common learning environments 86-98 //Revista Psihologie, Psihopedagogie speciala, Asistenta sociala, Nr. 4(57)/2019 ISSN 1857-4432 (online) ISSN 1857-0224 (print). https://old.upsc.md/wp-content/uploads/2019/12/cer_pub_ppsas_nr_57_4_2019.pdf
4. CURPAȘ M. Starea de bine la persoanele cu dizabilități, TD, rezumat, Universitatea "Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca, 2011, 49 p. https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea_01.pdf
5. CRISTEA S. Educația Incluzivă în revista de teorie și practică educațională Pro-didactica nr. 1-2, aprilie 2007, pp.88-90
6. GOLOVEI Lilia Program de adaptare școlară pentru elevii clasei întâi. Revista Psihologie, 4, 2010. Pag. 46-55 https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Program%20de%20adaptare%20scolar%20pentru%20elevii%20clasei%20intii.pdf
7. PASCARI V. Adaptarea școlară- Condiție pentru formarea identității școlarului mic, în Materialele Conferinței Științifice Internaționale din 11-12 decembrie 2014, "Eficientizarea învățământului-vector al politicilor educaționale moderne, partea I, Chișinău, IȘE, 2014.
8. RACU A., RACU S.; POPOVICI D-V, DANII A. Psihopedagoga integrării, Chișinău: S.n., 2014, 416 p.
9. ȘCHIOPU, U., VERZA, E., Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții, Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 510 p.
10. TOMA S. Adaptarea psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general Specialitatea 511.03 – Psihologie socială Teză de doctor în psihologie.

http://ise.md/uploads/files/1549459712_teza_toma-sergiu_modificata_01_02_2019.pdf

11. Педагогический Энциклопедический Словарь (золотой фонд) Москва: Бим-Бад, 2003 год, 528 с
12. <https://www.didactform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-educationale-pentru-sustinerea-educatiei-incluzive-de-calitate/adaptarea-scolara-forma-specifica-de-adaptare-sociala>
13. CURILOV S. Adaptarea școlară a copiilor cu dizabilități prin prisma paradigmatelor teoretice în contextul procesului educațional incluziv în *Revista de științe socioumane* Nr.2 (39) 2018 Pag. 74-83
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/74-83.pdf

CZU: 341.231.14-053.2

MUNICIPAL STRATEGY FOR THE PROTECTION OF THE RIGHTS OF THE CHILD

STRATEGIA MUNICIPALĂ DE PROTECȚIE A DREPTURILOR COPILULUI

Angela CUTASEVICI, viceprimar al mun. Chișinău,
doctorand, UPSC

Abstract: This article proposes a general presentation of the Strategy for the protection of children's rights, approved by the municipality of Chisinau for the years 2020-2025. It presents the purpose, the beneficiaries, the basic principles, the general and specific objectives of the Strategy, the legal framework in which it is part, the structures responsible for implementation, etc.

Keywords: protection of children's rights, Chisinau municipality, municipal strategy, principles, objectives.

Rezumat: În acest articol se propune o prezentare generală a Strategiei pentru protecția drepturilor copilului, aprobată de municipiul Chișinău

pentru anii 2020-2025. Se prezintă scopul, beneficiarii, principiile de bază, obiectivele generale și specifice ale Strategiei, cadrul legal în care se înscrie, structurile responsabile de implementare etc.

Cuvinte cheie: protecția drepturilor copilului, municipiul Chișinău, strategie municipală, principii, obiective.

Aprobarea *Strategiei municipale pentru protecția drepturilor copilului 2020-2025* se înscrie în contextul general de reformare a sistemului de protecție a copilului din Republica Moldova, dar și alinierea acestuia la standardele și angajamentele europene și internaționale.

Scopul documentului de politici este de a crea un mediu prietenos și incluziv, capabil să asigure, să respecte și să protejeze drepturile fiecărui copil din municipiul Chișinău. Strategia își propune o abordare intersectorială în implementare, cu implicarea mai multor subdiviziuni ale APL Chișinău.

Beneficiarii Strategiei sunt toți copiii, indiferent de starea materială a familiei, mediul de reședință, apartenența etnică, limba vorbită, sex, vârstă, apartenența politică sau religioasă, starea de sănătate, caracteristicile de învățare și dezvoltare, comportamente antisociale sau antecedente penale etc., din municipiul Chișinău, cu accent pe copiii și familiile în situație de risc, precum și atenție deosebită față de copiii cu dizabilități și copii cu cerințe educative speciale.

De asemenea, elaborarea noii strategii de profil vine din necesitatea concentrării eforturilor pe structuri integrate de prevenire și identificare timpurie a situațiilor de risc pentru copii și respectiv, consolidării capacităților de intervenție și asistență la nivel comunitar, dezvoltării și implementării unor mecanisme eficiente de analiză a necesităților și planificare a activităților de dezvoltare a serviciilor sociale pentru copii.

Strategia pentru protecția drepturilor copilului a fost aprobată de Consiliul Municipal Chișinău în iulie 2020 și fixează obiectivele și direcțiile prioritare de activitate și intervenție pe dimensiunea de profil. Documentul a fost elaborat de Direcția Generală pentru

Protecția Drepturilor Copilului, cu asistența tehnică a reprezentanței UNICEF Moldova.

Principiile de bază incluse în document sunt următoarele:

- Nediscriminarea;
- Toleranță zero față de orice formă de violență asupra copiilor;
- Prioritatea numărului unu sunt copiii;
- Apărarea interesului superior al copilului;
- Oferirea șanselor de participare pentru fiecare copil.

Strategia își propune o abordare intersectorială în implementare, cu implicarea mai multor subdiviziuni ale CMC.

Actualmente în subordinea Direcției generale pentru protecția drepturilor copilului sunt:

- 5 Direcții pentru protecția drepturilor copilului de sector;
- 3 centre de plasament pentru copii în situație de risc: „Casa Gavroche”, Centrul de plasament pentru copii;
- 2 centre statale mixte de plasament și de zi: Centrul pentru copilărie, adolescență și familie și Centrul municipal de plasament și reabilitare pentru copii de vârstă fragedă cu multiple servicii, cum ar fi: Secția maternală, Serviciul de plasament de urgență pentru copii cu vârsta până la 12 ani, Serviciul de zi pentru copii cu vârsta până la 3 ani, Serviciul de zi pentru copii cu dizabilități, Serviciul de asistență socială a copilului și familiei, Serviciul de răgaz pentru familiile cu copii cu dizabilități;
- Serviciul „Echipa mobilă” pentru copii cu dizabilități și membrii familiei acestora;
- Serviciul asistent personal pentru copii cu dizabilități (271 unități);
- Serviciul asistență parentală profesionistă (47 de unități);
- Serviciul Asistență stradală;
- Serviciul asistență stradală;
- Locuință socială asistată pentru copii;
- Centru de resurse și suport pentru copii și tineri;

- 48 de centre comunitare pentru copii și adolescenți, o parte din ele fiind specializate pentru diferite categorii: copii cu nevoi speciale („Atenție”, „Start”, „Casa speranței”, Centrul de recuperare activă și reintegrare socială a copiilor cu dizabilități fizice), copii de vârstă fragedă ș.a.;
- Centrul social regional „Renașterea” pentru persoanele infectate cu virusul HIV/SIDA;
- 2 case comunitare: Serviciul social casă comunitară pentru copii în situație de risc, Serviciul social casă comunitară pentru copii cu dizabilități severe.

Proiectul de decizie „**Cu privire la aprobarea Strategiei municipale pentru protecția drepturilor copilului 2020 - 2025**” a fost elaborat cu asistența tehnică a UNICEF Moldova acordată conform Memorandumului de înțelegere dintre CMC – UNICEF Moldova – APSCF din 5 martie 2019 semnat în baza Deciziei nr.2/4 din 05.02.2019 „Cu privire la aprobarea Memorandumului de înțelegere între CMC – UNICEF Moldova – APSCF”.

Analiza datelor și activităților în domeniul protecției copilului a subdiviziunilor Consiliului Municipal au permis identificarea a patru obiective generale din care se derivă obiective specifice.

Obiectiv general 1: Prevenirea și combaterea violenței, exploatării și traficului de copii în toate mediile

Obiectivul specific 1.1: Informarea, sensibilizarea și educarea societății asupra riscurilor de violență, exploatare și trafic în toate mediile

Obiectivul specific 1.2: Îmbunătățirea mecanismului intersectorial municipal de cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor victime și potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării și traficului

Obiectiv general 2: Prevenirea și combaterea excluziunii sociale a grupurilor vulnerabile/ subreprezentate

Obiectivul specific 2.1: Asigurarea accesului echitabil la educație pentru toți copiii

Obiectivul specific 2.2: Considerarea opiniei copilului la toate etapele procesului decizional

Obiectiv general 3: Asigurarea dreptului la familie pentru fiecare copil

Obiectivul specific 3.1: Sprijinirea și consolidarea familiei

Obiectivul specific 3.2: Consolidarea sistemului de îngrijire alternativă

Obiectivul specific 3.3: Asigurarea (re) integrării socio-familiale a copiilor și tinerilor din îngrijirea alternativă

Obiectiv general 4: Consolidarea sistemului municipal de protecție a copilului

Obiectivul specific 4.1: Dezvoltarea organizațională a autorității tutelare

Obiectivul specific 4.2: Sporirea capacităților personalului din sistemul de protecție a copilului și alte sisteme conexe

Adoptarea Strategiei este urmată de elaborarea Planului de acțiuni pentru implementarea acestuia cu indicarea costurilor corespunzătoare. Planul de acțiuni va fi, la fel, aprobat de Consiliul municipal Chișinău.

Strategia a fost realizată în conformitate cu prevederile Convenției ONU cu privire la drepturile copilului, Legea nr.338/1994 „Privind drepturile copilului”, HG nr. 434/2014 privind aprobarea Strategiei pentru protecția copilului pe anii 2014-2020 și HG nr. 835/2016 cu privire la aprobarea Planului de acțiuni pentru anii 2016-2020 privind implementarea Strategiei pentru protecția copilului pe anii 2014-2020, Obiectivele de Dezvoltare Durabilă (ODD1 – Eradicarea sărăciei în toate formele sale și în orice context, ODD3 – Asigurarea unei vieți sănătoase și promovarea bunăstării tuturor la orice vârstă, ODD4 – Garantarea unei educații de calitate și promovarea oportunităților de învățare de-a lungul vieții pentru toți, ODD5 – Realizarea egalității de gen și împuternicirea tuturor femeilor și a fetelor, ODD8 - Promovarea unei creșteri economice susținute, deschise tuturor și durabile, a ocupării depline și

productive a forței de muncă și a unei munci decente pentru toți; ODD10 – Reducerea inegalităților în interiorul țărilor și de la o țară la alta; ODD16 – Promovarea unor societăți pașnice și incluzive pentru o dezvoltare durabilă, a accesului la justiție pentru toți și crearea unor instituții eficiente, responsabile și incluzive la toate nivelurile) și în temeiul art. 6 din Legea nr. 136/ 2016 ”Privind statutul municipiului Chișinău”, art. 14 alin. (2) lit. y) din Legea nr. 436/ 2006 „Privind administrația publică locală”.

Copiii constituie aproximativ 16% din populația totală a municipiului Chișinău, înregistrând în ultimii 5 ani o ușoară descreștere.

Municipiul Chișinău, considerat unitate administrativ-teritorială de nivelul al doilea, este constituit din orașul Chișinău, cu o populație totală de 689.965 de locuitori și 18 suburbii, inclusiv 6 orașe - unități administrativ-teritoriale de nivelul întâi (Durlești, Vatra, Codru, Cricova, Vadul lui Vodă și Sîngera) cu o populație totală de 60.495 de locuitori, precum și 12 sate/ comune – unități administrativ-teritoriale de nivelul întâi (Băcioi, Condrița, Ghidighici, Trușeni, Bubuieci, Budești, Colonița, Cruzești, Tohatin, Ciorescu, Grătiești și Stăuceni), cu o populație totală de 75.446 de locuitori.

Populația de copii în municipiul Chișinău constituie 15,56% din populația totală a municipiului (825 906 locuitori), înregistrând o ușoară descreștere, de la 129 796 de copii la 1 ianuarie 2014, la 128 536 de copii la 1 ianuarie 2018. Aproximativ 79% din copii locuiesc în orașul Chișinău, iar 21% - în suburbii, inclusiv 9% - în cele 6 orașe și 12% - în cele 12 sate/ comune suburbane.

Numărul de copii în sistemul de învățământ general în ultimii 5 ani în municipiul Chișinău este în creștere.

Sistemul de învățământ general (preșcolar, primar și secundar, extrașcolar) în mun. Chișinău cuprindea în anul de studii 2018-2019 un număr de 326 de entități educaționale, inclusiv 150 de instituții de

educație timpurie, 9 școli primare – grădinițe, 6 școli primare, 1 gimnaziu - grădiniță, 28 de gimnazii, 83 de licee teoretice, 5 instituții de învățământ special, 27 de instituții de învățământ extrașcolar (centre de creație, școli sportive etc.), 1 centru municipal de instruire pentru copii și adolescenți [1].

În anul de studii 2014-2015, învățământul preșcolar număra 32 597 de copii – cu 5 076 de copii mai puțin decât în anul de studii 2018-2019, iar învățământul primar și secundar - 78 382 de copii – cu 9 147 de copii mai puțin decât în anul de studii 2018-2019 [2]. Aproximativ 17% dintre elevi (20 596 de copii în anul de studii 2017-2018 și 21 345 de copii – în anul de studii 2018-2019) frecventează instituțiile de învățământ extrașcolar: centre de creație, școli sportive etc.

În ultimii 11 ani (2008-2019), cel puțin 17 318 elevi au părăsit sistemul municipal de învățământ primar și secundar pe motivul emigrării împreună cu familiile lor în străinătate. Uneori, asemenea cazuri apar raportate drept abandon sau absenteism pe motiv că părinții nu au ridicat dosarele copiilor de la instituția de învățământ.

Tabelul 1. Contingentul general de elevi (școli)

Anii de studii						
Contingentul de elevi	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
	80 019	82 377	85 458	87 529	90 002	93 283

Tabelul 2. Numărul total de elevi încadrați, anual, pe treptele de școlaritate în instituțiile de învățământ primar, secundar (gimnaziu, liceu) din municipiul Chișinău în anii 2016-2021

Anul de studii	Numărul total de copii încadrați anual în instituțiile de învățământ			Total elevi	din care:	
	primar	gimnazial	liceal		Învățământ public	Învățământ privat
2016-2017	33 178/ 1 964	32 495/ 1 652	12 135/ 926	82 350	77 808	45 42
2017-2018	34 442/ 2 024	33 837/ 1 810	12 393/ 950	85 456	80 672	47 84
2018-2019	34 839/ 2 271	35 145/ 2 073	12 235/ 968	87 531	82 219	5 312
2019-2020	35 394/ 2 563	36 564/ 2 271	12 210/ 1 000	90 002	84 168	5 834
2020-2021	35 790/ 2 892	38 128/ 2 688	12 746/ 1 039	93 283	86 664	6 619

Strategia este un document intersectorial și din acest considerent un Comitet coordonator fără personalitate juridică, cu rol decizional strategic în procesul de implementare, monitorizare și evaluare urmează a fi instituit de către Consiliul Municipal Chișinău.

Strategia municipală pentru protecția drepturilor copilului este primul exercițiu de acest gen odată realizat în mun. Chișinău. Documentul este rezultatul unui proces amplu de consultare cu subdiviziuni ale Consiliului Municipal Chișinău, dar și societatea

civilă. Peste 40 de specialiști au fost consultați în cadrul mai multor interviuri aprofundate, focus grupuri, discuții. La fel a fost realizată o documentare aprofundată de birou (rapoarte și date statistice care cuprind perioada 2014-2018).

Dificultățile principale adresate în procesul de consultare au ținut de: întreruperea procesului din cauza alegerilor locale și ulterior din cauza situației din municipiu legată de COVID19, inconsistența unor date statistice, lipsa practicii de elaborare de documente similare, provocări în asigurarea participării etc.

Referințe bibliografice:

1. Sistemul educațional municipal Chișinău în cifre și fapte, anul de studii 2018-2019. Disponibil la:
https://chisinauedu.md/sites/default/files/files/raport_activitate_DGETS_anul_de_studii_2018-2019_0.pdf
2. Rapoarte de activitate a instituțiilor de învățământ general din municipiul Chișinău. Disponibil la:
<https://chisinauedu.md/node/3166>

CZU: 372.4.04:613/614

WORK-BASED LEARNING IN THE „HEALTHY LIFESTYLE” MODULE IN THE COURSE „PERSONAL DEVELOPMENT” IN PRIMARY CLASSES

ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE SARCINI DE LUCRU ÎN CADRUL MODULULUI „MODUL DE VIAȚĂ SĂNĂTOS” LA DISCIPLINA „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASELE PRIMARE

Liliana SARANCIUC-GORDEA, conferențiar universitar,
doctor în pedagogie;

Polina SPANCIOC, masterandă, Catedra Pedagogiă
Învățământului Primar,

Facultatea de Științe ale Educației și Informatică, UPS „Ion Creangă”

Abstract: This article elucidates some theoretical, methodological and applied aspects in order to capitalize on work-based learning in the module "Healthy lifestyle" in the discipline "Personal development" in primary school.

Keywords: health education, behaviors for a healthy lifestyle, skills to adopt a healthy lifestyle in various contexts, active learning strategies, work-based learning

Rezumat: Articolul dat elucidează unele aspecte teoretice, metodologice și aplicative în vederea valorificării învățării bazate pe sarcini de lucru în cadrul modulului „Modul de viață sănătos” la disciplina „Dezvoltare personală” în clasele primare.

Cuvinte-cheie: educație pentru sănătate, comportamente pentru un stil de viață sănătos, abilități de adoptare a modului de viață sănătos în contexte variate, strategii de învățare activă, învățare bazate pe sarcini de lucru.

Obiectivul 3.3. al Reglementărilor speciale privind organizarea anului de studii 2020-2021 în contextul epidemiologic de COVID – 19 pentru instituțiile de învățământ primar stabilește „de a mobiliza comunitatea educațională pentru respectarea, protecția și asigurarea drepturilor copilului la educația de calitate” [1, p. 1]. Acest obiectiv

transpune angajamentul Parlamentului Republicii Moldova (12 decembrie 1990) că statul RM:

- recunoaște copiii drept titulari de drepturi și stabilește o gamă largă de obligații față de copii, pe care le au structurile/instituțiile statului, în calitate de titular de obligații;

- s-a angajat să facă aceste drepturi cunoscute tuturor și anume dreptul la sănătate – Articolul 24 „Sănătatea și serviciile sanitare”, ratificând „Convenția cu privire la Drepturile Copilului” [2, p.5; p.10; p. 215].

În contextul schimbărilor majore și accelerate ale lumii contemporane, asigurarea unei stări de sănătate a copiilor, reprezintă una dintre direcțiile prioritare ale strategiei educaționale și astfel, educația pentru sănătate în școală (ES în continuare) devine un deziderat esențial al educației. OMS (organizația mondială a sănătății) califică educația pentru sănătate – armă eficace a sănătății publice, ceea ce impune „asigurarea condițiilor necesare pentru implementarea acesteia prin diverse programe de sănătate, în vederea stimulării responsabilității personale și colective a tuturor membrilor societății în ocrotirea sănătății” [3, pp. 9 -10].

Literatura de specialitate clasică (M. Călin, S. Cristea, C. Cucuș, I. Bontaș, M. Dumitrescu, E. Lorant, G. Văideanu) stabilește că ES:

- implică dobândirea și aplicarea unor cunoștințe, capacități, deprinderi, atitudini de natură biologică, fiziologică, chimică, psihologică, igienică, sportive în calitate de conținut particular al educației psihofizice;

- este definită și analizată din perspectivele [4, pp. 61-62]:

1. valoare pedagogică aflată la baza curriculumului școlar prin intermediul unui conținut general al educației (educația: estetică, tehnologică, intelectuală, morală, psihofizică);

2. conținut particular al educației psihofizice;

3. problemă specifică a lumii contemporane, identificabilă și rezolvabilă la nivelul conceptului operațional de noile educații.

În acest sens ES formează un feed-back activ cu dimensiunile clasice abordate mai sus dar și cu dimensiunile „noilor educații” (educația ecologică, educația media, educația pentru democrație etc.), având ca finalitate: formarea și dezvoltarea abilităților de proiectare și de organizare rațională a vieții în condițiile rezolvării unor probleme specifice; formarea și dezvoltarea abilităților de organizare a timpului liber et. al.

Astfel, în anii 2003-2005, în RM a fost realizat Proiectul Uniunii Europene „The Health Promotion and Disease Prevention Project, Moldova” iar în Centrul Național de Sănătate Publică (CNSP) în 2005 a fost înființat „Centrul de Promovare a Sănătății, Educație pentru Sănătate, Informație și Relații cu Mass-media”. Acest centru a angajat medici specialiști în sănătatea publică, sociologi, psihologi, filologi și asistente medicale pentru a însuși și valorifica modalități noi de promovare a sănătății și educație pentru sănătate printr-un program național (2007-2015) [5, pp. 11-12].

Actualul curriculum pentru învățământul primar (2018) transpune acest deziderat de ES în aspect de formare atât a competențelor transdisciplinare circumscrise de „Profilul de formare a absolventului” prin atributul nr. 4 „Persoane angajate civic și responsabile” cât și a competențelor specifice la disciplina „Dezvoltarea personală” (DP în continuare) – competența nr. 3 „Adoptarea modului de viață sănătos în context variate, demonstrând interes și implicare în activități de menținere a sănătății proprii și a celor din jur” valorificată prin modulul 3 „Modul sănătos de viață” [6, pp. 12-13; p. 179].

După O. Dandara, modulul 3 are în vizor sănătatea mintală, emoțională și fizică, asigurată prin:

- alimentație sănătoasă, dozarea corectă a efortului fizic și intelectual, procese fiziologice caracteristice vârstei, contracararea viciilor, păstrarea și consolidarea imunității, prevenirea efectelor negative ale influenței mediului, utilizarea rațională și corectă a resurselor de sănătate (aerul, apa, mediul natural în general etc.),

influența tehnologiilor moderne asupra sănătății. Autoarea stabilește că acest modul se axează pe problemele enunțate mai sus și revine asupra lor din perspectiva particularităților de vârstă și experienței de viață acumulate a elevilor iar abilitățile de adoptare a modului de viață sănătos vor fi formate prin:

- prezentarea/ explicarea anumitor termeni, concepte, procese, fenomene;

- exersarea unor abilități practice, utilizabile în viața de zi cu zi și cultivarea unor atitudini privind modul de viață sănătos care au menirea de a consolida acest comportament pe parcursul vieții și de a-l transforma într-un credo al existenței [7, p. 11].

Sursele de specialitate abordate în vizorul formării abilităților de adoptare a modului de viață sănătos (L. Apostol-Stănică, M. Bajag, L. Fondafan, K. Frank, C. Danii, D. Platon, N. Coadă) în cadrul activităților educaționale plasează pe prim plan strategiile didactice active și sociale (joc de roluri, discuții în grup mic, studiu de caz, lucrul în grup, proiecte de grup și individuale). Din perspectiva dată, actualul Ghid (2018), vine cu sugestii metodologice de abordare praxiologică în formarea competențelor cheie [6, p. 227], promovând caracterul integrator al abordării modulare la disciplina DP [6, p. 231] printr-o palitră diversă de metode: interactive, activ-participative, art-creative [6, p. 235] relevante secvențelor de activitate didactică în contextual modelului ERRE (Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere) [6, p. 236].

Sursele de specialitate europene moderne (R. Gollob, P. Krapf, P., W. Weidinger, M. Ududec, L. Ciurari, A. Vieriu, A. Popovici, C. Mironov et. al.) extind și clarifică palitra de strategii active în dezvoltare abilităților de viață prin prisma cărora se regăsesc și cele de adoptare a modului de viață sănătos: **Învățarea prin cooperare; Învățarea prin proiecte; Învățarea experiențială; Învățarea bazată pe sarcini de lucru** (ÎBSL în continuare).

Sursa de specialitate W. Weidinger (2020) ilustrează particularitățile strategiei active de învățare la DP – ÎBSL (reprezintă

combinația dintre învățarea constructivistă și învățarea cu ajutorul instrucțiunilor; pregătește elevii pentru viață, creând situații reale de viață drept cadru pentru învățare) prin atribuțiile elevilor și cadrului didactic:

- elevii învață prin intermediul sarcinilor de lucru și lucrează pentru îndeplinirea sarcinii;

- elevii rezolvă probleme care conduc către ceva util și semnificativ;

- elevii se confruntă cu probleme pe care doresc să le rezolve, astfel învățarea fiind utilă și semnificativă;

- elevii, în procesul de rezolvare a sarcinilor, exploatează diverse căi de găsire a soluției, dobândind astfel abilități utile;

- elevii își stabilesc nevoile de învățare pentru fiecare sarcină de lucru;

- elevii beneficiază de instrucțiuni și instructaj din partea învățătorului, astfel stabilind în mod individual sarcinile de lucru;

- cadrul didactic facilitează procesul de ÎBSL:

- *concepe materialele astfel încât elevii să rezolve probleme;

- *acordă elevilor libertatea de a încerca diferite modalități de rezolvare a problemei;

- *supraveghează timpul în cadrul expunerii pentru ca elevii să aibă suficient timp de învățare;

- * elaborează sarcini care pot include vizita unei întreprinderi, discuția / interviuarea unor specialiști și solicitarea ajutorului;

- * evaluează produsul elaborate de elevi prin calificative;

- * informează elevii despre motivul pentru care învață prin desfășurarea unei anumite acțiuni și despre abilitățile formate la final de sarcină realizată [8, pp. 11-12].

Aceeași sursă susține că ÎBSL are un model de aplicare: 1. Elevii au o sarcină pe care trebuie s-o rezolve. Această sarcină poate fi prezentată de profesor sau citită de elevi. 2. Elevii își fac un plan de acțiune. 3. Elevii implementează planul de acțiune. 4. Elevii reflectează asupra procesului de învățare și își prezintă rezultatele.

Colectivul de autori R, Gollob, P. Krapf (2007) detaliază aspectul practic de valorificare a ÎBSL [9, p. 61]: unitățile de învățare sunt concepute ca mici proiecte; elevii se confruntă cu probleme curente activității din cadrul proiectelor - referitoare subiect, la forma de organizare a activității (în grup, individual, pereche), la comunicare, la respectarea programului de realizare a sarcinii etc. Prin identificarea și soluționarea acestor probleme, elevii își vor dezvolta o gamă largă de abilități de învățare prin sarcini.

Astfel, autorii menționează că elevii vor învăța a „învăța la locul de muncă” iar pentru asta profesorul va trebui să se gândească cu atenție la maniera în care să formuleze sarcina, să hotărască asupra întrebărilor, cum ar fi:

- De cât timp vor dispune copiii?
- Ce materiale trebuie să le pun eu la dispoziție?
- Ar trebui să le dau câteva părți ale florii care sunt gata făcute?

De asemenea, autorii menționează că la această vârstă de școlaritate (nivelul primar):

- elevii sunt încurajați să-și asume răspunderea pentru activitatea efectuată la clasă, împărțind răspunderea cu profesorul;

- elevii vor conștientiza despre acest tip de învățare și vor dobândi și o experiență în planificarea independent a activității și pentru etapa următoare;

- profesorul va dispune de o gamă largă de roluri și activități:

▪ de instruire și de informare (funcție clasică/tradițională) - prin intermediul unei prelegeri, al unei sarcini de lectură, al unui videoclip etc.;

▪ de a-și reflecta comportamentul și personalitatea pentru a servi drept model pentru ca elevii să perceapă mesajul că fiind credibil dacă comportamentul său îl susține, de exemplu prin tonul vocii, prin înțelegere, prin toleranță, cinste sau încurajare;

▪ de adecvare a metodelor didactice (de predare, învățare, evaluare) la conținutul modulului;

- de proiectare personalizată și prospectivă la situațiile apărute pe moment în clasă;

- de supraveghere cu atenție a elevilor în timpul lucrului la sarcină pentru observarea comportamentului și nevoilor de învățare în ceea ce privește cunoașterea și înțelegerea, aptitudinile și valorile.

Din perspectiva dată ÎBSL trebuie să facă obiectul unei reflecții și al unei descărcări imediate (un follow-up): dacă elevii, după un joc de rol, au sentimente puternice – bucurie, dezamăgire, furie într-o activitate în plen moderată de profesor, elevii își vor împărtăși ideile și vor reflecta asupra activității printr-o discuție dirijată: „- Ce am învățat?, - Cum am învățat?, - Cu ce scop am învățat?”. Astfel, fără acest efort de reflecție, ÎBSL este doar o simplă acțiune, realizată doar de dragul acțiunii iar în termenii învățării constructiviste, follow-up-ul cu rol de reflecție este timpul acordat pentru o analiză și pentru o judecată abstractă și sistematică. Profesorul poate da indicații – sub formă de concepte, informații suplimentare – pentru care ÎBSL va oferi contextul.

În sensul valorificării ÎBSL la disciplina DP, W. Weidinger (2020), ține să etaleze și o serie de probleme atât pentru elevi cât și pentru profesor:

- crearea mediului de învățare creative și incitant pentru elevi să experimenteze frecvent principiile ÎBSL în diverse contexte;

- proiectarea gândită a ÎBSL:

- pentru a evita riscul ca elevii să rămână în zona îngustă a termenilor și formelor cu care sunt familiarizați evitând orice efort de teamă de eșec ce provine din riscul de a greși și care însoțește încercarea de a folosi noi posibilități;

- în cazul abordării sarcinii de lucru în grup unde unii elevi se pot baza excesiv pe ceilalți, care să facă cea mai mare parte de muncă și învățare, în loc să depună efort în mod egal;

- respectarea timpului la realizarea sarcinii, care reprezintă o presiune continuă de a se încadra în timp, în cazul în care sarcinile de învățare nu sunt bine proiectate;

▪ dificultatea implementării ÎBSL în clasa cu un număr mare de elevi și cu spații limitate (rânduri de bănci) [8, p. 12]. Așadar:

ÎBSL începe în clasă prin jocuri de rol/simulare, formulări de întrebări, repartizare de roluri etc., continuă ca temă de extindere pentru acasă, oferindu-i elevului timp suficient pentru realizarea cu succes a acesteia. Cadrul didactic pe perioada sarcinii de extindere ghidează și oferă sprijin la eventualele întrebări sau neclarități ale elevului.

ÎBSL se încheie la fel în clasă, la lecție prin prezentări de produse, inclusiv prezentări PowerPoint, bucle, pliante, postere, expoziții etc.

Sarcini de învățare pot fi și interviurile (cu membrii familiei, cu un localnic, cu bunicii, străbunici, cu părinții, rudele, cu un elev din clasele mai mari, fie din școala în care învață sau din altă școală despre subiectele abordate în cadrul lecțiilor de DP) [10, p. 45].

Din perspectiva ÎBSL la DP - modulul 3 vom reflecta unele secvențe proiective: subiectul „Igiena alimentației – reguli privind alimentele și modul de hrănire”; detalierea de conținut curricular - modalități de realizare corectă a acțiunilor igienice cu obiective formulate pentru secvențele de lecție ERRE:

O.1. să listeze propriile obiceiuri alimentare utilizând „bulgărușul de zăpadă” (mingea din lână);

O.2. să deducă produsele alimentare nesănătoase din propriile obiceiuri pe baza tabelului (brainstorming);

O.3. să regăsească alimentele benefice sănătății corpului uman pe baza Fișei 1;

O. 4. să extindă palitra de alimente benefice sănătății corpului uman pe fiecare nivel al „piramidei”;

O.5. să stabilească traseul digestiv la cazul propus în baza fișelor de lucru 4-5;

O.6. să elaboreze un meniu de mic dejun sănătos utilizând ca suport Fișa 3.

În *Evocare* la pasul *Implică-te!* (O.1 și O.2) se va propune elevilor o serie de întrebări, prin activitatea de energizare „Bulgărele de zăpadă”, care va solicita un răspuns rapid/imediat. Răspunsul, care va desemna un obicei alimentar nesănătos, se va înregistra de elevul „secretar” completând un tabel de brainstorming după modelul de mai jos:

legume	fructe	cereale	lactate	cărnuri	dulciuri
--------	--------	---------	---------	---------	----------

Astfel, prin prisma dată, pe final de activitate, organizând un debriefing, se va solicita „secretarului” să citească produsele nesănătoase numite de colegi ca obicei alimentar. În baza acestor răspunsuri se vor pune elevilor întrebări de tipul: „Ce impact poate avea corpul uman nealimentându-se corect?, Ce consecințe poate avea nerespectarea regulilor de igienă alimentară?”.

Răspusul la aceste întrebări va da posibilitate învățătoarei să anunțe subiectul lecției și să enunțe obiectivele lecției: „astăzi noi vom: extinde șirul de alimente benefice sănătății omului; clarifica esența alimentației echilibrate pentru beneficiul sănătății; determina traseul de digestie al alimentelor în organismul omului; elabora un meniu sănătos și variat de mic dejun pentru un elev din clasa a III-a”.

Pentru sarcinile realizate în *Evocare* la pasul *Implică-te!* se va opta pentru combinatorica didactică: *forma de organizare* - frontal; *metoda* - brainstormingul tabel; *procedeu* - bulgărele de zăpadă; *tehnica* – debriefing.

În *Realizarea Sensului* la pasul *Procesează informația!* (O.3. și O.4.) prin strategia de ÎBSL se va propune elevilor *jocul de luare a deciziei* „Piramida-alimentară”. În opinia noastră jocul dat, *va marca faza unei sarcini cu elementul în care elevii se confruntă cu o sarcină și pe care trebuie s-o rezolve.*

Pe tablă, din timp, se va plasa o piramidă a alimentelor (schemă grafică) după modelul propus de învățătoare. Elevii vor fi solicitați să formeze 8 grupuri (4 elevi în grup) cu sarcini și roluri

concrete: 1 elev secretar; 2 elevi pictori; 1 elev moderator care va trasa săgeata de la alimentul desenat grafic pe palierul piramidei și va finisa sarcina lipind (cu bandă adezivă) pe tablă produsul realizat de grup. În sensul dat elevilor se va propune: să studieze și să examineze conținutul Fișei de lucru 1 „Piramida alimentelor” (3'); să regăsească alimentele propuse pe *Piramidă* (7'). La această fază a sarcinii (jocul de luare a deciziei), elevilor li se va oferi posibilitatea de a valorifica rolurile de lucru în grup, ca element de ÎBS, pentru a-și face un plan de acțiune și de a implementa planul de acțiune (alt element de ÎBSL).

Pe finalul activității de grup se va solicita elevilor să-și autoevalueze activitatea de lucru în grup, comparând produsul realizat de grup cu conținutul Fișei propuse prin debriefing: extinzând, verbal, palitra de alimente din fiecare nivel al piramidei cu răspunsuri argumentative la întrebările generalizatoare propuse: „Care din alimentele piramidei, considerate sănătoase, pot fi consumate mai mult?; - De ce alimentele de la baza piramidei se consideră sănătoase?; Ce diferență este între a ne hrăni și a mânca? Dați exemple!. Vor fi solicitate următoarele răspunsuri:

- Cereale (porumb, grâu, secară, ovăz, etc); fructe/legume (legume zarzavaturi: conopidă, brocoli, ridiche roșie/neagră, ardei roșu/galben/verde, roșii, ardei etc; fructe și pomușoare: nuci, mere, pere, prune, coacăză, căpșună etc.); produse lactate: lapte, iaurt, chefir, smântână etc.; carene, pește, ouă; dulciuri de casă, dulciuri fabricate.

- Alimentele de la bază pot fi consumate mai mult decât celelalte deoarece sunt mai sănătoase.

- Alimentele sănătoase asigură corpul cu elementele necesare de hrănire. Chipsurile, băuturile carbogazoase, bucatele fastfood le putem mânca dar ele nu ne hrănesc, așa cum fac fructele și legumele care conțin vitamine și minerale – elemente extrem de importante pentru sănătatea noastră.

Astfel în etapa dată se va realiza *faza de elaborare a produsului de grup, în care elevii vor reflecta asupra procesului de învățare* (element de ÎBSL) și se vor prezenta rezultatele (element de ÎBSL).

Pentru sarcinile realizate în *Realizarea Sensului* la pasul *Procesează informația!* se va opta pentru: *forma de organizare* - grup; *metoda* - joc de luare a deciziei; *procedeeul* - Piramida alimentară; *tehnica* – debriefing.

În *Reflecție* la pașii *Comunică și decide!* și *Apreciază!* (O.5. și O.6.) se va propune elevilor *cazul* (fază de ÎBSL): „Un elev întreabă „Cum mănânc o banană sau un măr?”. Apoi elevii vor fi inițiați: să examineze imaginea din Fișa 4; să studieze și să examineze conținutul Fișei 5 de lucru; să scrie (să vină cu sugestii personale la cazul prezentat) pe imaginea din Fișa 4 numărul traseului digestiv din Fișa 5 corespunzător cu organul responsabil de digestie în corpul omului.

În baza sugestiilor personale elaborate de elevi, în pereche, la sarcina următoare li se va propune să elaboreze (7') un meniu de mic dejun sănătos, utilizând ca suport Fișa *Piramida elementelor* și respectând condițiile sarcinii: primele 3 perechi, care termină cel mai repede, vor prezenta în fața clasei alegerile lor (produsul). La prezentarea produsului se vor pune întrebări specifice EFI: „Ce alegeri ați făcut?, A fost greu să vă imaginați produsele alimentare pentru micul dejun?, Varianta elaborată de perechea voastră o veți încerca acasă?” et. al.

Pentru sarcinile realizate în *Reflecție* la pasul *Comunică și decide!* și *Apreciază!* se va opta pentru: *forma de organizare* - pereche; *metoda* – studiul de caz; *procedeeul* - *Reflecție* „Meniul unui mic dejun sănătos”; *tehnica* – discuția dirijată.

În *Extindere* pentru pasul *Acționează!* elevilor li se va propune, împreună cu părinții, să reflecteze asupra subiectului abordat la lecție. Se va solicita elevilor, ghidați de familie, să elaboreze un *Buletin informativ* „Gusturi și sănătate”. În acest sens

elevii vor fi informați despre modalitatea de prezentare a produsului de lucru individual *Buletinul informativ* prin criteriile de succes: 1. Respect tema/ subiectul. 2. Realizez design-ul propus, introducând elemente creative proprii. 3. Prezint informații/ mesaje corecte, clare și atractive. 4. Prezint clar, fluent și cu entuziasm. 5. Folosesc un vocabular adecvat.

Resurse bibliografice:

1. Reglementări speciale privind organizarea anului de studii 2020-2021, în contextul epidemiologic de COVID – 19 pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial, liceal. Anexă la ordin nr. 840 din 19.08.2020.

https://mecc.gov.md/sites/default/files/doc_baza.pdf

2. Terguță, V., (coord.), Educație pentru drepturile omului. Curriculum clasele I-IV. Ghidul învățătorului. MECC, Cișinău; Editura Gunivas, 2018.

<https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului-Ghidul-Invatatorului-cl-I-IV.pdf>

3. Promovarea sănătății și educație pentru sănătate. București; Editura Public H Press, 2006.

http://www.snspps.ro/UserFiles/File/ph_press/php_ps_edsan.pdf

4. Cristea, S., Educația pentru sănătate. Didactica Pro...nr. 3 (31). http://www.prodidactica.md/revista/Revista_31.pdf

5. Conferința științifico-practică națională cu participare internațională „Promovarea sănătății – o prioritate a sănătății publice” 22-24 iunie Orhei, 2016. http://public-health.md/CM3_67_2016cf.pdf

6. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018, Aprobabil la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018).

https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf

7. Dandara, O., Disciplina „Dezvoltare personală”, un răspuns la realitățile sociale și o provocare pentru cadrele didactice. Didactica Pro..., nr.4-5 (116-117) octombrie 2019.

http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2482/Dandara_O_Disciplina_Dezvoltare_personala.pdf?sequence=3&isAllowed=y

8. Weidinger, W., Cum sprijinim învățarea activă. Dezvoltare personală. Ghid practic pentru profesori. ME CC al RM și Zurich University of Teacher Education, Chișinău, 2020.

9. Gollob, R., Krapf, P., Explorarea drepturilor copilului Activități didactice pentru clasele I-IX. Volumul V din volumele ECD/EDO I-VI Educație pentru cetățenie democratică și drepturile omului în practica școlară. Scenarii didactice, concepte, metode și modele. Consiliul Europei, februarie, 2007, F-67075 Strasburg Cedex.

<http://www.living-democracy.com/pdf/ro/V5/V05.pdf>

10. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar în anul de studii 2020-2021. Anexă la Ordinul MECC nr. 839 din 18.08.2020. Chișinău, 2020.

https://mecc.gov.md/sites/default/files/2_invatamant_primar_2020-2021_final_01.09.2020.pdf

**LANGUAGE DISORDERS IN THE DEVELOPMENT OF
SCHOOL FAILURE**

**TULBURĂRI DE LIMBAJ ÎN DEZVOLTAREA EȘECULUI
ȘCOLAR**

Victoria Maximciuc, dr., conf. univ, UPS „Ion Creangă”,
Purcaru Iona, drd, UPS „Ion Creangă”

Summary: This article addresses the issue of school failure in children with language disorders. Analyzing the theoretical research we must note that various studies are conducted on the peculiarities of communication development, emotional, self-esteem, school readiness, cognitive development, social integration, but we find very little work in researching school failure in children with language disorders, namely the development of mechanisms in the formation of school failure in this category of children.

Keywords: language disorders, school failure, school success, pupil, clues.

Rezumat: În acest articol este abordată problema eșecului școlar la copiii cu tulburări de limbaj. Analizând cercetarea teoretică trebuie să atenționăm că sunt realizate diverse studii privind particularitățile dezvoltării comunicării, afective, autoaprecierii, pregătirii către școală, dezvoltarea cognitivă, integrarea socială, însă constatăm foarte puține lucrări în cercetarea eșecului școlar la copiii cu tulburări de limbaj și anume dezvoltarea mecanismelor în formarea eșecului școlar la această categorie de copii.

Cuvinte cheie: tulburări de limbaj, eșecul școlar, reușita școlară, elev, indicii.

În literatura anglo-americană sunt mai frecvent aplicate definiția eșecului școlar (school failure) și incapacitatea de învățare (learning disabilities) [5, p. 42]. Prin incapacitatea de învățare se subînțelege necorespunderea capacităților psihofiziologice cu capacitățile reale ale copilului de a corespunde cerințelor programului școlar. Despre nereușita școlară se vorbește în cazul în

care succesele academice nu corespund parametrilor psihofiziologici și motivaționali ale așteptărilor profesorilor.

Incapacitatea școlară se identifică cu insuficiența ereditară sau dobândită a funcțiilor cognitive și a abilităților școlare.

De asemenea în literatura anglo-americană și cea rusă eșecul școlar este caracterizat de anumite abateri în dezvoltare. Printre aceste sunt: tulburările specifice ale citirii, orfografiei, calcului, tulburările activității și atenției, tulburările anxietății, tulburările adaptării.

Trebuie de menționat că problema eșecului școlar permanent rămâne în centrul atenției fiind-că se constată și creșterea numărului de copii cu această problemă. În literatură de specialitate sunt descrise diferite abordări pentru soluționarea randamentului școlar scăzut. De exemplul М.А. Данилов [3, p. 54] consideră că nereușita școlară apare din cauza decalajului dintre posibilitățile elevului și cerințe. В. Оконь este de acord cu părerea lui М.А. Данилов și menționează că sunt afectate relațiile dintre elev cu profesor.

Cu problema cercetării particularităților psihopedagogice a copiilor cu tulburări de limbaj s - au ocupat un șir de cercetători: dificultăți de comunicare (D. Ponomari, 2019); dezvoltarea afectivă (V. Olărescu; A. Ciobanu, 2010, 2018); pregătirea psihologică către școală (N. Bucun; A Nosatăi, 2010); integrarea socială (O. Popescu, 2020); dezvoltarea cognitivă (D.A. Buganu, 2021); scrierea și citirea: intervenția logopedică preventivă și formativ-dezvoltativă(V. Olărescu, 2020); impactul tulburărilor de limbaj asupra reușitei școlare (A. Ciobotaru, 2015).

Pentru copiii din clasele primare este specific echilibrul slab al proceselor nervoase cu predominarea inhibiției, diminuarea capacității de muncă. La majoritatea copiilor predomină emoții negative și stres cronic.

La copiii cu tulburări de limbaj există anumite particularități în dezvoltarea comportamentului social: contacte sociale incluse în activitate sunt minimale, activitatea practică și comportamentală

devin imediate și nonverbale; se observă un nivel scăzut de înțelegere cum trebuie de atins scopul, de prognozat anumite dificultăți și de elaborat procedee de soluționare a problemei; nivelul scăzut al empatiei emoționale.

Ca urmare a prezenței unui complex de abateri în dezvoltarea din domeniul cognitiv și emoțional împiedică dezvoltarea abilităților de comunicare cu cei din jur și ca urmare se dezvoltă procesul de autoizolare a copilului.

Particularitățile indicate mai sus cer de la cadrele didactice prezența unor abilități profesionale privind dezvoltarea componentelor verbale, cognitive, comunicaționale cu scopul adaptării optime conform cerințelor societății.

Trebuie să menționăm că majoritatea cercetărilor din domeniu sunt consacrate la eșecul școlar format la copiii cu tulburări de limbaj. Dar totuși un interes deosebit prezintă depistarea apariției mecanismelor dezvoltării eșecului școlar la această categorie de copii.

În continuare ne vom opri la indicii reușitei școlare [4, p. 79]:

1. formularea unei concluzii simple, combinarea unor cunoștințe, abilități și competențe pentru dobândirea cunoștințelor noi;
2. capacitatea de a aplica cunoștințe, abilități și competențe în situația nouă și formularea concluziilor;
3. dezvoltarea abilității de a căuta în mod independent a cunoștințelor;
4. învingerea activă a dificultăților aparute;
5. aprecierea adecvată a propriilor capacități cognitive.

Nerealizarea acestor indicii prezentate mai sus facilitează apariția eșecului școlar la copiii cu tulburări de limbaj.

Componentele nereușitei pot fi următoarele: 1) nu posedă operații creative elementare (combinarea și aplicarea în situații noi a

cunoștințelor, abilităților și competențelor); 2) nu se străduie să dobândească cunoștințe teoretice noi; 3) evită dificultățile a activității creative; 4) nu este coninteresat să aprecieze critic propriile rezultate; 5) nu se străduie să îmbogațească propriile rezultate; 6) nu a însușit unele definiții în sistem.

În continuare, vom descrie semnele de nereușită școlară a copilului cu tulburări de limbaj. Aceasta mai mult se referă la disciplinele școlare care necesită aplicarea mai mult a activității creative.

Elevul nu poate să verbalizeze, acesta fiind principala dificultate în rezolvarea sarcinii, nu poate elabora un plan de rezolvare, nu poate indica rezultatul obținut, nu poate să răspundă la întrebări în baza textului studiat. Acestea se observă la rezolvarea problemelor, citirea textelor, ascultarea explicațiilor profesorului.

Elevul nu pune întrebări la materia studiată, nu are încercări să citească literatura adaugătoare. Aceste se observă în cazul rezolvării sarcinilor, perceperea textelor când profesorul recomandă și altă literatură.

Elevul nu este activ și se distrage deseori în momentul lecției, când e vorba despre expunerea ideii principale, învingerea dificultăților. Se observă în cazul rezolvării problemei, perceperea înțelegerii textului sau alegerea sarcinii după dorință.

Elevul nu reacționează emoțional la succese și propriile insuccese. Nu poate da apreciere propriei activități și nu poate se poate autocontrola.

Elevul nu explica scopul sarcinii realizate, să expună după ce parametri se rezolvă această sarcină, omite acțiunile, nu respectă consecutivitatea acțiunilor, nu poate verifica rezultatul obținut. Se observă în cazul realizării sarcinilor, realizarea unor acțiuni în componența unei activități mai complexe.

Elevul nu poate să reproducă formularea definițiilor, formulelor, sau argumentelor, nu înțelege textul fondat pe anumite definiții.

Trebuie să atenționăm că noi am evidențiat cauzele nereușitei școlare a copiilor cu tulburări de limbaj:

1. Pregătirea personală către școlară, ea se manifestă prin atitudinea copilului către școală, activității de învățare. Copilul trebuie să aibă motivația dezvoltată și stabilitate emoțională.
2. Pregătirea intelectuală presupune perceperea diferențiată, gândirea analitică, abordarea rațională, memorarea logică, interes față de cunoștințe, dezvoltarea abilității de a înțelege simbolurile, dezvoltarea motricității fine și coordonării vizual- motrice.
3. Pregătirea socio-psihologică – dezvoltarea necesității de comunicare cu semenii săi, prezența abilității de subordonare a propriilor interese cu cerințele grupei, capacitatea de a se isprăvi cu rolul elevului.

Nereușita școlară deseori se manifestă prin dorințade a nu frecventa școala. Aceasta poate fi din cauza dificultăților în comunicare cu semenii săi, majoritatea profesorilor nu iau în considerare particularitățile psihologice, emoționale a copiilor.

În urma propriei cercetări A. Cucer menționează despre particularități specifice ale comunicării și propune un șir de recomandări pentru cadrele didactice [1, p. 20].

Alt aspect important este adaptarea psihosocială a copilului cu tulburări de limbaj prin formarea unui echilibru „personalitatea elevului în mediul educațional”. Acestea pot fi realizate prin valorificarea potențialului copilului, resurselor mediului și cele educaționale [2, p. 122].

În concluzie trebuie să menționăm următoarele: tulburările de limbaj facilitează apariția eșecului școlar din cauza consecințelor psihologice care urmează a fi menționate și caacterizate de un șir de cercetători; este important și inovativ să identificăm acele mecanisme care sporesc dezvoltarea eșecului școlar la copiii cu tulburări de limbaj; în cercetarea noastră în continuare ne vom baza

pe premisele nereușitei școlare la copiii cu tulburări de limbaj; vom propune un model de intervenție logo - psihologică complexă care va include și lucru cu familia cât și cu cadrele didactice.

Resurse bibliografice:

1. Cucer A. Comunicarea- modalitatea de integrare a copilului cu tulburări de limbaj în mediu școlar. Psihologie, 2011, № 2, p.12-20.

2. Toma S. Adaptarea psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general. Teza de doctor în psihologie. Chișinău, 2019.

3. Данилов, М.А. Предупреждение неуспеваемости и второгодничества в школе. М.: Учпедгиз, 1950. 94 с.

4. Маркова А. К. Доступность учебного материала как один из факторов снижения перегрузки школьников. Вопросы психологии, 1982, № 1, р. 78-80.

5. Табачников С. И. Школьная дезадаптация неуспеваемости взгляд на проблему с позиции детской психиатрии. Здоровья Украины. Психиатрия результаты достижения, 2010, № 1, с. 42-43.

CZU: 372.48

**WAYS OF PREVENTING AND OVERCOMING THE
DIFFICULTIES OF PERCEIVING TIME IN HIGH
PRESCHOOL AGE**

**MODALITĂȚI DE PREVENIRE ȘI DEPĂȘIRE A
DIFICULTĂȚILOR DE PERCEPERE A TIMPULUI LA
VÂRSTA PREȘCOLARĂ MARE**

Mihaela Pavlenco, doctor în științe pedagogice, conf. univ.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract. The time is perceived by children differently, according to their needs or feelings, being directly influenced by different environmental factors. The difficulties of perceiving time at children of high preschool age are more related to those aspects that address the particularities of age. Representations about time, as well as the skills to discriminate them, are formed at high preschool age based on personal experience. Therefore, children should be familiar with time intervals and their measurement in a variety of activities related to their life.

Keywords: time, high preschool age, preschool, temporal representations

Rezumat. Timpul este perceput de copii în mod diferit, în concordanță de necesitățile sau trăirile sufletești, fiind influențați direct de diferiți factorii ai mediului înconjurător. Dificultățile de percepere a timpului la copii de vârstă preșcolară mare țin mai mult de acele aspecte ce vizează particularitățile de vârstă a copiilor. Iată de ce, reprezentările despre timp, precum și abilitățile de discriminarea a lor se formează la preșcolarii mari pe baza experienței personale. Prin urmare, copiii ar trebui să fie familiarizați cu intervale de timp și măsurarea lor în cadrul unor activități varietate legate de ritmul lor de viață.

Cuvinte cheie: timp, vârsta preșcolară mare, preșcolar, reprezentări temporale

Timpul reprezintă o dimensiune a universului foarte abstractă pentru preșcolari, deoarece reprezentările temporale sunt reprezentări ale succesiunii schimbării fenomenelor și stării materiei. Atunci când

vorbit despre reprezentări temporale, ne referim la schimbarea părților zilei, a anotimpurilor și a altor fenomene, care se repetă în mod regulat. Reflecția în mintea copilului a timpului se numește percepția timpului. Cu toate acestea, nu există un analizor, care ne ajută să percepem timpul.

Dacă în cadrul celorlalte conținuturi matematice copilul are posibilitatea de a se implica la nivel senzorial, atunci perceperea timpului se realizează în raport cu evenimentele ce se desfășoară în viața lor. Acest fapt îl face pe copil mai vulnerabil, deoarece pentru această vârstă este caracteristic o gândire intuitivă, ce se dezvoltă în cadrul unor activități de învățare senzorială, bazată pe simțurile copilului. Ideea dată este susținută de documentele de politică educațională [1, 2] potrivit cărora învățarea la vârsta preșcolară se realizează prin prisma învățării experiențiale, active și prin descoperire, unde copilul poate să exploreze lumea, valorificându-și simțurile.

Р.Л. Непомнящая este de părerea că timpul nu poate fi contemplat direct: nu este vizibil, nu este audiat, nu are forme vizuale. Denumirile verbale ale timpului sunt: relative, instabile sau tranzitorii (dimineața devine ziua, iar ziua este seară) [4, p. 6].

Percepția timpului are două forme de reflecție diferite, dar complementare reciproc. Prima vizează percepția directă a duratei, numită „simțul timpului”, iar a doua – presupune orientarea indirectă în timp, bazată pe utilizarea standardelor de timp, ce constituie niște desemnări verbale adoptate în societate pentru anumite intervale.

Complexitatea percepției timpului se datorează caracteristicilor sale: fluiditate, continuitate și ireversibilitate. Г.А. Урунтаева afirmă că timpul are o bază vizuală și este percepută indirect în contextul activităților desfășurate. Timpul fuzionează cu evenimentele din viață, care curg într-o singură direcție și este ireversibil [6, p.153].

Deci, ireversibilitatea timpului se manifestă în faptul că este imposibil să se întoarcă momentul care a trecut. Trecutul, prezentul și viitorul nu pot fi schimbate cu locurile.

Potrivit P.Л. Непомнящая mecanismul de percepție a timpului este asociat unui „ceas-biologic”, care conține relația dintre trecut, prezent și viitor și este formată din percepția duratei și viteza [4, p.5].

Aceste noțiuni sunt niște concepte abstracte, greu de perceput de către preșcolari. Noțiunile de trecut, prezent și viitor se formează la vârsta preșcolară prin intermediul unei conversații în baza unor imagini, fotografii. Pentru a ilustra trecutul, se propune copiilor fotografii de când era mic, pentru prezent se creează discuții despre el și ceea ce face la moment, iar viitorul este ilustrat prin ceea ce va fi atunci când va fi mare, asemenea mamei sau tatei. Totodată, se poate realiza o excursie în timp, unde se va prezenta printr-o prezentare Power Point imagini din trecut, povestindu-i despre cum se realizau diverse lucruri în trecut față de cum se realizează acum și posibile acțiuni care vor avea loc peste câțiva ani datorită progresului ce se înregistrează în diverse domenii.

Abordând vârsta preșcolară din perspectiva formării reprezentărilor despre prezent, trecut și viitor și legătura dintre ele, constatăm faptul că copii la această vârstă confundă aceste noțiuni, afirmând, de cele mai dese ori, „ieri mă duc la magazin”. În context matematic aceste elemente sunt abordate prin prisma noțiunilor de ieri, azi și mâine.

Pentru prevenirea și combaterea acestor greșeli se recomandă ca acțiunile educaționale cu referire la formarea reprezentărilor despre consecutivitatea zilelor să se realizeze prin intermediul unor jocuri, care implică două aspecte: prezentarea acestor noțiuni prin prisma acțiunilor efectuate de copiii pe parcursul zilei și schimbările ce se produc în natură pe durata lor. Deci, fiind în contact nemijlocit cu lumea înconjurătoare și viața reală copilul mai ușor sesizează diferențele dintre „ceea ce a fost, este sau va fi”.

Ca exemplu poate servi jocul didactic „*Ieri, azi, mâine*”, unde preșcolarii vor avea de răspuns la anumite întrebări, precum:

- Când am fost la bibliotecă?
- Când a fost spectacolul?
- Când am desenat, cu acuarela, un câine?
- Când ne-am jucat „De-a baba oarba”?
- Când vom pleca în excursie?
- Când vom citi povestea Punguța cu doi bani?
- Când am vorbit despre Fructe? etc.

Întrebările, de obicei, sunt formulate conform activităților pe care le desfășoară sau cu care se întâlnesc copiii în activitățile instructiv-educative din instituțiile de educație timpurie sau din viața lor de zi cu zi. Copiii, la aceste întrebări trebuie să răspundă cu cuvintele ieri, azi sau mâine.

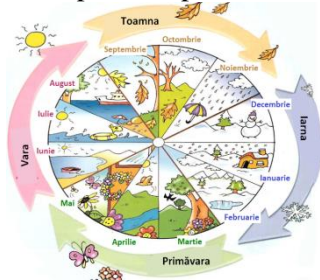
Un alt exemplu ne poate servi lucrul cu panourile, unde, pe de o parte, putem aborda schimbările ce se produc în natură pe parcursul a trei zile consecutive, iar, pe de altă parte, identificăm zilele săptămânii printr-un set de întrebări de felul: Ce zi e astăzi? Ce zi a fost ieri? Ce zi va fi mâine? sau Cum a fost timpul afară ieri? Cum este astăzi? și Cum va fi mâine?

Dacă vorbim de consecutivitatea evenimentelor trebuie să menționăm faptul că copiii de vârstă preșcolară mare întâlnesc o mare dificultate în ordonarea zilelor săptămânii. Această dificultate este înlăturată prin activități ce vizează asocieri de numere și culori. În acest caz se propune copiilor cartonașe pe care sunt indicate zilele săptămânii și numerele de la 1 la 7 în consecutivitate, fiind de culorile curcubeului. Sarcina preșcolarilor este de a ordona cartonașele cu zilele săptămânii mai întâi potrivit consecutivității numerelor și apoi în funcție de culorile curcubeului. Aceste exerciții îl vor ajuta pe copil să sesizeze mai ușor ordinea zilelor pe durata unei săptămâni.

Apelând la perceperea indirectă a timpului copilul la vârsta preșcolară mare se familiarizează și cu lunile anului. O mare

dificultate în perceperea acestui consecutivitate lor în cadrul anotimpurilor și anului. Pentru înlăturarea acestei lacune se propune copiilor activități de ordonare a lunilor anului mai întâi în cadrul anotimpurilor, după care are loc organizarea cronologică a anotimpurilor cu lunile caracteristice lor. Astfel de situație creează un cerc al anotimpurilor și lunilor anului, care reflectă cele mai esențiale trăsături ale fiecărei luni, precum și a anotimpurilor în ansamblu.

concept temporal este



Dat fiind faptul că perceperea indirectă a timpului se realizează prin intermediul unor standarde de timp, este foarte important ca preșcolarii să fie familiarizați cu instrumentele și unitățile de măsurare a timpului.

În acest context V. Păduraru, A. Platon și M. D. Balan afirmă că două intervale de timp pot fi comparate între ele numai indirect, folosindu-se o „scară de timp” auxiliară. Un etalon de timp nu este o măsură propriu-zisă, precum etalonul masei, volumului, lungimii. Totodată, el nu păstrează unitatea de timp, ci o produce. Timpul nu este caracteristic nici unui obiect, nu poate fi generat sau reprodus, el poate fi doar măsurat indirect [3, p. 152].

Familiarizarea preșcolarilor mari cu instrumentele de măsurare a timpului, calendarul și ceasul, se realizează prin activități practice. Calendarul este introdus în grupa pregătitoare după ce au studiat zilele săptămânii și lunile anului. Pentru început li se prezintă diversitatea calendarelor, după care se lucrează cu calendarul de perete cu file, pentru a conștientiza scurgerea timpului și succesiunea zilelor. La sfârșitul fiecărei luni se va organiza discuție despre luna care a trecut, luna care vine, se vor compara numărul de zile. După aceea se va realiza consolidarea acestor noțiuni prin crearea unor calendare.

Spre sfârșitul vârstei preșcolare, copiii încep să distingă ora cu ajutorul ceasului. Pentru ca acest proces să se realizeze fără dificultate este necesar ca la început să se efectueze o prezentare a structurii și tipologiei ceasurilor. În contextul dat se va introduce noțiunea de minut și oră ca unități de măsurare a timpului. Pentru a înțelege durata intervalului de timp de un minut preșcolarii li se va spune că aceasta durează cât ai zice „pește”, în schimb ora durează ceva mai mult și ea conține 60 de minute.

După ce copiii au reușit să înțeleagă aceste noțiuni, cadrul didactic trece la explicarea mecanismului de măsurare a timpului cu ajutorul ceasului mecanic, descriind poziția fiecărui ac și rolul lui.



Apoi pe baza activităților din cadrul regimului zilei, precum și a schimbărilor ce se produc în natură pe parcursul zilei se vor face asocieri de ore. Ca de exemplu:



Pentru consolidarea abilităților de măsurare a

timpului cu ajutorul ceasului se va propune diverse jocuri didactice și activități practice prin intermediul cărora preșcolarii vor asocia orele de la ceasul mecanic cu cele electronice.

Deci, orientarea în timp este vitală pentru copil. Abilitatea de a regla și planifica activitățile în timp creează baza dezvoltării unor trăsături de personalitate, cum ar fi organizarea, calmul, inițiativa și acuratețea, necesare pentru un copil atât în activitățile educaționale, cât și în viața de zi cu zi.

Reprezentările temporare au un impact pozitiv și asupra dezvoltării cognitive a preșcolarului, ajutând la îmbunătățirea capacităților sale de orientare în lumea înconjurătoare și la dezvoltarea operațiilor perceptive și mentale.

Resurse bibliografice:

1. Cadrul de referință a Educației Timpurii din Republica Moldova. Chișinău: Lyceum, 2018.
2. Curriculum pentru educație timpurie. Chișinău: Lyceum, 2019.
3. Păduraru V., Platon A., Balan M. D. Matematica pentru perfecționarea învățătorilor. Elemente de metodică. Vol. II. Iași: Ed. Spiru Haret, 1998.
4. Непомнящая Р.Л. Развитие представлений времени у детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. Спб.: Детство – Пресс. 2004.
5. Рихтерман Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада 2- е изд. дораб. М. Просвещение, 1991.
6. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: Учебное пособие для учащихся средних педагогических учебных заведений. М. Академия, 1998.

READING DIFFICULTIES DIDACTIC APPROACH IN PRIMARY CLASSES

ABORDAREA DIDACTICĂ A DIFICULTĂȚILOR DE CITIRE ÎN CLASELE PRIMARE

Angela TELEMAN, dr., UPS „Ion Creangă”
Cristina BUZILA, masterandă UPS „Ion Creangă”

Abstract: Reading is a complex activity for primary classes. The association of sound and letter will be achieved through analysis and synthesis, operations ensured by applying the phonetic, analytical-synthetic method in the alphabetical period. Effective reading involves comprehension of what is read, which depends on the length of word processing by pupils. Thus reading difficulties can be overcome by ensuring phonological, morphological and syntactic comprehension.

Key words: reading, language comprehension.

Rezumat: Citirea este o activitate complexă pentru elevii din clasa I. Asocierea sunetului și a literei se va realiza prin analiză și sinteză, operații asigurate prin aplicarea metodei fonetică, analitico-sintetică în perioada alfabetică. Citirea eficientă implică comprehensiunea celor citite, care depinde de durata procesării cuvintelor de către elevi. Astfel dificultățile de citire pot fi depășite prin asigurarea comprehensiunii fonologice, morfologice și sintactice.

Cuvinte-cheie: citire, conștientizare fonologică.

Importanța citirii continuă să-și dezvolte valențele formative, întrucât procesele de învățare și înțelegere nu pot fi concepute în afara cuvântului citit și a celui scris.

Cititul este o activitate de descifrare a textului grafic, un act cognitiv complex și, după părerea G. Burlea [2], reprezintă un nivel inferior de lectură, care necesită capacități de înțelegere, de aprofundare și de interpretare.

Recercările din domeniu demonstrează complexitatea citirii și susțin influența relațiilor în schimbare dintre citire și

comprehensiunea citirii. Astfel paradigmele care abordează problematica citirii se centrează pe două procese specifice citirii: citirea propriu-zisă ca act tehnic și comprehensiunea celor citite [1].

Cercetătorul F. Estienne susține că citirea propriu-zisă este activitatea complexă care solicită mecanisme auditive, vizuale, motorii și se învață prin *traducerea* sau *decodificarea sunetelor* ce formează un cuvânt. Pe măsură ce copilul începe să recunoască cuvintele, citirea devine un proces automat.

În primul act al cititului se realizează transpunerea unor structuri grafice în structuri sonore și mintale, transpunere ce este legată totdeauna de o semnificație: cuvântul este purtător de informații asimilat prin comprehensiunea citirii.

Cititul presupune mai multe etape care se cuprind în metoda fonetică, analitico-sintetică [4], specifică predării sunetului și a literei în clasa I:

- Recunoașterea literelor. Recunoașterea literei trebuie în mod necesar să fie asociată cu sunetul corespunzător. Elevul trebuie să perceapă mai întâi literele după forma și locul fiecăreia în cuvânt, fiind știut că orice schimbare a locului acestora sau orice omitere schimbă însuși cuvântul. Numai recunoașterea literelor și asocierea lor corectă cu sunetele corespunzătoare nu pot asigura pe deplin realizarea citirii unui cuvânt.
- Unirea literelor în silabe și realizarea câmpului de citire de o silabă reprezintă o altă componentă a deprinderii cititului. În decursul acestui act, elevii vor realiza apoi trecerea pragului de la silabă la cuvânt, ceea ce constituie o componentă pe cât de dificilă pentru elevi, pe atât de necesară. Această componentă îi apropie pe elevi de citirea cuvintelor, citire care, oricât de lentă este la început, prin reveniri succesive, asigură în cele din urmă înțelegerea conținutului semantic al cuvintelor.

- Actul cititului presupune și capacitatea de a citi propoziții și – în cele din urmă – texte închegate. Pentru cititori, stabilirea locului fiecărui cuvânt în propoziție sau frază și înțelegerea sensului acestora reprezintă o activitate complexă și dificilă, care constituie – în același timp – componente ale actului cititului.

Formarea deprinderii de citire înseamnă a înțelege ceea ce citești. Însușirea doar a mecanismului, a tehnicii de descifrare nu permite o citire și conștientă. Transformarea structurii grafice într-una sonoră pe baza literalizării, adică a enumerării de litere în loc de citire, nu asigură realizarea structurii sonore a cuvântului. Pentru acest motiv, copilul nu conștientizează, nu înțelege întotdeauna sensul cuvântului citit.

Înțelegerea cuvintelor/textelor scrise este dependentă de diferențele dintre nivelurile limbajului utilizat în mijloacele de comunicare. Limbajul scris face apel la un vocabular specific și construcții sintactice care pot să nu fie familiare copiilor din interacțiunile cotidiene. Diferențele dintre forma fizică a semnelor utilizate pentru citit și vorbit, precum și dintre funcțiile sociale ale mesajului în aceste două modalități influențează ușurința comprehensiunii. Variabilele implicate în mod causal în dezvoltarea citirii și comprehensiunii citirii sunt dependente de *conștientizarea fonologică*. Dificultățile de citire se semnalează odată cu înregistrarea nivelului scăzut de conștientizare fonemică.

Cunoașterea acestor componente de către învățător este necesară, întrucât fiecare din ele urmează să fie însușită de către elevi în vederea înțelegerii tehnicii cititului. Cunoașterea și exersarea lor asigură conștientizarea actului cititului, activizarea operațiilor intelectuale, posibilități sigure de interiorizare, precum și un câmp larg de transfer. Tocmai de aceea cunoașterea de către elevi a tuturor componentelor deprinderii cititului, nu ca un scop în sine, ci ca un mijloc de a se asigura caracterul conștient al învățării, pentru a pune la îndemâna micilor școlari instrumente de autocontrol.

Vârsta optimă pentru citit, după C. Păunescu (1984) [apud 2], face referire la faptul că datorită complexității factorilor care duc la realizarea actului lexic, apar poziții diferite în stabilirea vârstei optime pentru citit. Astfel, vârsta învățării citirii variază de la o țară la alta: 5 ani - Scoția; 6 ani – România, Anglia, Germania, Franța, Japonia, SUA; 7 ani – Danemarca, Finlanda, Norvegia, Suedia; este corect să se vorbească de o *vârstă sensibilă pentru actul lexic*.

Condițiile interne cele mai importante în formarea deprinderilor de citire sunt: funcția perceptiv-motorie, coordonarea musculaturii oculare, coordonarea vizual- motorie, pronunția, aspectul mișcării și al ritmului, orientarea și structurarea spațială, determinată de gradul de integrare a factorului spațial și a celui motor, nivelul intelectual global, dezvoltarea emoțională și dezvoltarea psiho-socială.

„Viteza numirii cuvintelor”, care se raportează la incapacitatea elevilor de a verbaliza rapid numele simbolurilor cum sunt literele, se asociază cu dezvoltarea unui vocabular bazat pe imagini, cu o citire lentă și laborioasă, cât și ritmul vorbirii, determinând lipsa de inteligibilitate a vorbirii. În acest sens, cercetătorii propun evaluarea literației prin inventarul formal de citire ce examinează mai multe aspecte dintre care și: recunoașterea cuvintelor, comprehensiunea, rata de citire.

Evaluarea literației emergente, realizate pe un eșantion de 53 de elevi din clasa I, permite determinarea dificultăților tipice de citire în clasa I. Inventarul formal de citire conține liste de cuvinte monosilabice, cuvinte bisilabice, cuvinte trisilabice, propoziții și texte. În funcție de numărul de cuvinte citite/minut și în funcție de numărul de erori înregistrate, evaluatorul decide care listă o selectează pentru a fi citită de către elev.

Rezultatele obținute privind stabilirea nivelului de citire a elevilor în perioada alfabetaară sunt prezentate în tabelul de mai jos:

Tabelul 1. Rezultatele constatative

Clasa	Nivel independent	Nivel de instruire	Nivel de frustrare
Clasa I	26 elevi	19 elevi	8 elevi
	49%	36%	15%

Fluența citirii cu voce tare determină un specific psihologic al vârstei, de a proxima cuvintele, de a acorda personalizat cuvintele între ele. Toate aceste greșeli determină gradul de acuratețe a citirii cu voce tare și combaterea lor permit trecerea la citirea conștientă, dar și la un alt nivel de conștientizare a citirii.

Greșelile înregistrate au fost:

Greșeli tipice	Număr de elevi
• <i>Substituire</i>	13 elevi
• <i>Inserție</i>	4 elevi
• <i>Omisiune</i>	12 elevi
• <i>Cuvinte citite de examiner</i>	4 elevi
• <i>Autocorecții</i>	8 elevi

Existența acestor dificultăți încetinește procesul de comprehensiune morfologică și sintactică, plauzibile pentru o citire eficientă ulterioară.

În vedere formării și dezvoltării calităților citirii în clasele primare, elevii învață să citească prin aplicarea unor procedee și modalități practice, ce pot fi structurate în dependență de abordarea dezvoltării comprehensiunii, astfel:

- Comprehensiunea fonologică:
 - dezvoltarea câmpului vizual: liniar și segmentar;
 - tehnica *Lasăm cuvintele să cadă, Extindere*;
 - procedee variate de citire: citirea în ecou, citirea repetată, citirea în gând, urmată de citirea cu voce;
 - codarea prin culori a unor litere;

- discriminarea auditivă, vizuală (p-b, f-v, c-g, etc.): exerciții de pronunțare ritmică, frământări de limbă, poezii;
- activități ludice: *Găsește intrusul*, *Indicii ascunse*, *Literele ascunse*, etc.
- Comprehensiunea morfologică:
 - citirea textului cu erori;
 - citirea textului lacunar;
 - citirea cuvintelor colorate;
 - tehnica Ping-pong, Extindere;
 - Activități ludice: *Cum ai spus tu?*, *Oferă opusul*, etc.
- Comprehensiunea sintactică:
 - Audiții literare;
 - Procedee de citire: citirea de jos în sus, citirea cu voce, etc.

Învățarea citirii trebuie să se realizeze conștient, pe baza analizei și sintezei fonetice a cuvintelor, pe baza cunoașterii temeinice a particularităților fonetice ale limbii române, cât și a particularităților psihologice ale școlărilor mici.

Activitatea de citire cere un nivel înalt de procesare fonologică ceea ce face activitatea dificilă. Predarea sunetului și a literei după metoda fonetică, analitico-sintetică asigură citirea conștientă în clasele primare.

Referințe bibliografice:

1. Cain K., Abilitatea de a citi: dezvoltare și dificultăți. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2012.
2. Burlea G., Tulburările limbajului scris-citit. Iași: Polirom, 2007.
3. Burlea G. Dicționar explicativ de logopedie. Iași: Polirom, 2011.
4. Pamfil A. Limba și literatura română în școala primară: perspective complementare. Pitești: Paralela 45, 2009.

**DIFFICULTIES IN THE PERCEPTION AND STUDY OF
NON-FICTION TEXTS IN THE LESSONS OF RUSSIAN
LANGUAGE AND LITERATURE IN PRIMARY SCHOOL**

**ТРУДНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ИЗУЧЕНИЯ
НЕХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Галина МАКУХА, II дидактическая степень,
Теоретический лицей «А. Пушкин», г. Кэушень
Анжела КУРАЧИЦКИ., др., конф Научный руководитель:

Summary: The article deals with one of the relevant problems of modern schoolchildren related to the solution of communicative and cognitive tasks. The distinctive features of fiction and non-fiction text are described, the work with non-fiction text in all grades of primary school is presented according to the Curriculum 2018. The research is conducted within the framework of the study of non-fiction text in order to identify reading skills. The difficulties of working with the non-fiction text in the lessons of Russian language and literature in primary school are identified, the methods of working with this type of text are systematized. Methodological recommendations are offered for working with non-fiction text.

Keywords: non-fiction text, attribute, sign, functionality, significance, techniques, difficulties, recommendations, guideline.

Rezumat: Articolul pune în discuție una dintre problemele de actualitate ale elevilor moderni legate de soluționarea sarcinilor comunicative și cognitive. Sunt descrise trăsăturile distinctive ale textului literar și non-literar, este prezentat lucrul cu textul non-literar în toate clasele școlii primare conform Curriculumului 2018. Cercetarea este realizată în cadrul studiului textului non-literar pentru a identifica abilitățile de citire. Sunt indicate dificultățile în lucrul cu un text non-literar la lecțiile de limbă și literatură rusă în școala primară, metodele de lucru cu acest tip de text sunt sistematizate. Sunt oferite recomandări metodice pentru lucrul cu text non-literar.

Cuvinte-cheie: text non-literar, atribut, semn, funcționalitate, semnificație, tehnici, dificultăți, recomandări, instrucțiuni.

В последние годы происходят глобальные изменения в масштабах цивилизации. Жизнь постоянно диктует новые условия, согласно которым выдвигаются новые требования к коммуникационному взаимодействию и сотрудничеству. Модернизация общего образования ставит перед собой задачу развивать личность, которая готова к правильному взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию. Наряду с формированием предметных знаний и умений, школа должна формировать у учеников умения использовать свои знания в разнообразных ситуациях, близких к реальным. Чтение— разносторонний образовательный процесс. Во время чтения решаются важные коммуникативные, познавательные задачи. Поэтому необходимо целенаправленно усилить работу над текстом как источником информации. На уроках классного и внеклассного чтения большое внимание отводится тексту. Анализируя грамотность чтения, мы приходим к выводу, что необходимо разнообразить пути обучения школьников работе с текстами разных видов и разного содержания.

В центре внимания уроков классного и внеклассного чтения находится текст— художественный и нехудожественный.

Художественный текст строится по законам ассоциативно-образного мышления, он воздействует на эмоции человека. В художественном тексте автор передает свои чувства и переживания читателю.

Нехудожественный текст строится по законам логического мышления, оказывает воздействие на интеллектуальную сферу человека. В нем есть точные сведения о каком-либо явлении или предмете. Нехудожественный текст нацеливает читателя на понимание смысла содержания текста.

В качестве существенных признаков художественного и нехудожественного текста чаще всего называют: присутствие/отсутствие непосредственной связи между коммуникацией и жизнедеятельностью человека; отсутствие/наличие эстетической функции; отсутствие/наличие подтекста; установка на однозначность/неоднозначность восприятия; установка на отражение реальной/нереальной действительности. [1, с.32]

Согласно Национальному куррикулуму для начального образования, наряду с художественными текстами в учебник введены и нехудожественные тексты. Однако в учебнике они не размещены изолированно, а через связь и сопоставление с художественным текстом, представленным в том же параграфе учебника. Термин «нехудожественный текст» в начальной школе не вводится.

Работа с нехудожественным текстом представлена Куррикулумом 2018 во всех классах начальной школы. Специфическая компетенция №3 гласит: воспринимать и понимать письменные высказывания в различных коммуникативных ситуациях, демонстрируя соответствующую технику чтения.

Учащимся 1-го класса предлагаются информативные несплошные тексты в виде таблицы (расписание уроков, график работы магазина и т.д.). Это тексты для личных и общественных целей. Они не состоят из законченных предложений. Во 2-м классе учащиеся изучают тексты массовой коммуникации, которые используются для личных целей (записка) и общественных целей (объявления, афиши, театральные программки). В 3-м классе ребята сталкиваются с текстами массовой коммуникации (поздравления), с научными текстами (энциклопедическая статья), официально-деловыми текстами (инструкция к игре). Это тексты для личных, общественных, «рабочих» целей. В 4-м классе большое внимание уделяется

изучению текстов массовой коммуникации (письмо, реклама, газетная/журнальная статья). Это информативные, этикетные, императивные тексты. [3, с.23]

Функциональность и значимость работы с текстом подтверждена международными исследованиями— международной программой по оценке образовательных достижений учащихся PISA и международным исследованием качества чтения и понимания текста PIRLS.

С точки зрения проектов PISA и PIRLS, «грамотность чтения - способность человека к пониманию письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества». [2, 4]

Международный проект PIRLS ориентирует в работе с текстом на поиск материала, заданной в явном виде; прочтение и обобщение информации; формулирование прямых выводов и заключений на основе фактов, имеющих в тексте; изучение и оценку содержания, языка и элементов/структуры текста.

Организуя исследование в рамках изучения нехудожественных текстов, мы видим применение тестов, составленных на базе нехудожественных текстов для отслеживания сформированных умений. Для грамотного составления тестов необходимо разработать матрицу спецификаций, сам тест и предложить схему оценивания каждого тестового задания.

В тесте каждое задание должно быть нацелено на определение уровня сформированности следующих читательских умений учеников:

- 1) *Поиск в тексте информации, сообщенной в явном виде* (включает в себя поиск и выявление в тексте информации, представленной в различном виде, ориентацию в тексте)— 25%;

- 2) *Интерпретация и обобщение информации.* (включает в себя использование информации из текста для различных целей: для решения различного круга задач без привлечения или с привлечением дополнительных знаний)— 50%;
- 3) *Выведение простого умозаключения из информации, содержащейся в тексте* (формулирование прямых выводов и заключений на основе фактов, имеющих в тексте общее понимание того, о чем говорится в тексте, понимание основной идеи) —12.5%;
- 4) *Оценка содержания и формы текста* (включает в себя анализ, обобщение информации, представленной в тексте, формулирование на ее основе сложных выводов и оценочных суждений)— 12.5%.

Оценку по определению уровню сформированности читательских умений при работе с нехудожественным текстом у младших школьников нужно начинать с 1-го класса. В процессе исследовательской работы, было установлено, что лучше всего уже у первоклассников сформировано умение найти в тексте информацию, заданную в явном виде – **94,5 %**, хуже всего ученики справляются с заданиями, которые требуют оценить содержание и форму текста – **47,2 %**, интерпретировать и обобщать информацию способны **82,1%** и формулировать прямые выводы и заключения на основе фактов, имеющих в тексте. (**50 %**)

В рамках исследовательских действий были систематизированы виды заданий и приемы работы с нехудожественными текстами. Учитывая виды нехудожественных текстов, рекомендованных в 1 классе, рассмотрим задания над нехудожественным текстом «График работы магазина».

Для изучения текста были использованы следующие приемы: определение назначения текста (*Для чего нужен график работы магазина?*); объяснение назначения карт/рисунков (*В какие дни магазин работает, а в какие не работает?*);

нахождение ответов на поставленные вопросы в тексте (*С какого дня магазин начинает рабочую неделю? Есть ли в магазине санитарный день? и др.*); соотнесение информации текста с собственным опытом (*Сравните график работы этого магазина с графиком работы магазина, который находится рядом с вашим домом.*); оценка утверждений (*Может ли девочка сделать покупки перед началом учебного дня, если уроки начинаются в 8.00?*)

Таким образом можно сделать выводы, сформулированные на базе исследовательской работы, наблюдений за деятельностью учащихся на уроках: достаточно хорошо у учеников сформировано читательское умение поиска информации, которое явно представлено в тексте; недостаточно развиты умения в интерпретации и обобщении информации и в формулировании прямых выводов и заключений на основе фактов, имеющих в тексте; сложнее дается анализ и оценка содержания текста; некоторые ученики испытывают значительные трудности в глубоком осмысленном чтении нехудожественных текстов.

Основные трудности восприятия и изучения нехудожественных текстов связаны с:

- восприятием текста в несплошном виде (таблицы, графики, схемы и т.д.):
- отсутствием эмоциональной функции текста не оставляет в памяти ребенка никаких впечатлений;
- отсутствием навыков самостоятельной работы с текстом (в т.ч. нехудожественным);
- неумением извлекать информацию из текстов для различных целей.

Для преодоления трудностей восприятия и изучения нехудожественных текстов на уроках русского языка и литературы в начальной школе нужно использовать познавательные тексты, соответствующие возрасту учащихся

(можно использовать детскую энциклопедию, жизненные истории и т.д.). Для овладения навыками интерпретации полученной информации— подбирать тексты разных стилей, но схожих по содержанию (статья о божьей коровке из детского журнала и рассказ на основе личных впечатлений). При работе с подобными текстами, необходимо учитывать мотивацию учащихся (*Где эта информация может пригодиться?*). [4]

Необходимо отметить, что работа с нехудожественными текстами должна быть максимально приближена к реальной жизни. Чтобы получить нужную информацию, об интересующем нас событии или явлении, надо научиться владеть умением читать с полным пониманием содержания.

При подготовке к уроку, учитель должен правильно подобрать текст, который необходимо предложить ученикам для чтения на уроке (целый текст, абзац, правило, таблицу и т.д.). Прочитать текст, выделить в нем три уровня информации: фактуальную (то, о чём говорится в явном виде); подтекстовую (то, о чём сказано «между строк»); концептуальную (основная идея, главная мысль текста). Также необходимо определить роль данного текста на уроке— на каком этапе урока и с какой целью будет использован данный текст. Продумать задания для работы с текстом для того, чтобы можно было спрогнозировать содержание текста и создать мотивацию для знакомства с текстом. Подумать, в каких местах можно сделать остановки во время чтения текста вслух. (*Для комментариев, кратких реплик, коротких вопросов*). Сформулировать главный смысловой вопрос после чтения —выделение основной мысли текста (в случае нехудожественного текста – назначения информации в жизни человека.)

В начальной школе формируется осознанное чтение. Но если ученик не научится заострять свое внимание на изложенных фактах, информации, у него выработается привычка читать «вскользь». Анализируя нехудожественный

текст, ребята знакомятся не только с его значением, но и его происхождением. [4]

Грамотно организованная самостоятельная работа с текстом, также является плодотворным средством развития познавательной активности детей младшего школьного возраста.

Продуманная и целенаправленная работа с нехудожественным текстом на уроках русского языка и литературы в начальной школе позволит учащимся выделять из большого объема информации нужную и полезную, а также заставляет думать и приобретать социальный опыт. Данный вид работы необходимо широко применять на практике.

Библиография:

1. ГИД по внедрению куррикулума для начального образования/Ангела Курачицки, Тамара Демченко, Ия Ляхтина [и др.]; нац. эксперт, коорд.: Людмила Урсу [и др.]; М-во образования, культуры и исследования Респ. Молдова; Кишинэу: Luceum, 2018 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 312 p. с.32-35.
2. Логвина И., Рождественская Л. Формирование навыков функционального чтения: Книга для учителя. Нарва, 2012. 56с.
3. Национальный куррикулум / М-во образования, культуры и исследования Респ. Молдова; нац. коорд.: Ангела Кутасевич и [д. р.] ; нац. эксперт, коорд.: Людмила Урсу [и др.]. – Кишинэу: Luceum, 2018 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 268с. // https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_rus_site.pdf
4. Сухарева М.Н. Работа с текстом в начальной школе как одно из направлений формирования информационной и коммуникативной компетентности младшего школьника// <http://platonsk.68edu.ru/wp-content/uploads/2017/07/doklad.pdf>

**PSYCHOPEDAGOGICAL COUNSELING OF THE FAMILY
AS A FACTOR OF EFFICIENCY OF
INTERGENERATIONAL COMMUNICATION AND
RELATIONSHIP**

**CONSILIEREA PSIHOPEDEGOGICĂ A FAMILIEI CA
FACTOR DE EFICIENTIZARE A COMUNICĂRII ȘI
RELAȚIONĂRII INTERGENERAȚIONALE**

Carolina CALARAȘ, dr., conf. univ.,
catedra Științe ale Educației și Management,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract: The article contains a theoretical study with practical implications, which shows the specifics and content of family psycho-pedagogical counseling, approached as a factor in streamlining intergenerational communication and relationships. The characteristics of psycho-pedagogical counseling, its dimensions (psychological and pedagogical) and basic aspects, which require the attention of the specialist in the family counseling process in order to harmonize communication and family relationships, have been listed and explained in an original way.

Key concepts: psycho-pedagogical counseling, family, efficiency, communication and intergenerational relationships, counselor.

Rezumat: Articolul conține un studiu teoretic cu implicații practice, care redă specificul și conținutul consilierii psihopedagogice a familiei, abordate ca factor de eficientizare a comunicării și relaționării intergeneraționale. Au fost enumerate și explicate, într-o manieră originală, caracteristicile consilierii psihopedagogice, dimensiunile acestora (psihologică și pedagogică) și aspectele de bază, care necesită atenția specialistului în cadrul procesului de consiliere a familiei în scopul armonizării comunicării și relaționării familiale.

Concepte cheie: consiliere psihopedagogică, familie, eficientizare, comunicare și relaționare intergenerațională, consilier.

Activitățile de consiliere psihopedagogică a familiei din perspectiva eficientizării comunicării și relaționării intergeneraționale presupun un demers educațional-formativ centrat pe valorificarea capacităților și a disponibilităților individuale și de grup ale persoanelor implicate. Consilierea psihopedagogică este menită să faciliteze învățarea de către fiecare persoană din cadrul familiei a unor deprinderi și abilități care iar permite să se adapteze constant, printr-o schimbare evolutivă, la solicitările tuturor membrilor acesteia. În contextul studiului vom utiliza abrevierea CP/ consiliere psihopedagogică și vom evidenția dimensiunile ei: *consilierea psihologică* și *consilierea pedagogică*, deoarece problemele cu care se confruntă generațiile adulte și cele în creștere presupun posedarea unui ansamblu de competențe care i-ar face eficienți și fericiți în viața personală și cea familială, în comunicarea și relaționarea intergenerațională.

Așadar, importanța, conținutul și valențele consilierii psihopedagogice ale familiei sunt reflectate în literatura de specialitate de mai mulți cercetători [1; 2; 3; 4], noi, însă ne vom referi mai mult la abordările și accepțiunile noastre [1; 2], inclusiv ale lui Ion Al. Dumitru [4] și Larisa Cuznețov [3]. Fiind analizate și esențializate, acestea le expunem prin redarea următoarelor ***elemente caracteristice***:

- Consilierea psihopedagogică a familiei se adresează membrilor acesteia (copiilor, părinților și bunicilor aflați în diverse ipostaze și stadii ale procesului de formare și dezvoltare a propriei personalități, cât și în situațiile dificile de comunicare și interrelaționare). Beneficiari ai activităților de consiliere psihopedagogică sunt toți cei aflați la un moment dat în ipostaza de subiect care parcurge diverse experiențe de învățare în scopul formării și al dezvoltării propriei personalități pentru a face față rolurilor sociale de fiu, fiică, părinte și bunici. Obținerea unei eficiențe sporite în învățare, dar și în viață, în general, reclamă sprijinul și îndrumarea consilierilor educaționali.

- Consilierea psihopedagogică are la bază un model psihoeducațional al formării și dezvoltării personalității (și nu unul clinic și curativ, cum este cazul psihoterapiei). Ea presupune sprijin și îndrumare pentru învățarea unor deprinderi, abilități și competențe prin care persoana va face față cu succes solicitărilor vieții, familiei, copiilor; se va dezvolta optim și va avea o viață confortabilă. Scopul consilierii psihopedagogice este provocarea unor schimbări evolutive voluntare în atitudinile și comportamentul oamenilor, în direcția asumării conștiente, de către fiecare persoană, a unui mod demn de viață, adecvat din punct de vedere social, care să-i aducă satisfacție și sentimentul autorealizării în calitate de părinte [3; 4].

- Consilierea psihopedagogică a familiei are, cu precădere, un rol preventiv și de dezvoltare. Ea îndrumă și sprijină persoana pentru a o învăța să prevină eventualele situații de criză în care s-ar putea afla la un moment dat, să conștientizeze și să știe cum poate pune în valoare disponibilitățile și resursele sale și a copiilor pentru a se adapta optim la realitate. Consilierea psihopedagogică ajută adulții, generațiile mature și cele în creștere să înțeleagă și să găsească soluții acceptabile pentru rezolvarea problemelor cu care se confruntă, însușindu-le ideea și dezvoltându-le convingerea că fiecare este în stare să depășească dificultățile realității.

- Consilierea psihopedagogică a familiei cu scop de eficientizare a comunicării și relaționării intergeneraționale este un demers educațional-formativ specific: sarcina esențială a consilierului nu constă în faptul de a instrui, ci, mai degrabă, de a sprijini adulții și copiii pentru ca ei să se orienteze independent în rezolvarea problemelor apărute. Consilierul educațional nu are soluții dinainte stabilite, el ajută persoana care i-a solicitat ajutorul, pe parcursul procesului de consiliere, ca acesta să găsească soluția cea mai eficientă pentru rezolvarea dificultăților de comunicare și relaționare cu apropiații, inclusiv cu rudele.

- Consilierea psihopedagogică integrează și valorifică perspectiva psihologiei umaniste și psihologiei pozitive privind formarea și

dezvoltarea personalității umane și a optimizării coeziunii și adaptabilității familiale. Potrivit acesteia, succesul consilierii este dat de implicarea conștientă, activă și responsabilă a familiei, a tuturor membrilor ei, pentru a spori eficiența comunicării și relaționării, pentru a continua autodezvoltarea Eu-lui / a propriei personalități, considerate elemente de bază ale schimbării evolutiv-adaptative a persoanei. Conștientizarea de către fiecare persoană a propriilor capacități și disponibilități și cultivarea dorinței, motivației, a voinței acesteia de a se manifesta cu demnitate, liber, autonom – reprezintă condițiile esențiale ale unei vieți de calitate în funcția de copil, soț, părinte, bunic și familist, pline de sens, însoțite de sentimentul împlinirii și fericirii.

Plecând de la caracteristicile evidențiate, menționăm că ***dimensiunea psihologică*** a CP se referă la sprijinul, ajutorul și îndrumarea acordată adulților pentru funcționarea adaptativ-inovativă optimă a personalității lor prin realizarea unei congruențe între cognițiile, emoțiile, atitudinile și conduita proprie. Armonia dintre sfera cognitivă, atitudinală (gânduri, idei, credințe, convingeri etc.) trăirea emoțională a evenimentelor și manifestările comportamentale, conferă persoanei încredere în sine, o anumită coerență între ceea ce gândește, simte și face, autentificate în naturalețea conduitei, asigurându-i o stare de confort psihologic și de bine general. Deci, consilierea psihologică urmărește facilitarea autocunoașterii, a acceptării trăirilor emoționale și autoactualizarea disponibilităților persoanei în contextul creării unor condiții esențiale de comunicare și relaționare intergenerațională, de rezolvare cu succes a problemelor cu care aceasta se confruntă. Consilierea psihologică are ca scop studierea și fortificarea trăsăturilor de personalitate, orientarea spre autocunoaștere și ajutorarea individului *să funcționeze mai eficient în viața cotidiană și să aibă relații pozitive cu cei din jur* [2].

Dimensiunea pedagogică/educațională a consilierii familiei vizează provocarea unor schimbări conștiente în sfera intelectuală,

cognitivă, atitudinală și comportamentală a membrilor acesteia prin antrenarea adulților și copiilor lor în activități educațional-formative specifice, care vor asigura învățarea-achiziționarea și consolidarea competențelor, deprinderilor de a face față problemelor vieții, pentru a dobândi abilități necesare de comunicare și relaționare intergenerațională. Evident că în calitatea de soț se pune accent pe fortificarea atașamentului interpersonal; în calitatea de părinte, se au în vedere competențele parentale, mai precis, restructurarea, consolidarea, iar, deseori, chiar învățarea și formarea unor noi competențe de comunicare, relaționare, negociere cu copiii; competențe de educație familială; influențare, motivare, convingere, corecție a conduitei copiilor. În funcția de bunici, se va pune accent pe consolidarea motivației de a respecta deciziile copiilor săi adulți și desigur că pe cultura comunicării și relaționării fără de a discrimina sau neglija poziția părinților (adică, a copiilor săi adulți, care îndeplinesc funcții parentale) opinia și conduitele lor.

În continuare vom elucida *spirală schimbării evolutive a persoanei în cadrul consilierii familiei axate pe eficientizarea comunicării și relaționării intergeneraționale*. Dacă consilierea *psihopedagogică parentală* are drept finalitate *schimbarea adultului în funcția sa de părinte și bunic, schimbarea evolutivă* a acestuia, în sensul adaptării mai eficiente la solicitările vieții familiale și a educației copiilor; în ceea ce privește comunicarea și relaționarea intergenerațională, al obținerii unui nivel optim de funcționalitate a personalității adultului - atunci, evoluția acestuia va fi însoțită de confort psihologic, de o stare generală de bine și de sentimentul fericirii (optimism, încredere în forțele proprii, realizare profesională și socială etc.). Imaginea schimbării evolutive a adultului, dar și a copilului este cea a unei *spirale* cu un traseu de bază care începe cu apariția unor distorsiuni și disfuncționalități generatoare de disconfort psihic, fapt care determină părintele să apeleze la serviciile de consiliere psihopedagogică. Aceasta se continuă cu parcurgerea unui program de sprijin, ajutor și îndrumare a adultului

de către consilier și se finalizează prin dobândirea de către părinte a unei funcționalități personale optime, ca urmare a învățării unor comportamente adaptative și inovatoare adecvate situațional și aducătoare de satisfacții [1; 3; 4].

În cadrul procesului de consiliere psihopedagogică atât adulții cât și copiii/ tinerii pot manifesta rezistență la schimbare, atitudini defensive, de evitare a confruntării cu unele dintre problemele sale. În acest caz, consilierul trebuie să schimbe mijloacele, tehnicile și procedurile de consiliere psihopedagogică, astfel încât să le ajute să realizeze schimbarea de sine. De multe ori, în procesul consilierii psihopedagogice, proces focalizat pe anumite obiective și desfășurat după un program bine stabilit, pot apărea noi probleme, care dezvoltă dificultățile, conflictele și incongruențele intrapersonale dintre generații. Rezolvarea lor este necesară pentru ca procesul schimbării de sine să fie real și în favoarea familiei, plus de toate, consilierea psihopedagogică este considerată eficientă atunci, când fiecare membru al acesteia devine concentrat pe autoperfecționarea sa continuă.

Câteva aspecte de ordin aplicativ de realizare a consilierii psihopedagogice în scop de eficientizare a comunicării și relaționării intergeneraționale

Procesul consilierii psihopedagogice, înțeles ca un proces de schimbare evolutivă a beneficiarilor, cu ajutorul și cu îndrumarea consilierului, presupune anumite competențe la nivel aplicativ. Astfel de abilități se dobândesc în perioada formării inițiale a consilierilor, dar ele necesită dezvoltare și optimizare permanentă. Intervenția consilierului trebuie să fie atentă, bine gândită, să nu dăuneze beneficiarilor, ci să le ajute a depăși problemele cu care ei se confruntă. Așadar, competențele cu caracter aplicativ se dezvoltă în baza cunoștințelor, aptitudinilor și exersării permanente. Specialistul care consiliază familia ar trebui să se axeze pe următoarele *strategii*:

1. Să acorde atenție genului și etniei beneficiarilor, adică consilierul nu poate manifesta, în nici într-un caz, atitudini

discriminatorii determinate de sexul și de etnia nu sunt beneficiarilor și, invers. Uneori, neîncrederea și atitudinea rezervată a beneficiarului față de genul și etnia consilierului pot afecta procesul schimbării evolutive a acestora sau încrederea în eficiența consilierii psihopedagogice, în general. De aceea, consilierii trebuie să se comporte ca niște profesioniști, fără prejudecăți, insuflând siguranță și speranță, optimism tuturor persoanelor cu care lucrează.

2. *Deschidere maximă la consilierea familială și de grup.* Consilierii au unele rezerve în a consilia familia sau grupurile/subsistemele acesteia, ei consideră acest gen de activități mult mai complicate. Totodată, deseori, ei constată că rezolvarea problemelor unui părinte sau copil face necesară consilierea familiei acestora. Dificultățile legate de interacțiune și de comunicare pot constitui cauzele problemelor cu care se confruntă adulții în funcția lor de părinți și bunici. Remedierea acestor disfuncționalități se poate realiza prin activități specifice de consiliere familială și/sau consiliere de grup.

3. *Absolut necesare sunt competențele de intervenție în situații de criză.* În situații de criză, oamenii se comportă într-un mod deosebit decât în situațiile obișnuite, deatât este necesar să posedăm *capacitatea și competența de a păstra controlul asupra situației*, indiferent de cauza și specificul crizei. Reușita consilierii în situații de criză depinde de abilitatea consilierului de a controla situația, procedând echilibrat și cu stăpânire de sine la sprijinirea membrilor familiei pentru a-i ajuta să depășească dificultățile ce au apărut. Un consilier incapabil de autocontrol este mai puțin eficient.

4. *Competența de a stabili cine este adevărata persoană care are nevoie de ajutor.* Părinții sau bunicii pot apela la serviciile unui consilier cerându-i sprijinul pentru a putea ajuta copilul, soțul, soția, să depășească starea de criză în care se află. Cel ce solicită sprijin poate fi agitat, îngrijorat, astfel încât consilierul poate crede că acesta are nevoie de ajutor. Uneori, cel care cere sprijin pentru a-și ajuta copilul are el însuși nevoie de consiliere, fie chiar pentru a nu induce

celuilalt spaimă, panică, frică, dezamăgire. A stabili cine este adevăratul beneficiar este o condiție a reușitei consilierului în activitatea sa.

5. *Sprijinul pe aspectele pozitive ale situației.* Una din condițiile de bază a consilierii psihopedagogice eficiente a familiei constă în centrarea pe aspectele pozitive ale situației în care beneficiarul se află, întrucât acestea pot constitui un sprijin important pentru construirea de către consilier a unei punți de legătură între problemele acestuia și modalitățile de soluționare a cazului, oferite sau sugerate de consilier.

În concluzie, competența de mobilizare a resurselor personale și a celor sociale, familia, școala, prietenii, rudele, colectivul de muncă, biserica etc. constituie un suport social pentru familie, ajutorul acestor instituții, deseori este unul protector sau chiar salvator. Cei apropiați beneficiarului pot suferi un *șoc emoțional* când acesta intră în criză. Restabilirea echilibrului emoțional a persoanelor apropiate este premisa constituirii lor drept suport social pentru ieșirea din criză a membrului familiei/adult sau copil. Sugestia consilierului ca persoana să se mobilizeze, să aibă încredere în forțele proprii, ca familia și prietenii să-i fie alături de beneficiarul, aflat în stare de criză, este modalitatea cea mai potrivită de a-i oferi acestuia sprijinul necesar reabilitării și redobândirii echilibrului funcțional al propriei personalități, ceea ce va contribui la eficientizarea ulterioară a comunicării și relaționării intergeneraționale.

Resurse bibliografice:

1. Calaraș C. *Formarea culturii relațiilor intergeneraționale. Pedagogia și sociologia educației familiale.* Chișinău: Primex-com SRL. 2017. ISBN: 978-9975-110-76-1. 304 p.
2. Calaraș C. *Conflictologie familială.* Chișinău: Primex-com SRL. 2014. ISBN: 978-9975-110-05-01. 64 p.

3. Cuznețov Larisa. *Consilierea ontologică complexă a familiei*. Chișinău: Primex-com SRL. 2017. ISBN: 978-9975-3232-1-5. 434 p.
4. Dumitru Ion Al. *Consilierea psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*. Iași: Polirom. 2008. 978-973-46-0869-0. 332 p.

CZU: 372.45

ASPECTS OF EFFICIENCY OF COMPOSITION WRITING ACTIVITIES IN PRIMARY CLASSES

ASPECTE DE EFICIENTIZARE A ACTIVITĂȚILOR DE SCRIERE A COMPUNERILOR ÎN CLASELE PRIMARE

Natalia POPA, dr., lector univ.

Catedra Pedagogia Învățământului Primar, UPS „Ion Creangă”

Summary: This article proposes a brief synthetic approach of the main landmarks regarding the design and development of writing workshops within the discipline Romanian language and literature in primary schools. The most common difficulties of students in the formation of written communication skills through compositions are presented. Several methodological solutions are proposed for the 4th grade, which were experimented within the coordination of students' scientific research.

Keywords: primary education, composition, writing workshop.

Rezumat: În acest articol se propune o succintă abordare sintetică a principalelor repere privind proiectarea și realizarea atelierelor de scriere în cadrul disciplinei Limba și literatura română în clasele primare. Se prezintă cele mai frecvente dificultăți ale elevilor în formarea competenței de comunicare scrisă prin compuneri. Se propun câteva soluții metodologice pentru clasele a IV-a, care au fost experimentate în cadrul coordonării cercetărilor științifice ale studenților.

Cuvinte cheie: învățământ primar, compunere, atelier de scriere.

Lecțiile ce vizează scrierea de compuneri pot fi considerate una dintre „pietrele de încercare” în cadrul disciplinei Limba și literatura română în clasele primare. Lecțiile de compuneri oferă forme variate de îmbogățire a vocabularului elevilor, de formare a exprimării corecte orale și scrise, de stimulare a creativității elevilor,

contribuind la formarea competențelor și la pregătirea pentru viață. Aceste lecții au caracter demonstrativ, deprinderile se formează prin învățare activă, elevii pot învăța redactarea planului simplu și a planului dezvoltat de idei, așezarea corectă a textului în pagină [1, p. 76]. Învățătorul trebuie să pornească de la coeficientul maxim al imaginației creatoare în strânsă legătură cu cititul și scrisul. A citi, a scrie corect, a se exprima plastic și a „vedea” în spațiu compunerea, iată câteva coordonate ale acestor lecții.

A vorbi despre creativitatea elevului la lecția de compunere înseamnă, în primul rând, realizarea „spațiului” de manifestare și interpretare a comportamentului de creație al acestuia. Pregătirea, în cele mai mici detalii, a lecției de compunere facilitează formarea unor priceperi și deprinderi de muncă în care manifestările disponibilităților intelectuale ale elevului sunt multiple [2, p. 34].

Una dintre tehnicile eficiente care contribuie la dezvoltarea abilităților de realizare a compunerilor este atelierul de scriere. T. Cartaleanu susține că „un atelier de scriere, ca parte a strategiei de dezvoltare a gândirii critice, nu se axează pe reproducerea celor învățate, ci se realizează parcurgând calea de la scrierea personală spre scrierea publică, cu aplicarea tehnicilor adecvate de evocare, de realizare a sensului și de reflecție” [3].

În cadrul *atelierului de scriere*, procesul tehnologic include succesiv activități axate pe: a) acumularea informației/a ideilor, prin discuție sau lectură; b) structurarea ideilor, organizarea textului în variantă brută, de maculator; c) redactarea și perfectarea textului; d) evaluarea reciprocă a textului produs; e) popularizarea sau publicarea textului finit [4, p.78].

Astfel, în cadrul celor opt ateliere de scriere preconizate pentru un an de studii, elevii vor produce opt texte (dintre cele stipulate de conținuturile curriculare), ghidați inițial de învățător, iar ulterior structurându-și ei înșiși activitățile intelectuale și lucrările.

Sarcinile din cadrul atelierului de scriere nu pot deveni teme pentru acasă atâta timp cât învățătorul nu are certitudinea că elevii au

asimilat tehnicile de muncă intelectuală necesare producerii unui anume text. În schimb, redactarea și perfectarea textului pot și realizate și în afara atelierului.

În literatura de soecialitate se întâlnesc mai multe abordări privind etapizarea lecțiilor în cadrul cărora se elaborează compunerile, toate având conotații comune.

- **Vasile Molan** propune următoarele etape: 1) alegerea temei compunerii; 2) anunțarea tipului de compunere care se va aborda; 3) analiza materialului de sprijin; 4) întocmirea planului de idei al compunerii; 5) dezvoltarea, oral, a planului de idei; 6) stabilirea criteriilor de apreciere a compunerilor; 7) redactarea compunerii; 8) analiza și aprecierea compunerilor [5].

- **Tatiana Cartaleanu** detaliază un algoritm din perspectiva dezvoltării gândirii critice, care include două părți componente: 1) scrierea individuală: generarea; conceptualizarea; optimizarea; 2) scrierea publică: implementarea; definitivarea [3].

- **Mariana Marin** formulează următorul itinerar: 1) alegerea subiectului; 2) documentarea sau invențiunea; 3) dispozițiunea sau planul compunerii; 4) redactarea propriu-zisă a compunerii; 5) analiza compunerilor [6].

După **Mariana Norel**, discutarea compunerilor contribuie la conștientizarea actului redactării, a pașilor pe care trebuie să îi parcurgă elevul în redactarea unui anumit text; contribuie, alături de corectare, la depistarea operativă a greșelilor, la conștientizarea procesului de îmbunătățire a priceperilor și deprinderilor legate de comunicarea scrisă. Se poate realiza fie ca o activitate de sine stătătoare, cu un demers riguros proiectat (până în clasa a III-a, inclusiv), fie ca un moment distinctiv al unei ore obișnuite de limbă și literatură română (mai ales în clasa a IV-a) [1, p. 80].

În viziunea M. Norel, etapele realizării unei lecții consacrate discutării compunerilor sunt: 1) anunțarea activității; 2) precizarea obiectivelor activității; 3) aprecieri generale ale profesorului despre compunerile realizate; 4) observații și discuții concrete (despre

planul compunerii, conținutul și redactarea ei); 5) lectura unor compoziții sau a unor fragmente, în vederea evidențierii unor formulări reușite, unor compuneri care pot servi ca exemple pentru obiectivele propuse; 6) distribuirea caietelor; concluzii [idem].

Constantin Parfene propune patru modalități de evaluare a compunerilor realizate de elevi:

1) *Modalitatea impresiei generale* – aprecierea globală a compunerii într-un timp dat, pe baza unei impresii generale produse. Deși i se reproșează caracterul subiectiv și lipsa de fidelitate în notare, această modalitate este considerată de unii cercetători (G. Landsheere, J. Britton) mai armonizată în raport de complexitatea esențială a compunerii.

2) *Modalitatea scârilor de specimene* – selectarea a 4-5 compuneri reprezentative pentru calificativele „suficient” – „bine” – „foarte bine”, în funcție de care se vor aprecia și celelalte compuneri. Are în vedere diferite calități stabilite ca obiective de evaluat într-o compoziție: prezentarea grafică, conținutul și organizarea compunerii, folosirea corectă a limbii etc. Ceea ce i se poate reproșa acestei modalități este neglijarea aspectului personal al textelor redactate.

3) *Modalitatea analitică* – definirea unor criterii de evaluare (itemi) pe baza obiectivelor de evaluare stabilite. Este considerată o modalitate obiectivă de evaluare care ține seama de toate aspectele întâlnite într-o lucrare (conținut, organizare, ortografie, stil, notă personală, aspect general).

4) *Modalitatea determinării frecvențelor* – întocmirea unui inventar al greșelilor tipice, prin contabilizarea greșelilor și raportarea lor la suta (sau la mia) de cuvinte. Este o metodă mai dificilă care necesită calcularea frecvențelor, fără a pune accent pe aspectul personal al redactărilor elevilor [7, p.167].

Deși aspectele teoretico-metodologice ale proiectării și realizării lecțiilor ce vizează elaborarea compunerilor sunt pe larg relevate în studiile de specialitate, totuși, practica școlară ridică multiple

dificultăți. Principalele dificultăți întâmpinate de elevii claselor primare în formarea competenței de comunicare scrisă prin compuneri se referă la corectitudinea ortografică, punctuațională, lexicală, gramaticală a textului, manifestarea creativității și expresivității. Se observă tendința de alcătuire a unor enunțuri lungi, dar lipsite de coerență și corectitudine. Deseori, pe parcursul realizării compunerilor, elevii arată plictiseala, lipsă de satisfacție, și curiozitate. De aici, deducem necesitatea eficientizării lecțiilor care vizează lucrul asupra compunerilor, complementarizarea compendiului de metode și tehnici didactice tradiționale cu metode moderne, care ar motiva și inspira elevii, ar preveni și combate dificultățile lor.

Propunem în continuare câteva soluții metodologice pentru clasele a IV-a, care au fost experimentate în cadrul coordonării cercetărilor științifice ale studenților.

➤ **Unitatea de învățare:** Responsabilitate

Subiect tematic: Compoziție după imagini: *Împreună facem ziua bună*

Tipul lecției: mixtă

Etapa de realizare a compunerii: alegerea subiectului

Unități de competențe:

- 4.1. Scrierea corectă, lizibilă a propozițiilor și a textelor mici, cu litere de mână și de tipar, cu respectarea spațiului, înclinației, a aspectului îngrijit.
- 4.2. Folosirea regulilor de ortografie și de punctuație învățate, în diverse contexte de realizare.
- 4.3. Redactarea textelor literare/funcționale, cu și fără repere.
- 4.4. Exprimarea în scris a unor opinii personale, emoții

Obiective:

La finele lecției, elevii vor fi capabili:

- O1: Să scrie o compoziție după imagini, respectând tema propusă;
- O2: Să relateze liber propriile idei, folosind un vocabular adecvat situației de comunicare;

O3: Să manifeste atenție și toleranță față de partenerii de dialog, în diferite situații de comunicare.

Strategii didactice:

Forme: individual, în perechi

Metode, tehnici și procedee didactice: lectura imaginii

Mijloace didactice: caiet, pix, imagini

Strategii de ECD: evaluare formativă interactivă (EFI)

-----Sarcini didactice-----

- Observați imaginea (fig. 1). Comentați proverbul: „Sângele apă nu se face”. Ce are în comun acest proverb cu imaginea dată?
- Descrie cele mai fericite momente din viața familiei tale.

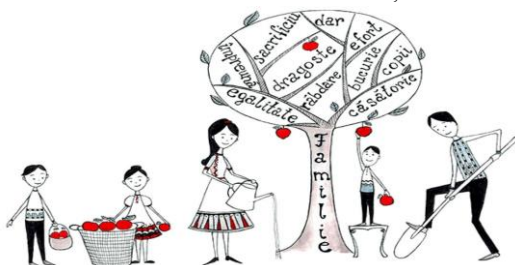


Figura 1. Compoziție după imagini „Împreună facem ziua bună”

➔ **Unitatea de învățare:** Sensibilitate

Subiect tematic: Compunere-descriere a unui colț din natură

Tipul lecției: formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor

Etapa de realizare a compunerii: documentarea

Unități de competențe:

4.1. Scrierea corectă, lizibilă a propozițiilor și a textelor mici, cu litere de mână și de tipar, cu respectarea spațiului, înclinației, a aspectului îngrijit.

4.3. Redactarea textelor literare/funcționale, cu și fără repere.

Obiective:

La finele lecției, elevii vor fi capabili:

O1: Să scrie o compunere-descriere a unui colț din natură, respectând cerințele înaintate;

O2: Să expună liber propriile idei, cu folosirea vocabularului adecvat situației de comunicare;

O3: Să manifeste atenție și toleranță față de partenerii de dialog, în diferite situații de comunicare.

Strategii didactice:

Forme: frontal, în perechi

Metode, tehnici și procedee didactice: povestea în cerc, excursie

Mijloace didactice: tablă, caiet, pix

Strategii de ECD: EFI

-----Sarcini didactice-----

- Se organizează o excursie în parcul școlii. Elevii observă schimbările ce au loc în natură fiind ghidați prin întrebările: „Cum este cerul? Cum este văzduhul? Cum arată copacii? Cum arată pământul? Ce animale, păsări observați? Cum sunt oamenii? Ce activități sunt specifice oamenilor în acest anotimp? Îți place anotimpul iarna?”
- După revenirea în sala de clasă elevilor se propune să selecteze câte cinci adjective pentru următoarele cuvinte: *zăpada, nor, soare* - pentru folosirea ulterioară a expresiilor obținute.
- Elevii se aranjează în cerc și alcătuiesc o descriere a parcului școlar. Primul elev începe cu o propoziție: *Iarna este un anotimp minunat!*

➡ **Unitatea de învățare:** Sârguință

Subiect tematic: Compunere după o ilustrație și tema dată

Tipul lecției: mixtă

Etapa de realizare a compunerii: invențiunea

Unități de competențe:

4.2. Folosirea regulilor de ortografie și de punctuație învățate, în diverse contexte de realizare.

4.3. Redactarea textelor literare/funcționale, cu și fără repere.

Obiective:

La finele lecției, elevii vor fi capabili:

O1: Să redacteze o compoziție după un șir de cuvine și expresii, respectând cerințele înaintate;

O3: Să manifeste conduită autonomă în situații de comunicare (învățate sau spontane).

Strategii didactice:

Forme: frontal, individual

Metode, tehnici și procedee didactice: grila lui Quintilian

Mijloace didactice: caiet, pix, fișe distributive

Strategii de ECD: EFI

-----Sarcini didactice-----

- Învățătorul distribuie fișe în care sunt formulate întrebări cu privire la o profesie/meserie (fig. 2). Elevii formulează în scris răspunsuri, apoi transmit fișa unui coleg. După ce obțin răspunsuri la toate întrebările, compară răspunsurile, discută diferențele.
- Prezintă (oral) profesia/meseria descrisă de coleg.

Întrebări	Răspunsul propriu	Răspunsul colegului
Cum înțelegi cuvântul <i>sârguință/hărnicie</i> ?		
Ce profesie/meserie ai vrea să obții?		
Care sunt calitățile necesare pentru profesia/meseria dorită?		
Ce înseamnă pentru tine această profesie/meserie?		
De ce este nevoie să înveți pentru a avea o profesie/meserie?		
Unde poți învăța o profesie/meserie?		

Figura 2. Compunere după o ilustrație și tema dată. Grila lui Quintilian

➔ **Unitatea de învățare:** Curiozitate

Subiect tematic: Compunere după titlul dat: *Dovleacul și vița*

Tipul lecției: mixtă

Etapa de realizare a compunerii: redactarea compunerii

Unități de competențe:

4.3. Redactarea textelor literare/funcționale, cu și fără repere.

Obiective:

La finele lecției, elevii vor fi capabili:

O1: Să redacteze o compunere după titlul dat, respectând cerințele înaintate;

O2: Să descrie personajele, cu folosirea vocabularului adecvat situației de comunicare;

O3: Să demonstreze tendințe de autocontrol și atitudine creativă.

Strategii didactice:

Forme: în perechi



Metode, tehnici și procedee didactice: buletinul de identitate al personajului.

Mijloace didactice: caiet, pix, PPT, proiector

Strategii de ECD: EFI

-----Sarcini didactice -----

- Completați „buletinele de identitate ale personajelor” (fig. 3).
- Imaginați-vă, despre ce ar putea discuta dovleacul și vița-de-vie.

Numele:		Numele:	
Vârsta:		Vârsta:	
Adresa:		Adresa:	
Înălțimea:		Înălțimea:	
Semne distinctive:		Semne distinctive:	

<p>Caracteristici:</p> <ul style="list-style-type: none"> • calități • defecte • talente • gusturi 		<p>Caracteristici:</p> <ul style="list-style-type: none"> • calități • defecte • talente • gusturi 	
--	--	--	--

Figura 3. Compunere după titlul dat: „Dovleacul și vița”. Buletinele de identitate ale personajelor

Referințe bibliografice:

3. Norel M. Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar. Brașov, 2010.
4. Măzărescu E. Formarea deprinderilor de exprimare corectă orală și scrisă În: *Învățământul Primar*, nr. 4/1997.
5. Cartaleanu T. Atelierul de scriere: variațiuni. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2002, nr. 2(12), pp. 64-67.
6. Cartaleanu T., Cosovan O. Atelierul de lectură în demersul educațional: Strategii de dezvoltare a gândirii critice. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2004.
7. Molan V., Bizdună M. *Didactica limbii și literaturii române*, 2006.
8. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: Liceum, 2018.
9. Parfene C. *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*. Iași: Polirom, 1999.

**VALORISATION OF WORK-BASED LEARNING WITHIN
THE MODULE „DESIGNING THE PROFESSIONAL
CAREER AND DEVELOPING THE ENTREPRENEURIAL
SPIRIT” IN THE DISCIPLINE „PERSONAL
DEVELOPMENT” IN THE PRIMARY CLASSES**

**VALORIFICAREA ÎNVĂȚĂRII BAZATĂ PE SARCINI DE
LUCRU ÎN CADRUL MODULULUI „PROIECTAREA
CARIEREI PROFESIONALE ȘI DEZVOLTAREA
SPIRITULUI ANTREPRENORIAL” LA DISCIPLINA
„DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASELE PRIMARE**

Liliana SARANCIUC-GORDEA,

conf. univ., doctor în pedagogie

Rodica NECULAI, masterandă, UPS „Ion Creangă”

Abstract: This article elucidates some theoretical, methodological and applied aspects in order to capitalize on work-based learning in the module "Designing the professional career and developing the entrepreneurial spirit" in the discipline "Personal development" in primary classes.

Keywords: profession, career, occupation, career design, active learning strategies, task-based learning, career design skills.

Rezumat: Articolul dat elucidează unele aspecte teoretice, metodologice și aplicative în vederea valorificării învățării bazate pe sarcini de lucru în cadrul modulului „Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial” la disciplina „Dezvoltare personală” în clasele primare.

Cuvinte-cheie: profesie, carieră, ocupație, proiectarea carierei, strategii de învățare activă, învățare bazate pe sarcini de lucru, abilități de proiectare a carierei.

Provocările lumii contemporane impun o serie de restucturări ale diferitelor aspecte educaționale: echilibrul între formativ și informativ; permanentizarea acțiunii educaționale; egalizarea șanselor; accentuarea caracterului prospectiv al educației, necesitatea

pregătirii tinerilor pentru inserție socio- profesională [1, p. 5]. Astfel, după O. Dandara, educația însoțește dezvoltarea comunității și constituie elementul-cheie al perpetuării acesteia, din considerentul că, pentru a persista în timp, ea are nevoie de noi membri, iar pentru buna funcționare a sistemului, realizarea rolurilor profesionale este inevitabilă. În aceste condiții, formarea omului pentru integrare socială devine eminentamente profesională [2, p. 10]. Iar educația prin muncă și pentru muncă devine o preocupare de bază a fenomenului educațional, care se complică pe măsura înaintării în civilizație și este conștientizată dreptat ca un proces distinct, dar încadrat în complexitatea relațiilor sociale.

Autoarea O. Dandara (2012) menționează că, relațiile sociale determinate de raporturile om – mediu – viață (tipul de societate, procesul de producție, beneficiul social, relații de interdependență dintre comunicare și procese interpersonale) generează condiții de autorealizare a individului (omului) spre eficiență și eficacitate personală în plan social.

Astfel, din perspectiva dată, esența rațională și pragmatică a acestor relații, prefigurează un fenomen complicat educațional – pregătirea omului pentru viață – educația pentru carieră, deziderat al „noilor educații”, prin programe de dezvoltare a abilităților, ce ar ajuta beneficiarii să formeze competențe necesare realizării procesului de educație pentru carieră cu patru etape de planificare a carierei: 1) autocunoașterea intereselor, abilităților și valorilor; 2) cunoașterea oportunităților de muncă și de carieră; 3) cunoștințe cu privire la luarea deciziilor; 4) cunoștințe utile perioadelor de tranziție: căutarea unor ocupații și abilități de autoprezentare [7, p. 41].

Educația pentru carieră, după O. Dandara, constă într-un sistem de acțiuni educative bazate pe reperele metodologice pe care le realizează educatorul pentru susținerea discipolului în procesul de proiectare a carierei [apud, 3, p. 84]. Aceași viziune este transpusă și dezvoltată de M. Gârdan (2010) care elucidează perspectivele

teoretice (psihologice) și metodologice (pedagogice) de educație pentru carieră, valorificate printr-un feed-back activ cu dimensiunile clasice ale educației (estetică, tehnologică, intelectuală, morală, psihofizică) și cu „noile educații” (ed. ecologică, ed. pentru democrație și pace, ed. media, educația pentru democrație etc.) [apud, 4, p. 8]:

- perspectiva psihologică: interacțiunea dintre procesele psihice ca factori cognitivi determinanți ai alegerii carierei; interacțiunea dintre factorii motivaționali ca factori reglatori ai deciziilor referitoare la carieră;

- perspectiva pedagogică: repere de ordin metodologic în vederea dezvoltării, structurării și implementării unor modele de educație pentru carieră eficiente.

Din perspectiva realizării procesului de educație pentru carieră prin ghidare pentru susținerea persoanei în proiectarea carierei, O. Dandara (2009) face diferență între:

- *„ghidarea în carieră” - expresie explicită a procesului educațional, ansamblu de acțiuni realizate de către factorul educațional în scopul susținerii persoanei în proiectarea carierei;

- *„proiectarea carierei” - proces permanent, încadrat în limitele de viață conștientă a individului, ansamblu de acțiuni subordonate unor finalități prosociale clar definite, orientate spre identificarea posibilităților de maximă valorificare a potențialului individual [5, p. 7].

După E. Ginsberg [apud, 6, p. 430] în contextul evoluției în carieră, vârsta școlară mică (preadolescenței) în perioada fanteziei (6-11 ani) când copilul își imaginează viața de adult cu roluri alese în dependență de necesitățile sale afective și de persoanele semnificative din anturajul său - marchează prima etapă de pregătirea pentru activitatea de muncă prin: dezvoltarea imaginii de sine din perspectivă ocupațională; evaluarea posibilităților în acest sens; evaluarea/aprecierea alternativelor; însușirea unor profesii.

Această etapă, prin abordare socio-psiho-pedagogică, rezidă în necesitatea educării elevului în vederea proiectării carierei. Procesul dat este caracterizat ca unul sistemic, complex și continuu, centrat pe pregătirea individului pentru activitate profesională, prin: autocunoaștere, autoinformare, autoformare și autopromovare.

Deasemenea, acest proces se va baza pe implementarea de strategii active [1, p. 29] ce respectă principiul centrării învățării pe persoană și duce la dezvoltarea deprinderilor și competențelor integratoare, transferabile. Acestea sunt utile atât în viața școlară, cât și în cea socio-profesională sau familială (lucrul individual, în grup/ echipă; problematizarea, conversația euristică, jocul didactic, expunerea, exemplul, exercițiul, GPP, brainstorming, portofoliul, jocul de rol etc.) [9, pp. 17-21].

Actualmente Curriculumul Național pentru învățământul primar (2018) transpune acest deziderat de educație pentru carieră în aspect de formare:

- atât a competențelor transdisciplinare circumscrise de Profilul de formare a absolventului prin cele 4 atribute generice ale viitorilor cetățeni [8, pp. 12-13];

- cât și a competențelor specifice la disciplina „Dezvoltarea personală” (DP în continuare) – competența 4. „Proiectarea carierei din perspectiva potențialului individual și a intereselor profesionale, manifestând atitudine pozitivă față de dezvoltarea personală și învățare ca muncă de bază a elevului” valorificată prin modulul 4 „Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial” [ibidem, p. 179].

O. Dandara, în acest sens, menționează că modulul 4 și anume conținutul modulului:

- reflectă finalitatea esențială a școlii – pregătirea persoanei pentru integrare socioprofesională;
- are drept scop formarea competenței de planificare a carierei și dezvoltarea spiritului antreprenorial;

▪ se axează pe direcțiile de activitate prin care și cu ajutorul căroră:

- elevii își vor cunoaște capacitățile și potențialul;
- elevii vor fi informați despre posibilitățile de a face studii, ofertele de pe piața muncii, cerințele diverselor profesii și cadrul normativ-legal al raporturilor de muncă;
- elevii vor fi orientați spre formare de atitudini și valori, menite să-i motiveze să muncească, să perceapă și să adopte activitatea profesională ca pe o modalitate de autorealizare [10, p. 11].

Actualul Ghid (2018), vine cu sugestii metodologice de formare a competențelor cheie [11, p. 227] promovând caracterul integrator al abordării modulare a disciplinei DP [11, p. 231] printr-o paletă diversă de metode: interactive, activ-participative, art-creative [11, p. 235] relevante secvențelor de activitate didactică în contextual modelului ERRE (Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere) [11, p. 236].

Scrisoarea metodică (2020-2021), privind predarea-învățarea-evaluarea din perspectiva formării competențelor, propune alternative moderne de strategii formative ca: învățarea experiențială, învățarea bazată pe sarcini de lucru (ÎBSL în continuare), învățarea prin cooperare care poartă un caracter activ și dinamic care le permit elevilor să se implice în demersul propriei formări. În acest sens, scrisoarea menționează că „sarcinile de lucru sunt un instrument ale cadrului didactic pentru a sprijini învățarea activă”:

* elevilor li se creează condiții de învățare care sprijină învățarea interactivă și formarea/ dezvoltarea competențelor;

* elevii devin activi și deschiși să interacționeze – prin urmare, cadrele didactice trebuie să le formuleze diverse sarcini de lucru oferindu-le timp suficient de realizare [12, p. 45].

Din perspectiva ÎBSL, la modulul 4 vom reflecta unele secvențe proiective la disciplina DP în cl. a III-a:

- subiectul „Orice muncă e frumoasă dacă e pe plac aleasă”;

- detalierea de conținut curricular: alegerea profesiei; consultarea opiniei celor apropiați;

- tipul de lecție: mixtă, cadru de învățare ERRE;

- Strategii didactice:

* Forme de organizare: frontal, individual, în grup, perechi.

* Metode și procedee: Reflecție personală, Jurnalul cu dublă intrare, Ciorchinele, explicarea, Demonstrarea, Joc de luare a deciziei, Discuția dirijată, Gândiți / Lucrați în perechi / Comunicați, Interviu, Discuția dirijată.

* Mijloace didactice: Fișe de lucru - elaborate personalizat.

- Strategii ECD: EFI (evaluare formativ interactivă);

- unitatea de competență selectată 4.3. „Argumentarea deciziilor privind viitorul său și a rolului studiilor în acest proces”;

- obiective formulate (deduse din unitatea de competență 4.3.).

La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O.1. să localizeze caracteristicile unei viitoare cariere de succes prin prisma organizatorului grafic (ciorchinele);

O.2. să justifice esența unei cariere de succes în viața omului prin prisma reflecției personale;

O.3. să estimeze caracteristicile esențiale ale profesiilor pe baza Fișei de lucru;

O.4. să detecteze posibilitățile de informare asupra viitoarei profesii pe baza discuției dirijate;

O.5. să extragă abilitățile negative, posedate de o persoană, în alegerea unei viitoare profesii lucrând în perechi la Fișă;

O.6. să elaboreze un interviu, de stabilire a motivului pentru care un membru a familiei și-a ales meseria pe care o practică, în baza modelului propus.

În *Evocare* la pasul *Implică-te!* (O.1 și O.2) fiecărui elev se va distribui o Fișă de lucru (imagini). Se va solicita să examineze atent imaginile din Fișă. Se va propune elevilor să descrie verbal, caracteristicile termenilor: muncă, ocupație, profesie. Se va solicita elevilor să coloreze spațiile albe din Fișă la recunoașterea termenului

(muncă-roșu; ocupație-galben; profesie-verde) și să facă o reflecție generală cu referire la noțiunea de carieră.

În această etapă de lecție se va opta pentru următoarea strategie didactică: forma de organizare - individual, metoda didactică - Jurnalul cu dublă intrare; procedeu - Ciorchinele; tehnica - Reflecție personală.

În *Realizarea Sensului* la pasul *Informează-te!* elevii, prin ascultare activă, explicare și demonstrare își vor extinde achizițiile declarative cu referire la diversitatea profesiilor în lumea actuală cu accentul pus în alegerea viitoarei profesii.

La pasul *Procesează informația!* (O.3. și O.4.) se va iniția, spre aplicare, modalitatea didactică ÎBSL prin jocul de luare a deciziei „Profesii” cu scopul de: recunoaștere a profesiilor; estimare a caracteristicilor esențiale profesiilor; detectare a posibilităților de a se informa asupra profesiilor care îi interesează pe elevi. Se va solicita elevilor să formeze grupuri de lucru (4 elevi în grup) cu sarcini și roluri (3 „cercetători” care vor găsi cuvintele din tabla de joc, ce reprezintă profesii; 1 „secretar” care va scrie cuvintele-profesii găsite și va prezenta clasei răspunsul din partea grupului).

Prin discuție dirijată, se va propune elevilor să studieze și să analizeze Fișa de lucru (imagini) – Profesii (tradiționale și moderne actuale), acordând întrebări de generalizare: - Putem afirma că orice muncă e frumoasă?, - De ce?, - În alegerea unei profesii este importantă cunoașterea caracteristicilor acesteia? De ce?, - Care sunt posibilitățile de informare asupra profesiilor care vă interesează?. Pe finalul activității date se va tinde a obține următoarele răspunsuri: „Orice muncă e frumoasă dacă e pe plac aleasă. Profesia e frumoasă pentru omul în persoană care practică munca, aducându-i satisfacție morală și materială de existență. Profesia e frumoasă pentru toată societatea care beneficiază de produsul oricărei munci. Cunoașterea caracteristicilor unei profesii este importantă din considerentul alegerii corecte a acesteia în dependență de disponibilitățile și aptitudinile fiecăruia”.

Răspunsurile oferite de elevi se vor generaliza de cadrul didactic: „A obține un loc de muncă este foarte important, iar alegerea corectă potrivită a viitoarei profesii necesită o analiză a propriilor disponibilități și aptitudini personale intelectuale, dar și a necesităților societății”.

În *Reflecție* la pasul *Comunică și decide!* (O.5), prin metoda *Gândeți / Lucrați în perechi / Comunicați* cu forma de organizare perechi, elevilor se va propune să analizeze un text și să extragă calitățile/abilitățile negative posedate de o persoană în alegerea unei viitoare profesii.

La finalul sarcinii se va solicita ca 2-3 perechi să rezume (30 secunde fiecare) conținutul discuțiilor purtate și concluziile la care au ajuns partenerii, de comun acord. Apoi va urma o generalizare făcută de cadrul didactic: „Indiferența, lenea, performanțele școlare scăzute, motivație scăzută, dezinteres față de viitoarea profesie, protejare maximă din partea familiei de a fi independent, de a crea – nu caracterizează persoana care tinde spre o alegere corectă și potrivită viitoarei profesii; nu asigură pe viitor o carieră de succes”.

Pentru pasul *Apreciază!* (O.6) prin strategia didactică de ÎBSL (forma de organizare - perechi, metoda didactică - interviul „Cum ne alegem profesia?”, procedeu - discuția dirijată) se va propune elevilor să elaboreze un interviu. Interviul va fi realizat acasă cu un membru din familie (părinte, persoană importantă din familie: frate/soră, bunel/bunică, prieten de familie) pentru a afla motivul pentru care și-au ales meseria pe care o practică. Se va oferit elevilor un model de elaborare și desfășurare a unui interviu. Se va discuta cu elevii întrebările din fișa-model de interviu pentru a clarifica eventualele nelămuriri sau pentru a găsi alte întrebări pe care ar dori să le pună acestor persoane. Se va stabili durata de realizare a interviului – o săptămână și împreună cu elevii se va determina modalitatea de evaluare a produsului elaborat în mod individual acasă. În acest sens, putem recomanda PT4. Completarea tabelelor/schemelor [13, p. 50]: 1. Observ cu atenție tabelul/ schema. 2.

Formulez o întrebare referitoare la caseta care trebuie completată. 3. Răspund la întrebare și completez caseta. 4. Dacă este necesar, continui în mod analog.

În *Extindere* la pasul *Acționează!* se va sugera elevilor să reflecteze împreună cu părinții asupra subiectului abordat la lecție și ajutați, ghidați de familie să realizeze interviul „Cum ne alegem profesia?”.

Resurse bibliografice:

1. Orientarea carierei : perspective europene : ghid metodologic pentru cadrele didactice. Iași: Editura Stef, 2016.

http://www.isjiiasi.ro/documente/RED/special/GHID%20CARIERA_PERSPECTIVE%20%20%20EUROPENE.pdf

2. Dandara, O., Ghidarea în carieră: repere conceptuale determinate de contextul socioeconomic al procesului educațional, *Didactica Pro...*, Nr.2-3 (72-73), 2012.

http://www.prodidactica.md/revista/Revista_72-73.pdf

3. Savva, M., Repere conceptuale privind orientarea profesională, ghidarea în carieră Mariannă.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/84-86_6.pdf

4. Gârdan, M., Rezumatul Tezei de doctorat, Factori cognitivi și motivaționali în educația pentru carieră, Cluj-Napoca, 2010.

https://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumate/2010/stiinte%20ale%20educatiei/gardan_melania_maria_ro.pdf

5. Dandara, O., Proiectarea carierei. Dimensiuni ale demersului educațional. Chișinău: CEP USM, 2009.

6. Davitz, J. R., Psihologia procesului educațional. București: EDP, 1978.

7. Dandara, O., Cotruța, A., Educația pentru carieră: abordări conceptuale, 2017.

<http://oaji.net/articles/2017/2056-1521195203.pdf>

8. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018, Aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul

Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018).

https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf

9. Beldiga, C., Cojocaru, V., Dandara, O. (et al.). Învăț să fiu: Ghid pentru psihologi școlari, diriginți, profesori / rev. șt.: „Pro Didactica”. Chișinău: Combinatul Poligrafic. Centrul Educațional Pro Didactica, 2008.

<http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2016/10/%C3%8Env%C4%83%C8%9B-s%C4%83-fiu-ghid.pdf>

10. Dandara, O., Disciplina „Dezvoltare personală”, un răspuns la realitățile sociale și o provocare pentru cadrele didactice. Didactica Pro..., nr.4-5 (116-117) octombrie 2019.

http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2482/Dandara_O_Disciplina_Dezvoltare_personala.pdf?sequence=3&isAllowed=y

11. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău, 2018.

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_ro_m_5.pdf

12. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar în anul de studii 2020-2021. Anexă la Ordinul MECC nr. 839 din 18.08.2020. Chișinău, 2020.

https://mecc.gov.md/sites/default/files/2_invatamant_primar_2020-2021_final_01.09.2020.pdf

13. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV, Chișinău, 2019. Aprobata prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019.https://mecc.gov.md/sites/default/files/meced_1-4_15.11.20191_site.pdf

**EDUCATIONAL PARTNERSHIP AIMED AT ADVISING
PARENTS AND STUDENTS IN THE EDUCATIONAL
INSTITUTION**

**PARTENERIAT EDUCAȚIONAL ORIENTAT SPRE¹
CONSILIEREA PĂRINȚILOR ȘI ELEVILOR ÎN
INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT**

Olga RAILEANU, dr. conf. univ.
Catedra Științe ale Educației și Management,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Abstract: The educational partnership between the school and the family represents a commitment of collaboration and cooperation in the action of education and formation of the student's personality. Within the educational community, the educational partnership oriented towards the educational counseling of students and parents in the educational institution, has a determining role. Of course, the instructive function of the school is still important, but, at the same time, the school also has a regulatory role of social behaviors and those acquired within the family. In this sense, the immediate intervention of specialists is required and the assurance of an efficient and functional partnership to ensure the success of students.

Keywords: partnership, parents, students, counseling, deviant behavior, partnership programs, collaboration.

Rezumat: Parteneriatul educațional dintre școală și familie reprezintă un angajament de colaborare și cooperare în acțiunea de educare și formare a personalității elevului. În cadrul comunității educative, parteneriatul educațional orientat spre consilierea educațională a elevilor și părinților în instituția de învățământ, are un rol determinant. Desigur, funcția instructivă

¹ Articolul este publicat în cadrul Proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, cifrul proiectului: 20.80009.0807.45, din Programul de Stat 2020-2023, Proiectarea Strategică IV. Provocări societale, administrat de către Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare din Republica Moldova

a școlii este în continuare importantă, dar, în același timp, școala are și rol reglator al comportamentelor sociale și a celor dobândite în cadrul familiei. În acest sens se cere intervenția imediată a specialiștilor și asigurarea unui parteneriat eficient și funcțional pentru asigurarea succesului elevilor.

Cuvinte-cheie: parteneriat, părinți, elevi, consiliere, comportament deviant, programe de parteneriat, colaborare.

Fenomenul consilierii familiei în cadrul instituției de învățământ reprezintă o formă indispensabilă și eficientă de ajutorare a elevului și familiei influențate de un șir de factori ce țin de procesul de învățământ, care influențează negativ relațiile familiale și educația copiilor. Ritmul accelerat al schimbărilor din societatea contemporană, la nivelul familiei și în mediul școlar, afectează și face tot mai complicată existența și dezvoltarea personalității.

Astăzi când schimbarea, instabilitatea, diversitatea, sporirea migrației pentru a găsi un loc de muncă mai profitabil, criza economică, criza morală, au devenit caracteristici ale vieții cotidiene, familia se confruntă cu un șir de fenomene imprezvizibile, care deteriorează coeziunea, adaptabilitatea și armonia relațiilor familiale. Noile realități destul de dure, condițiile complicate și schimbătoare provoacă conflicte interumane, deteriorează climatul familial, subminând comunicarea și relațiile copii-părinți [11, p. 4].

Fiind cu greu înțelese, conștientizate și depășite, aceste conflicte erodează comportamentul moral al adulților și copiilor și conduc la devalorizarea vieții de familie, a tradițiilor și valorilor familiale, precum și a activității de învățare din mediul școlar.

Funcționarea eficientă a familiei, care reprezintă pilonul de bază al societății și al culturii unui popor, va crea premise pozitive de dezvoltare a unor personalități a elevilor capabile să funcționeze și să se manifeste în mediul școlar.

Cercetarea a fost impulsionată de conștientizarea faptului că astăzi familiei și instituției de învățământ li se solicită răspunsuri prompte și adecvate provocărilor timpului la nivel de adaptabilitate, coeziune, creativitate, competență, eficiență în comunicare,

relaționare, organizarea vieții familiale și școlare. În acest context putem menționa că instituția de învățământ (școala, liceul etc.) reprezintă actorul social, agentul și partenerul educativ principal al familiei, orientat spre optimizarea relațiilor copii-părinți, sporirea eficienței personale a elevilor și părinților acestora privind organizarea și menținerea unui mod de viață sănătos și demn în cadrul familial [9].

În acest sens, cadrele didactice, diriginții, managerii școlari, serviciile psihologice și cele de consiliere au misiunea de a ajuta familia și de a realiza variate modalități de intervenție și asistență orientate spre armonizarea relațiilor copii-părinți, elevi-cadre didactice.

Întrucât, vârsta școlară este o perioadă destul de complicată, ea generează o multitudine de situații dificile, conflicte de tip intrapersonal și interpersonal, în acest sens, ne-am propus să efectuăm o analiză mai profundă a aspectelor de bază, a caracteristicilor și problemelor de la această vârstă.

În procesul evoluției sale, consilierea educațională continuă să fie cercetată și fundamentată din punct de vedere teoretic și aplicativ. Acest fapt contribuie la realizarea unei consilieri eficiente care ar avea un impact considerabil asupra modului de abordare și armonizare a relațiilor interpersonale dintre părinți și copii, dintre cadrele didactice și elevi ceea ce ar asigura crearea unui climat familial și școlar pozitiv.

Există tot mai multe presiuni, sociale familiale, științifice, care acționează asupra școlii determinând schimbarea din cadrul ei. Rolurile școlii se diversifică, școala nu mai este de mult doar o instituție cu scopuri instructive, ci și un mediu esențial de socializare și enculturație.

Desigur, funcția instructivă a școlii este în continuare importantă, dar, în același timp, școala are și rol reglator al comportamentelor sociale și a celor dobândite în cadrul familiei. În această situație, comportamentele complicate și distructive ale

elevilor în clasă nu sunt simple abateri de la norme sociale, uneori nici nu sunt abateri de la norme, ci sunt expresia unor comportamente greșit învățate în cadrul familiei care de multe ori nu posedă competențele necesare pentru oferirea unei educații de calitate propriilor copii.

Rolurile profesorului și consilierului nu sunt de a sancționa abaterile comportamentale, ci de a asigura rezolvarea eficientă a acestora și de a elimina sau contracara cauzele distructive a lor. În consecință, apare nevoia implicării active și imediate a profesorului și consilierului în convertirea situațiilor disruptive în situații de învățare socială și să consilieze copilul care prezintă comportamente inadecvate.

Comportamentele disruptive sunt evidente, observabile și măsurabile. Ele au o cauzalitate incertă, deoarece există o mulțime de posibile surse. Una dintre principalele cauze ale comportamentelor disruptive o reprezintă tulburările emoțional-comportamentale. De fapt, comportamentele disruptive sunt cele observate și se transformă, astfel, în markere ale unei tulburări emoțional-comportamentale. Astfel, comportamentele disruptive devin dintr-o sursă nedorită de aleatoriu în timpul orelor, o oportunitate de a identifica probleme emoționale și comportamentale, precum și o oportunitate de a le aborda terapeutic.

O persoană orientată spre scop este capabilă să pună în acțiune modele alternative de comportament, să abordeze problemele de viață din perspective diferite, dar fără a se cantona rigid în anumite soluții prefabricate. Prin urmare, în procesul consilierii familiei se încearcă provocarea unei schimbări voluntare la nivel atitudinal și comportamental ale membrilor acesteia, asigurând funcționarea optimă a membrilor ei.

Întrucât urmărim să analizăm caracteristicile și posibilitățile consilierii familiei în instituția de învățământ, am decis să evidențiem esența consilierii psihopedagogice școlare. Consilierea familiei este strâns legată de consilierea psihopedagogică școlară, care reprezintă

explorarea într-o manieră abilă și principială a relației dintre diriginte, psihologul școlar și participantul la consiliere/elev, cadru didactic, manager, părinte, în scopul de a susține și favoriza cunoașterea de sine, autoacceptarea, depășirea unor dificultăți, maturizarea și dezvoltarea resurselor personale.

Relația dintre specialistul în cauză și cel consiliat este o relație de alianță, de co/participare și colaborare reciprocă [9].

În acest sens, am realizat o analiză a consilierii școlare din triplă perspectivă: copil - familie - școală, în vederea desfășurării unei educații eficiente și a dezvoltării optime a personalității copilului. Plecând de la aspectele teoretice analizate, și viziunile experiențiale a unor cercetători [1; 3; 5; 9 etc.], delimităm trei tipuri de consiliere a familiei în instituția de învățământ:

a) *Consilierea elevilor/ copiilor* în probleme legate de autocunoaștere, cunoașterea și formarea imaginii de sine; adaptarea și integrarea socială, reușita școlară, crizele de dezvoltare; situațiile de criză, rezolvarea și depășirea unor conflicte interioare sau/ și interpersonale; însușirea tehnicilor de învățare eficientă, orientarea în cariera școlară și cea profesională.

b) *Consilierea cadrelor didactice* în probleme legate de cunoașterea elevilor, înțelegerea problemelor elevilor, sprijinirea în dezvoltarea acestora, asigurarea echilibrului între cerințele școlare și posibilitățile elevilor, în identificarea cauzelor insuccesului și inadaptării școlare, a abandonului școlar; optimizarea relației școală-elev.

c) *Consilierea părinților* în probleme legate de cunoașterea copiilor lor, înțelegerea nevoilor și a comportamentului lor, identificarea factorilor de risc în integrarea școlară și cea socială a copiilor săi; ameliorarea comunicării și a relației cu propriii copii, sprijinirea școlii în educația copilului [5, p. 2].

Orientarea societății și a familiei spre optimizarea educației familiale și a celei școlare a copiilor de variate vârste este o caracteristică esențială a perioadei actuale, provocată de noile

realități și schimbări sociale. Democratizarea continuă a societății, comportamentul părinților, centrat pe formarea unei personalități integrale cucerește noi *terenuri de cunoaștere și valorificare*, devenind o parte componentă a cercetării științifice și a codului etic familial. Raporturile dintre părinți și copii ocupă un loc care nu a existat vreodată în cadrul familiei și istoriei comunității, ceea ce implică respectarea drepturilor copilului și cere de la toți membrii familiei abordarea unui nou stil de comunicare și relații interpersonale [11, p.50-51].

Acestea sunt premisele dezvoltării unei noi mentalități de educație a copiilor, inclusiv a elevilor în instituția de învățământ, pentru că tradiționalul sistem de educație autoritară nu mai funcționează și nu poate oferi rezultate pozitive, uneori poate avea chiar și repercursiuni negative [12].

Preocuparea școlii în această direcție constă în a învăța părinții, a încuraja familia pentru ca aceasta să exercite cu succes funcția sa educativă în relația cu copilul. Aceasta se realizează atât prin servicii de consiliere educațională cât și prin suport sistematic educativ, de iluminare și educație a adulților. Consilierea educațională ca strategie de optimizare a educației copiilor, și diminuarea conflictelor interpersonale oferă modalități și strategii, un set de acțiuni, metode și direcții de prevenire și sprijinire a membrilor familiei, pentru creșterea, îngrijirea și educarea adecvată a acestora. Sprijinul consultativ și de orientare a părinților trebuie oferit sistematic, el prevede consolidarea competențelor parentale și a acțiunilor de formare a adaptabilității, solidarității și coeziunii familiei [2].

Părerile specialiștilor cu privire la complexitatea proceselor educative ce influențează asupra dezvoltării copiilor sunt unanime. Cele mai importante aspecte se reflectă în modul în care aceștea își joacă rolurile sociale, în stilul de viață acceptat de familie, în gradul de integrare și de socializare, în felul în care copilul este educat în familie [12, p.127].

Programele de consolidare a competențelor parentale presupun un proces organizat și structurat, care trebuie să acopere subiecte generale despre ceea ce presupune rolul de părinte, capacitatea de a face față provocărilor specifice legate de apariția copilului și de îngrijirea acestuia, stresul specific îngrijirii copiilor dar și modurile de soluționare a problemelor legate de comportamentul copilului, crizele vârstei, satisfacerea necesităților copiilor, particularitățile de vârstă și stimularea dezvoltării copiilor. Asemenea programe contribuie la îmbunătățirea cunoștințelor părinților despre rolul părintelui în asigurarea bunăstării copilului și reduce substanțial stresul legat de îngrijirea și dezvoltarea copilului. La nivel local, un rol deosebit îi revine școlii în responsabilizarea societății / comunității, fiind cea interesată de calitatea educației membrilor săi, pentru a oferi educație parentală familiilor. Este demonstrat că un părinte care cunoaște necesitățile copilului și înțelege comportamentul lui este mult mai cumpătat și corect în relaționarea cu copilul.

Dezvoltarea unor parteneriate eficiente presupune angajament comun și responsabilitatea tuturor părților, din acest motiv, sunt necesare mecanisme de responsabilizare, care vor asigura impactul pozitiv al intervențiilor tuturor părților. Privit din această perspectivă, parteneriatul presupune schimbare de atitudini și unificarea eforturilor în scopul realizării, în comun, a obiectivelor educației. În acest context sunt binevenite așa numite *școli ale părinților*, organizate și desfășurate de către instituția de învățământ, care trebuie să devină un Centru educațional comunitar, în parteneriat cu toți membrii/factorii comunității interesați: bibliotecă, muzeu, ONG, agenți economici, biserică, poliție, instituții medicale [10].

Sinteza literaturii în domeniu evidențiază că școlile, care răspund cerinței de a revizui rolul părinților în crearea unor medii de învățare mai bune pentru copii, *își propun să capaciteze toți părinții – indiferent de statutul lor educațional și socioeconomic*. Pentru părinți, colaborarea cu instituția de învățământ le aduce avantajul de

a fi *informați*, de a avea sub control *educația propriului copil* și nu în ultimul rând, de a primi sprijin pentru a deveni un *părinte mai bun*.

Activitățile școlii părinților urmează să fie proiectate și desfășurate, având la bază modelul dezvoltat de Joyce Epstein, care reiese din zonele de „suprapunere” a sferelor de influență, după *Cadrul celor Șase Zone ale Implicării Părinților: parenting, comunicare, voluntariat, învățarea acasă, colaborarea cu comunitatea, luarea deciziilor*. Este bine cunoscut rolul incontestabil al familiei în consolidarea și asigurarea calității educației propriului copil, iar prin acesta – a întregului proces de educație. Studiile în domeniu demonstrează faptul că atunci când există o relație pozitivă și convingătoare între familie și școală, copiii/tinerii au doar de câștigat, iar beneficiile sunt evidente, inclusiv în ceea ce privește îmbunătățirea performanțelor academice. Această relație nu ține și nu trebuie să țină cont de particularitățile familiilor: situație socio-economică, etnie, context cultural etc. și este favorabilă pentru copii la orice vârstă. Familiile trebuie să își încurajeze copiii, să vorbească cu ei despre ceea ce se întâmplă la școală, să îi convingă despre importanța învățării și efectuării temelor, să îi susțină în proiectarea unor planuri de viitor [8].

Cu alte cuvinte, toate familiile pot și au efecte pozitive asupra învățării copiilor. Efectul programelor și intervențiilor care angajează familiile în sprijinirea copiilor lor în procesul nemijlocit de învățare este direct proporțional cu performanțele copiilor, implicarea familiei având un *efect determinant asupra rezultatelor școlare ale copiilor*. La fel de important este și *efectul protectiv*: fiind ajutați de către părinți, copiii se simt mai siguri și protejați și, pe termen lung, dezvoltă calități importante în ceea ce privește respectul de sine.

În acest context, având la bază modelul dezvoltat de Joyce Epstein, propunem instituției de învățământ proiectarea unor mecanisme de implicare a părinților în educația copiilor, reieșind din zonele de „suprapunere” a sferelor de influență, după *Cadrul celor Șase Zone ale Implicării Părinților*.

Tablelul 1. Mecanisme de implicare a părinților în educația copiilor [4]

<i>Parenting</i>	<i>Comunicare</i>	<i>Voluntariat</i>
<p>Acordarea sprijinului familial, asistarea familiilor în ceea ce privește dobândirea abilităților parentale, înțelegerea particularităților de dezvoltare a copiilor la diferite vârste și stabilirea/asigurarea în familie a condițiilor de învățare pentru copii la fiecare vârstă și nivel de educație.</p>	<p>Școala comunică cu familiile și informează referitor la programul școlar și progresele copiilor. Comunicarea se realizează în sens dublu: școală-familie și familie-școală. Comunicarea trebuie să fie eficientă și fiabilă.</p>	<p>Școala organizează sesiuni de informare și formare pentru a recruta și a implica familiile drept segmente ale comunității care pot fi voluntari în diverse activități în cadrul școlii. Instituția de învățământ desemnează responsabili (diriginții sau alți specialiști) pentru a lucra cu voluntarii care sprijină școala. Programarea activității voluntarilor trebuie să fie flexibilă, iar activitățile realizate – semnificative.</p>

<i>Învățarea acasă (la domiciliu)</i>	<i>Luarea deciziilor</i>	<i>Colaborarea cu comunitatea</i>
Școală promovează activități prin care să asigure implicarea familiilor în procesul de învățare al copilului, atunci când acesta este acasă, în special, în realizarea temelor pentru acasă (dar nu se limitează la aceasta).	Școala include familia în calitate de participanți în procesul de luare a deciziilor la nivel instituțional, în administrarea instituțională, în programe de advocacy, prin asigurarea calității de membru și reprezentare în diferite consilii, comitete, comisii etc.	Diferite probleme/aspecte din organizarea și funcționarea instituțiilor de învățământ, inclusiv cele ce țin de resursele și serviciile adresate copiilor și familiilor, sunt coordonate cu autoritățile locale, cu alte grupuri comunitare: de afaceri, culturale sau altele care există în comunitatea concretă.

Un alt model, care poate fi miză în planificare, propus de Bryan și Holcomb McCoy, pornește de la funcțiile specifice ale parteneriatului școală - familie - comunitate, identificate în literatura de specialitate, un model multinivelar, care conține nouă tipuri de rezultate colaborative: *programe de mentorat, centre pentru părinți, programe de voluntariat, oportunități de asistență la clasă, programe de vizite la domiciliu, programe de educație pentru părinți, parteneriate din domeniul afacerilor, management școlar și programe de tutorat*. Premisă în cadrul modelelor Epstein și Bryan este faptul că școala realizează un parteneriat cu familia și alți membri ai comunității „pentru a-i ajuta pe copii să aibă succes la

școală”. Copilul, nevoile lui, este axa de constituire a parteneriatului. Pe părinți și cadre didactice trebuie să-i unească dorința de a-i susține pe copii în dezvoltarea lor și scopul comun – formarea copiilor pentru a deveni personalități integrale, multilateral dezvoltate capabile să se integreze într-o societate bazată pe cunoaștere, societate în continuă schimbare.

Pornind de la aceste idei de bază, fiecare școală își va proiecta propriile politici de parteneriat și strategii de implicare a părinților, le va consulta cu părinții și va identifica cele mai adecvate forme, modalități, căi de realizare a lor. În acest scop, vor fi organizate reuniuni de informare și consultare, stagii/sesiuni de formare și alte activități orientate spre consolidarea relației școală-familie.

Ca resursă educațională, familia trebuie să fie valorizată prin, cel puțin, următoarele modalități:

- Recunoașterea experienței și cunoștințelor referitoare la copii;
- Respectarea dreptului la exprimarea alegerilor și priorităților;
- Implicarea în procesul de luare a deciziilor;
- Recunoașterea și respectarea diferențelor;
- Recunoașterea rolului în procesul instruirii și dezvoltării copiilor.

Programele eficiente de implicare a părinților în educație ar trebui să fie construite pe următoarele ipoteze de bază:

- Mediul educațional primar provine din familie.
- Implicarea părinților în educația copilului este un factor major în îmbunătățirea eficienței școlare, a calității educației și performanței școlare.

Beneficiile implicării părinților nu se limitează la nivelurile de școlaritate preșcolară și primară, ci se extind la nivelurile următoare. Copiii au cel mai mult de câștigat atunci când se implică părinții: copiii nu privesc școala și familia ca două instituții/medii separate, dar ca un tot întreg.

Resurse bibliografice:

1. Băban A. Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigiență și consiliere. Cluj-Napoca: Ardealului, 2009. 307 p.
2. Băran-Pescaru, A., *Parteneriat în educație: Familie-școală-comunitate*. București: Aramis Print, 2004. 80 p.
3. Calaraș C. Dirigențele în calitate de consilier educațional al elevului și al familiei. Chișinău, Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului, 2010, Vol. I. p. 399-404.
4. Cara Angela; Bulat Galina; Globu Nelea Parteneriatul școală-familie-comunitate în asigurarea coeziunii sociale și calității în educație [Text tipărit]: Studiu – Chișinău: IȘE, 2018. 148 p.
5. Cuznețov L. Consilierea parentală. Ghid metodologic. Chișinău: Primex-com SRL, 2013. 110 p.
6. Cuznețov, L., *Parteneriatul și colaborarea școală-familie-comunitate*. Educația de calitate a copiilor și părinților. UPS „Ion Creangă” din Chișinău; IȘE. Primex com SRL, 2018. 188 p.;
7. Dumitru I. Al. Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice. Iași: Polirom, 2008. 332 p.
8. Gogfrey, C., *Parteneriat școală-familie-comunitate*. Ghid pentru cadrele didactice. Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 2007
9. Micleușanu Z. Potențialul formativ al consilierii familiei în instituția de învățământ (liceu). Teza de doctor în pedagogie. Chișinău 2016. U.P.S. Ion Creangă. 208 p.
10. Popescu, M., *Implicarea comunității în procesul de educație*. Centrul Educația 2000. Corint, București, 2000
11. Răileanu O. Consilierea educațională a familiei cu preadolescenți. Monografie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2017. 172 p.
12. Segalen M. Sociologia familiei. Iași: Polirom, 2011. 440 p.

CZU: 793.3+159.942

**THE IMPACT OF THERAPY THROUGH DANCE AND
MOVEMENT ON PSYCHOEMOTIONAL STATUS AT
CHILDREN IN THE COGNITIVE AND IMPRESSION OF
EMOTIONALLY LIVED INFORMATION**

**IMPACTUL TERAPIEI PRIN DANS ȘI MIȘCARE ASUPRA
STATUSULUI PSIHOEMOȚIONAL LA COPIII AFLAȚI ÎN
PERIOADA COGNITIVĂ ȘI DE IMPRENTARE A
INFORMAIEI EMOȚIONAL TRĂITE**

Lidia COJOCARI, doctor, conferențiar universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Summary: This article reflects some aspects of the development of psycho-emotional status at children in the cognitive period and the imprinting of emotionally lived information. It is also described the impact of dance therapy on children's psychoemotional status.

Keywords: psychoemotional, therapy, dance, movement, children.

Rezumat: În acest articol sunt reflectate unele aspecte ale dezvoltării statusului psihoemoțional la copiii aflați în perioada cognitivă și de imprentare a informației emoționale trăite. De asemenea este descris impactul terapiei prin dans asupra statusului psihoeemoțional al copiilor.

Cuvinte cheie: psihoemoțional, terapie, dans, mișcare, copii.

Potrivit datelor Institutului de Sanocreatologie a Academiei de Științe din Republica Moldova (1994) cele mai dramatice transformări și procese de dezvoltare au loc în copilărie, cu precădere în primii ani ai vieții. Având în vedere polivalența ei de ființare precum și tonalitatea impetuoasă și ingenuă a trăirilor, perioada cognitivă (de dezvoltare intelectuală intensă) și imprentare a informației emoționale trăite de la 2,5 ani până la 6 ani se caracterizează printr-o dezvoltare intensă a proceselor cognitive (2/3), se dezvoltă memoria, se atinge acuitatea vizuală maximă. Este

demonstrat că la această vârstă copilul primește 70% din toată informația, care o va avea pe toată perioada următoare a vieții. Anume în această perioadă din copil se dezvoltă o persoană rațională, despre ce atestă cazurile multiple de izolare totală a copiilor până la 6-7 ani de la comunicarea cu societatea, ce aruncă copilul în rândul animalului, la imposibilitatea dezvoltării fizice și spirituale până la nivelul unui om adevărat, în pofida eforturilor depuse [5, p. 12].

Rolul și semnificația emoțiilor în viața individului uman sunt incontestabile. Potrivit lui K. Izard [2], emoțiile de frică, uimire, dezgust/repulsie stau la baza necesităților organismului, asigurându-i autosupravețuirea. Emoțiile furiei, disprețului, rușinii și tristeții apar în legătură cu nevoile de interacțiune (apartenența la un grup, dorința de a ocupa un anumit loc în grup). Emoțiile de interes, bucurie sunt asociate cu nevoia de cunoaștere, curiozitate și comportament explorator. Acestea estimează importanța majoră a emoțiilor în viața unui copil.

Sfera emoțională este sfera principală a psihicului în preșcolaritate. Acesta joacă un rol decisiv în formarea personalității copilului, reglarea funcțiilor psihice, precum și a comportamentului în general.

Copiii aflați în perioada cognitivă și de impregnare a informației emoțional trăite nu pot să-și exprime în mod independent sentimentele, experiențele emoționale fără o pregătire și o educație specială, deoarece capacitatea de a-și controla în mod arbitrar acțiunile și emoțiile se dezvoltă de-a lungul copilăriei. Dezvoltarea psihoemoțională a copiilor este un proces strâns legat de dezvoltarea personală, de procesul de socializare și autorealizare creativă a acestora, introducerea unei culturi a relațiilor interumane în lume și asimilarea valorilor culturale. Un copil preșcolar se distinge prin impresionabilitate, dorința de a se recunoaște printre alte persoane. La ei se evidențiază clar inseparabilitatea emoțiilor de procesele de percepție, gândire și imaginație. [1, p.561]

Dezvoltarea psihofiziologică a copilului se exprimă printr-o evoluție progresivă, globală, a tonusului, a mișcării, a afectivității, a

inteligenței, a limbajului. Aceste niveluri interacționează strâns. Orice anomalie a unuia se reflectă asupra celorlalte, așa cum demonstrează de exemplu, întârzierea dezvoltării fizice care se observă la copiii lipsiți de afecțiune.

Spectrul perturbărilor psihoemoționale în copilărie este extrem de mare și vizează una dintre problemele societății moderne.

Problemele psihoemoționale la copii, sunt evaluate ca o stare negativă, apărută pe fondul unor conflicte de personalitate greu de soluționat. Printre motivele tipice psihologice ale problemelor emoționale la copii se raportează în special sfera emoțional-volitivă, în special dereglări ale reacțiilor adecvate la acțiunea factorilor din mediul extern, lipsa de abilități în dezvoltarea de autocontrol al comportamentului și altele [4, p.79].

Menționăm, dezvoltarea statusului psihoemoțional la copii este influențat de substratul biologic, mediului social și cel educațional.

Una din metodele de corecție a statusului psihoemoțional la copiii aflați în perioada cognitivă și de imprimare a informației emoționale trăite este terapia prin dans și mișcare, care dezvoltă adaptabilitatea, sentimentul de plăcere și abilități de interacțiune în grup, capacitatea de a exprima emoții puternice, autorelaxare conștientizare a propriului corp, crearea imaginii sale pozitive, dezvoltarea abilităților de comunicare [3, p. 64]

Pentru a evidenția rolul art terapeuției prin dans și mișcarea asupra statusului psihoemoțional la copii am cuantificat unele aspecte ale sferei psihoemoționale - anxietatea și agresivitatea. În investigații au fost implicați 24 de copii cu vârsta între 5-6 ani reprezentanți ai ansamblului de dans "Dansomania".

Este cunoscut, anxietatea subestimează atitudinea internă a copilului față de anumite situații sociale, natura relațiilor copilului cu oamenii din jur, în special în familie, grădiniță. Anxietatea este considerată o trăsătură de personalitate, care are rolul de a asigura securitatea unei persoane la nivel psihologic și care, în același timp, are consecințe negative. Acestea din urmă se exteriorizează, în

special, în inhibarea activității copilului în scopul obținerii succesului. Anxietatea sporită este adesea însoțită de o nevoie de a evita eșecurile și, prin urmare, împiedică urmărirea succesului. Anxietatea trăită de un copil într-o situație nu trebuie neapărat să fie aceeași într-un alt caz. Semnificația situației depinde de experiența emoțională negativă dobândită de copil în aceste situații. Experiența emoțională negativă formează anxietatea ca trăsătură de personalitate și comportamentul adecvat al copilului. [7, p.134]

Astfel, pentru a evalua anxietatea la copii în situații tipice de viață pentru ei am aplicat testul proiectiv de anxietate după M. Dorca, F. Amena.

În urma analizei rezultatelor testării la 54,16% din copii am constatat un nivel mediu de anxietate, exteriorizat printr-o prezență constantă a unui factor îngrijorător, pe care copilul este obligat să îl reziste. Acțiunea acestui factor este încă limitat și nu influențează bunăstarea generală a copilului. Dar din ce în ce mai frecvent copii trăiesc senzații de tensionare în diverse situații de interacțiune în care se simțeau bine anterior. Analiza calitativă a vizat că acești copii au făcut preponderent alegeri emoționale negative ce atestă mai degrabă o valoare proiectivă a unui indice al anxietății mediu.

La 33,3% din copii am determinat un nivel înalt al anxietății, exteriorizat printr-o stare emoțională pronunțată, cu predispunere frecventă spre stare de anxietate în diverse situații de viață, inclusiv chiar și cele care nu predispun la aceasta. Anxietatea sporită se manifestă în tendința de a evalua fenomenele, obiectele, evenimentele, care în mod obiectiv nu sunt periculoase, ca amenințatoare, cu o stare ulterioară de anxietate. Copiii anxioși se tem de dificultăți și se simt nesiguri în grup. Analiza calitativă a vizat că acești copii au făcut preponderent alegeri emoționale negative care prezintă o valoare proiectivă deosebit de ridicată.

La 12,5% din copii am determinat un nivel inferior de anxietate, ei nu prezintă motive de îngrijorare. Situațiile nedeterminate sunt percepute de copii într-un mod pozitiv și nu conțin factor

destabilizator emoțional. Analiza calitativă a estimat că ei au selectat imagini care reflectă relațiile copil-adult și activitățile de zi.

Prin urmare, majoritatea copiilor (87,46%) au exteriorizat un nivel înalt și mediu de anxietate, ceea ce vizează că ei nu sunt adaptați emoțional la anumite situații din viață. În cazul studiului nostru, anxietatea cu care se confruntă copiii într-o anumită situație sau alta, este privită ca o manifestare a experienței emoționale negative a copiilor și interferează cu dezvoltarea emoțională normală, precum are și un impact negativ asupra stării de sănătate.

De asemenea, am aplicat metoda grafică "Cactus" după M.A. Panfilova, care ne-a permis să studiem starea sferei emoționale a copilului, prin evidențierea agresiunii, orientării și intensității ei.

Analiza cantitativă și calitativă a desenelor copiilor a scos în evidență la 29,2% din ei agresivitate pe fundalul unui comportament demonstrativ, la 25% - agresivitate pe fondul neîncrederii în sine și la 45,8% - agresiune în limitele normei, ca mecanism de protecție al psihicului.

Prin urmare, majoritatea copiilor au demonstrat prezența agresiunii ca un factor nefavorabil a dezvoltării personalității copilului, reflectând tensiune emoțională sporită, ceea ce duce la un comportament distructiv agresiv, formarea unei atitudini negative față de realitatea din jur și astfel afectând în final sănătatea psihică și fizică a lor.

Deci luat în ansamblu, statusul psihoemoțional subestimează emoțiile unui individ, sentimentele acestuia față de sine/alte persoane în diverse circumstanțe; totodată are la bază înțelegerea emoțiilor și cunoașterea modului de soluționare a problemelor cotidiene, a stresului cât și capacitatea de a studia, de a lucra sau de a îndeplini activități eficiente și cu bună dispoziție, toate interferând cu starea generală a organismului. Astfel, statusul psihoemoțional al copiilor aflați în perioada cognitivă și de imprimare a informației emoționale trăite se caracterizează prin instabilitate, iar printre trăsăturile

aparitiei stării emoțional negative se estimează anxietatea, tensiune emoțională sporită, agresivitatea.

Se știe că coregrafia dezvoltă flexibilitate, plasticitate, coordonare - calități necesare stăpânirii acțiunilor motorii de mare complexitate. Exercițiile fizice contribuie la dezvoltarea și îmbunătățirea eficiență a ritmului mișcărilor, precum și a proceselor psihice - atenție, memorie, gândire creativă. Iar terapia prin dans și mișcare este un set de tehnici psihocorecționale care au diferențe și trăsături, care sunt determinate atât de genul aparținând unui anumit tip de artă, cât și de direcția, tehnologia de utilizare terapeutică psihocorecțională.

Pentru terapia prin dans și mișcare, este mai important ce simte o persoană când se mișcă. Esența terapiei prin dans și mișcare este de a ușura tensiunea musculară, de a distruge "carapacea" musculară, ceea ce inhibă eliberarea sentimentelor, gândurilor, emoțiilor unei persoane de-a lungul vieții.

Mișcările de dans influențează în mod direct starea psihemoțională a unei persoane. De exemplu, mișcările libere ale mâinilor ameliorează tensionarea musculaturii trunchiului, ceea ce ajută la scăderea/descărcarea furiei; prin elemente de mișcarea a degetelor mâinilor organismul se descarcă de energia tensionată; endorfinele produse de creier în timpul dansului pot reduce durerea, acționând ca un tranchilizant; activitatea energetică duce la o slăbire a emoțiilor negative puternice; eliberarea tensiunii după exercițiile de mișcare durează mai mult decât după meditație; scăderea anxietății la grupurile de dans este mai semnificativă decât la grupurile de sport și muzică. [6, p. 112]

În procesul improvizățiilor plastice pe fond muzical se dezvoltă nu numai fantezia, imaginația creativă a copiilor, dar și capacitatea lor de a transmite diferite stări emoționale și imagini în mișcări, astfel diminuând stările psihemoționale încărcate.

Când exprimăm emoțiile, resursa pregătită de corp este utilizată în timp util, iar mușchii se relaxează. Dar cel mai adesea, nu știm să exprimăm furia sau frica în așa fel încât să nu ne rănim pe noi înșine

sau pe oameni, nu vrem să știm despre aceste sentimente și sentimente ale celor dragi, preferând să le suprimăm. Corpul nu poate fi înșelat, iar ceea ce ascundem de alții și de propria noastră conștiință rămâne în el sub formă de tensiune.

În acest context a fost aplicat un program de reglarea a statusului psihemoțional la copii, axat pe un complex de exerciții, jocuri și dansuri orientate spre:

- *relaxare musculară* (exerciții - Floarea, Păpușile, Dirijorul, Grădina fermecată; jocuri - Călătorie în orașul de smarald, Foc și gheață, Lupul și oile; dansuri - Cartea de vizită, Dansul segmentelor corpului);
- *exteriorizarea emoțiilor* (exerciții - Ruperea hârtiei, Personaje din desene animate, Căderea; jocuri - Fluturașii, Albinuța, Locomotiva, Animalele; dansuri – Dansul liber, Mișcări spontane pe ritmuri de dans, Dansul emoțiilor);
- *dezvoltarea abilităților de comunicare* (exerciții Lideri și adepți, Marionetele; jocuri – Prințesa și dragonul, Fluturașul și vântul; dansuri – Hora, Muzica și piciorușele vesele, Confuzie, Ghidul și altele).

Remarcăm, în cadrul studiului au fost aplicate diverse tipuri de terapie prin dans și mișcare: individuală care s-a axat pe exerciții ce dezvoltă stăpânirea expresiei propriului corp, exprimarea non-verbală a diferitelor stări; diadică (în perechi) care facilitează formarea unei atitudini față de un partener, capacitatea de a-l percepe, simți și accepta; terapia în grupuri mici și în grup (elaborarea abilităților de interacțiune în echipă, activități comune). Activitatea corecțională s-a efectuat de 2 ori pe săptămână în decurs de 9 luni.

Prin urmare, în urma aplicării programului de reglare a statusului psihemoțional la copii s-a estimat diminuarea gradului înalt de anxietate de anxietate la copii cu 25% și a gradului mediu cu 29,16%; a sporit și numărul copiilor cu gradul agresiunii în limitele

normei cu 20,83%. Astfel, concluzionăm că terapia prin dans și mișcare facilitează armonizarea statusului psihoemoțional al copiilor.

Resurse bibliografice:

1. Антонова Е. В., Томашевская О. А. Изучение эмоциональных нарушений через изобразительную деятельность у детей старшего дошкольного возраста. В: Молодой ученый, 2015, № 6 (86), с. 560-564. URL: <https://moluch.ru/archive/86/16317> (дата обращения: 18.06.2021).
2. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб.: Издательство Питер, 2000. 464 с.
3. Козлов В. В., Гиршон А. Е., Веремеенко Н. И. Интегративная танцевально -двигательная терапия. СПб.: Речь, 2006. 286 с.
4. Соколова Е.Т. Психотерапия. Теория и практика. Москва: Издательство Академия. Серия: Высшее профессиональное образование. 2010. 340 с
5. Фурдуй Ф.И., Еренкова Н.В., Вуду Л.Ф. Стресс и здоровье детей и подростков. Кишинев: Штиинца, 1994. 274 с.
6. ШкуркоТ.А, Танцевально-экспрессивный тренинг/ Т.А.Шкурко. СПб.: Речь, 2003.192с.
7. Шувалова С. Тесты: проверка на психологическую устойчивость. Санкт-Петербург: Северо-Запад, 2008. 540 с.

**DEVELOPING PRESCHOOL CREATIVITY THROUGH THE
INTEGRATED APPROACH OF ACTIVITIES WITH
MATHEMATICAL CONTENT**

**DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII PREȘCOLARILOR PRIN
ABORDAREA INTEGRATĂ A ACTIVITĂȚILOR CU
CONȚINUT MATEMATIC**

Oana Iuliana ENACHE, doctorandă UPS „Ion Creangă”,
Efrosinia HAHEU-MUNTEANU, doctor în pedagogie, conferențiar
universitar UPS „Ion Creangă”

Abstract: The field of creativity study is a vast one, there are numerous researches in the field. This fact is due to the importance that this characteristic has in the daily life of the individual, in his adaptation to the social changes, reaching the conclusion that, its stimulation, must start early. Valuing the potential of the first years of life, considered the most prolific in creative products, but also the most appropriate in the development of aspects of the child's personality, actions aimed at developing creativity in preschoolers are still welcome and diverse, highlighting the involvement and vision of the applicant. , various aspects of children's lives. The basic form of organizing learning activities is the integrated activities, in which children evolve at their own pace and develop the skills and mental processes necessary to adapt to everyday life. An essential field that leads to a special evolution of them is the Science Field, respectively the activities with mathematical content.

Keywords: preschool, creativity, integrated activities, personality, development

Rezumat: Domeniul studiului creativității este unul vast, existând numeroase cercetări în domeniu. Acest fapt se datorează importanței pe care această caracteristică o are în viața cotidiană a individului, în adaptarea sa la schimbările sociale, ajungându-se la concluzia că, stimularea acesteia, trebuie să înceapă de timpuriu. Valorizând potențialul primilor ani de viață, considerați cei mai prolifici în produse creative, dar și cei mai oportuni în

dezvoltarea laturilor personalității copilului, acțiunile orientate către dezvoltarea creativității la preșcolari sunt în continuare binevenite și diverse, evidențiind, în funcție de implicarea și de viziunea aplicantului, aspecte variate din viața copiilor. Forma de organizare de bază a activităților de învățare o constituie activitățile integrate, în cadrul cărora copiii evoluează în ritmul propriu și își dezvoltă abilitățile și procesele psihice necesare adaptării la viața cotidiană. Un domeniu esențial care conduce la o evoluție deosebită a acestora este Domeniul Științe, respectiv activitățile cu conținut matematic.

Cuvinte cheie: preșcolar, creativitate, activități integrate, personalitate, dezvoltare.

Având în vedere că, la nivel mondial, activitatea preșcolară are o abordare curriculară orientată spre crearea unei continuități pe verticală, cu celelalte niveluri de învățământ, abordarea sistemică reprezintă un element de noutate în curriculumul pentru educație timpurie actual, care reușește să se coreleze cu recomandări și prevederi din documente promovate la nivel european (Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC); Comunicarea Comisiei Europene și Concluziile Consiliului Uniunii Europene privind educația și îngrijirea timpurie: Să oferim copiilor noștri cel mai bun start pentru lumea de mâine (2011/C/175/03), A Quality Framework for Early Childhood Education and Care – Raportul Grupului de Lucru pentru Educație și Îngrijire Timpurie de la nivelul Comisiei Europene (2014), Recomandare a Consiliului privind sisteme de înaltă calitate de educație și îngrijire a copiilor preșcolari (mai 2018) etc.), să faciliteze atingerea țintelor și implementarea unor măsuri din strategiile europene și naționale de referință pentru domeniul educației, (Strategia Europa 2020, Strategia națională privind reducerea părăsirii timpurii a școlii (HG nr.417/2015), Strategia națională privind incluziunea socială și reducerea sărăciei (HG nr.383/2015); Strategia națională pentru protecția și promovarea drepturilor copilului (HG nr.1113/2014); Strategia Guvernului

României de incluziune a cetățenilor români aparținând minorității rome pentru perioada 2014-2020 (HG 18/14.01.2015); Strategia națională de învățare pe tot parcursul vieții 2015 - 2020 (HG nr.418/2015), Strategia națională pentru dezvoltare durabilă a României - Orizonturi 2013 – 2020 – 2030) etc. și să ofere posibilitatea inițierii și adoptării unor schimbări relevante, cu valoare constructivă, având la bază reușitele și progresele realizate până acum.

Alegerea temei a fost făcută în contextul în care, prin aprobarea Curriculumului pentru învățământul preșcolar prin O.M.E.N. nr. 4694/02.08.2019, se pune accentul pe dezvoltarea copilului pe mai multe direcții, pe domenii de dezvoltare, în ritm propriu, fiecare dintre ele având repere comportamentale bine definite. Această dezvoltare este atent urmărită de cadrul didactic, schimbându-se abordarea modului în care copiii își însușesc cunoștințele. Astfel, se trece de la predarea unidirecțională, când educatoarea expune conținuturile și urmărește pas cu pas evoluția și implicarea copilului, la predarea activă, când cadrul didactic orientează acțiunile acestuia spre descoperirea conținuturilor, formarea deprinderilor de acțiune individuală, investigare, învățare prin încercare și eroare. Existența unui plan de învățământ care acordă mai multă atenție jocului liber, jocurilor și activităților liber creative și activităților de dezvoltare personală, conduce către o abordare creativă a conceperii programului zilnic și a învățării.

Scopul cercetării îl constituie evidențierea valențelor formative ale activităților cu conținut matematic la copilul preșcolar, în contextul abordării integrate a acestora, în situații creative de învățare și de exersare a conținuturilor și deprinderilor specifice.

Obiectivele cercetării vizează un sistem de acțiuni proiectate și realizate prin:

1. stabilirea fundamentelor teoretice și practice ale problemei cercetate;

2. analiza tendințelor actuale de abordare a creativității din perspectivă pedagogică și psihologică;

3. evidențierea progresului copiilor în urma aplicării unor programe de dezvoltare a creativității, în contextul pedagogiilor alternative și al abordării curriculare variate;

4. dezvoltarea superioară a proceselor cognitive și formarea unor competențe necesare integrării în nivelul de învățământ superior și în societate ca rezultat al abordării integrate a activităților cu conținut matematic în grădiniță, în contexte creative;

5. validarea experimentală a strategiei și consemnarea datelor.

Pentru realizarea acestor obiective este necesară stabilirea nivelului de manifestare a creativității copiilor, având ca grup țintă preșcolarii de la grupele mari de la Grădinița cu Program Prelungit nr. 7 Galați (150 de copii din mediul urban) și preșcolarii de la grupele mari de la Grădinița cu Program Prelungit nr. 1 Matca (150 de copii din mediul rural), fiind concepute și aplicate în acest sens o serie de teste la începutul anului școlar.

Cercetarea pedagogică propusă este de tip observațional, pornind de la constatarea și aprecierea datelor și organizând un program de antrenament creativ care să potențeze dezvoltarea creativității copiilor, în cadrul activităților integrate cu conținut matematic. Copiii vor fi studiați în cadrul natural în care ei își desfășoară activitatea zilnică, ținându-se cont de personalitatea și aptitudinile fiecăruia în parte.

Metodologia de cercetare include: documentarea științifică; metoda analizei și sintezei; modelarea teoretică; observația științifică; conversația; studiul de caz; metode statistice; analiza calitativă și cantitativă a datelor; sintetizarea și concluzionarea.

Noutatea științifică a cercetării :

Modelul creat de educator la grupă și modalitatea de abordare a activităților cu preșcolarii constituie un factor determinant pentru comportamentul de învățare al copilului. O condiție esențială

ce trebuie realizată este crearea unui climat favorabil conlucrării educator-copil în care acesta din urmă să își poată folosi cunoștințele și abilitățile formate, a unui climat caracterizat de o tonalitate afectivă pozitivă, interactivă, creativă, de responsabilitate, exigență și înțelegere.

Conceptul de „creativitate” a fost introdus în anii 40 ai secolului al XIX-lea, ca o necesitate de a se delimita de termenul vechi de „talent”. Cele două noțiuni au în comun nota de originalitate, însă talentul este considerat a fi nivelul superior al creativității. El desemna „dispoziția general umană, existentă în formă latentă (și în grade diferite, desigur), care permite realizarea unui produs original și de valoare pentru societate” [8, pag. 73-74] și a fost introdus în 1937 de către G. W. Allport. Acesta afirma că manifestarea ei implică întreaga personalitate a individului și este prezentă la toți copiii.

Psihologia empirică a utilizat noțiuni ca „dotație”, „aptitudine”, „talent”, „genialitate”, „imaginație creatoare” și chiar „inteligentă”. Chiar și după ce termenul de „creativitate” se impune în literatura de specialitate, s-au mai folosit sinonime [7, pag. 38]:

Definirea conceptului de „creativitate”	Autori
Inteligență fluidă	R. B. Catell
Gândire direcționată creatoare	Ernest Hilgard
Gândire divergentă	J. P. Guilford
Rezolvare specifică de probleme	A. Newell, J.C.Shaw
Imaginație creatoare	Jean Piaget, Th. Ribot
Imaginație constructivă	A. Osborn
Gândire aventuroasă	F. Barlett
Gândire laterală	E. De Bono
Imaginația creatoare	Th. Ribot

Plecând de la ideea că orice subiect beneficiază de un potențial creativ, s-a ajuns la concluzia că acesta poate fi influențat de mediul în care trăiește și de educația pe care fiecare individ o primește. „Toți oamenii sunt în diverse grade creativi, și numai unii din ei sunt talentați” [7, pag. 180]. Se remarcă, de asemenea, diferite niveluri de manifestare a creativității, aceasta fiind de nivel ridicat, mediu sau redus. Talentul a fost abordat ca fiind „o dezvoltare superioară a aptitudinilor generale și speciale și ca o fericită îmbinare a lor” [7, pag. 181].

Creativitatea, ca și componentă a sistemului de personalitate, are la bază imaginația, „proces psihic al cărui rezultat îl constituie obținerea unor reacții, fenomene psihice noi pe plan cognitiv, afectiv sau motor” [1, pag. 156]. La aceasta se adaugă motivația și voința, ca factori importanți mobilizatori.

Creativitatea are 3 însușiri:

- ❖ Fluiditatea: posibilitatea de a imagina un număr mare de situații, imagini, idei, într-o perioadă de timp scurtă;
- ❖ Plasticitatea: schimbarea cu ușurință a punctului de vedere, a modului în care poate fi abordată o problemă;
- ❖ Originalitatea: reflectă inovația, noutatea unui produs, care să fie și util, să soluționeze o problemă.

Creativitatea, datorită complexității sale și a modului diferit de abordare, a fost definită și studiată în mai multe moduri de către unii autori. Astfel, Bruner [6, pag. 8] afirmă: „Creativitatea constă în activitatea combinatorie de plasare în noi perspective”, considerând-o ca un proces de reorganizare și rearanjare a potențialului de care dispune fiecare.

M. I. Stein [6, pag. 8] se referea la creativitate ca fiind „acel produs care se exprimă într-o muncă nouă, acceptată ca valabilă, utilă sau satisfăcătoare de un grup, la un moment dat”.

A. Maslow [6, pag. 8] susținea că ar fi creativ „orice produs ce depășește standardele convenționale”, atrăgând atenția asupra

finalității actului creator, punând accentul mai mult pe acest aspect decât pe procesul care a dus la realizarea lui.

Taylor [6, pag. 8] se referea, definind creativitatea, la „gândirea care rezultă în producerea unor idei sau obiecte care sunt atât noi, cât și valoroase”, raportând procesul de inovare la structuri psihice interne, personale, specifice potențialului fiecărui individ.

F. Barron [6, pag. 8] delimitează noțiunile de **imaginație și creativitate**: „Imaginația este o funcție universală a creierului uman; creativitatea este mai mult un rezultat al evoluției sociale, care presupune un tip de comportament și are o valoare utilitară”.

În psihologia românească, P. Popescu – Neveanu [2, pag. 56] plasează creativitatea în „interacțiunea optimă, generatoare de nou, dintre aptitudini și atitudini. Aptitudinile nu sunt creative prin ele însele, ci devin astfel în măsura în care sunt activate și valorificate prin motive și atitudini creative”.

Din aceste modalități de abordare teoretică a procesului de creativitate s-au conturat câteva orientări, aspecte sub care aceasta poate fi analizată:

- creativitatea ca proces;
- creativitatea ca produs;
- creativitatea ca potențial;
- creativitatea ca trăsătură de personalitate.

Conform acestor perspective de abordare a fenomenului de creativitate, se observă că autorii lor au pus accentul fie pe demersul inovator, cu stadiile și condițiile specifice de realizare, fie pe finalitatea acestui fenomen, ca rezultat al investigației și inovării, fie pe emergența factorilor psihici și de personalitate, fie pe studiul personalităților creative, având ca rezultat crearea unui prototip individual dotat cu anumite trăsături de caracter și deprinderi proprii.

Curriculumul pentru educație timpurie, sub aspectul dimensiunilor dezvoltării și ale comportamentelor, este orientat în

direcția educării creativității la copii, în contextul celor trei forme fundamentale ale activității: jocul, învățarea și munca. În toate aceste forme de activitate se manifestă tendința generală de a promova acțiunile creative, de a încuraja modalitățile originale de expresie: personale, divergente, neobișnuite, netipizate, la nivelul posibilităților reale ale copilului.

Până nu demult, conform afirmațiilor lui A. F. Osborn [3, pag. 64], se considera că o persoană este fie creatoare, fie necreatoare și că, în acest sens nu mai este nimic de făcut. Se considera, deci, că latura creativă este înnăscută și, prin urmare, nu poate fi cultivată. Studiile de psihologie contemporană au relevat însă că, fără a ignora contribuția eredității la actul creativ, creativitatea este o dimensiune a personalității care se învață, care se dezvoltă în sistemul educațional.

Organizarea sistemului de învățământ actual nu stimulează întotdeauna și în suficientă măsură creativitatea, ci cultivă o gândire conformistă, dominată de șabloane, accentul căzând pe stocarea de informații și reproducerea textuală a acestora, nu pe dezvoltarea capacității de a opera conștient cu materialul informațional asimilat. Dacă subiecții manifestă un comportament stereotip, imitativ, aceasta se datorează faptului că așa au fost deprinși, că le lipsesc modelele și deprinderile necesare acestui tip de activitate. Faptul este cu atât mai grav cu cât potențialul neangajat în activitate nu numai că nu evoluează, dar duce la scăderea capacităților psihice, diminuând șansele de dezvoltare și de succes.

Un rol important în evoluția creativității îl are climatul în care se desfășoară educația, ca expresie a atitudinii pe care o adoptă educatoarea față de obiectul educației. Atmosfera rigidă, conținutul învechit și convențional, procedeele stereotipe, dezaprobarea încercărilor personale anihilează manifestarea creativă a copiilor, pe când climatul deschis înlătură blocajele de natură emotivă, culturală sau perceptivă.

Adoptarea unui climat deschis nu înseamnă că se militează pentru activități lipsite de disciplină. Atmosfera favorabilă

creativității nu trebuie concepută ca o încercare de „laissez faire” în care este permis orice, ci ca un mediu ambiant organizat cu abilitate. Este vorba doar de o atmosferă descătușată de conformism, nu însă și de conducere, eliberată de stereotipii, dar nu și de ordine logică; este vorba despre crearea unui climat care generează receptivitate față de tot ce reprezintă experiență nouă și dorință de activitate. De asemenea, modul de abordare a conținuturilor de către educatoare este deosebit de important în dezvoltarea creativității, obiceiul de a transmite permanent și de a cere reproducerea cunoștințelor fiind considerat inefficient, neincitant. De aceea rolul cadrului didactic trebuie să fie de mediator între copil și lumea înconjurătoare, renunțând la statutul de sursă directă de informație. În acest sens, trebuie oferite copiilor cât mai multe prilejuri de contact direct cu realitatea, trebuie înlesnită dobândirea unei experiențe proprii și acordarea sprijinului în acordarea și sistematizarea acestei experiențe, structurarea ei corectă.

Principiul de bază în educarea creativității îl constituie necesitatea participării active, nemijlocite a copiilor, antrenarea lor în acțiuni care solicită intens abilitățile creative. Dezvoltarea acestora se realizează mai ales în situații problematice, în procesul activității de rezolvare de probleme pentru a căror descifrare este necesar efort personal de restructurare a experienței, iar finalitatea acestora se prezintă sub forma unor produse sau configurații noi. Astfel, se impune introducerea unor modalități euristice de soluționare, de transfer sau cercetare a situațiilor propuse, de implicare efectivă voluntară.

Copilul trebuie îndrumat spre însușirea unor deprinderi și tehnici individuale de muncă independentă, cu ajutorul cărora să înțeleagă problema (ce este cunoscut, ce lipsește, care sunt contradicțiile), să elaboreze mintal un plan de soluționare, chiar prin analogie cu alte situații similare, să examineze soluții și să o aplice pe cea mai bună. Creativitatea apare astfel ca un moment de învățare prin încercare și descoperire, aptitudinile și deprinderile putând fi

transferate dintr-un domeniu în altul, în funcție de gradul lor de generalitate.

Alături de climatul care trebuie creat și de strategiile aplicate pentru dezvoltarea potențialului creativ în cadrul activităților școlare, un rol important îl are educatorul, în calitate de coordonator și de susținător al ideilor inovatoare.

Un educator creativ, interesat de dezvoltarea potențialului creativ al preșcolarilor, va avea în vedere următoarele obiective:

- lărgirea experienței cognitive a copiilor; organizarea și reorganizarea permanentă a acestei experiențe;
- valorificarea experienței preșcolarilor în rezolvarea problemelor impuse de viața cotidiană;
- formarea la copii a unor procedee de investigare a realității și de reținere a informațiilor;
- formarea sensibilității copiilor față de ceea ce este ascuns, dar important;
- educarea obișnuinței de a-și exprima primele răspunsuri și opinii care le vin în minte, de a asculta cu atenție, de a valorifica și dezvolta soluțiile celuilalt și propriile soluții;
- dezvoltarea mecanismelor de autoapărare la stres și la frustrare, precum și învingerea timidității;
- trezirea și stimularea motivației intrinseci a copiilor: spiritul creativ al copiilor se manifestă în primul rând atunci când sunt motivați de interesul și satisfacția pe care o produce activitatea respectivă, și mai puțin în condiții de presiuni externe. Cel mai important aspect al motivației intrinseci este autodeterminarea sau simțământul că faci ceva pentru propriile motive și nu pentru ale altora. Copiii nu au nevoie să trăiască satisfacții doar pentru că au reușit în ceea ce au întreprins, dai și pentru că alegerea le-a aparținut.

Din acest punct de vedere, cadrul didactic trebuie să le ofere copiilor posibilitatea de a-și forma deprinderi de investigare și de dezvoltare a talentelor, de formare și exersare a deprinderilor de lucru.

„Acțiunile educative care au în vedere stimularea și dezvoltarea potențialului creativ al copiilor trebuie să fie continue și organizate în prealabil, conform unor obiective dinainte stabilite:” [5, pag. 71]

- să le îmbogățească reprezentările despre obiecte, fenomene, situații;
- să le formeze receptivitatea față de probleme;
- să le faciliteze însușirea unor modalități de operare a gândirii, atât algoritmice, cât și euristice;
- să le dezvolte gândirea convergentă și divergentă;
- să dea posibilitatea însușirii principalelor procedee imaginative;
- să le dezvolte imaginația reproductivă și anticipativă;
- să le dezvolte trebuința de cunoaștere și să ajute la cristalizarea primelor elemente ce vizează interese științifice și creative;
- să le dezvolte trebuința de independență, de autoexprimare, de autodepășire;
- să le cultive spontaneitatea și independența;
- să le formeze capacitatea de a-și exprima propriile idei și soluții;
- să le formeze receptivitatea pentru cooperare cu ceilalți în orice situație.

Acțiunile educative întreprinse trebuie să satisfacă nevoia de cunoaștere a copilului, ceea ce duce la activarea și dezvoltarea potențialului său creativ. Procesul instructiv-educativ din grădiniță, prin conținuturile și formele de organizare pe care le propune, satisface și dezvoltă curiozitatea copilului, nevoia de investigație. Organizarea interdisciplinară a conținuturilor, îmbinarea celor teoretice cu cele aplicative, a celor științifice cu cele artistice permit realizarea unor conexiuni inedite, îmbogățirea sferei cognitive, formarea și transferul deprinderilor și cunoștințelor acumulate. Nici un conținut nu conduce prin el însuși la valorificarea și sporirea

potențialului creativ al copiilor . Strategia didactică adoptată de către educatoare (metode și mijloace didactice, modalități de evaluare și de motivare), creează premisa valorificării conținutului în această direcție. Toate conținuturile au multiple valențe formative, însă acestea sunt cel mai bine puse în evidență în cadrul activităților comune.

Raportat la cele menționate mai sus, activitățile specifice Domeniului Științe oferă posibilitatea stimulării potențialului creativ al copiilor printr-o serie de conținuturi.

Astfel copilului i se propune:

- alcătuirea mulțimilor pe baza unor criterii ca: formă, mărime, culoare, grosime sau alte caracteristici, putând fi ales un singur criteriu sau mai multe;
- ordonarea elementelor unei mulțimi după criterii date (lungime, grosime, greutate, volum etc.);
- efectuarea unor operații cu mulțimi și a operațiilor cu propoziții (reuniunea, intersecția, conjuncția, disjuncția, negația);
- estimarea mărimilor;
- măsurarea lungimii, masei, volumului, utilizând unități etalon nestandardizate;
- asocierea numărului la cantitate;
- construirea și reprezentarea șirului crescător și descrescător al mulțimilor;
- operații simple de calcul oral, de adunare și scădere cu 1-2 unități;
- identificarea formelor geometrice și asocierea cu obiecte din mediul înconjurător;
- utilizarea raționamentului „dacă ..., atunci ...” în rezolvarea unor probleme simple;
- compunerea de probleme simple după imagini.

Aceste conținuturi, transmise prin metode adecvate, generează transformări în cadrul proceselor cognitive (constituirea și dezvoltarea gândirii divergente și convergente, a capacității de anticipare), însușirea unor structuri operaționale plastice, deschise,

dezvoltarea trebuinței de înțelegere și descoperire a relațiilor ca formă superioară a trebuinței de cunoaștere. Formarea de perechi, raportarea numărului la cantitate, alcătuirea scării numerice mobilizează operativitatea gândirii. Acțiunea cu obiectele sau transpusă în plan material, înțeleasă și verbalizată, permite formarea imaginii mintale a acțiunii, transpunerea ei în planul limbajului intern, pentru ca în timp să devină mod de operare psihică.

Un rol deosebit de important, nu numai pentru înțelegerea conceptului de număr care se aplică oricărei grupări de unități, ci și pentru dezvoltarea fluidității și flexibilității în exprimarea ideilor îl au compunerea și descompunerea numerelor. Încercând să compună și să descompună un număr dat (compunerea și descompunerea se realizează concomitent pentru a fi sesizată reversibilitatea), operând cu material și aplicând conținutul prin mai multe metode, copilul ajunge treptat să-și formeze structuri mintale din ce în ce mai complicate. Sunt activate și stimulate imaginația (de la cea reproductivă la cea productivă) și structurile operatorii ale gândirii. Este necesar ca după compunerea și descompunerea concretă a unei mulțimi de obiecte, copilul să reprezinte prin desen operațiile realizate. După ce sunt realizate succesiv, toate posibilitățile de compunere și descompunere se reiau simultan. Astfel, se pregătește înțelegerea operațiilor de adunare și scădere, a sensurilor lor și a relațiilor dintre ele.

Asociat conceptului de număr, foarte importantă este rezolvarea de probleme. Prin aceasta se dezvoltă flexibilitatea spontană și capacitatea de adaptare, fluenta ideilor, asociativitatea și originalitatea. Se constituie, astfel, capacitatea de redefinire, se cultivă stări afective pozitive care pot deveni motivante în raport cu activitatea de învățare și de cunoaștere în general. Atunci când se propune preșcolarilor o problemă în care elementele mulțimilor sunt obiecte cunoscute iar starea finală este reuniunea lor, datorită caracterului inert al gândirii concret-intuitive preșcolarii mențin neschimbate fie valorile numerice, fie obiectele reunite. De aceea

este necesară comutarea gândirii pe alte direcții prin schimbarea conținutului și a datelor. Operarea cu reprezentările și utilizarea tuturor combinațiilor posibile înlătură caracterul inert al gândirii și reprezintă primul pas spre desprinderea de concret. Procesul rezolutiv nu poate fi redus la realizarea mecanică a unei operații. El necesită înțelegerea datelor, anticiparea soluției și a operațiilor rezolutive, aplicarea operațiilor și verificarea soluțiilor. Înțelegerea problemei, absolut necesară, presupune analiza detaliată a datelor, identificarea relațiilor dintre ele, sesizarea cerinței. Acest moment al analizei este foarte important pentru găsirea strategiei rezolutive. De multe ori copilul nu găsește soluția adecvată tocmai datorită superficialității cu care analizează datele și relațiile dintre ele. Pe baza acestei analize el caută soluții și căi de rezolvare. Accentul nu se pune pe calculul matematic stereotipic, ci pe raționamentul matematic și productivitatea soluțiilor. Odată descoperită soluția, copilul este învățat să o verifice. În cazul problemelor divergente, va fi stimulat să aleagă soluția mai economică, mai originală. Puternic formativă este problema în care, fiind reprezentate verbal și ilustrativ datele, copilul formulează una sau mai multe întrebări. Formularea întrebărilor prin tehnica brainstorming amplifică fluiditatea și flexibilitatea și înlătură stereotipia gândirii.

Foarte importante sunt problemele care pornesc de la situații de viață cunoscute, care se pot rezolva prin utilizarea neobișnuită a unor instrumente. Se previne fenomenul viziunii unilaterale a suprafuncționalității unor obiecte, acestora găsindu-li-se altă utilitate decât cea obișnuită.

Oricare din conținuturile activităților cu conținut matematic nu conduce prin el însuși la transformări psihice, deci la stimularea potențialului creativ, ci numai dacă se folosesc strategii adecvate. Strategia învățării prin joc și prin acțiune directă constituie calea optimă de formare a operațiilor gândirii, cât și a motivației ce stimulează dorința de cunoaștere. Acțiunea directă cu materialele, utilizarea elementelor detașabile, verbalizarea acțiunii, utilizarea

cooperării și competiției, îmbinarea activității independente cu cea în echipă sunt condiții esențiale pentru formarea capacității rezolutive și a motivației cognitive.

Antrenamentul creativ pe care l-am conceput pentru valorificarea valențelor creative ale activităților matematice se bazează pe aceste principii și caracteristici psihice și intelectuale ale copiilor, contribuind la satisfacerea intereselor de cunoaștere și la dezvoltarea capacităților creatoare.

Modulul	Sarcina creativă	Obiective vizate	Modalități de realizare
Modulul I	<p>Stabilirea apartenenței unui obiect la o clasă de obiecte.</p> <p>Realizarea de serii și structuri în funcție de mai multe atribute considerate simultan.</p> <p>Realizarea unor desene pe baza descrierii figurilor geometrice componente.</p> <p>Realizarea unor figuri sau obiecte din bețișoare, figuri geometrice sau cifre.</p>	<p>Îmbogățirea fondului de reprezentări și a legăturii acestora cu noțiunile corespondente.</p> <p>Exersarea operațiilor gândirii (analiză, sinteză, comparație, generalizare, ordonare etc.), a gândirii divergente și analogice.</p> <p>Stimularea exprimării fluente într-un limbaj matematic adecvat.</p>	<p>- joc didactic</p> <p>- exerciții cu material individual</p>
Modulul II	<p>Înșușirea numerației și invarianța</p>	<p>Stimularea gândirii creatoare prin realizarea de</p>	<p>- joc didactic</p> <p>- exerciții cu</p>

	<p>numerică. Identificarea vecinilor unei mulțimi. Stabilirea ordinalului unei mulțimi sau a unor elemente. Compunerea și descompunerea numerelor.</p>	<p>transferuri și asocieri între noțiuni. Dezvoltarea flexibilității spontane și adaptative, a fluidității ideilor. Dezvoltarea imaginației reproductive și stimularea coerenței logice.</p>	<p>material individual</p>
Modulul III	<p>Efectuarea de operații cu mulțimi și a operațiilor cu propoziții (reuniunea, intersecția, conjuncția, disjuncția, negația).</p>	<p>Stimularea memoriei logice, a imaginației și intuiției. Stimularea originalității în combinații. Dezvoltarea operativității gândirii (analiză, sinteză etc.). Stimularea producției convergente și divergente de gândire preoperatorie și verbală.</p>	<p>- joc logic</p>
Modulul IV	<p>Efectuarea unor operații de adunare și scădere. Utilizarea simbolurilor matematice. Crearea și rezolvarea de probleme; modificarea unor exerciții</p>	<p>Dezvoltarea flexibilității spontane și adaptative, a fluenței asociative și originalității în găsirea de soluții. Dezvoltarea capacității de redefinire, a gândirii divergente. Înșușirea operațiilor</p>	<p>- joc didactic - probleme ilustrate</p>

	matematice în cât mai multe feluri.	prematematice.	
Modulul V	Sesizarea aspectelor legate de masă, volum și invarianța acestora. Realizarea unor măsurători nestandardizate.	Stimularea gândirii creatoare și a operativității gândirii. Exersarea operațiilor gândirii și stimularea imaginației creatoare.	- exerciții cu material individual

Activitatea de cercetare a fost complexă și susținută, atât privind culegerea materialelor care să ajute la derularea activităților, cât și raportat la surprinderea și stocarea unor informații despre copii și activitatea lor.

Deși în faza inițială de investigare a potențialului creativ al preșcolarilor am aplicat o serie de teste fără o conexiune reală între ele, după valorificarea practică a modulelor stabilite pentru activități specifice Domeniului Științe, fără a neglija celelalte domenii de activitate, am organizat activități integrate care să le dea posibilitatea copiilor să se manifeste creativ. Sarcinile fiind largi, conținutul variat și extins, obiectivele cu o largă rază de cuprindere, copiii și-au putut exersa și afirma potențialul creativ stimulat în perioada anterioară.

Am recurs astfel la o serie de activități care să vizeze conținuturi din mai multe domenii și care aparțin mai multor tipuri de activități, astfel încât copiii au avut posibilitatea de a prelucra cunoștințele matematice, integrându-le în situații noi și de a interacționa direct între ei și cu ei înșiși.

Domeniul aparent fix al figurilor geometrice, caracterizabile prin cele 4 atribute standard (formă, culoare, mărime, grosime), poate deveni extrem de creativ prin jocurile de transformare atunci când regulile acestora pierd din rigiditate. În cadrul acestor jocuri copiii au beneficiat de alegerea mai multor opțiuni privind forma și culoarea, de ce nu și mărimea sau grosimea. Materialul auxiliar pus la dispoziție copiilor, în afara celui deja cunoscut pentru acest tip de

jocuri, a dat posibilitatea numeroaselor combinații de piese, respectând, totuși, o regulă de bază (ex. „Construim fără piese galbene”, „Schimbăm culoarea pieselor roșii”, „Schimbăm forma pătratelor” etc.). Jocurile de transformare au fost preluate de copii și în cadrul activităților alese, organizându-le singuri.

Legat de acest conținut matematic, am prelungit experiența copiilor în combinarea figurilor geometrice pentru a obține altele (ex. din două triunghiuri să obțină un pătrat, din două pătrate un dreptunghi etc.), ajungând la însușirea noțiunilor legate de pătratul Tangram și de modalități de folosire a pieselor acestui pătrat. Copiii au învățat să selecteze singuri cele 7 piese necesare și să construiască diferite imagini, la început după model, apoi independent. Astfel de activități au fost preferate de copii și în cadrul activităților alese. Comportamentul creativ al copiilor s-a manifestat datorită studierii unui suport intuitiv, asociat cu indicații verbale și procedee de explorare perceptivă.

Pe lângă conținuturile matematice care privesc piesele geometrice și atributele acestora, am propus copiilor o serie de activități în care am abordat numerația în mod creativ. Intuitiv, în diferite contexte motivante, compunerea și descompunerea numerelor naturale s-a dovedit favorabilă manifestării creative a copiilor, la fel adunările și scăderile distractive.

Utilizarea unor motivații pozitive și afective în cadrul jocurilor didactice a dus la amplificarea manifestărilor creative ale preșcolarilor. Cu toate că sarcinile și regulile jocurilor au caracterul de a limita și orienta strict activitatea copiilor spre atingerea obiectivelor, implicându-i mai mult afectiv și motivându-i, rigiditatea activităților matematice și-a pus mai puțin amprenta asupra activității copiilor. Acest lucru l-am avut în vedere observând că preșcolarii mari sunt mai originali atunci când li se oferă mai multă libertate, fără a-mi diminua implicarea în activitate.

În urma aplicării programului de antrenament creativ, am observat o îmbunătățire a calității activității copiilor în toate

categoriile de activitate, atât pentru cele alese, cât și pentru cele pe domenii experiențiale. În cadrul tuturor acestor categorii de activități, copiii au fost familiarizați cu strategii de învățare creativă, cu gândirea concretă, divergentă, laterală și analogică. Ei au fost puși în situația nu de a reproduce cunoștințe, ci de a valorifica experiența personală în noi situații, de a experimenta, observa și exprima propriile observații și opinii, de a formula întrebări, de a găsi soluții diferite la întrebările puse. Metoda care a stat la bază a fost problematizarea, copiii trebuind să sesizeze situațiile propuse, să le formuleze, să identifice relațiile dintre date, să anticipeze și să verifice soluții. Situațiile-problemă au fost de tip convergent și divergent, problematizarea fiind utilizată împreună cu observarea sistematică și independentă, cu experimentul de descoperire, demonstrativ și aplicativ. Activitatea frontală a fost îmbinată cu cea în echipă și cea independentă, stimulând cooperarea, competiția, spontaneitatea, inițiativa și, mai ales formarea deprinderilor de muncă independentă.

A fost stimulată gândirea laterală, copiii stabilind și sistematizând informațiile de care dispuneau pentru o anumită situație, au formulat alternative, au anticipat eventualele dificultăți dar și beneficii, au formulat concluzii. Pe lângă aceasta, a fost vizată și stimularea gândirii analogice, directe, a motivației afective și a celei de ordin relațional, bazată pe cooperare.

Datele selectate în perioada aplicării acestui program de apreciere a nivelului de dezvoltare a creativității copiilor, ca urmare a aplicării antrenamentului creativ prezentat anterior, au relevat următoarele concluzii:

- pentru a se comporta creativ, preșcolarul are nevoie de un suport intuitiv, de indicații verbale, de procedee de explorare perceptivă;
- lărgirea experienței cognitive despre obiecte, fenomene, situații din mediul natural și social amplifică fluiditatea verbală și plastică, întrucât reprezentările care stau la baza combinărilor imaginative se multiplică și se diversifică;

- pentru a se dezvolta și manifesta creativ, copilul are nevoie de libertate, dar și de îndrumare, încurajare, de implicarea adultului în activitățile sale, absența adultului diminuând conduita creativă a preșcolarului;
- activitatea în grup satisface trebuința de relații cu ceilalți și stimulează flexibilitatea, fluiditatea, originalitatea plastică și verbală. Copiii se simt securizați în mijlocul grupului, cooperează, beneficiază și valorifică soluțiile exprimate în grup, își perfecționează propriile soluții;
- reacțiile educatoarei față de răspunsurile originale, neobișnuite ale copiilor, sunt responsabile pentru manifestările creative sau noncreative ale acestora;
- părintele constituie un important factor stimulator sau frenator pentru manifestările creative; în general este mai indulgent cu copilul mic pe care îl protejează, și tinde să devină mai autoritar cu preșcolarul mare – autoritarismul, ca și neimplicarea în jocul copilului diminuează potențialul creativ.

Stimularea creativității copiilor în grădiniță este un demers socio-educational complex ce cuprinde simultan fenomene de activizare (incitare și susținere), antrenare, cultivare și dezvoltare a potențialului creator, de a cărui eficiență este responsabilă educatoarea. În acest sens, este necesar ca aceasta să aibă în vedere întregul sistem al condițiilor sau factorilor favorizanți afirmării și dezvoltării creativității copiilor.

Resurse bibliografice:

1. Cosmovici Andrei, Psihologie generală, Editura Polirom, Iași, 1996.
2. Jinga, I., Istrate, E., Manual de pedagogie, București. Editura ALL, 2001.
3. Oprescu Sorin, Factori individuali și formativi ai vocației și creativității, Craiova, 1989.

4. Popescu-Neveanu P., Dicționar de Psihologie, București, Editura Albatros, 1987.
5. Rafailă Elena, Educarea creativității la vârsta preșcolară, București, 2002.
6. Sima Ioan, Creativitatea la vârsta preșcolară și școlară mică, București, 1997.
7. Stoica Ana, Creativitatea elevilor, EDP, București, 1983.
8. Ștefan M., Lexicon pedagogic, Ed. Aramis Print, București, 2006.

CZU: 376.36:159.923

THE PROBLEM OF SELF-IMAGE DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH LANGUAGE DISORDERS

PROBLEMA DEZVOLTĂRII IMAGINII DE SINE LA COPIII CU TULBURĂRI DE LIMBAJ

Victoria MAXIMCIUC, dr., conf. univ, UPS „Ion Creangă”,
Gheorghe-Ionuț PURCARU, drd, UPS „Ion Creangă”

Summary. This article addresses the issue of self-image research in children with language disorders. Research on self-image in recent years has been the focus of researchers' attention, especially those dealing with children with special educational needs. We mention that any disability affects the structural components of self-image and consequently facilitates the emergence of social maladaptation. We can see that most works are aimed at developing the peculiarities of self-image in children with typical development of different ages. But there is little research on the analysis of the peculiarities of self-image in children with language disorders.

Keywords: language disorders, self-image, research issue, development, special educational requirements

Rezumat: În acest articol este abordată problema cercetării imaginii de sine la copiii cu tulburări de limbaj. Cercetările a supra imaginii de sine în ultimii ani se află în centrul atenției cercetătorilor, îndeosebi cei care se

ocupă cu copiii cu cerințe educaționale speciale. Menționam că orice dizabilitate afectează componentele structurale ale imaginii de sine în consecința facilitează apariția dezadaptării sociale. Putem constata că majoritatea lucrărilor sunt orientate spre dezvoltarea particularităților imaginii de sine la copiii cu dezvoltarea tipică de diferite vârste. Însă există puține cercetări privind analiza particularităților imaginii de sine la copiii cu tulburări de limbaj.

Cuvinte cheie: tulburări de limbaj, imaginea de sine, problema cercetării, dezvoltare, cerințe educaționale speciale.

Problema dezvoltării conceptului imaginii de sine se află în centrul atenției cercetătorilor din domeniul psihologiei de-a lungul anilor. În contextul acestei probleme de cercetare, un interes deosebit prezintă componentele imaginii de sine, particularitățile structurii acestor componente și apariția unor condiții care pot facilita dezadaptarea personalității. O importanță deosebită a acestei probleme este abordarea persoanelor cu cerințele educaționale speciale (CES), drept fapt fiind că orice dizabilitate își lasă amprenta pe particularitățile de dezvoltare a personalității și ca urmare apar dificultăți în adaptarea socială. Dezvoltarea unei societăți integrate pentru persoanele cu CES, presupune cercetarea particularităților dezvoltării imaginii de sine cu scopul profilaxiei riscurilor de dezadaptare și identificarea strategiilor de intervenție psihologică eficientă.

În diferite perioade ontogenetice dezvoltarea personalității este caracterizată de anumite particularități. Cele mai evidente schimbări sunt vizibile în perioada preșcolară și școlară mică. Este cunoscut faptul că în perioada preșcolară începe dezvoltarea autoaprecierii de sine, evaluarea propriilor capacități și emoții, trăsăturilor de caracter, înțelegerea și perceperea normelor morale, complexitatea sferei motivaționale. În perioada școlară mică are loc continuitatea dezvoltării acestor caracteristici, care în continuu sunt premise pentru dezvoltarea conceptului imaginii de sine.

Tradițional în structura imaginii de sine sunt descrise componentele cognitive, afective și comportamentale. În ultimii ani sunt realizate un șir de cercetări în domeniul imaginii de sine în psihologia dezvoltării și a personalității: dezvoltarea conștiinței de sine la vârsta adolescentină (I.Racu, 2019) imagine de sine și abilitățile de comunicare la preadolescenți (I.Racu, 2018);consilierea psihologică în remediarea imaginii de sine scăzute la preadolescenții din familii divorțate (L.Pavlenko,2019); preșcolăritatea-periodada optimă de formare a imaginii de sine (A.G., Florea, 2019);formarea imaginii de sine a elevilor din ciclul primar (E.R. Irina, 2020); formarea imaginii de sine la adolescenti Paradigme teoretice si aspecte ale cercetarii empirice (V.Gonța, 2006);dezvoltarea conștiinței de sine la vârsta preadolescentă (S.Pislari, 2020);caracterul funcțional al conștiinței copiilor de vârstă preșcolară mare și a școlarului mic (V.Pascari, 2016). În urma analizei literaturii de specialitate din domeniul psihologiei speciale găsim puține lucrări consacrate problemei dezvoltării imaginii de sine la copiii cu CES, realizate în arealul românesc în deosebi cei care vizează copiii cu tulburări de limbaj: exersarea autopercepției la copiii cu CES [3, p.20]; imaginea de sine la elevii cu reținerea în dezvoltarea psihică[1, p. 56]; stima de sine la preadolescenți cu tulburări de pronunție [2, p.71].Unele lucrări abordează dezvoltarea imaginii de sine la copiii cu dizabilități: senzoriale (Т.Н.Авдеева, 2019), neuromotorii (ОЛГончарова, 2006), intelectuale (Н.Л. Морозова, 2019).

Pentru înțelegerea particularităților dezvoltării conceptului imaginii de sine la copiii cu CES trebuie să ne adresăm la postulatele psihologiei speciale și anume ideile lui Л.С. Выготский [6, p. 34] despre structura sistemică a dizabilității psihice. Autorul menționează că prezența dizabilității duce la afectarea funcției psihice dar și accelerarea apariției abaterilor secundare, la fel severitatea dizabilității se manifestă anume în aceste abateri secundare. Afectarea imaginii de sine la copiii cu dizabilități se manifestă într -

un mod mai leger, dar ori-cum dizabilitatea va avea un impact negativ asupra dezvoltării conceptului imaginii de sine.

Л.С. Выготский [6, p. 34], Р.Е. Левина [6, p. 35] demonstrează că tulburările de limbaj nu există ca componentă permanentă și se află în strânsă legătură dintre personalitatea și psihicul copilului cu toate particularitățile individual – tipologice. Importanța tulburărilor de limbaj în dezvoltarea și viața copilului depind de de tipul tulburării de limbaj, gradul dizabilității, atitudinea copilului față de dizabilitate.

Cercetarea particularităților dezvoltării personalității a copiilor cu tulburări de limbaj au fost realizate de către cercetătorii renumiți în spațiu sovetic [6, p. 34-35], precum și în Republica Moldova (D. Ponomari [4, p.144]). Toți acești cercetători atenționează că tulburările de limbaj într-un mod oarecarea afectează dezvoltarea psihică a copilului. Reprezentările copilului despre mediul înconjurător și de sine se dezvoltă prin contacte sociale pentru care este necesar prezența comunicării verbale.

Idei similare găsim în lucrarea despre particularitățile autoreprezentării verbale la preșcolari cu tulburări de limbaj [6, p.36]. Analiza autoreprezentării verbale la preșcolari cu tulburări de limbaj realizate de către autor menționează despre dificultăți în însușirea caracteristicilor personale ale limbajului care se manifestă prin conștientizarea insuficientă și reprezentarea slabă în autodescrierea componentelor psihice, fizice și sociale ale Eu - conceptului. În descrierea componentei cognitive este prezentat prin eul fizic. Componenta fizică imaginii de sine este limitată prin descrierea trasăturilor corporale și identificarea caracteristicilor principale. Prezența acestui fapt, cercetătorul explică prin prezența leziunii organice a creierului și ca urmare nedeveloparea verbală, deficitul analizei, sintezei verbale, verbalizării stimulilor din exterior și interior a dezvoltării propriei materialității.

Părerii diferite există în domeniu, privind dezvoltarea autoaprecierii la copiii cu tulburări de limbaj. Г.О.Галимзянова [5,

p. 29] menționează că majoritatea copiilor cu tulburări de limbaj severe au autoaprecierea mărită. Autorul menționează că particularitățile autoaprecierii are un impact negativ asupra activității de învățare, comportament și comunicare cu semenii săi și în final duce la dezadaptarea școlară. O.E. Халифаева [8, p. 1] în propriile cercetări atenționează că imaginea de sine la copiii cu tulburări de limbaj se observă în propriile desene și se manifestă prin semne indirecte a propriului comportament: frica față de agresivitate, necesitate sporită în comunicare, nivelul scazut al autocontrolului, impulsivitate, închiderea în sine.

În caz contrar P.E. Левина [4, p.11] menționează despre autoaprecierea scazută. La copiii cu tulburări de limbaj cum menționează autorul se observă nehotărârea, neîncrederea în forțele proprii, la ei deseori se observă aprecierea insuficientă a propriei activități față de cei lași. Deseori cad sub influența altor persoane. Perceperea imperfectă pe sine, mediului înconjurător, evaluarea greșită a propriilor capacități și trasăturilor de personalitate afectează relaționarea cu cei din jur. Copiii cu tulburări de limbaj conștientizează foarte bine propria deficiență care se reflectă foarte major asupra imaginii de sine.

C. Denes (Lupuleac) [2, p. 71] a confirmat că stima de sine generală la preadolescenți cu tulburări de limbaj este mai scazută comparativ cu preadolescenți fără tulburări de limbaj și sinele social este mai scazut la elevii cu tulburări de limbaj comparativ cu elevi cu dezvoltarea tipică.

În concluzie menționăm următoarele: problema cercetării dezvoltării imaginii de sine la copiii cu tulburări de limbaj este puțin cercetată; tulburarea de limbaj are un impact direct asupra dezvoltării imaginii de sine; autoperceperii, autoprezentării de sine incorectă și celor din jur facilitează dificultăți în realizarea relaționării cu cei din jur, diminuează eficacitatea desfășurării activității și apariția dezadaptării sociale. Din cauza acesta considerăm că există

necesitatea cercetării imaginii de sine la copiii cu tulburări de limbaj și anume cercetarea componentelor structurale ale imaginii de sine.

Resurse bibliografice:

1. Ciobanu A. Studiul imaginii de sine la elevii cu reținere în dezvoltarea psihică. Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, 2017, № 1, p. 56-62.
2. Denes (Lupuleac) C. Stima de sine la preadolescenți cu tulburări de pronunție. RRTTCL, 2018, p.71-79.
3. Geabau M. Exersarea autopercepției la copiii cu C.E.S.Didactica, 2013, № 30,p. 20-21.
4. Ponomari D. Dezvoltarea comunicării la preșcolarii cu tulburări de limbaj. Teza de doctor. Chișinău, 2019.
5. Галимзянова Г.О. Особенности самооценки и уровня притязаний у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: исследования и практика.Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов (с международным участием).Казань, 2013 с. 29-32.
6. Лебединская, К.С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте М.: Академический проект, 2013. 304 с.
7. ПанасенкоК.Е. Особенности вербальной самопрезентации дошкольников с нарушениями речевого развития. Психологическая наука и образование, 2006, № 4, с. 36-43.
8. Халифаева О.А. Особенности поведения детей с нарушением речи. Психология образования в XXI веке: теория и практика. Материалы конференции: Издательство ВГСПУ «Перемена», 2011.

CZU: 37.06:343.62(478)

STRATEGIES FOR ABUSE PREVENTION WITH REGARD TO YOUNG SCHOOL PUPILS

STRATEGII DE PREVENIRE A ABUZULUI LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Nina GARȘTEA, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: The article addresses the issue of child abuse. It presents the concept and forms of abuse, describes the legislative framework and highlights the strategies for preventing abuse with regard to young school pupils.

Keywords: abuse, child abuse, the strategies of abuse prevention with regard to young school pupils.

Rezumat: Articolul vizează problema abuzului asupra copilului. Este prezentat conceptul și formele de abuz, descris cadrul legislativ și evidențiate strategiile de prevenire a abuzului la elevii de vârstă școlară mică.

Cuvinte-cheie: abuz, abuzul asupra copilului, strategii de prevenire a abuzului la vârsta școlară mică.

Abuzul este o problemă socială ce trebuie definită adecvat, ce necesită intervenție socială și instituții de asistență socială și de sănătate specializate, cadru juridic corespunzător pentru protecție.

Termenul de „*abuz asupra copilului*” a fost folosit pentru prima dată de Kempe, în 1962, pentru a descrie „copilul bătut”. Ulterior, conceptul a fost extins în mod constant. În anii care au urmat, a ajuns să fie folosit pentru toate formele de rele tratamente ale copilului. Între anii 1965 și 1985, această problemă a fost amplu cercetată în America și Anglia parcurgând modificări la nivel de concept de la copilul bătut la răniți neaccidentale până la abuzurile actuale asupra copiilor.

În Moldova de studierea acestei probleme s-au ocupat mai mulți cercetători, printre care: M. Bulgaru, M. Dilion, V. Miftode, M.

Cojocaru, G. Neamțu etc., dar și UNICEF, Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii (CNPAC), Fundația „Salvați copiii”, Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului din Moldova (CIDDC), diverse ONG, fiind consolidat cadrul legislativ și întreprinși pași concreți în vederea soluționării acestei probleme și protejării drepturilor copilului.

În *Codul Educației*, Capitolul II. Drepturile elevilor, este stipulat faptul că atât cadrele didactice, cât și părinții, trebuie să respecte drepturile și libertățile elevilor. Sunt interzise tratamentele, pedepsele corporale, aplicarea sub orice formă a formelor de violență fizică sau psihică [6, p. 6].

Legea cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie nr. 45, Art.7, pct.1 evidențiază faptul că numărul cazurilor de violență împotriva copilului poate fi redus dacă vor fi puse în practică prevederile legislative. În lumina ultimelor modificări la *Codul Familiei*, din 29 mai 2008, legislația națională prevede *dreptul copilului de a fi protejat de pedepse corporale*. („Copilul are dreptul la protecție împotriva abuzurilor, inclusiv contra pedepsei corporale din partea părinților sau a persoanelor care îi înlocuiesc”, art.53). O altă modificare, în art.62, interzice părinților să folosească pedepsele umilitoare și abuzive: „metodele de educație a copilului, alese de părinți, vor exclude comportamentul abuziv, insultele și maltratarile de orice fel, discriminarea, violența psihică și fizică, aplicarea pedepselor corporale...”.

În literatura de specialitate fenomenul de abuz asupra copilului are la bază mai multe teorii universal acceptate: medicală, psihologică, socială etc., aceste teorii conduc la definirea abuzului ca: o încălcare a legilor/a codului penal, un act cu consecințe medicale și/sau psihologice, un fenomen multidimensional rezultat din interacțiunea mai multor elemente: caracteristicile părinților și ale copiilor, procesul de interacțiune familial, contextul comunitar, cultural și societal.

Din punct de vedere terminologic, noțiunea de „abuz” provine din latinescul „abusus” care semnifică a utiliza rău un lucru. Termenul de abuz se poate defini din mai multe puncte de vedere:

- în sens general, în Dicționarul explicativ al limbii române, abuzul este definit ca: încălcare a legalității, faptă ilegală;
- din punct de vedere medical, abuzul este o acțiune sau inacțiune, care fiind orientată asupra copilului, îi afectează sănătatea psiho-fizică cu consecințe negative temporare sau definitive;
- din punct de vedere juridic, abuzul este încălcarea normelor legale care apără relațiile sociale ce asigură o bună și normală creștere și dezvoltare psiho-fizico-socială a copilului.

M. Bulgaru definește abuzul asupra copilului ca fiind profitarea de pe urma diferenței de putere dintre un adult și un copil, desconsiderarea personalității celui de al doilea. Abuzul mai poate fi definit ca violență a adultului împotriva copilului, fenomen prezent în toate societățile [2, p. 167].

Conform Dicționarului psihologic *abuzul* este un comportament violent al unei persoane urmărind să producă vătămări psihice, fizice sau material unei alte persoane, iar *abuz asupra copilului* este cauzarea de lovituri, presiuni psihice sau morale, exploatarea prin utilizarea copilului la munci grele pentru vârsta lui, sau penibile prin modul și locul de exercitate, precum și trimiterea propriului copil la furat, cerșit sau la comiterea unor acte de prostituție sau pedofilie [3, p. 11].

Fundația „Salvați Copiii” afirmă că: abuzul este o manifestare a violenței împotriva copilului, profitându-se de diferența de forță (fizică, psihică, economică) dintre adulți și copii, astfel încât orice act prin care se produc vătămări corporale și expuneri la situații periculoase sau percepute ca fiind periculoase de către copil constituie abuz.

Prin urmare, se pot identifica trei forme diferite de abuz și neglijare a copilului. *Abuzul* fiind varianta activă a maltratării copilului, prin comitere de acte, *neglijarea* reprezintă varianta

pasivă, prin omiterea de acte de îngrijire a copilului. Amândouă pot fi de ordin emoțional, fizic și sexual.

Astfel, *abuzul fizic* presupune: folosirea forței fizice de către cel care îngrijește copilul, având ca rezultat vătămarea copilului. Categoria copiilor abuzați fizic îi include pe cei care au fost răniți în mod deliberat, precum și pe cei răniți din cauza insuficienței supravegheri [1, p. 156]. În cadrul abuzului fizic putem include: *vătămări corporale ușoare: vânătăi, plăci, eroziuni; vătămări corporale grave (oase, mușchi) sau vătămări ale organelor interne; pedepsele crude sau inumane; exploatare prin muncă.*

Abuzul emoțional (psihologic) este redat de un comportament inadecvat al adultului față de copil, cu efecte negative asupra personalității în formare a copilului. În cadrul abuzului emoțional putem include: *ostilitatea și critica extremă; respingerea afectivității; lipsa de atenție; inconsecvența; amenințarea cu abandonul; stresul și nevoile necorespunzătoare.*

Abuzul sexual este un fenomen care a început să fie recunoscut și studiat doar în ultimii ani. Definiția lui ar putea fi aceea formulată de Schechter și Roberge: „Implicarea unor copii sau adolescenți imaturi, dependenți din punctual de vedere al dezvoltării, în activități sexuale pe care ei nu le înțeleg pe deplin și (de aceea) sunt incapabili să-și dea un consimțământ adevărat, acte care violează tabuurile sociale ale rolurilor familiei” [apud 5, p. 699]. În cadrul abuzului sexual putem include: *hărțuirea sexuală; comportamentul exhibiționist în fața unui copil; manipularea organelor sexuale ale copilului sau obligarea acestuia de a manipula organele sexuale ale agresorului; exploatarea sexuală.*

O altă formă a abuzului des întâlnită în literatura de specialitate este *neglijarea*. Aceasta este incapacitatea sau refuzul adultului de a comunica adecvat cu copilul, de a-i asigura nevoile biologice, emoționale, de dezvoltare fizică și psihică, precum și limitarea accesului la educație. Cele mai grave forme de neglijare sunt: *neglijarea hrănirii copilului, neglijarea curățeniei și siguranței*

locuinței, neglijarea supravegherii copilului, neglijarea îngrijirii sănătății lui, neglijarea educației școlare, neglijarea nevoilor sale afective și de comunicare, abandonul copilului.

În orice formă de abuz copilul este victimă. *Copilul-victimă* este copilul care a suferit fizic, emoțional sau sexual în rezultatul unor acțiuni social-periculoase și care necesită protecție și asistență medicală sau psiho-socială.

Cercetările efectuate până acum în acest domeniu încadrează modalitățile de prevenire a abuzului asupra copilului pe trei paliere: **primar** (acționează în contextul social și se referă la implementarea prin politici sociale a programelor de prevenire a individului și grupului), **secundar** (constă în elaborarea de programe și oferirea de servicii țintite asupra individului sau grupului care a fost abuzat), **terțiar** (are ca scop eliminarea, pe cât posibil, a efectelor negative ale abuzului și prevenirea recidivei). Printre obiectivele procesului de prevenire putem menționa: participarea tuturor profesioniștilor din domeniul protecției copilului la prevenirea abuzului, prin educarea copiilor și a adolescenților, sprijinul familiilor, cunoașterea și transmiterea către comunitate a legislației de protecție a copilului – care face posibilă o strategie de prevenire și depistare a situațiilor de risc, susține V. Miftode, M. Cojocaru, Ș. Cojocaru [4, p. 207].

Lucrul cu copiii abuzați se realizează în trei etape: identificarea; investigarea; intervenția. De cele mai dese ori copiii *nu ne vorbesc* despre problemele pe care le au, în schimb *arată* pe față ce au în suflet, ceea ce trebuie să observăm! Abuzul lasă urme pe corpul copilului, în comportamentul sau/și în sufletul său, astfel încât copiii: devin agresivi sau retrași; simt frică de a rămâne singuri sau de a rămâne cu anumite persoane sau de a fi în anumite locuri; simt deseori oboseală care nu poate fi explicată; pot avea probleme cu concentrarea atenției; au cunoștințe nepotrivite vârstei, în domeniul sexual.

În continuare propunem câteva strategii preluate din literatura de specialitate, incluse în programe care ar putea ajuta la prevenirea abuzului față de copii de vârstă școlară mică.

Programul de prevenire a abuzului față de copii (PAC) este recunoscut ca fiind unul dintre cele mai reușite și eficiente programe ce funcționează de peste 30 ani în lume.

PAC presupune organizarea de seminare pentru copii de 6-11 ani și pentru profesorii și părinții lor. Seminarele se țin separat pentru cadre didactice, părinți și copii. În timpul seminarelor învățătorii află cum pot identifica și raporta cazurile de maltratare a copilului și care sunt metodele de prevenire a abuzului asupra copilului. Se pot discuta subiectele:

- statistica privind abuzul asupra copiilor în lume și în R. Moldova;
- *cine și de ce* abuzează copiii;
- indicatorii și simptomele ce pot fi observate la copiii abuzați;
- împuternicirea copiilor pentru stoparea abuzului;
- comunicarea cu copiii din familiile în situații de risc;
- rolul învățătorului în identificare și raportarea cazurilor de abuz și neglijare a copiilor.

Părinții, la rândul lor, sunt informați despre cum pot iniția discuțiile cu copii, cum pot recunoaște semnele de abuz și cum pot preveni situațiile de abuz asupra copiilor. Se pot discuta subiectele:

- statistica incidentelor de abuz în lume și în R. Moldova;
- legislația națională privind raportarea și identificarea cazurilor de abuz asupra copiilor;
- consecințele abuzului asupra copiilor;
- resursele comunitare pentru ajutorul părinților.

Seminarele pentru copii au scopul de a pregăti copiii pentru a identifica situațiile periculoase și a folosi strategiile PAC pentru a găsi ieșire din asemenea situații. Copii află despre apărarea propriilor drepturi și învață strategii de prevenire a atentatelor. Se pot discuta

subiectele: securitatea personală; asertivitatea; ajutorul semenilor în situații periculoase; identificarea persoanelor de încredere.

Programul „*În drum spre casă*” este destinat copiilor de 6-12 ani și are drept scop reducerea vulnerabilității lor la diferite forme de abuz. Pentru a reduce susceptibilitatea copiilor la atac și abuz, programul își propune:

- ✓ să informeze copiii despre situațiile de risc și strategiile de prevenire a abuzului;
- ✓ să-i ajute copiii ca ei să-și formeze deprinderi de auto-siguranță și de rezistență psihosocială;
- ✓ să împuternicească copiii ca ei să devină *mai puțin dependenți și mai puternici* și să poată preveni abuzul.

Programul se realizează cu ajutorul jocului educațional cu același nume, care face parte din categoria jocurilor de societate, în care se folosește zarul. În timpul jocului copilul are de parcurs un *drum spre casă* pe care poate înainta doar dacă răspunde corect la întrebări și *depășește* astfel *piedicile* și *pericolele*. Astfel, copiii cunosc diferite situații de risc, află de ce ele sunt periculoase și care sunt soluțiile pentru a evita pericolul. Copii se joacă și învață în grupuri mici, a câte 6-8 copii. Jocul este moderat de către un adult (pedagog, psiholog, asistent social) ce inițiază discuții despre diferite subiecte, în funcție de mersul jocului și ajută copii să găsească răspunsuri la întrebările ce apar pe parcurs. *Subiecte de discuție în timpul jocului:* abuzul; situațiile de risc *pe internet*; presiunea psihologică etc.

De asemenea pot fi utilizate programe de intervenție la nivelul clasei și școlii prin:

- elaborarea negociată împreună cu elevii a regulilor clasei și schimbarea acestora în caz de necesitate, stabilirea sancțiunilor în cazul în care nu sunt respectate;
- inițierea de activități, care să vizeze dezvoltarea competențelor personale și sociale ale elevilor, prin încredințarea unor sarcini

- ce presupun a se înțelege reciproc, a asculta, a exprima problemele în cuvinte, a lua decizii colective, a respecta legea;
- înființarea grupurilor de dezbateri (cu o frecvență lunară) la care să participe învățătorii și eventual un consultant extern (psihopedagog, jurist, polițist), în care să se pună în discuție diverse probleme;
 - includerea în cadrul programelor școlare a unor teme special care să vizeze dezvoltarea competențelor sociale, formarea comportamentelor prosociale, dezvoltarea personală, modalități de soluționare negociată a conflictelor;
 - depistarea, mediatizarea și dezbaterea actelor de violență școlară prin implicarea elevilor în prevenirea actelor de violență;
 - stabilirea unui parteneriat școală-familie-comunitate în vederea dezbaterii diverselor teme și implicării părinților în activități de pedagogizare;
 - organizarea unei asistențe adecvate victimelor abuzului în mediul de școlarizare prin colaborarea cu psihologul școlar, medicul școlii și cu centru de asistență psihopedagogică.

În concluzie, construcția unei societăți armonioase trebuie să se fundamenteze pe protecția și bunăstarea copilului, pe respectarea drepturilor fundamentale ale acestora. Prevenirea, soluționarea cazurilor de abuz necesită un parteneriat eficient școală-familie-comunitate, o colaborare eficace între diferite instituții de stat, autorități publice locale și organizații neguvernamentale. Echipa de intervenție trebuie să fie formată din profesioniști din diferite domenii, reprezentanți ai instituțiilor de protecție a copilului și familiei care să cunoască și să poată aplica în consecință de cauză diferite strategii de prevenire/soluționare a cazurilor de abuz asupra copilului de vârstă școlară mică.

Resurse bibliografice:

1. Asistența socială a persoanelor în dificultate. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2002.

2. Bulgaru M.; Dilion M. Concepte fundamentale ale asistenței sociale. Note de curs. Chișinău: USM, 2000.
3. Impact. Buletinul CNPAC. Chișinău, 2001.
4. Miftode V.; Cojocaru M.; Cojocaru Ș. Populații vulnerabile și fenomene de auto-marginalizare. Strategii de intervenție și efecte perverse. Iași: Lumen, 2002.
5. Neamțu G. Tratat de asistență socială. Iași: Polirom, 2003.
6. Protecția copilului față de violență în instituția de învățământ. Culegere de acte normative. Chișinău, 2017.

CZU: 374:37.01/03

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES - SUPPORT IN THE TEACHER TRAINING PROCESS

ACTIVITĂȚILE EXTRACURRICULARE – SUPORT ÎN PROCESUL DE FORMARE A CADRELOR DIDACTICE²

Anastasia OLOIERU, doctor în științe ale educației, UPSC
Profesor, IPLT „Petru Rareș”

Abstract: The article examines the importance of non-formal education. Currently, teachers need to pay special attention to training their own professional skills specific to non-formal education. The article presents the theoretical aspects of extracurricular activities but also a series of examples of extracurricular activities, conducted by economics teachers at the IPLT "Petru Rareș" in Chisinau.

Keywords: non-formal education; extracurricular activities; economic education.

Rezumat: În articol este examinată importanța educației nonformale. Actualmente, cadrele didactice trebuie să acorde o deosebită atenție formării

² Articolul este publicat în cadrul Proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, cifrul proiectului: 20.80009.0807.45, din Programul de Stat 2020-2023, Proiectarea Strategică IV. Provocări societale, administrat de către Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare din Republica Moldova

propriilor competențe profesionale specifice educației nonformale. Sunt prezentate aspectele teoretice privind activitățile extracurriculare dar și o serie de exemple de activități extracurriculare, realizate de profesorii de economie în cadrul IPLT "Petru Rareș" din Chișinău.

Cuvinte-cheie: educație nonformală; activități extracurriculare; educație economică.

În era informației, procesul de învățare extins pe parcursul întregii vieți au devenit mai importante ca niciodată. Actualmente, învățarea nu are loc numai în școală. Cea mai mare parte a învățării se realizează în afara școlii. Familia, comunitatea și mass-media sunt, într-o măsură tot mai semnificativă, medii eficiente și importante de învățare [5, p.79].

În acest context, educația formală nu este suficientă întrucât evoluează prea lent pentru o lume atât de grăbită. De aceea este obligatoriu pentru cadrele didactice să acorde o deosebită atenție formării propriilor competențe profesionale specifice educației nonformale. Această formă de educație, realizată, în special în familie, și/sau societate constituie un context educațional propice formării și dezvoltării personalității omului modern.

Odată cu obținerea independenței, în Republica Moldova s-a realizat reconceptualizarea programelor de formare a elevilor, s-au depus eforturi de a crea programe și manuale care includ conținuturi cu caracter economic [5, p.55].

Practica internațională reliefează faptul că în anumite state ale lumii, oferta de educație economică este bine reprezentată (Franța, Germania, SUA, Canada), fiind și de calitate. Ea este prevăzută în planurile de învățământ ca discipline obligatorii. În Marea Britanie, de exemplu, oferta de educație economică este strâns legată de cererea elevilor și a familiei. Economia face parte din grupul disciplinelor cu examen de admitere la facultăți, motiv pentru care atât sub aspect cantitativ, cât și calitativ, oferta este mult mai substanțială. În alte țări, ea este insuficientă, chiar dacă se fac

proiecte de dezvoltare a educației economice, care urmează să fie aplicate [Ibidem, p. 56].

În ceea ce privește educația economică din *Republica Moldova*, menționăm că începând cu anul 1992, unele instituții de învățământ au început să piloteze reușit cursuri cu divers conținut economic, printre care *Cheia succesului; Finanțele mele; Economia în cifre; etc.*. Acest fapt se datorează colaborării cu Asociația Obștească *Junior Achievement*, care este considerată cea mai mare și cea mai dinamică organizație orientată spre educația economică și antreprenorială. Valoros este faptul că programele propuse de JA, în baza *Curriculumului opțional de educație economică și antreprenorială* pentru ciclul primar, gimnazial și liceal, sunt însoțite și de diverse auxiliare didactice (manual; caiete pentru elevi, ghiduri pentru profesori, jocuri; postere; etc.). Totodată, anual, profesorii care sunt implicați în predarea acestor cursuri beneficiază de instruire gratuită anuală.

O altă idee importantă a promovării culturii economice este faptul că programele menționate precum și multe alte activități economice pot fi implementate curricular sau extracurricular.

Oricât ar fi de importantă educația curriculară realizată prin procesul de învățământ, acestea nu epuizează sfera influențelor formative exercitate asupra copilului, în care viața capătă alte aspecte decât cele din procesul de învățare școlară [2, p.8].

Conform Codului Educației al Republicii Moldova educația prin activitățile extracurriculare urmărește identificarea și cultivarea corespondenței optime dintre aptitudini, talente, cultivarea unui stil de viață civilizată, precum și stimularea comportamentului creativ al elevilor în diferite domenii [3].

Dacă inițial, activitățile extracurriculare aveau menirea să ofere copilului posibilitatea să se miște, să se exprime liber, să facă lucruri care îi plac, să descopere, să experimenteze, alteleori, părinții le abordau ca și o continuare a școlii. Actualmente tipologia activităților extracurriculare a crescut foarte mult, cel mai des

organizate fiind: excursii și vizite la muzee, vizionarea de filme sau piese de teatru, vizite la instituții publice, excursii la obiective de interes științific sau comunitar, vizite la alte unități de învățământ, serbări școlare și alte activități artistice, activități sportive, activități literare, activități ce vizează protecția mediului etc. [2, p.8].

Principalele valențe ale activităților extracurriculare sunt:

- Planificarea și organizarea conținuturilor pe baza principiului „de jos în sus”. Punctul de plecare în alegerea acestor activități este întotdeauna ceea ce își dorește copilul, activitățile spre care manifestă interes. Conținutul activităților extrașcolare nu este fixat de programa școlară, ci este elaborat împreună cu elevii, conform intereselor și preferințelor acestora.
- Conținuturile vehiculate au un caracter aplicativ pronunțat. Toate activitățile extracurriculare se finalizează cu realizarea unui produs, ceea ce presupune acumularea experienței de către copii.
- Corelarea activităților extracurriculare cu piața muncii și dificultatea adaptării sistemului formal de educație la schimbările socioeconomice ale perioadei actuale. Observările și experiența noastră au demonstrat că interesele elevilor sunt corelate cu piața muncii. Fie ei doresc un curs de robotică sau să se învețe a edita filmulețe; ori aleg un cerc de educație economică și/sau design, toate aceste competențe sunt actualmente necesare pe piața muncii.

Astfel, în această ordine de idei, o mare importanță o are problema formării continue a cadrelor didactice pe dimensiunea educației nonformale [6]. Analizând programele analitice de la ciclul I licență în cadrul Universității Pedagogice de Stat ”Ion Creangă”, observăm că despre proiectarea activităților extracurriculare se comunică prea puțin. Profesorul debutant, este deseori nepregătit pentru asumarea rolului de diriginte sau pentru planificarea unei activități extracurriculare cu un colectiv de elevi necunoscut.

În conformitate cu Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, profesorul facilitează implicarea copiilor/elevilor în realizarea proiectelor comunitare și a acțiunilor de voluntariat, însă fără o pregătire corespunzătoare în acest sens, cadrul didactic începător nu-și va putea atinge obiectivele [7, p.9].

Evident că un rol esențial în realizarea optimă a activităților extracurriculare îl are managerul sau directorul adjunct pentru educație, care are sarcina de a se ocupa de a cerceta și promova noile activități extracurriculare și, ulterior de a evalua aceste activități la sfârșitul semestrelor și la sfârșitul anului școlar [2, p. 14].

O altă modalitate de promovare a activităților extracurriculare, cât și de consolidare a competențelor cadrelor didactice pe această dimensiune sunt conferințele, seminarele, schimburile de bune practici care ar putea fi o sursă de inspirație pentru profesorii care doresc să se implice și să acumuleze experiență.

În acest sens, vom prezenta câteva exemple de activități extracurriculare, realizate de profesorii de economie în cadrul IPLT „Petru Rareș” din Chișinău în anul de învățământ 2020-2021.

1. **Elaborarea ziarului cu conținut economic.** Scopul elaborării ziarului este alfabetizarea economică, formarea gândirii economice, consolidarea culturii economice prin intermediul parteneriatului educațional, etc. În cadrul acestei publicații periodice, există rubrici destinate elevilor (Cotidianul elevilor), părinților (feedback cu părinții), familiei (Pentru cei isteți, Probleme de logică) și, evident rubrici informative destinate tuturor celor interesați de economie [5, p. 115].
2. **Implicarea în cadrul proiectul transfrontalier Young Entrepreneurial School,** organizat de IP Centrul de Excelență în Economie și Finanțe. Scopul acestui proiect a vizat promovarea și dezvoltarea competențelor antreprenoriale în rândul copiilor și tinerilor. În contextul

dat, au fost organizate trei seminare: *Economia pe înțelesul tuturor*; *Antreprenorialul în viața de zi cu zi și Ideea mea de afaceri*, dar și concursuri: *Imaginea perfectă a antreprenorului*; *Prima mea carte de vizită*; *Ideea mea de afaceri*. Totodată, elevii au avut fericită ocazie să comunice cu antreprenori de succes din Republica Moldova și România, care au povestit detalii interesante despre afacerile proprii.

3. **Participare la concursul Hackathon-ul „REClama”, organizat de Centrul Republican pentru Copii și Tineret Artico.** Scopul concursului este de a stimula creativitatea și a dezvolta competențele digitale și antreprenoriale a elevilor cu vârsta cuprinsă între 11-18 ani. Echipele formate din 3-6 elevi, fiind coordonați de un cadru didactic, au avut sarcina de a realiza un spot publicitar care promovează/reclamează serviciul sau produsul unei companii.
4. **Implicarea activă în cadrul Săptămânii de alfabetizare financiară ”The global money week”.** În fiecare an, la sfârșit de martie, au loc o serie de activități cu privire la alfabetizarea financiară a populației. Scopul final al acestora, este ca educația financiară să ajute populația, în funcție de nevoile și circumstanțele sale, să ia decizii ce vor contribui la o mai bună gestionare a riscurilor financiare și la un sistem financiar mai stabil, pentru a obține echilibru, protecție financiară și bunăstare în perspectivă [8]. În acest context, elevii au participat la seminare, excursii virtuale, dar și concursuri, cum ar fi concursul *Cum să economisim inteligent*.
5. **Excursii la bancă.** În contextual situației pandemice, nu a fost posibil de a organiza excursii reale cu elevii, prin urmare au fost organizate diverse evenimente online. Reprezentanții Băncii Naționale a Moldovei au inițiat o călătorie virtuală în care elevii au aflat multe lucruri interesante despre drumul

banilor spre economia reală, instrumentele de plată fără numerar și curiozități despre utilizarea acestora la noi și peste hotare. De asemenea, au înțeles cum ajung banii în circulație și care sunt elementele de siguranță ale monedei naționale. Tinerii, împreună cu organizatorii evenimentului, au reflectat asupra sistemului financiar național și au discutat despre ceea ce reprezintă instrumentele de economisire și cele de creditare [Ibidem].

Activitățile extracurriculare descrise au permis transferul și aplicabilitatea cunoștințelor, abilităților și competențelor dobândite în sistemul de învățământ, acumularea experienței de viață, dar și o cunoaștere mai bună a elevilor, părinților și, în acest mod, eficientizarea parteneriatului educațional. Cu toate acestea, oferirea de informații, metode și exemple de bune practici privind educația nonformală, asigurarea tuturor resurselor umane și materiale necesare pentru ca educația nonformală să devină un element important al politicilor educaționale, ar permite sustenabilitatea sistemului de învățământ, dezvoltarea armonioasă a tinerilor, creșterea motivației pentru învățare, dar și eficiența personală și profesională a cadrelor didactice.

Resurse bibliografice:

1. Cebanu L., Educația nonformală: caracteristici, principii, forme de realizare, în *Univers Pedagogic*, - Nr 1(41). - P. 23-27, Chișinău 2014.
2. Cebanu L., *Managementul activităților extrașcolare. Ghid metodologic*, Chișinău, 2015. ISBN 978-9975-48-083-3
3. *Codul Educației al Republicii Moldova*. Publicat la 24.10.2014 în *Monitorul Oficial* №319- 324, intrat în vigoare la 29.11.2014

4. Cristea S., Rolul educației extracurriculare în formarea personalității copiilor. În: Tribuna învățământului, Nr. 1223, 25 noiembrie –1 decembrie 2013.
5. Oloieru A., Formarea culturii economice în cadrul educației familiale, teza de doctor în științe ale educației, Chișinău 2020. 241 p.
6. Petrescu A-M., Formarea continuă a cadrelor didactice pe dimensiunea educației nonformale, în Revista de Pedagogie LXIV, București, 2016. ISSN-L 0034 – 8678. P. 27-39.
7. Standarde de competență profesională a cadrelor didactice în învățământul general, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Chișinău 2018. Disponibil:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
8. Banca Națională a Moldovei, <https://www.bnm.md>

**WORK-BASED LEARNING MODALITIES WITHIN THE
MODULE "QUALITY OF LIFE ASSURANCE" IN THE
DISCIPLINE "PERSONAL DEVELOPMENT" IN PRIMARY
CLASSES**

**MODALITĂȚI DE ÎNVĂȚARE BAZATĂ PE SARCINI DE
LUCRU ÎN CADRUL MODULULUI „ASIGURAREA
CALITĂȚII VIEȚII” LA DISCIPLINA „DEZVOLTAREA
PERSONALĂ” ÎN CLASELE PRIMARE**

Liliana SARANCIUC-GORDEA, conferențiar universitar,
doctor în pedagogie;
Angela PUIU, masterandă

Abstract: This article elucidates some theoretical, methodological and applied aspects in order to capitalize on learning based on work tasks within the module "Quality Assurance of Life" in the discipline "Personal Development" in primary classes.

Keywords: integrity, education against corruption, education to promote integrity; sustainability, sustainable development, education for sustainable development, quality education; student-centered education, constructivist learning, student-centered learning methodology, task-based learning.

Rezumat: Articolul dat elucidează unele aspecte teoretice, metodologice și aplicative în vederea valorificării învățării bazate pe sarcini de lucru în cadrul modulului „Asigurarea calității vieții” la disciplina „Dezvoltarea personală” în clasele primare.

Cuvinte-cheie: integritate, educație împotriva corupției, educație pentru promovarea integrității; durabilitate, dezvoltare durabilă, educație pentru dezvoltarea durabilă, educație de calitate; educație axată pe elev, învățare constructivistă, metodologia învățării centrate pe elev, învățare bazată pe sarcini de lucru.

Codul Educației (CE în continuare) în cap II articolul 5 stipulează că educația are ca misiune (d) „dezvoltarea potențialului uman pentru a asigura calitatea vieții, creșterea durabilă a economiei

și bunăstarea poporului” [1]. În acest sens calitatea vieții ca o dimensiune subiectivă a coeziunii sociale, reflectă nivelul de bunăstare al populației ce corelează direct cu nivelul lor educațional [2, p. 99].

După Ș. Iosifescu (2005) M. Dogaru (2011) în evoluția conceptului de calitate, prin prisma judecăților promovate în societate, se desprinde conceptul de calitate în educație, în funcție de valorile societății la nivelul organizației școlare, politicilor și strategiilor educaționale. Astfel, calitatea în educație desemnând un complex de principii și practici specifice mediului educațional, orientat spre obținerea de rezultate superioare, raportate la standarde și spre satisfacerea nevoilor și așteptărilor beneficiarilor educației (elevi, părinți, comunitate) [apud, 3, pp. 5-6].

Strategia „Educația-2020” [4] stabilește:

- calitatea educației determină calitatea vieții și creează oportunități pentru realizarea capacităților fiecărui cetățean printr-un mediu adecvat (p. 1);

- ca obiectiv general (din 7) - asigurarea dezvoltării durabile a sistemului educațional în vederea formării unei personalități integre, active, sociale și creative – factori principali ai dezvoltării umane și ai progresului social-economic al țării (p. 3);

- ca obiectiv specific 2.2.1. dezvoltarea curriculumului școlar din perspectiva relevanței competențelor achiziționate pentru viață și a centrării pe elev (p. 46).

În sensul dat, conform lui A. Grimalschi (2015), în baza rezultatelor PISA cu suportul OECD, sistemul de competențe-cheie constituie sistemul de finalități al curriculumul actual școlar din RM – sistem necesar pentru „a avea o viață de succes și o societate ce funcționează bine” [5, p. 19]. Iar prin prisma abordării sistemice a curriculumului pentru învățământul primar (2018) la nivelul sistemului de competențe – cheie/transversal/transdisciplinare se pune accentul pe [6] asimilarea de valori sociale (p. 10):

- circumscrise de *Profilul absolventului claselor primare* care proiectează Idealul Educațional pe primul nivel de școlaritate prin patru atribute generice ale viitorilor cetățeni (pp. 12-13);

- formate/dezvoltate de fiecare disciplină școlară prin competențe specifice (sisteme integrate de cunoștințe, abilități, valori și atitudini) (p. 13).

Astfel, din perspectiva abordărilor date, una din modalitățile de implementare a politicilor educaționale vizate de CE raportată la Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie de învățare pe parcursul întregii vieți, este disciplina școlară „Dezvoltarea Personală” (DP în continuare) [7, p.1]. Conform scrisorii metodice (2018-2019) disciplina DP:

- orientează absolvenții învățământului general obligatoriu spre formarea competențelor-cheie, incluse în curriculumul național, dar în special se referă la competența de a învăța să înveți, competențe sociale și civice, acțional strategice, de autocunoaștere și autorealizare și competențe antreprenoriale etc.;

- este concepută pentru a ajuta elevii să-și dezvolte competențele de care au nevoie pentru a se cunoaște, a se accepta, a duce o viață sănătoasă, independentă, pentru a deveni cetățeni informați, activi, integri, a relaționa cu alții într-o atmosferă sigură, a fi responsabili în luarea deciziilor de carieră și dezvoltarea personală pe parcursul întregii vieți (p. 2).

Un modul al disciplinei DP (din 5 module) „2. Asigurarea calității vieții” (modul 2 în continuare):

- pune accent pe integritate, gestionarea eficientă a resurselor, responsabilitate pentru o dezvoltare durabilă, o bună gospodărire etc.;

- proiectează competența specifică, unitățile de competență și conținuturile recomandate pornind de la două repere conceptuale (p. 3):

*educația pentru integritatea persoanei (calitatea vieții este determinată de sistemul de valori și priorități: onestitate, responsabilitate, verticalitate și curaj) și

*dezvoltarea durabilă (utilizarea eficientă a resurselor: personale, sociale și a mediului de viață: aprecierea studiilor și muncii ca surse ale calității vieții; relații responsabile și respectuoase et. al.).

În acest sens O. Dandara (2019) aduce argumente cu referire la premise de conceptualizarea a modulului 2:

- viziunile unei persoane asupra vieții, stilului de viață, felului de a întemeia o familie, o gospodărie, de a prioritiza activitățile, lucrurile sunt influențate de condițiile și modul de viață;

- integritatea, gestionarea eficientă a resurselor, responsabilitatea pentru dezvoltarea durabilă și pentru o bună gospodărire etc. stau la baza fundamentării modulului;

- fortificarea achizițiilor cadrului didactic în vederea predării modulului privind educația morală, educația pentru valori, educația economico-financiară, educația pentru dezvoltare durabilă [8, pp. 10-11].

Ghidul actual (2018) reliefează, prin prisma caracterului integrator al abordării modulare a disciplinei DP: reperatele conceptuale; mesajul educațional; rezultatele învățării și efectele interacțiunii dintre problematicile abordate [9, p. 230]. De asemenea, ghidul vine cu sugestii de realizare a activităților de învățare la disciplina DP (p. 235) etalând un șir de metode, tehnici interactive relevante pentru realizare (pp. 237-240).

Sursele științifice (V. Chiș, S. Baci, A. Cara, G. Cristache, M. Stamatescu) cu referire la educația pentru integritatea persoanei (P. Cerbușcă, 2020) menționează că prin scopul educației pentru integritatea persoanei (educația cetățeanului onest și responsabil) se va contribui la schimbarea de mentalitate și resetarea conștiinței și a gândirii pedagogice cu referire la ceea ce se întâmplă în școală și în societate din perspectiva educației referitoare la lege și a respectării

principiilor morale [10, p. 3]. În acest sens cel mai eficient mod de instruire în domeniul educației pentru integritate este învățarea prin acțiune, când participanții învață acționând direct - prin îndeplinirea unei sarcini reale sub îndrumarea profesorului sau indirect - participând la o sesiune de jocuri de rol, joc de simulare sau altă activitate interactivă organizată în comunitate [10, p. 22].

Sursele științifice (D. Bălțeanu, M. Șerban, I. Bumbu, D. Caracota, C. Constantin et. al.)cu referire la dezvoltarea durabilă (DD în continuare):pun accent pe satisfacerea nevoilor prezentului fără a compromite posibilitățile generațiilor viitoare de a-și satisface propriile nevoi; stabilesc că, fiecare țară va avea modelul ei specific de dezvoltare durabilă ce vizează dezvoltarea și protejarea întregii planete;susțin că, fiecare țară își stabilește prioritățile și acțiunile educaționale care să răspundă necesităților de dezvoltare durabilă a propriei societăți prin formarea unei conștiințe bazate pe respectul față de om și natură, pentru prevenirea poluării mediului, pentru creșterea calității vieții tuturor; respectul pentru înaintași și grija față de soarta urmașilor și nu în ultimul rând, utilizarea rațională a resurselor [11]

În acest context educația pentru dezvoltare durabilă (EDD în continuare) determină o reorientare a educației spre motivarea populației pentru a se responsabiliza în problemele cu care se confruntă întreaga planetă:

- a învăța despre dezvoltarea durabilă prin: acumularea de cunoștințe pentru înțelegerea complexității lumii; dezvoltarea înțelegerii interdisciplinare, a gândirii critice, dar și a capacității de acțiune pentru a răspunde acestor provocări prin intermediul soluțiilor durabile (J. Delors, M. Ionescu, S. Cristea, E. Macavei, C. Călin et. al.);

- a utiliza instrumente educaționale pentru realizarea unui viitor durabil – sustenabil:

- * dobândirea de competențe necesare (M. Bocoș, C. Cârstoiu, E. Apolzan, A. Grigorescu et. al.) pentru a promova dezvoltarea

durabilă (drepturile omului, egalitatea de gen, promovarea unei culturi a păcii și non-violenței, cetățenia globală și aprecierea diversității culturale și a contribuției culturii la dezvoltarea durabilă);

* promovarea valorilor educației durabile (responsabilitate, toleranță, onestitate/ respectul față de ce/cei ce se află în jurul nostru) dezvoltate la elevi – viitori cetățeni activi ai societății printr-o abordare critică, un grad sporit de conștientizare și puterea de a explora și dezvolta noi concepte, viziuni, metode și instrumente (C. Lungu, Ch. Caraiani, C. Dascălu, 2014) [12] .

În acest sens conform ONU (2015), punctul 3, pentru a fi eficientă, EDD ar trebui:

(e) să folosească o varietate de metode educaționale adaptate persoanei care învață și orientate pe participare, proces și pe găsirea de soluții. În afară de metodele tradiționale, acestea ar trebui să includă, printre altele, discuții, planificări conceptuale și perceptuale, interogări filozofice, clarificări ale valorilor, simulări, scenarii, modelări, jocuri de rol, jocuri, folosirea tehnologiei comunicațiilor și informației, sondaje, studii de caz, excursii și educație în mijlocul naturii, metoda proiectului, analiza bunelor practici, experiența la locul de muncă și rezolvarea de probleme;

(f) să fie susținută de materiale didactice relevante, cum ar fi: publicații metodologice, didactice și pedagogice, manuale, ilustrații, broșuri, studii de caz, analize ale bunelor practici, resurse audio și video [13, p. 7].

Actualele abordări le regăsim ancorate în actualul Curriculum (2018) și Ghid (2018) pentru nivelul primar de învățământ, cu specificații pentru orele de DP. Acestea ne dau posibilitate să înțelegem că, modalitatea de învățare constructivistă, centrată pe elev care are oportunitatea de a îmbina armonios metodele și tehnicile (inter)active moderne cu cele consacrate în învățământul primar este Învățarea Bazată pe Sarcini de Lucru (ÎBSL).

Valorificarea ÎBSL, solicită din partea cadrului didactic pregătire în direcția cunoașterii particularităților aceste modalități de învățare activ-constructivistă [14,15,16]:

Elementele învățării constructiviste		
<p>1. Elevii „construiesc” înțeles – descoperă și creează ceva nou iar cadrul didactic crează oportunități de învățare; proiectează sarcini stimulative; încurajează și oferă sprijin pentru creșterea stimei de sine a elevului.</p> <p>2. Elevii „reconstruiesc” ceea ce au învățat – aplică și testează ceea ce au învățat iar cadrul didactic oferă oportunități de împărtășire, prezentare și discuție; realizează evaluări formale; solicită activități de tip portofoliu; proiectează unele sarcini stimulative, de exemplu prin proiecte.</p> <p>3. Elevii își „deconstruiesc” sau își critică propriile rezultate sau pe ale celorlalți. În sensul dat sursa clarifică că, în lipsa acestui element al revizuirii și testării critice, orice efort de învățare ar deveni irelevant pentru societate și pentru elevii înșiși.</p>		
Elementele ÎBSL	Categoriile ÎBSL	Fazele ÎBSL
- elevii se confruntă cu o sarcină care trebuie rezolvată (prezentată de profesor sau de un manual);	- simularea realității; abilitatea de a analiza și judeca	- simularea realității în clasă prin: jocuri de rol; jocuri de luare a deciziei; conferințe etc.;
- elevii își planifică acțiunile și pun în aplicare planul de acțiune;	- explorarea realității; abilități de utilizare a metodelor	- explorarea unor acțiuni în situații specifice vieții reale prin: interviuarea unui specialist; interviuri pe stradă; studii de caz etc.;

- elevii reflectează asupra procesului lor de învățare și își prezintă rezultatele	- rezultatul activității; abilități de a lua decizii și de a acționa	- rezultatul activității prin: prezentare, afiș, fluturaș, poster, buletin informativ, expoziție, portofoliu.
--	--	---

Din perspectiva ÎBSL, la modulul 2 vom reflecta unele secvențe proiective la disciplina DP în cl. I-a:

Subiect: „Suntem persoane elegante” (detaliere de conținut curricular: vestimentația; selectarea vestimentației în diferite situații).

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Unități de competențe selectate: 2.1.; 2.3.

Obiectivele lecției. La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O.1. să localizeze pe baza imaginilor și a textului literar starea vestimentației a unui elev cu bun gust;

O.2. să recunoască hainele considerate de bun gust din imaginile acroșate pe avizier;

O.3. să rezume despre impactul hainelor purtate nepotrivit anotimpului, vremii de afară asupra problemelor de sănătate;

O.4. să producă modalități de raportare a pieselor vestimentare la anotimp/vremea de afară în baza filmului desen animat „Kit și Keit: Haine potrivite” (Fișa 1 – imagine copil) [17];

O.5. să soluționeze cazul cu referire la modalitatea de îmbrăcare pentru o activitate gospodărească în curtea casei pe baza Fișei de lucru 2 (text literar)-3 (imagini grafice);

O.6. să creeze situații de potrivire a vestimentației în raport cu vârsta și momentul zilei în baza exercițiul PRO-CONTRA.

Strategia ECD: EFI de tip - emoțional, de conținut, de activitate; autoevaluare: *autoverificarea în baza criteriilor de succes pentru produsul evaluat; * autoaprecierea - abordări calitative: Cât de satisfăcut ești de realizarea sarcinii?; Apreciază-ți modul în care ai realizat sarcina?; Cum ți-a reușit sarcina? (independent, ghidat, cu sprijin).

În *Evocare* la pasul *Implică-te!* pentru O.1 și O.2, elevilor la lecția precedentă, li s-a propus pentru acasă, ghidați de părinți, în baza surselor disponibile familiei (fotografii, imagini, imagini decupate din reviste de publicitate) să aleagă o reprezentare a unui copil îmbrăcat în: haine de casă (5 elevi); haine la școală (5 elevi); haine la joacă (5 elevi); haine în ospetie (5 elevi); haine la teatru (4 elevi). Produsele realizate (imaginile) de elevi s-au acroșat pe avizierul clasei în dependență de cum au fost distribuite sarcinile grupate. În primele minute de aflare a elevilor în clasă, s-a propus, la pauze, între ore, să studieze și să analizeze imaginile acroșate pe avizier dar fără a le pune în discuție.

În *Evocare* s-a solicitat elevilor, din bancă, să contempleze imaginile de pe avizierul clasei pe fonul textului literar „Ghetele” (Emilia Plugaru) recitat personal de învățătoare. În baza textului literar, elevilor s-au acordat întrebări: „Cum sunt reprezentate ghetuțele în poezie?, În ce stare sunt ghetuțele din poezie?, De cine sunt purtate ghetuțele din poezie?, Imaginile contemplete, reprezintă starea neîngrijită a ghetuțelor din poezie?, Ce imagini de pe avizier reprezintă hainele unui elev?, Cum sunt reprezentate în imagini hainele purtate la școală?”.

S-a pledat pentru următorul răspuns așteptat: „Ghetuțele din poezie sunt neîngrijite. Ghetuțele din poezie sunt într-o stare jalnică. Ghetuțele sunt purtate de un copil dezordonat și neîngrijit. Hainele din imagini purtate la școală și acroșate pe avizier reprezintă haine îngrijite”.

S-a solicitat elevilor (numind câte un elev din 5 grupări de sarcini) să recunoască celelalte haine din imaginile acroșate pe avizier, generalizând: „Hainele îngrijite reprezintă un copil/elev elegant/manierat. Elevul manierat are grijă ca hainele să fie curate și îngrijite permanent și indiferent în ce context sunt purtate”. Astfel s-a anunțat subiectul lecției: „Suntem persoane elegante” și s-au enunțat obiectivele lecției „Astăzi noi vom: recunoaște comportamentele corecte privind vestimentația unui copil elegant/manierat; alege piese

vestimentare pentru diverse situații din viața unui elev/copil; propune modalități de potrivire a hainelor ținând cont de culoare, vârstă, anotimp și de momentul zilei”.

Pentru etapa dată de lecție s-a optat pentru următoare strategie didactică: observarea, conversația euristică, demonstrația, astfel pregătind terenul de ÎBSL care presupune explorarea și inițierea unor acțiuni în situații specifice vieții reale și devin drept cadre de învățare.

În *Realizarea Sensului* la pasul *Informează-te!* elevii prin ascultare activă, expunere și demonstrare și-au extins bagajul de achiziții cu referire la „persoanele elegante îmbrăcate cu bun gust”. La pasul *Procesează informația!* pentru O.3. și O.4. s-a inițiat aplicarea modalității didactice ÎBSL. Prin demonstrație și observare (elevii s-au confruntat cu o sarcină care trebuie rezolvată și prezentată de învățătoare) s-a propus elevilor o dezbateră cu referire la filmul desen animat „Kit și Keit: „Haine potrivite” până la minutul 2:42 în care elevii au avut sarcina de a clarifica cauza îmbolnăvirii eroului Kit. Întrebări acordate elevilor: „Cine din acești eroi nu s-a îmbrăcat în haine potrivite vremii de afară?, Ce element de vestimentație a preferat Kit pe vreme caldă?, Ce element de vestimentație a preferat Kit pe vreme friguroasă?, În ce s-a îmbrăcat Kit pe vreme de ploaie?, Ce s-a întâmplat cu Kit și Keit?, De ce s-a îmbolnăvit Keit dacă ea respectase purtarea hainelor în dependență de vremea de afară?, Hainele purtate nepotrivit anotimpului, vremii de afară la ce probleme de sănătate pot aduce?”.

Răspuns așteptat: „Kit nu s-a îmbrăcat în haine potrivite vremii de afară. Kit pe vreme caldă a preferat căciula de iarnă. Kit pe vreme friguroasă a preferat chipiul de safari. Kit pe vreme de ploaie a preferat costumul de gală. Kit și Keit s-au îmbolnăvit. Kit a îmbolnăvit-o pe Keit. Hainele purtate nepotrivit anotimpului pot duce la diverse probleme de sănătate: răceli, inflamații de articulații, dureri de cap, crampe musculare ș.a.”.

Apoi, prin jocul de luare a deciziei „Cum ași proceda eu în locul lui Kit?” ca al doilea element de ÎBSL (pentru simularea realității în clasă), s-a propus elevilor să formeze perechi de lucru după modalitatea de grupare „elev-elevă”. S-au distribuit sarcini pentru fiecare pereche care îl va ajuta pe Kit să-și aleagă o piesă vestimentară pe vreme de ploaie, desenând piesa pe spațiul figurii din fișă: băieții – o pereche încălțăminte pe timp de ploaie; fetele – o piesă vestimentară pentru cap. În acest sens elevii au fost atenționați despre respectarea regulilor de joc și cu referire la modalitatea de prezentare a sarcinii: „fiecare pereche va argumenta importanța pieselor desenate pentru sănătatea lui Kit printr-o reflecție; perechea care va realiza prima sarcina va acroșa fișa de lucru pe tablă; primele 5 perechi care vor realiza sarcina se vor considera câștigătoare”.

Elevii au respectat următoarele reguli de joc: „băieții/elevii desenează o piesă vestimentară – încălțăminte pentru a-l ajuta pe Kit pe vreme de ploaie în partea stângă a foii de jos; fetele/elevii vor desena o piesă vestimentară pentru cap pentru a-l ajuta pe Kit pe vreme de ploaie, în partea dreaptă a foii de sus; primele 5 perechi câștigătoare vor fi aplaudate”.

S-a pledat pentru următoarele reflecții de pereche: „Am optat pentru cizmele de cauciuc deoarece ele nu permit apei să pătrundă la picioare, astfel picioarele vor fi protejate de umezeală și frig. Am optat pentru o glugă de fâș care nu permite stropilor să pătrundă pe haine și piele”.

Pentru a verifica corectitudinea și judiciozitatea opțiunilor elaborate prin desen și reflecție de pereche, elevilor s-a solicitat să vizioneze, finalul filmului desen animat „Kit și Keit „Haine potrivite” minuta a 3-a’ cu generalizarea: „De fiecare dată când ne îmbrăcăm trebuie să ne îmbrăcăm corespunzător și cu vârsta și cu anotimpul. Iar bunul gust în vestimentație se referă la priceperea cu care vă potriviți hainele, ținând cont de culoare, vârstă, anotimp și de momentul zilei”.

Pentru etapa dată de lecție s-a optat pentru următoare strategie didactică: expunerea, demonstrația, observarea, discuția dirijată/dezbaterea, joc de luare a deciziei „Cum ași proceda eu în locul lui Kit?”, reflecția de pereche.

În *Reflecție* la pasul *Comunică și decide!* pentru O.5 elevilor s-a propus un caz (pentru explorarea unor acțiuni în situații specifice vieții reale) detaliat în Fișa 2 (cazul) „Împreună cu tată-l ei, Ana a hotărât să construiască o cantină pentru păsări. Ei pregătise: scândurele, cuie, sârmă, ciocan, semințe. Cantina pentru păsări a fost terminată, dar seara Ana s-a îmbolnăvit. Nu am înțeles din ce motiv, dar am observat că era încălțată cu ghetuțele surorii mai mici, purta un tricou strâmt, o scurtă mult mai largă și pantalonii de la costumul de schi” cu întrebări adresate la caz: „Ce fel de copil este Ana?, Ce activitate a realizat Ana?, Cu cine a realizat Ana activitatea?, De ce s-a îmbolnăvit Ana?, Ce cauze au dus la îmbolnăvirea Anei?”.

Răspuns așteptat: „Ana este un copil care iubește natura ținutului natal. Ana a realizat o activitate gospodărească în curtea casei. Ana împreună cu tată-l ei a realizat activitatea în curtea casei. Ana s-a îmbolnăvit pentru că nu s-a îmbrăcat corect timpului de afară. Cauze care au dus la îmbolnăvire: pantofii strâmți care au obosit și asudat picioarele; tricoul strâmt care nu permitea să circule aerul prin corp; scurta prea largă care mână aerul rece pe corpul Anei; pantalonii de la costumul de schi prea groși pentru o activitate în curtea casei”.

Apoi s-a solicitat elevilor, în baza Fișei 3 (imagini grafice - haine), să propună sfaturi pentru Ana referitor la ceea cum să se îmbrace pentru o activitate gospodărească, ca să nu se îmbolnăvească. În acest sens elevii au fost informați referitor la modalitatea de lucru cu Fișa 3. Elevii au indicat, cu ajutorul numerelor 1-4, hainele care se potrivesc pentru o activitatea gospodărească în curtea casei: cifra 1 pentru piesa vestimentară corespunzătoare capului; cifra 2 pentru piesele vestimentare interioare, corespunzătoare corpului; cifra 3 pentru piesa

vestimentară exterioară, corespunzătoare corpului; cifra 4 pentru piesa vestimentară corespunzătoare picioarelor.

Tot în această secvență (pentru explorarea unor acțiuni în situații specifice vieții reale) la pasul *Apreciază!* (O. 6.) s-a solicitat elevilor să creeze situații PRO la exemplele CONTRA propuse: 1. Ion are invitați cu ocazia zilei sale de naștere. El și-a întâmpinat musafirii îmbrăcat în pijama, iar în picioare avea papuci de casă. 2. La spectacol am văzut-o pe Laura îmbrăcată în trening, avea pe cap o șepcuță, în picioare bascheți, iar în spate un rucsac. Pe finalul sarcinii s-a realizat un feedback personal al învățătoarei la răspunsul copiilor din Fișa 4 (imagini: doi copii îmbrăcați corect la situația propusă elevilor).

Pentru etapa dată de lecție s-a optat pentru următoare strategie didactică: studiul de caz, conversația euristică, exercițiul PRO-CONTRA.

În *Extindere* (ca rezultat al activității) la pasul *Acționează!* s-a sugerat elevilor să reflecteze împreună cu părinții asupra subiectului abordat la lecție. S-a propus elevilor, ghidați de părinți să elaboreze un (produs) Cod de reguli „Bunul gust în vestimentație” tehnica „colaj”, completând Fișa 8 (model). Elevii au fost atenționați că vor decupa imagini din diverse surse: tipărite, fotografii, materiale de publicitate și reclamă, pe care le vor aplica în corespundere cu denumirea ferestrelor propuse în Fișa 8 și asupra modalității de evaluare a produsului elaborat.

Bibliografie:

1. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat : 24-10-2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634. Modificat: LP315 din 30.11.18, MO13-21/18.01.19 art.76; în vigoare 18.01.19.
https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=112538&lang=ro
2. Hîncu, R., Îmbunătățirea calității vieții prin investiții în educație. Revista / Journal „Economica” nr.2 (100) 2017.
<http://oaji.net/articles/2017/1425-1507024944.pdf>

3. Botgros, I., Nastas, S. (coord.), Abordări conceptuale și metodologice privind asigurarea calității, eficienței și relevanței procesului educațional, Monografie. Chișinău: MECC al RM Institutul de Științe ale Educației, 2019.

http://ise.md/uploads/files/1578434177_abordari_conceptuale_si_metodologice_privind_asigurarea_calitatii_eficienței_si_relevanței_proc esului_educational.pdf

4. Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. Aprobata prin Hotărârea Guvernului nr.944 din 14 noiembrie 2014.

<http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494>

5. Gremalschi, A., Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri Studiu de politici educaționale. Chișinău: Institutul de politici publice, 2015.

<https://www.soros.md/files/publications/documents/Studiu%20Formarea%20Competențelor-Cheie.pdf>

6. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018, Aprobata la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018).

https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf

7. Repere metodologice de organizare a procesului educațional la disciplina școlară Dezvoltare Personală în anul de studii 2018-2019. Anexă la Ordinul MECC nr.965 din 22 iunie 2018,

https://mecc.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personaa_2018-2019_final_suplinit.pdf

8. Dandara, O., Disciplina „Dezvoltare personală”, un răspuns la realitățile sociale și o provocare pentru cadrele didactice. Didactica Pro..., nr.4-5 (116-117) octombrie 2019.

http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2482/Dandara_O_Disciplina_Dezvoltare_personala.pdf?sequence=3&isAllowed=y

9. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău, 2018.

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_ro_m_5.pdf

10. Cerbușca, P., Suport teoretic și metodologic pentru formarea continuă a cadrelor didactice privind educația pentru integritate. Chișinău: Centru Educațional PRODIDACTICA. Clubul PAIDEIA. 2020.

<http://red.prodidactica.md/wp-content/uploads/sites/5/2020/12/Suport-teoretic-pentru-formarea-cadrelor-didactice-privind-educa%C8%9Bai-pentru-integritate.pdf>

11. Donea, V., Dediu, I., Andon, C., Roscovan, D., Caliman, I., Ecologia și protecția mediului. Chisinau: Tip. USM, 2002.

12. Lungu, C., Caraiani, Ch., Dascălu, C., Studiul Educația pentru sustenabilitate – premisă a competitivității economice post-criză cu inferențe posibile pentru România. București: ASE. 2014.

13. ONU. Comisia economică pentru Europa. Comitetul de politică a mediului. Strategia UNECE pentru educația pentru dezvoltare durabilă adoptată la întâlnirea la nivel înalt a miniștrilor mediului și educației de la Vilnius, Lituania CEP/AC.13/2005/3/Rev.1 23 March 2005.

https://www.edu.ro/sites/default/files/Strategia%20UNECE%20pentru%20EDD_versiunea%20in%20lb.%20romana.pdf

14. Weidinger, W., Cum sprijinim învățarea activă. Broșură pentru profesori. ME RO.

https://www.jobsproject.ro/wp-content/uploads/2019/04/JOBS_Teacher_Brochure_RO_Print.pdf

15. Manualul „Educație pentru democrație (Vol. I) Materiale suport pentru cadre didactice privind educația pentru cetățenie democratică și drepturile omului”.

https://issuu.com/livingdemocracy/docs/ro_voll_educating_democracy

16. Manualul „A crește în democrație (Vol. II) Activități didactice pentru învățământul primar privind cetățenia democratică și drepturile omului (ECD/EDO)”.

https://issuu.com/livingdemocracy/docs/ro_vol2_growing_democracy

17. Filmul desen animat „Kit și Keit: Haine potrivite”.

<https://www.youtube.com/watch?v=LtaCh7vU5Wg>

CZU: 316.48:371.12

UNCONVENTIONAL REFLECTIONS ON THE INVOLVEMENT OF TEACHERS IN RESOLVING SOCIAL CONFLICTS

REFLECȚII NONCONVENȚIONALE DESPRE IMPLICAREA CADRELOR DIDACTICE ÎN REZOLVAREA CONFLICTELOR SOCIALE

Ecaterina ȚĂRNĂ, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Catedra Științe ale Educației și Management, UPS „I. Creangă”

Abstract: As we will describe in this article, the educational environment is still in its infancy in terms of proposing alternative conflict resolution services; there is a lack of dialog on constructive conflicts or the transformation of destructive conflicts; not enough methods and strategies for resolving conflicts are taught in universities; no training programs are provided for teachers with a basic orientation in order to resolve social conflicts and mediation activities, etc. We support the idea that the involvement of teachers in resolving social conflicts is a desideratum. In this sense, we consider that the university, as a formative institution, can change the competitive direction of pedagogical students towards a tendency of involvement and collaboration, developing their ability to resolve conflicts constructively.

Keywords: social conflicts, destructive/constructive conflicts, involvement, collaboration, conflict resolution.

Rezumat: După cum vom relata în acest articol, mediul educațional se află abia la începuturi în ceea ce privește propunerea serviciilor alternative de rezolvare a conflictelor; prea puțin se vorbește despre conflictele constructive sau transformarea conflictelor distructive; în universități nu se

învață suficiente metode și strategii de rezolvare a conflictelor; nu sunt organizate programe de formare pentru profesori cu orientarea de bază în vederea rezolvării conflictelor sociale și a activităților de mediere etc. Susținem ideea că implicarea cadrelor didactice în rezolvarea conflictelor sociale este un deziderat. În acest sens, considerăm că universitatea, ca instituție formativă, poate să modifice orientarea concurențială a studenților pedagogi spre tendința de implicare și colaborare, dezvoltându-le abilitatea de a rezolva conflictele în mod constructiv.

Cuvinte-cheie: conflicte sociale, conflicte distructive/constructive, implicare, colaborare, rezolvarea conflictelor.

Analizând cercetările referitoare la implicarea cadrelor didactice în rezolvarea conflictelor sociale, observăm o varietate de opinii în abordarea acestei problematici. Bineînțeles, cadrele didactice trebuie să facă distincția dintre o personalitate conflictuală și o personalitate nonconflictuală. Este clar, o personalitate conflictuală se implică distructiv în numeroase conflicte, iar implicarea urmărește satisfacerea unilaterală a intereselor proprii, ceea ce definește implicarea respectivă ca pe un atac realizat în manieră agresivă, indiferent dacă strategia a fost denumită *competitivă* (Thomas, 1983; Kilmann, 1974), *distributivă* (Deutsch, 1998) sau *victorie-înfrângere/câștig-pierdere* (Cornelius, Faire, 1996) [8, p. 5].

După cum precizează Ana Stoica-Constantin, un tip conflictual nu va evita conflictul și, ca atare, nu va respinge *ab initio* existența acestuia. El nu își va abandona propriile nevoi și nu va face concesii stilului cooperant și de compromis, care ar conduce spre satisfacerea nevoilor ambilor parteneri. Conflictualul acceptă provocarea, lăsând chiar impresia că o caută [7, p. 22].

Potrivit autorului Rh. Lazarus, termenul de implicare a fost utilizat de Brickman (1987), care sugera că acesta oferă „un sens experiențelor de viață pozitive și negative, având rolul de organizare a stilului de viață și a aspirațiilor individuale” [4, p. 134].

De-a lungul timpului, s-au conturat mai multe definiții ale conflictului, care scot în evidență opoziția de scopuri și interese ale

părților implicate în conflict. Analizând *conflictul social ca mijloc de schimbare*, A. Neculau [6, p. 231], citându-l pe Dahrendorf, autorul lucrării *Conflictul social modern*, afirmă că *lupta nu se declanșează doar din cauza stăpânirii inegale a mijloacelor de producție, ci, mai ales, pentru a dobândi autoritate*. Potrivit autorului Dahrendorf, în viața reală, oamenii și grupurile luptă pentru putere și bunăstare. O astfel de luptă constituie *sursa schimbării*, care poate fi atât constructivă, cât și distructivă. De asemenea, gradul de implicare și de conflict în grup, determină acceptarea deciziei care va fi luată sau nu, demonstrând compromis, coeziune sau nonconformare și conflict, ceea ce ne sugerează să urmărim *două dimensiuni ale conflictului*: 1) *perceptivă* și 2) *comportamentală* [apud 6, p. 234].

Implicarea în rezolvarea conflictelor se referă atât la conflictul cu efecte negative (conflictul distructiv), cât și la conflictul cu efecte pozitive (conflictul constructiv), cu efecte de dezvoltare asupra personalității, grupului sau organizației. Conflictul constructiv poate testa ideile, favoriza generarea deciziilor sau stopa luarea pripită a lor, poate ridica nivelul de înțelegere a dificultăților și dinamiza implicarea membrilor grupului în rezolvarea problemelor sociale, poate stimula interesul și interacțiunea, gândirea creativă și calitatea deciziilor etc.

Cu certitudine, procesul de rezolvare a conflictelor nu este deloc ușor și depinde întotdeauna de numeroși factori: personalitatea celor implicați în conflict, cultura și educația lor, experiența de rezolvare a conflictelor, atitudinile și valorile morale, motivația, nevoile, interesele, etapa conflictului, tipologia, structura, cauzele etc.

Fără o formare specială, cadrul didactic nu va manifesta interes sau, și mai grav, poate rămâne indiferent în rezolvarea constructivă a conflictelor sociale. În plus, abilitatea de a alege modul în care reacționăm la evenimentele sociale se învață, însă din nefericire, nu întotdeauna conștientizăm că orice întâmplare din viața noastră are atât efecte pozitive, cât și negative din care trebuie să

învățăm, să facem o deducție. Prin urmare, nu trebuie să luptăm cu celălalt și nici împotriva celuilalt, ci trebuie să fim unul pentru celălalt, să colaborăm pentru a exista în armonie, fie la școală, universitate, la muncă, acasă sau în stradă. De exemplu, nerespectarea normelor este una dintre cele mai cotidiene cauze ale conflictelor sociale. Conștient sau nu, sistematic sau accidental, unii oameni încălcă normele sociale și în felul acesta se produce disconfortul celuilalt. În special, normele sociale sunt standarde sau comportamente comune, acceptate de membrii comunității și așteptate de ei. Unele norme sociale sunt explicite și sunt afișate: „Fumatul este interzis”, „Intrarea se face numai pe ușa din dreapta”, „Fotografiatul este interzis” etc. Altele sunt nerostite și nescrise, dar și ele influențează comportamentul. De exemplu, există reguli nescrise pentru comportarea în mediile aglomerate (ascensor, mijloace de transport în comun), așezarea la rând, salut (prin forme încetățenite la nivel de cultură). Așadar, normele sociale reprezintă reguli standardizate și sunt corelative valorilor. În acest sens, dacă un individ sau un grup minoritar își creează norme proprii, apare conflictul social [3], [5], [7].

După cum precizează Ruth Mischnick [5, p. 21], *conflictul este un indicator al faptului că relația dintre cei implicați nu poate continua ca mai înainte și constituie un motor al educației sociale*. În absența conflictelor sociale, atitudinile, comportamentul și relațiile rămân aceleași, indiferent dacă sunt juste sau nu. În plus, conflictele sociale scot la iveală probleme, dar pot și determina rezolvarea lor constructivă sau distructivă – depinde de modul în care este perceput. În acest sens, cel mai convingător argument îl găsim la autorul Alfred Adler în lucrarea „Psihologia școlarului greu educabil”, unde autorul recunoaște că, oricând i se prezintă un caz dificil (un nevrotic, un criminal), el se străduiește să descopere „cauzele adevărate” ale acțiunilor greșite, antisociale [1]. În acest caz, astfel de argumente pot fi suplimentate cu o explicație asupra existenței dilemelor sociale. În special, dilemele etice pot fi percepute drept

conflicte sociale, dar și ca modalități de interpretare care păstrează indispensabil un caracter deschis, failibil, provizoriu și perfectibil. Cele expuse anterior probează complexitatea conflictelor sociale, devenind tot mai enervante, insuportabile și producând certuri interpersonale sau de grup. În aceste situații se manifestă așa numitul: *fenomen de alergie socială* [6], [7]. În contextul ultimelor tendințe, autoarea Ruth Mischnick compară conflictul cu un aisberg. Credem că în mediul educațional sunt frecvente cazurile când cadrele didactice văd doar conflictele sociale vizibile, cele care iese la suprafață prin manifestări ostile sau violente, adică „vârful aisbergului”[5, p. 273].

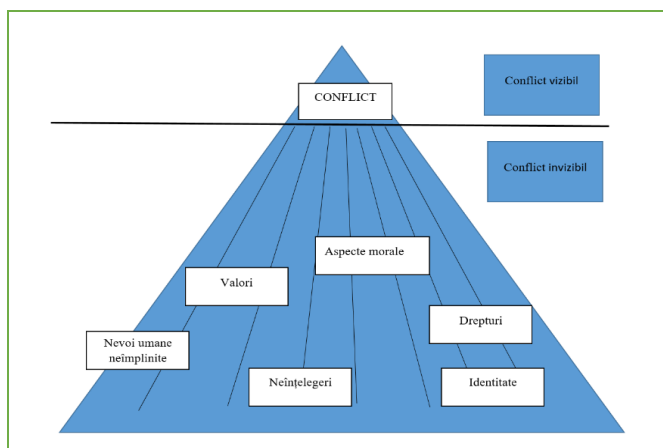


Figura 1. Sursele conflictului (adaptare după R. Mischnick)

În special, este important să facem o analiză profundă și să înțelegem cauzele primare ale conflictului social. Bineînțeles, atât cauzele, cât și situațiile generatoare de conflicte se pot modifica pe parcursul conflictului. De exemplu, conflictele invizibile, care la început nu prezintă o importanță semnificativă, fiind în stare latentă, dar imediat ce iese la suprafață și sunt vizibile, relevanța lor crește, necesitând implicare și rezolvare constructivă.

Citându-l pe Grayling, autorul Gabriel Albu descrie „epoca noastră ca accentuat concurențială și prioritar financiară, care suferă de slăbirea coeziunii sociale, iar consecința imediată este fenomenul îngrijorător al sciziunilor și al proliferării pretextelor, situațiilor și zonelor conflictogene [2, p. 13]. În această accepție, o condiție vitală de prevenire a degradării despre care ne atenționează Gr. Albu, ar fi îndemnul *pentru pace și cooperare* al autorului S. Milgram, precizând că: „Educația pentru pace și cooperare constituie cea mai sigură modalitate de eliminare a agresivității, a violenței, a terorismului și a conflictelor dintre comunități. Ea reprezintă un factor capabil de a contribui la crearea unei societăți democratice” [ibidem, p. 18].

Trebuie remarcat faptul că atunci când nu este rezolvat constructiv, conflictul poate avea consecințe grave și costisitoare atât pentru cadrele didactice, elevi, părinți, cât și pentru întreaga societate. Pot apărea probleme precum violența, bolile, depresia și dependența, acestea afectând pe termen lung sănătatea indivizilor și societatea în ansamblu, după cum susține Kohlireser George [3, p.171].

Cercetările contemporane promovează necesitatea dezvoltării abilităților pentru *rezolvarea constructivă a conflictelor sociale*, care valorifică diverse condiții și premise psihosociale ale medierii, negocierii avantajoase între părți de tipul *câștig-câștig*. Printre acestea se regăsesc și următoarele: 1) formarea atitudinii nonconflictuale; 2) dezvoltarea gândirii pozitive; 3) dezvoltarea abilităților de comunicare; 4) instituirea unei relații eficiente de lucru între părțile aflate în conflict; 5) favorizarea procesului creativ în grup, dar și a responsabilității în luarea deciziilor; 6) cunoașterea motivelor conflictului etc. Așadar, dezamorsarea cu succes a unui conflict poate avea efecte educaționale pozitive, iar aceasta reprezintă „civilizarea conflictului”. În aceeași ordine de idei, A. Neculau afirmă că: „Transformarea conflictelor în fenomene benefice se poate realiza prin convertirea, reorientarea energiei

conflictului aflat în desfășurare în direcții acceptate și utile social sau, cel puțin *post factum*, după manifestarea acestuia, prin valorificarea lui ca experiență de viață, ca act de învățare cu beneficii profilactice (cum să evităm repetarea lui) sau diagnostice, epistemice (cum să aprofundăm înțelegerea celuilalt, a noastră înșine, a fenomenelor psihosociale)” [6, p. 215].

În concluzie, rezolvarea conflictelor sociale este esențială pentru cadrele didactice, ține de identificarea timpurie și definirea corectă a conflictelor, dar și de determinarea metodelor și tehnicilor potrivite în rezolvarea lor. Desigur, cadrele didactice nu sunt niște roboți sau sfinți care nu greșesc, care nu au sentimente sau emoții. Inevitabil, cadrele didactice, ca și toți oamenii, au zile mai bune sau mai puțin bune, au nenumărate probleme și pot fi inconsecvenți sau imprevizibili, este important cum reacționează și cum acționează în rezolvarea constructivă a conflictelor. Evident, rezolvarea conflictului social cuprinde o categorie de strategii preventive, dar și rezolutive, de comunicare, de organizare a mediului competițional în grup, prin care conflictul este analizat și controlat. Din literatura cercetată de noi, am remarcat doar unele dintre multiplele perspective vizând *implicarea cadrelor didactice în rezolvarea conflictelor sociale*, considerate importante în procesul de formare profesională, însă fără a nega și importanța celorlalte, pledând pentru introducerea cursului universitar „Conflictologie”. În final, susținem ideea că rolul comunității universitare este de a forma profesioniști cu simț critic constructiv, cu capacitatea de a înțelege și răspunde adecvat diverselor provocări și conflicte, dezvoltând atitudinea nonconflictuală și gândirea pozitivă, judecata necondiționată, nepărtinitoare și responsabilitatea asumată etc.

Resurse bibliografice:

1. Adler A. *Psihologia școlarului greu educabil*. București: Editura IRI, 1995.
2. Albu Gr. *Educația, Profesorul și Vremurile. Eseuri de pedagogie socială*. Pitești: Paralela 45, 2009.

3. Kohlieser G. *Soluționarea conflictelor și creșterea performanței: metode bazate pe negocierea de ostatici*. Iași: Polirom, 2007.
4. Lazarus R. *Emoție și adaptare*. București: Editura Trei, 2011.
5. Mischnick R. *Transformarea Nonviolentă a Conflictelor. Manual de training pentru un curs de formare a formatorilor*. Bratislava: Centre for Training and Networking in Nonviolent Action, 2017.
6. Neculau A. *Psihologia social. Aspecte contemporane*. Iași: Polirom, 1996.
7. Stoica-Constantin A. *Conflictul interpersonal*. Iași: Polirom, 2004.
8. Țărnă E. *Conflictologia. Note de curs*. Chișinău: UPS „I. Creangă”. 2019. 275 p.

CZU: 316.62:373.3

PSYCHOPEDAGOGICAL REFERENCES OF MODELING THE BEHAVIORS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

REPERE PSIHOPEDEGOGICE ALE MODELĂRII COMPORTAMENTELOR ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE

Angela CUTASEVICI, vice primar al mun. Chișinău;
doctorand, UPS „Ion Creangă”

Abstract: This article reflects some results of the doctoral research "Formation of behavior aimed at ensuring personal safety in primary school students" (specialty 531.01. General theory of education, scientific coordinator Prof. Ludmila Ursu). Based on the analysis of the scientific literature, it points out important paradigms of psychology that reveal behavioral changes and generate valuable implications in the sciences of education. In conclusion, it is argued that the change / modification / modeling / formation of behaviors of primary school students occurs at the confluence of biological, psychological and sociocultural factors in the field of specific features of early school age, through the introjection and

strengthening of personal values based on individual needs and native features.

Keywords: human behavior, human conduct, behavioral changes, influencing factors in behavioral changes, young school age.

Rezumat: În acest articol sunt reflectate unele rezultate ale cercetării doctorale „Formarea comportamentului orientat spre asigurarea securității personale la elevii **claselor** primare” (specialitatea 531.01. Teoria generală a educației, coordonator științific prof. Ludmila Ursu). Pe baza analizei literaturii științifice, în articol se punctează importante paradigme de psihologie care relevă schimbările comportamentale și generează valoroase implicații în științele educației, se argumentează că schimbarea / modificarea / modelarea / formarea comportamentelor elevilor din clasele primare se produce la confluența factorilor biologici, psihologici și socioculturali în câmpul particularităților specifice vârstei școlare mici, prin introecția și consolidarea sistemului de valori personale pe fondul trebuințelor individuale și particularităților native.

Cuvinte cheie: comportament uman, conduită umană, schimbări comportamentale, factori de influență în schimbări comportamentale, vârstă școlară mică.

Comportamentul uman este un fenomen complex bio-psiho-socio-cultural studiat de un ansamblu de domenii denumit generic **științele comportamentului**. Din acestea fac parte psihologia, sociologia, antropologia, neurofiziologia, medicina, cibernetica, teoria sistemelor, filosofia, etica, culturologia, etnografia, dar și aspecte comportamentale ale biologiei, economiei, geografiei, dreptului, psihiatriei, științelor politice.

În **psihologie** se acceptă abordarea comportamentului uman ca „o unitate a activității fizice și psihice, condiționată social, ca reacție totală a unui organism, prin care răspunde la o situație trăită, în funcție de stimulările mediului și de ale sale interne și ale cărui mișcări succesive sunt orientate într-o direcție semnificativă” [1, p.155]. În diverse teorii și paradigme de psihologie, comportamentul uman primește explicații și abordări diverse. Evidențiem în continuare accepțiunile care au generat implicații importante în științele educației.

▪ **Paradigma behavioristă (comportamentală)** este focalizată pe asocierea dintre mediu și comportamentul observabil. Comportamentul se abordează ca rezultat al învățării și modelării individuale (J. B. Watson, 1913; E. Thorndike, B. F. Skinner, 1938, 1948), iar mai târziu - ca rezultat al învățării și modelării sociale (A. Bandura, 1961) [*Apud* 2, p.11-12].

Astfel, aplicabilitatea învățării sociale pentru actul educațional la vârsta școlară mică, permite modelarea comportamentală prin identificarea cu adultul apreciat: de la dobândirea unor comportamente verbale la însușirea unor deprinderi motorii și până la achiziționarea unor comportamente sociale.

▪ În **paradigma cognitivistă**, comportamentul uman este explicat ca rezultat al interpretărilor personale ale unor evenimente, punând accent pe structurile și reprezentările mentale ale individului și plasând determinanții cognitivi între stimul și reacție. Autorul teoriei constructelor personale, G. A. Kelly (1905-1967) aseamănă comportamentul uman cu cel al unui om de știință, care întâi construiește ipoteze, iar apoi le verifică în practică. În cazul în care constructul personal se confirmă prin experiență, el va rezista în comportament, iar dacă nu se confirmă – persoana va modifica acest construct sau va renunța la el.

Paradigma cognitivistă reperează teoria învățării cumulativ-ierarhice elaborată de R. Gagné (1985) care este pe larg aplicată și actualmente. Conform acestei teorii, în procesul de învățare, subiecții „apelează la o serie de capacități, organizate și ierarhizate de la simplu la complex, de la particular și specific la general”; aceste capacități sunt de următoarele tipuri: (1) deprinderi intelectuale; (2) informații verbale; (3) strategii cognitive; (4) deprinderi motrice; (5) atitudini [*Apud* 3, p. 21].

▪ **Paradigma umanistă (fenomenologică)**, proclamată de A. Maslow, C. Rogers ș. a. (în anii 60 ai sec. XX) drept „a treia putere în psihologie” după psihanaliză și behaviorism, a adăugat o nouă dimensiune în înțelegerea minții și a comportamentului uman, ceea

ce a creat o perspectivă holistică asupra ființei umane. Psihologia umanistă abordează comportamentul personalizat al omului, acesta dispunând de o identitate psihofiziologică. Aspectele cheie prin care este explicat comportamentul se referă la *capacitatea de a lua decizii (liberul arbitru)* și *experiența subiectivă* a individului. Această experiență este guvernată de sensul, valorile pe care le atribuim acțiunilor noastre. În consecință, felul în care ne comportăm este influențat de sistemul axiologic pe baza căruia evaluăm contextele și propriile noastre acțiuni și trăiri.

Având drept finalități „dezvoltarea și maturizarea personală, cultura relațiilor interpersonale, schimbarea societății” [4, p. 21], psihologia umanistă a reperat o altă orientare actului paideutic și anume *centrarea pe personalitatea educabilului*, pe resursele interne ale acestuia, C. Rogers a emis conceptul de educație centrată pe elev prin care postulează: importanța creării unui climat de învățare cald, pozitiv, de acceptare; rolul educatorului de a fi facilitator al actului de învățare; misiunea educației de a abilita individul în tehnici de învățare care să îi asigure accesul la educația permanentă. Un alt adept al psihologiei umaniste, A. Combs, a stipulat misiunea educației în *dezvoltarea la elev a unei imagini pozitive despre sine*. În totalitate, perspectiva umanistă asupra educației transmite un mesaj optimizator tuturor participanților la actul paideutic: succesul învățării poate fi asigurat prin stabilirea unui climat afectiv pozitiv, care se bazează pe încrederea educatorilor în posibilitățile de alegere și învățare, în propriile capacități de a înțelege și a răspunde nevoilor socio-emoționale ale elevilor [5, p. 282-293].

În contextul cercetării noastre, considerăm important să relevăm conexiunile între conceptul de comportament și cel de conduită.

Conduita (acțiunea) a devenit obiect de studiu al psihologiei prin concepția lui P. Janet (1859-1947), care a definit-o ca „totalitate a manifestarilor vizibile și invizibile, ansamblul actelor unui individ de la cele mai simple la cele mai complexe (de la mișcări la raționamente) orientate spre un scop și încărcate de sens. Astfel,

„conduita unifică și sincronizează într-un tot unitar comportamentul și viața interioară subiectivă” [Apud 6, p. 99]. P. Janet atribuie conduitei caracter evolutiv și o diferențiază calitativ de comportament: spre deosebire de comportamente, conduitele au scop și semnificație decelabile (pot fi descoperite, deși sunt ascunse). Conceptul de conduită este mai puțin obiectiv decât cel de comportament, segmentele de comportament formând un „torent al conduitei” care integrează astfel și motivația acțiunilor umane. După Janet, comportamentele se stimulează, pe când conduitele se reglează, se achiziționează și se complică într-o anumită ordine, ajungând la niveluri calitative diferite ca urmare a relațiilor de interacțiune dintre organism și mediul natural și social.

În definiția lui D. Lagache (1903-1972), conduita este „ansamblul operațiilor materiale sau simbolice prin care organismul aflat în situație tinde să-și realizeze propriile posibilități și să reducă tensiunile care-i amenință unitatea”. Conduite sunt atât manifestările exterioare, limbajul, modificările somatice obiective, cât și produsele activității individului. Diferența dintre ele se înregistrează în ce privește sursa (dinspre interior – acțiuni interofective sau dinspre exterior - acțiuni exterofective) și sensul lor de derulare (acțiuni aloplastice - care produc modificări în exterior și acțiuni autoplastice - care produc modificări în organism) [6, p.101].

„Conceptul de conduită este cvasisinonim cu cel de acțiune sau activitate”, care include „conduitele exterioare sau mintale realizate cu consum energetic și care duc la rezultate adaptative” [ibidem, p. 103]. Discriminând conceptele de activitate și comportament prin trei caracteristici specifice, V. Ceașu (1924-1990) precizează că, în condiții de activitate, „organismul îmbracă o triplă ipostază - subiect, beneficiar și instrument al propriei acțiuni în mediu” [7, p. 47-52].

Așa dar, se constată că nu există o accepțiune exhaustivă asupra comportamentului uman. Deocamdată, susține F. Pire, „este permis de a visa la o teorie generală a comportamentului, dar pentru mult timp încă generalizarea trebuie să se cantoneze într-un eclectism de

bună calitate” [6, p. 99]. Pornind de la această accepție, evidențiem următoarele considerații:

✓ „Comportamentul reprezintă conduita unui subiect luat în considerare într-un anumit mediu și într-o unitate de timp dată.

✓ Comportamentul, care depinde atât de individ cât și de mediu, are întotdeauna un sens. El corespunde căutării unei soluții sau unui obiect susceptibil să reducă tensiunile și să satisfacă trebuințele individului.

✓ Comportamentul desemnează modul de a fi și de a acționa al omului, reprezentând o manifestare obiectivă a întregii activități umane” [8, p. 74].

Diversitatea aspectelor din care poate fi abordat comportamentul uman conduce la evidențierea unui registru vast de tipuri comportamentale. Deși se caracterizează printr-un șir de constante, comportamentul nu este stabil, modificându-se sub influența factorilor din mediul extern și cel intern, în funcție de gradul de motivare a acestora. Astfel, constituindu-se ca o funcție a consecințelor sale, comportamentul uman poate fi schimbat/ modificat/ modelat/ format. *Schimbarea/ modificarea/ modelarea/ formarea comportamentelor elevilor din clasele primare se produce la confluența factorilor biologici, psihologici și socioculturali în câmpul particularităților specifice vârstei școlare mici, prin introecția și consolidarea sistemului de valori personale pe fondul trebuințelor individuale și particularităților native.*

Tabelul 1. O analiză a particularităților specifice vârstei școlare mici din perspectiva factorilor de influență în schimbarea comportamentelor

Factori de influență în schimbări comportamentale		Particularități specifice vârstei școlare mici
Factori biologici	Factorii ereditari	· Există predispunerea nativă la anumite comportamente, dar nu este garantată dezvoltarea acestora. „Capacitatea dezvoltării umane, moștenită de copil, se poate realiza cel mai mult sau mai puțin plenar în primii 8-10 ani de viață” [9].
	Factorii neurologici	

		<ul style="list-style-type: none"> · Sistemul nervos se desăvârșește în plan funcțional, ceea ce are impact direct asupra comportamentului: cu cât anatomia și chimia sistemului nervos sint mai complexe cu atât mai complexe sunt reacțiile comportamentale ale organismului. · Pe parcurs, însușirile înnăscute ale sistemului nervos concresec cu cele dobândite din experiențele vieții și educației, producând anumite compensații temperamentale/comportamentale.
Factorii psihologici	<p>Procesele cognitive (senzația percepția Reprezentarea, memoria, Imaginația și creativitatea și limbajul)</p>	<p>Procesele cognitive se dezvoltă intens, se restructurează, devin conștiente și voluntare. Se creează noi formațiuni psihice (reflecția, analiza și planul intern de acțiune); limbajul se modifică pozitiv, vocabularul dublându-se; emoțiile se echilibrează și apare sentimentul datoriei care constituie principalul motiv de stimulare și direcționare în comportarea elevilor; se formează noi tipuri de atitudini în raport de cei cu care comunică și cooperează, se dezvoltă calitativ capacitatea de reglare voluntară a comportării și sfera motivațională, ceea ce permite a se comporta în conformitate cu obiectivele conștientizate, normele, regulile, valorile acceptate de mediul social. Totuși, voința rămâne încă instabilă si declanșată ca impact a autorității adultilor [10].</p>

	<p>Procesele afective (afectele, emoțiile, sentimentele)</p> <p>Procesele motivațional-voliționale</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Ca rezultat al dezvoltării capacității de a-și dirija voluntar conduita, de a anticipa solicitările externe și de a-și planifica activitatea, comportamentele devin din ce în ce mai independente și autodeterminate, mai mature și controlate. · Pentru dezvoltarea creativității, este importantă prezența la elevi a trebuinței de realizare (obținerea succesului, a performanței într-o acțiune apreciată social). Teama de insucces este specifică unor copii în acțiuni nestandarde. · „Conținutul, atmosfera comunicării, stilul relațiilor reciproce trebuie să-l ajute pe elev să învețe, să însușească trăsăturile cu adevărat omenești, să se cunoască pe sine ca om, să-i cultive sentimentul demnității personale, respectul de sine, conștiința că este luat în considerație, că este văzut și apreciat” [11]. · „Produsele psihice dobândite – noțiuni, deprinderi, convingeri, reacții afective – sunt transpozabile în conduite. <p>Tiparele comportamentale proprii până odinioară se restructurează sub influența învățării. Printr-un astfel de transfer se obține o experiență dobândită, valorificată în câmpuri operatorii noi. În rol de transfer se evidențiază generalizarea experienței teoretice, care conduce la constituirea trăsăturilor, ce permit transferul la experiența</p>
--	--	---

		practică, de aici apare necesitatea încadrării elevilor în activități care să cultive capacitatea lor de generalizare pe baza experienței lor” [11, p. 94]
Factori socioculturali	<p>Familia</p> <p>Parteneriatele educaționale</p>	<p>· În familie se formează cele mai importante deprinderi de comportament, care constituie „cei șapte ani de acasă”.</p> <p>· Parteneriatul educațional este forma de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educațional și presupune o unitate de cerințe, opțiuni, decizii și acțiuni educative, inclusiv în formarea comportamentelor, între factorii educaționali: instituțiile educației - familie, școală și comunitate; agenții educaționali - copil/elev, părinți, profesori, specialiști în rezolvarea unor probleme educaționale (psiholog, consilier etc.); membri ai comunității cu influență asupra creșterii, educării și dezvoltării copilului/elevului - medici, factori de decizie, reprezentanți ai bisericii, ai poliției [12].</p>

▪ „Schimbarea comportamentală este un proces de gândire, o stare de spirit, alegerea unui model, o decizie. Iar consecința poate fi, adesea, dizolvarea totală a coerenței, spargerea identității, ruptura până la instalarea sistemului (sociouman) într-un echilibru [13, p. 88].

▪ „Schimbarea comportamentală propriu-zisă are loc treptat, în mod etapizat și presupune transformări la nivelul deprinderilor, responsabilităților, atitudinilor, deoarece schimbarea implică un proces de elaborare a unor principii, reguli, ce trebuie menționate

explicit, presupunând un feedback permanent, pentru a fi încurajate comportamentele dezirabile” [4, p. 79].

Există patru grupe mari de teorii și modele privind schimbarea comportamentală: a) *teorii de modificare comportamentală a individului*; b) *teorii și modele sociale*; c) *modelele structurale și de mediu*; d) *construcții teoretice izolate și modelele transteoretice* [idem, p. 89-90]. Unele teorii și modele au fost concepute ca ghiduri pentru înțelegerea comportamentelor, altele - pentru ghidarea intervențiilor comportamentale. Deși nu există o teorie universal acceptată, toate având aspecte criticate, în perioada actuală este sporit interesul pentru valorificarea acestor teorii în vederea îmbunătățirii serviciilor oferite în diferite domenii precum sănătatea, ecologia, criminologia ș. a. Printre domeniile vizate, educația are un loc aparte, deoarece unele dintre teoriile schimbării comportamentale (de exemplu, teoria învățării sociale și teoria comportamentului planificat) au fost dezvoltate în vederea eficientizării educației (a educației pentru sănătate). Dar și în alte câmpuri problematice din educație teoriile schimbării comportamentale pot repera dezvoltarea unor strategii/ programe didactice/ educaționale eficiente.

Resurse bibliografice:

1. Doron, R., Parot, Fr. Dicționar de psihologie. București, Humanitas, 1999.
2. Rusu, E.C., Ene A.C. et. al. Teorii și paradigme contemporane în psihologie. București: Ed. Fundației „România de Măine”, 2012.
3. Mihalca, L. Proiectarea și evaluarea tehnologiilor instructionale computerizate. O perspectivă cognitivă. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca: Universitatea „Babeș-Bolyai”, 2011. https://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumate/2011/psihologie/mihalca_loredana_ro.pdf (accesat la 05.01.2018)
4. Ețco, C., Fornea, Iu. et.al. Psihologie generală. Suport de curs. Chișinău : Medicina, 2007.

5. Cosmovici, A., Iacob L. (coord.) Psihologie școlară. Iași, Polirom, 1999.
6. Zlate, M. Introducere în psihologie. Iași: Polirom, 2000.
7. Ceaușu, V. Cunoașterea psihologică și condiția incertitudinii. București: Ed. Militară, 1978.
8. N. Sillamy. Dicționar de psihologie Larousse. București: Ed. Univers Enciclopedic, 1998.
9. Амонашвили, Ш. А., Единство цели: Посobie для учителя. Москва: Изд-во „Просвещение”, 1989.
10. Fluierar, V. Gândirea – element caracteristic organizării conduitei intelectuale a elevului de vârstă școlară mică. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Psihopedagogia învățământului primar și preșcolar*. Vol. 4, 10-11 martie 2018, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018, pp. 189-195. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/189-195_4.pdf (accesat la 09.01.2018)
11. Crețu, T. Psihologia vârstelor. Iași: Polirom, 2016.
12. ASN „Spiru Haret” pentru Educație, Știință și Cultură. Influenta educatiei in familie asupra comportamentului elevului. <https://www.eduform.snsr.ro/campanie-online/influenta-educatiei-in-familie-asupra-comportamentului-elevului> (accesat la 09.01.2018)
13. Neculau, A. Psihologie sociala. Aspecte contemporane. Iași: Polirom, 1996.

**STUDENT COUNSELING – COMPLEX ACTION OF THE
TEACHER IN THE CLASSROOM**

**CONSILIEREA ELEVILOR – ACȚIUNE COMPLEXĂ A
ÎNVĂȚĂTORULUI LA CLASĂ**

Lilia STEGĂRESCU, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: When we talk about educational counseling we refer to the interpersonal relationship of assistance and support between the person specialized in psychology and educational counseling and the group of students, with the purpose of personal development and prevention of problematic and crisis situations, but also to the educational assistance by any teacher. The educational counseling of young school students from the perspective of the class teacher/ homeroom teacher, will always remain in the forefront in the work of forming the personality of students. This approach is closer to the needs of teachers, in the role of educational counselor to meet students' interests of self-knowledge, developing self-esteem, interpersonal communication, developing social skills, promoting a healthy lifestyle, career planning, personal security, etc.

Keywords: school counselor, educational counseling

Rezumat: Când vorbim de consilierea educațională ne referim la relația interumană de asistență și suport dintre persoana specializată în psihologia și consilierea educațională și grupul de elevi, în scopul dezvoltării personale și prevenției situațiilor problematice și de criză, dar și la asistența educațională realizată de către orice cadru didactic. Consilierea educațională a elevilor de vârsta școlară mică din perspectiva profesorului la clasă, va rămâne mereu în prim plan în opera de formare a personalității elevilor. Această abordare este mai aproape de nevoile cadrelor didactice, în rolul de consilier educațional de a satisface interesele elevilor de autocunoaștere, dezvoltarea stimei de sine, comunicarea interpersonală, dezvoltarea

abilităților sociale, promovarea unui mod sănătos de viață, planificării carierei, securității personale etc.

Cuvinte-cheie: consilier școlar, consiliere educațională.

Este cunoscut faptul că dinamismul, schimbarea, necesitatea adaptării, precum și toate caracteristicile contemporaneității, fac din evoluția societății un edificiu provocator, sistemul educațional fiind solicitat să răspundă cât mai adecvat acestor transformări, să le anticipeze și să pregătească subiecții educaționali pentru asimilarea lor în mod activ și creator.

În acest sens, Codul Educației al Republicii Moldova, prevede un șir de atribuții a instituțiilor de învățământ general, cum ar fi: asigurarea tuturor copiilor și elevilor cu educație de calitate, îngrijire și sprijin; identificarea copiilor și elevilor cu dificultăți de învățare și acordarea ajutorului și asistenței individuale necesare în procesul de învățare; asigurarea oportunității de dezvoltare personală copiilor și elevilor cu aptitudini deosebite în anumite domenii; acordarea asistenței necesare copiilor și elevilor aflați în dificultate, în colaborare cu instituțiile de asistență socială; asigurarea armonizării componentei școlare a curriculumului cu cerințele, interesele și preferințele educaționale ale copiilor și elevilor [1, p.13-14].

Astfel, școala își descoperă în mod indispensabil dimensiunea sa de consiliere în interacțiune cu cea de informare și formare a personalității umane, cu cea de mediere a transformărilor sociale, cu cea de gestionare și soluționare a problemelor educaționale. Consilierea educațională fiind definită în acest sens ca acțiunea de dirijare a copilului spre formele de învățământ care-i convin și care sunt conforme disponibilităților și aspirațiilor sale în scopul de a-i dezvolta toate posibilitățile la maxim și în condițiile societății contemporane are în vedere asigurarea de șanse egale în formarea și dezvoltarea personalității [4, p.31].

V. Goraș-Postică susține că în Cadrul de referință al curriculumului național, ca document reglator, nu găsim prevederi legate de consiliere sau de rolul de consilier ce trebuie să-l exercite cadrul didactic, prezentându-se în mod indirect atitudinea pozitivă față de învățare și dezvoltarea personală printre competențele transversale de învățare pe tot parcursul vieții și o recomandare de competențe pentru nivelul primar de învățământ: a manifesta atitudine pozitivă și încredere în forțele proprii.

În Curriculum Național (2018) a apărut, cu caracter de inovație, aria curriculară Consiliere și dezvoltare personală și disciplina de studiu „Dezvoltarea personală”. Competențele specifice ale disciplinei date includ finalități valoroase pentru dezvoltarea personalității copilului la diferite vârste, care, în mod implicit, se impun și ca priorități în actul de consiliere educațională:

- aprecierea identității personale și a celorlalți în contexte educaționale/familiale/comunitare, demonstrând încredere în forțele proprii și atitudine pozitivă;
- utilizarea rațională a resurselor personale, sociale și ale mediului, demonstrând integritate și responsabilitate;
- adoptarea modului de viață sănătos în contexte variate, demonstrând interes și implicare în activități de menținere a sănătății proprii și a celor din jur;
- proiectarea carierei din perspectiva potențialului individual și a intereselor profesionale, manifestând atitudine pozitivă față de dezvoltarea personală și învățare ca muncă de bază a elevului și adaptarea comportamentului privind securitatea personală și a celor din jur în situații cotidiene, demonstrând atenție și atitudine responsabilă față de sine și cei din jur.

Modulele de conținut ale disciplinei Dezvoltarea personală includ: arta cunoașterii de sine și a celuilalt; asigurarea calității vieții; modul sănătos de viață; proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial – toate fiind legate în mod logic de competențe și detaliate ulterior pe subiecte utile și funcționale în

actul de educație, per ansamblu și cel de consiliere, de manieră specifică.

În Ghidul pentru implementarea curriculumului se explică unele aspecte-cheie privind rolul disciplinei Dezvoltarea personală: care se implementează în învățământul primar, gimnazial și liceal. Acest curriculum este construit pe baza valorificării cercetărilor din domeniul educațional și a teoriei dezvoltării personalității. Conceptele și ideile ce se conțin în curriculum au rezultat din valorificarea bunelor practici ale specialiștilor din diverse domenii și din partea societății civile, iar ulterior se adaugă detalii metodologice, precum că aceasta oferă un grad sporit de flexibilitate formelor de organizare a procesului didactic: de la o oră desfășurată în cadrul clasei, până la activități formative în comunitate, în instituții, în natură [6, p.1-3].

Prin urmare, aceste repere ne-au servit drept bază în elaborarea parcursului curricular al consilierii educaționale la nivelul învățământului primar axat pe: competențele-cheie/transversale/transdisciplinare, competențele specifice disciplinei Dezvoltarea personală, unitățile de competență și recomandat învățătorului la clasă/dirigintei, care se va extinde și prin activități de consiliere individuală/de grup și în afara orelor de curs.

Consilierea educațională vizează relația interumană de asistență și suport dintre persoana specializată în psihologia și consilierea educațională și grupul de elevi, în scopul dezvoltării personale și prevenției situațiilor problematice și de criză, dar și se referă la asistența educațională realizată de către orice cadru didactic.

Consilierea educațională a elevilor de vârsta școlară mică din perspectiva învățătorului la clasă/dirigintei, rămâne mereu în prim plan în opera de formare a personalității elevilor. Considerăm că această abordare evidențiază necesitatea cadrelor didactice de a satisface interesele elevilor de autocunoaștere, dezvoltarea stimei de sine, comunicarea interpersonală, dezvoltarea abilităților sociale, promovarea unui mod sănătos de viață, planificării carierei,

securității personale etc., printre care regăsim la V. Goraș-Postică și rolurile cadrului didactic în prezentare tabelară, fiind vorba despre:

- expert și facilitator al actului de predare-învățare – poate lua decizii privitoare la tot ceea ce se întâmplă în procesul de învățământ;
- agent motivator – declanșează și întreține interesul, curiozitatea și dorința elevilor pentru activitatea de învățare și dezvoltare;
- lider – conduce grupul de elevi, exercitându-și puterea asupra principalelor fenomene ce se produc între ei. Este un prieten și confident al elevilor, un înlocuitor al părinților, obiect de afecțiune, sprijin în ameliorarea stărilor de anxietate. Este cel care îi influențează, în mod direct și sensibil, practicând leadershipul transformațional;
- consilier – este observator sensibil al comportamentului elevilor, al relațiilor dintre ei, un îndrumător persuasiv, un sfătuitor al lor, oferindu-le suportul afectiv și spiritual necesar;
- model – prin întreaga sa personalitate, prin acțiunile, comportamentul și atitudinile sale este un exemplu pozitiv, încurajator pentru elevi;
- profesionist reflexiv – se străduiește tot timpul să înțeleagă și să reflecteze asupra întâmplărilor inedite din clasă, să studieze și să analizeze fenomenele, contextele psihopedagogice și socioculturale cu care se confruntă;
- manager la nivel de clasă de elevi – supraveghează întreaga activitate din clasă, din grupul de elevi, asigură consensul cu ceilalți profesori, cu părinții și alți factori socioeducaționali

Deseori elevul de vârstă școlară mică nu este capabil să-și identifice și să-și exprime sentimentele și atitudinile care-i generează starea de disconfort psihocomportamental. În aceste situații învățătorul trebuie să găsească modalități de a-l ajuta pe elev să se concentreze asupra a ceea ce simte și să-și exprime sentimentele,

încurajându-l astfel să se confrunte cu problemele emoționale și nicidecum să le evite.

După I. Al. Dumitru, copiii sunt clienți ai activităților de consiliere educațională într-un fel diferit de clienții adulți, deoarece ei au dificultăți de înțelegere a cerințelor și normelor de conviețuire socială și de integrare în activitatea școlară, manifestă dorința de obținere a independenței față de adulți și, ca atare, pun uneori în discuție sau chiar nu respectă astfel de norme și reguli. Pornind de la aceste realități, consilierea copiilor include un ansamblu de activități specifice focalizate pe: abilitatea copiilor pentru a înțelege necesitatea respectării unor norme și reguli considerate condiții ale formării și dezvoltării propriei personalități; convingerea copiilor că, pentru a se dezvolta conform dorințelor și aspirațiilor lor, este necesar să învețe continuu; sprijinul acordat copiilor pentru a-și însuși modalități, metode și tehnici de învățare eficientă și durabilă și pentru a preveni dificultățile de învățare; orientarea copiilor în alegerea studiilor și a profesiilor; construirea unei imagini de sine adecvate și a unei stime de sine realiste; rezolvarea unor probleme personale.

Specificul consilierii educaționale a copiilor decurge din particularitățile clienților-copii. Aceștia sunt în plin proces de formare a personalității, parcurg anumite perioade de creștere și se confruntă cu unele „crize”, au probleme de autocontrol comportamental și de adaptare la cerințe, norme, reguli etc. În special, la vârsta copilăriei mici, modalitatea principală de consiliere educațională o constituie jocul [5, p.236].

Conținutul procesului de consiliere educațională, reiese din relațiile subiectului educațional cu: învățarea (eșec școlar, scăderea motivației de învățare, învățare mecanică, oboseală, ineficiență, învățare în salturi, învățare superficială), comportamentul manifestat în spațiul școlar (furtul, minciuna, agresivitatea), relaționarea în grup (hiperactivitatea, timiditatea, izolarea), relația învățător-elev, timpul liber (supra-aglomerarea programului școlar, absenteismul școlar,

dependența de calculator), efortul școlar (igiena activității școlare, relaxare, somn), etc. [apud 5, p.67]. Această listă poate fi completată la nesfârșit, deoarece toate situațiile de viață școlară, extrașcolară pot deveni problematice dacă: nu sunt rezolvate la timp, nu se angajează persoana în cauză să le rezolve, nu sunt soluționate corect.

În vederea obținerii rezultatelor așteptate, consilierul școlar trebuie să posede nu numai teoria, ci și tehnologia procesului de consiliere educațională, îmbinând eficient diverse forme, metode, procedee și tehnici de lucru, respectând particularitățile de vârstă, deontologia profesională, precum și principiile desfășurării demersului teoretico-tehnologic al consilierii educaționale.

Resurse bibliografice:

Codul Educației al Republicii Moldova. Nr. 152 din 17 iulie 2014. În: Monitorul oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 319-324 (4958-4963), 13-14 p.

Curriculum național. Învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018.
Cuznețov L. Consilierea parentală. Chișinău: Primex-Com SRL, 2013. 110 p.

Dimitriu-Tiron E. Consiliere educațională. Iași: Institutul European, 2005. 31 p.

Dumitru I. Al. Consiliere psihopedagogică. Iași: Polirom.2008,236 p.

Goraș-Postică V. Elemente de consiliere spirituală în activitatea cadrului didactic - ședința online a clubului PAIDEIA din 10 aprilie 2020. 1-3 p.

**ASSISTIVE TECHNOLOGY FOR CHILDREN WITH
LEARNING DISABILITIES**

**TEHNOLOGIE ASISTIVĂ PENTRU COPII CU
DIZABILITĂȚI DE ÎNVĂȚARE**

Elena STAMATI, doctorand, asistent universitar
UST, Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară

Abstract: The proposed article describes the concept of assistive technology, highlights their advantages and answers the questions: what types of learning problems do assistive technology address and what types of assistive technology tools are available?

Key-words: assistive technology, learning difficulties, TIC.

Rezumat: Articolul propus descrie conceptul de tehnologie asistivă, reliefează avantajele acestora și vine cu răspuns la întrebările: ce tipuri de probleme de învățare abordează tehnologia asistivă și ce tipuri de instrumente de tehnologie asistivă sunt disponibile?

Cuvinte-cheie: tehnologie asistivă, dificultăți de învățare, TIC.

„Minunea reală a tehnologiei este ca poate
avea capacitatea să elimine barierele cu
care se confruntă persoanele cu dizabilități”.

(Simon, 1991).

Tehnologia are un mare potențial în asigurarea accesului pentru toți cei care învață, precum și capacitatea de a accesa curriculum-ul de învățământ general. "Tehnologii asistive" este un termen generic care include dispozitive asistive, de adaptare și de reabilitare a persoanelor cu dizabilități și include "practic orice ce ar putea fi folosite pentru a compensa lipsa anumitor abilități", variind de la dispozitive low-tech (cum ar fi cârje sau o prindere specială pentru un stilou) la mai multe elemente avansate cum ar fi ajutoare

pentru a auzi sau ochelari, la dispozitive high-tech precum calculatoare cu un software specializat pentru a ajuta dislexicii să citească.

De asemenea, cunoscute sub numele de "ajutoare tehnice" sau "echipamente asistive", inclusiv a tehnologiilor informației și comunicațiilor (TIC), tehnologii proiectate universal, tehnologii educaționale în curs de dezvoltare, tehnologii inovatoare și tehnologii accesibile; ele pot fi "orice element care este utilizat pentru a crește, menține sau a îmbunătăți capacitățile funcționale ale persoanelor cu dizabilități, și ajutându-i-i să lucreze pentru a compensa un handicap."

În cadrul primului pachet legislativ orientat către tehnologii de asistență pentru persoanele cu dizabilități, emis de Congresul american în 1988, Tehnologia Asistivă (TA) este definită ca fiind orice element sau componentă a unui echipament sau sistem, achiziționat comercial ca produs de serie sau modificat, personalizat, care este utilizat pentru a menține sau îmbunătăți capacitățile funcționale ale unei persoane cu handicap.

O altă definiție a Tehnologiilor asistive (de suport, de sprijin și de asistență) este propusă de UNESCO, drept orice produs sau tehnologie bazată pe servicii care permit persoanelor cu CES să valorifice întregul lor potențial în viața de zi cu zi, în educație, muncă sau în timpul liber.

Tehnologia asistivă (TA) este disponibilă pentru a ajuta persoanele cu mai multe tipuri de dizabilități - de la probleme cognitive la deficiențe fizice.

Utilizarea tehnologiei pentru îmbunătățirea învățării este o abordare eficientă pentru mulți copii. În plus, subiecții cu dificultăți de învățare au adesea un succes mai mare atunci când li se permite să își folosească abilitățile (punctele forte) pentru a lucra în jurul dizabilităților lor (provocări). Instrumentele TA combină cele mai bune dintre ambele practici.

Este important de menționat cu cât suntem mai informați cu privire la tehnologiile asistive, cu atât sunt mai mari șansele copilului de a experimenta succesul la școală, în recreere și, în cele din urmă, la locul de muncă. De asemenea, se necesită să învățăm cum să alegem instrumentele TA care sunt fiabile și să selectăm o tehnologie adaptată nevoilor, abilităților și experienței individuale a copilului.

TA pentru copiii cu dizabilități de învățare este definit ca orice dispozitiv, echipament sau sistem care ajută la ocolirea, rezolvarea sau compensarea deficiențelor specifice de învățare ale unei persoane. În ultimul deceniu, o serie de studii au demonstrat eficacitatea TA pentru persoanele cu dizabilități de învățare. TA nu vindecă sau elimină dificultățile de învățare, dar poate ajuta copilul să-și atingă potențialul, deoarece îi permite să-și valorifice punctele forte și să ocolească zonele de dificultate. De exemplu, un elev care întâmpină dificultăți la lectură, dar care are abilități de ascultare bune, ar putea beneficia de ascultarea cărților audio.

În general, TA compensează deficiențele de competențe ale unui elev sau zona (zonele) de dizabilitate. Cu toate acestea, utilizarea TA nu înseamnă că un copil nu poate primi, de asemenea, instrucțiuni de remediere menite să atenueze deficitele (cum ar fi software-ul conceput pentru a îmbunătăți abilitățile fonice slabe). Un subiect ar putea folosi software-ul de citire corectivă, precum și să asculte cărți audio. De fapt, cercetările au arătat că TA pot îmbunătăți anumite deficite de calificare (de exemplu, citirea și ortografia).

TA poate crește încrederea în sine a copilului și sentimentul de independență. Copiii care se luptă la școală sunt adesea excesiv de dependenți de părinți, frați, prieteni și profesori pentru ajutor cu sarcinile. Prin utilizarea TA, copiii pot experimenta succesul lucrând independent.

Ce tipuri de probleme de învățare abordează tehnologia asistivă?

TA poate aborda multe tipuri de dificultăți de învățare. Un elev care are dificultăți de scriere poate compune un raport școlar dictându-l și transformându-l în text printr-un software special. Un copil care e slab la matematică poate folosi un calculator de mână pentru a ține scorul în timp ce joacă un joc cu un prieten. Și un adolescent cu dislexie poate beneficia de TA, care va citi cu voce tare manualul de instruire online al angajatorului său. Există instrumente AT pentru a ajuta elevii care întâmpină greutăți la:

Ascultare

Anumite instrumente de tehnologie asistivă pot ajuta persoanele care au dificultăți în procesarea și amintirea limbii vorbite. Astfel de dispozitive pot fi utilizate în diverse setări (de exemplu, o prelegere la curs sau o întâlnire cu mai mulți vorbitori).

Matematica

Instrumentele de tehnologie de asistență pentru matematică sunt concepute pentru a ajuta oamenii care se luptă cu calculul, organizarea, alinierea și copierea problemelor matematice pe hârtie. Cu ajutorul asistenței vizuale și / sau audio, utilizatorii pot configura și calcula mai bine problemele de bază la matematică.

Organizare și memorie

Instrumentele de tehnologie asistivă pot ajuta o persoană să planifice, să organizeze și să țină evidența calendarului său, a programului, a listei de sarcini, a informațiilor de contact și a notelor diverse. Aceste instrumente îi permit să gestioneze, să stocheze și să recupereze astfel de informații cu ajutorul unui software special și a unor dispozitive portabile.

Citare

Există o gamă largă de instrumente de tehnologie asistivă disponibile pentru a ajuta persoanele care se luptă cu lectura. În timp ce fiecare tip de instrument funcționează puțin diferit, toate aceste instrumente ajută prin prezentarea textului ca vorbire. Aceste

instrumente ajută la facilitarea decodificării, a fluenței citirii și a înțelegerii.

Scris

Există o gamă largă de instrumente de tehnologie asistivă disponibile pentru a ajuta subiecții care însușesc mai greu scrisul. Unele dintre aceste instrumente îi ajută pe elevi să ocolească sarcina fizică reală a scrisului, în timp ce altele facilitează ortografia corectă, punctuația, gramatica, utilizarea cuvintelor și organizarea.

Ce tipuri de instrumente de tehnologie asistivă sunt disponibile?

Termenul „tehnologie asistivă” a fost de obicei aplicat hardware-ului și software-ului computerului și dispozitivelor electronice. Cu toate acestea, multe instrumente TA sunt acum disponibile pe Internet. Instrumentele TA care susțin copiii cu dificultăți de învățare includ:

Expande de abreviere

Utilizate cu procesarea textelor, aceste programe software permit utilizatorului să creeze, să stocheze și să refolosească abrevieri pentru cuvinte sau expresii utilizate frecvent. Acest lucru poate salva apăsările de taste ale utilizatorului și poate asigura ortografia corectă a cuvintelor și frazelor pe care le-a codificat ca abrevieri.

Tastaturi alternative

Aceste tastaturi programabile au suprapuneri speciale care personalizează aspectul și funcția unei tastaturi standard. Subiecții care au dificultăți sau au probleme la tastare pot beneficia de personalizare care reduce opțiunile de intrare, grupează tastele după culoare / locație și adaugă grafică pentru a ajuta la înțelegere.

Cărți și publicații audio

Cărțile înregistrate permit utilizatorilor să asculte text și sunt disponibile într-o varietate de formate, cum ar fi casete audio, CD-uri și descărcări MP3. Unitățile de redare speciale permit utilizatorilor să

caute și să semneze pagini și capitole. Serviciile de abonament oferă colecții extinse de biblioteci electronice.

Fișe electronice de lucru matematic

Fișele de calcul electronice pentru matematică sunt programe software care pot ajuta utilizatorul să organizeze, să alinieze și să rezolve problemele matematice pe ecranul unui computer. Numerele care apar pe ecran pot fi, de asemenea, citite cu voce tare printr-un sintetizator de vorbire. Acest lucru poate fi util pentru persoanele care au probleme în alinierea problemelor matematice cu creionul și hârtia.

Software de baze de date Freeform

Utilizat împreună cu procesarea de text sau alt software, acest instrument permite utilizatorului să creeze și să stocheze note electronice prin „notarea” informațiilor relevante de orice lungime și despre orice subiect. Ulterior, el poate prelua informațiile tastând orice fragment din nota originală.

Organizatori grafici și schitare

Organizatorii grafici și programele de conturare ajută utilizatorii care au probleme cu organizarea și conturarea informațiilor pe măsură ce încep un proiect de scriere. Acest tip de program permite utilizatorului să „descarce” informațiile într-un mod nestructurat și ulterior îl ajută să organizeze informațiile în categorii și ordine corespunzătoare.

Administratori de informații / date

Acest tip de instrument ajută o persoană să își planifice, să organizeze, să stocheze și să-și recupereze calendarul, lista sarcinilor, datele de contact și alte informații în formă electronică. Administratorii de date cu caracter personal pot fi dispozitive portabile, software de calculator sau o combinație a acestor instrumente care lucrează împreună prin „partajarea” datelor.

Recunoaștere optică a caracterelor

Această tehnologie permite utilizatorului să scaneze materialele tipărite într-un computer sau unitate portabilă. Textul

scanat este apoi citit cu voce tare printr-un sistem de sinteză vocală / citire a ecranului. Recunoașterea optică a caracterelor (OCR) este disponibilă ca unități independente, software de calculator și ca dispozitive portabile, de dimensiuni de buzunar.

Sisteme personale de ascultare FM

Un sistem de ascultare FM personal transmite vocea unui difuzor direct la urechea utilizatorului. Acest lucru poate ajuta ascultătorul să se concentreze asupra a ceea ce spune vorbitorul. Unitatea constă dintr-un emițător wireless (cu microfon) purtat de difuzor și un receptor (cu căști) purtat de ascultător.

Procesoare de text portabile

Un procesor de text portabil este un dispozitiv ușor, ușor de transportat (de exemplu, de la clasă la casă). Poate fi util copiilor care pot avea probleme cu scrisul manual și preferă să folosească o tastatură. Procesarea textului permite utilizatorului să-și editeze și să-și corecteze lucrările scrise mai eficient decât să le facă manual.

Programe de corectură

Subiecții care se luptă cu scrierea (de exemplu, ortografie, gramatică, punctuație, utilizarea cuvintelor și structura frazelor) pot beneficia de programe software (incluse în multe sisteme de procesare a textului) care scanează documentele de procesare a textelor și alertează utilizatorul cu privire la posibile erori.

Programe de recunoaștere a vorbirii

Un program de recunoaștere a vorbirii funcționează împreună cu un procesor de text. Utilizatorul „dictează” un microfon, iar cuvintele sale rostite apar pe ecranul computerului ca text. Acest lucru poate ajuta un utilizator a cărui abilitate de limbă orală este mai bună decât abilitățile sale de scriere.

Sintetizatoare vocale / cititoare de ecran

Aceste sisteme pot afișa și citi cu voce tare text pe un ecran de computer, inclusiv text care a fost tastat de utilizator, scanat din pagini tipărite (de exemplu, cărți, litere) sau text care apare pe Internet.

Calculatoare vorbitoare

Un calculator vorbitor are un sintetizator de vorbire încorporat care citește cu voce tare fiecare număr, simbol sau tastă de funcționare pe care o apasă un utilizator; de asemenea, vocalizează răspunsul la problemă. Acest feedback auditiv îl poate ajuta să verifice exactitatea tastelor pe care le apasă și să verifice răspunsul înainte de a-l transfera pe hârtie.

Vorbitoare de ortografii și dicționare electronice

Verificările ortografice vorbitoare și dicționarele electronice pot ajuta un ortograf sărac să selecteze sau să identifice cuvintele adecvate și să corecteze erorile de ortografie în timpul procesului de scriere și corectură. Dispozitivele vorbitoare „citesc cu voce tare” și afișează cuvintele selectate pe ecran, astfel încât utilizatorul să poată vedea și auzi cuvintele.

Magnetofone cu viteză variabilă

Casetofonele / playere permit utilizatorului să asculte text preînregistrat sau să capteze informații vorbite (de exemplu, o prelegere la clasă) și să le redea mai târziu. Înregistratoarele de bandă cu control al vitezei variabile (VSC) accelerează sau încetinesc rata de redare fără a distorsiona vocea „difuzorului”.

Programe de predicție a cuvintelor

Software-ul de predicție de cuvinte poate ajuta un utilizator în timpul procesării de text prin „prezicerea” unui cuvânt pe care intenționează să-l introducă. Predicțiile se bazează pe ortografie, sintaxă și utilizarea frecventă / recentă. Acest lucru îi determină pe copiii care se luptă cu scrisul să folosească ortografie, gramatică și alegeri de cuvinte adecvate, cu mai puține apăsări de tastă.

Utilizarea adecvată a celor mai eficiente tehnologii asistive aduc o serie de avantaje pentru beneficiar [3]:

- *sprijină și facilitează procesul de predare-învățare-evaluare;*
- *constituie o strategie eficientă în adaptarea curriculară;*
- *dezvoltă/susțin autonomia elevilor în planificare, organizare, luarea de decizii;*

- *permit copiilor cu probleme în comunicare să depășească barierele și să comunice cu mediul înconjurător;*
- *încurajează construcția activă a cunoștințelor;*
- *asigură contexte semnificative pentru învățare;*
- *stimulează creativitatea și competitivitatea, dar și lucrul în echipă;*
- *sporesc eficiența învățării și încrederea în forțele proprii;*
- *cresc motivarea elevilor pentru învățare, comunicare și participare;*
- *asigură eficiența receptării informației;*
- *facilitează procesul de elaborare și adaptare a sarcinilor în conformitate cu necesitățile și posibilitățile individuale;*
- *asigură calitatea actului educațional, care devine mai dinamic, intuitiv și participativ;*
- *substituie materiale și instrumente didactice scumpe sau greu de procurat;*
- *contribuie la perfecționarea abilităților profesionale ale cadrelor didactice;*
- *sporesc șansele pentru socializarea și integrarea copiilor.*

Resurse bibliografice:

1. Foloștină R., Simion E. *Învățarea digitală la copiii cu nevoi educaționale de suport*. București: Editura Universitară, 2020
292 p. ISBN 978-606-28-1207-2
2. *Educație incluzivă*. Unitate de curs
https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatie_incluziva_final.pdf
3. <https://alexandra8maftei.wordpress.com/2013/04/27/tehnologia-asistiva/>
4. <http://www.ldonline.org/article/6380/>

CZU: 37.02:78:616.89-008.47

SPECIFICITY OF TEACHING CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER IN A MUSIC SCHOOL

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ВНИМАНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Светлана ЖЕЛЯСКОВА,
докторант КГПУ им. „И. Крянгэ”

Abstract: The features of teaching children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) at a music school are revealed.

Keywords: attention deficit hyperactivity disorder, music school, music therapy.

Анотация: Раскрыты особенности обучения детей с Синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) в музыкальной школе.

Ключевые слова: Синдром дефицита внимания и гиперактивности, музыкальная школа, музыкальная терапия.

Rezumat. sunt dezvăluite caracteristicile învățării copiilor cu tulburare de hiperactivitate cu deficit de atenție (ADHD) la școală de muzică.

Cuvinte cheie: Tulburare de hiperactivitate cu deficit de atenție, școală de muzică, musicoterapie.

Нарушение внимания у детей является одним из основных симптомов Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Согласно статистическим данным это один из наиболее распространённых психоневрологических расстройств в детском возрасте и чаще встречается у мальчиков, чем у девочек 3:1 [4]. Диагностика синдрома дефицита внимания и гиперактивности производится согласно критериям DSM-V (2013г), где данный синдром фигурирует в главе «Расстройства развития нервной системы» [5]. В Республике Молдова по данным 2016г количество детей с СДВГ равняется

5% детской популяции [3], что является схожим с другими странами, например, США-11% [1]

Дети с СДВГ отличаются нарушением произвольного внимания, импульсивностью и повышенной неконтролируемой двигательной активностью. Для выявления перечисленных нарушений необходимо полугодовое наблюдение за ребёнком в различной среде: дом, школа, детская площадка и пр. Диагноз СДВГ является медицинским. Педагоги, воспитатели и психологи могут лишь предположить его наличие и порекомендовать родителям обследование у невролога, психоневролога, невропатолога.

Основной особенностью, которой характеризуется Синдром дефицита и гиперактивности у детей, является цикличность. Продуктивная работа может выполняться учеником в течении 5-15 мин, затем ребёнок уходит в стадию «отдыха» на 3-7 мин, во время которой он не реагирует на замечания взрослого. По истечении необходимого для восстановления активности времени, мозг снова способен включиться в новый рабочий цикл на 5-15 мин, после чего произвольный контроль над интеллектуальными действиями вновь нарушается. Именно для активации мозга в пассивной стадии и производится большое количество неконтролируемых движений. Ребёнок пытается активировать свой мозг [2].

В одном из своих интервью проректор Российской академии музыки им. Гнесиных, доктор искусствоведения и доктор психологических наук Дина Кирнарская почеркнула, что «музыкальные занятия меняют структуру мозга. Потому что соединительная лента между правым и левым полушарием мозга, «corpus callosum» становится на 25% больше через год всего занятий» [6].

Об особой роли музыкального образования говорит и Татьяна Черниговская, доктор наук по физиологии и теории языка. Она подчеркивает, что в результате обучения музыке

происходит «тонкая и изысканная настройка нейронной сети», что способствует улучшению развития когнитивных процессов у ребёнка. [7].

Можно подытожить, что развитие межполушарных взаимодействий позитивно влияет на процессы в головном мозге, что позволяет включить музыкальную терапию в программу коррекции СДВГ.

В музыкальной школе существует ряд профильных дисциплин: специальность (музыкальный инструмент), сольфеджио, ритмика, хор. Эти предметы являются частью активной музыкальной терапии. Небольшие по количеству учащихся группы позволяют педагогам уделять больше внимания каждому ребёнку и использовать индивидуальный подход в процессе обучения, что положительно сказывается на детях с СДВГ. Репетиции хорового пения наряду с заучиванием песен безусловно включают в себя элементы вокалотерапии: распевки, вокализация разнообразных гласных и слоговых сочетаний. Хоровое пение не только способствует социализации ребёнка с СДВГ, но и стимулирует его умственную активность путем интенсивной вентиляции лёгких и усиленному снабжению головного мозга кислородом.

Ритмические упражнения, когда ученики двигаются под музыку, хлопая в ладоши и топая ногами различные ритмические структуры, изучая её характер и пульсацию, дают дополнительную возможность для контролируемой двигательной разрядки. Во время сольфеджио дети активно интонируют, развивая музыкальный слух, и упорядочивают полученные знания в строго систематизированной последовательности, что прививает учащимся с СДВГ навыки программирования и контроля. Специфика индивидуальных уроков по изучению различных инструментов в свою очередь создаёт отличные условия для детальной отработки мелкой моторики, что ведёт к большому прогрессу в как в общем

интеллектуальном развитии, так и в развитии компенсаторных функций организма. На индивидуальных уроках обучения игре на инструменте также проводится работа по раскрытию творческого потенциала ученика с СДВГ, поскольку педагог подбирает репертуар в соответствии с общими требованиями, но опираясь на индивидуальные особенности развития ребёнка. Также в процессе музицирования развивается воля, произвольное внимание, воображение, детальное восприятие структурных моментов.

Наибольшие сложности в обучении появляются на начальном этапе овладения музыкальным инструментом. Неусидчивые, находящиеся в постоянном бесцельном движении, ученики с СДВГ с трудом подчиняются общепринятым правилам. Особенный ребёнок требует от педагога овладения целого ряда новых знаний, умений и педагогических секретов. Понимание причин особого поведения ребёнка значительно облегчает процесс получения новой информации на уроке. Важно понимание необходимости короткой двигательной и эмоциональной разрядки на каждом занятии, порой и неоднократной. Ребёнку надо предоставить возможность встать с места, походить, подвигать руками, ногами, повертеть головой. Для того, чтобы сделать вынужденные паузы более эффективными, можно предложить ученику несколько упражнений на расслабление, которые используются в донотном периоде обучения на, фортепиано-например, в сборниках начального обучения Артоболовской А. Д., в которых задействована крупная моторика: «шалтай-болтай» и др. или более современные пособия для обучения начинающих игре на фортепиано. Также эффективны разнообразные упражнения пальчиковой гимнастики, которые кроме преследуемой цели эмоциональной и двигательной разрядки, оказывают развивающее действие на мелкую моторику. Игровая форма подачи расслабляющих упражнений

наиболее приемлема для детей младшего школьного возраста, в особенности для учеников с СДВГ, у которых преобладание непроизвольного внимания значительно превышает среднестатистические показатели для данного возраста. Двигательные упражнения для крупной и мелкой моторики должны присутствовать на каждом уроке с ребёнком с СДВГ.

После подобной разрядки, ученик с СДВГ способен продолжить образовательный процесс на занятии более эффективно, нежели он будет принуждать себя воспринимать информацию, не дав организму ослабить накопившееся двигательное напряжение. Прекрасным способом двигательной разгрузки будут самые разные ритмические задачи и импровизации, которые необходимо хлопать в ладоши или топать ногами, также активно развивающимися являются различные ритмические комбинации рук и ног, например, длинные ноты топаем ногами, короткие хлопаем руками; партию правой руки хлопаем ладошками, партию левой руки топаем. «Рисование» линии мелодии рукой, «дирижирование» произведением также даёт возможность двигательной разгрузки и одновременно включения в урок творческих составляющих.

Двигательные и голосовые импровизации кроме необходимого переключения развивают воображение и фантазию: «рассказать» пальчиками детскую считалку или четверостишие. «Рассказывать» можно как одним пальцем, так и заранее определившись с аппликатурой, а также поочередно каждой рукой и обеими одновременно. Например, «Ехали медведи на велосипеде, а за ними кот, задом наперёд» сл. К. Чуковского «рассказать» 3-м пальцем правой руки, затем 3-м пальцем левой руки, а потом 3-ми пальцами обеих рук одновременно. На следующем занятии расписать аппликатуру, включив 1, 2 и 3 пальцы, на последующих уроках можно усложнять задачу, включая в работу все пальцы обеих рук, меняя четверостишия или считалки. Подобные упражнения

развивают координацию движений, мышление, произвольное внимание, переключаемость, концентрацию. Во время их выполнения ученик с СДВГ получает необходимую двигательную разрядку, заряжается положительными эмоциями.

При достаточном понимании педагогами проблематики и проявлений Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей перспектива достижения хороших результатов и успешной коррекции средствами музыкальной терапии становится реалистичной и достижимой целью.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: Синдром дефицита внимания и гиперактивности является непростой педагогической проблемой, которая успешно решается при помощи музыкальных занятий. Музыка оказывает значительное влияние на развитие головного мозга и является стимулирующим фактором его развития.

В процессе обучения музыке активно развиваются и улучшаются концентрация, внимание, переключаемость, координация, мелкая моторика, слух.

Литература:

1. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) // Cleveland Clinic. [Электронный ресурс] URL: <https://my.clevelandclinic.org/health/diseases/4784-attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd> (дата обращения: 18.06.2021)
2. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребёнок или все о гиперактивных детях. Москва: Изд. Института Психотерапии, 2001. 145с
3. Букун Н., Гыну Д., Кара А. Инклюзивное образование. Методическое пособие для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей. Ч. II. Кишинев. 2016-195с
4. Заваденко Н.Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: диагностика, патогенез, принципы

- лечения // «Вопросы практической педиатрии» 2012, т. 7, №1, с.54–62
5. Заваденко Н.Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: современные принципы диагностики и лечения // «Вопросы практической педиатрии» 2014, т. 13, №4, с.48-53
 6. Кирнарская Дина интервью для Общественного телевидения России [Электронный ресурс] URL: <https://otr-online.ru/programmy/prav-da/v-gostyah-u-31051.html> (Дата обращения 18.06.2021)
 7. Петрушанская Е. М. Подслушать у музыки. -Москва: изд. АСТ, 2020- 256с

CZU: 37.015.3+376

CHALLENGES FOR THE INCLUSION OF CHILDREN WITH BEHAVIORAL DISORDERS

PROVOCĂRI ALE INCLUZIUNII COPILOR CU TULBURĂRI DE COMPORTAMENT

Anișoara BURCĂ,
doctorandă UPS „I. Creangă”
profesor școala gimnazială Turluianu, România

Abstract: Children with disabilities are part of the category of children with special education needs (SEN). The range of special requirements is wider and includes, in addition to the category “disabilities”, two other categories: “difficulties” and “disadvantages” (OECD, 2003, p. 14). From a statistical point of view, “disabilities” are represented by 2–5% of the school population, while the other categories represent between 10–20% of students (Vrășmaș, 2010, p. 17). The category of "difficulties" includes students with learning disabilities, attention deficit and behavioral disorders.

Keywords: disabilities, CES, difficulties, behavioral disorders, integration, detection.

Rezumat: Copiii cu dizabilități fac parte din categoria copiilor cu cerințe de educație speciale (CES). Gama cerințelor speciale este mai vastă și cuprinde, pe lângă categoria „dizabilități”, încă alte două categorii:

„dificultăți” și „dezavantaje” (OECD, 2003, p. 14). Din punct de vedere statistic, „dizabilitățile” sunt reprezentate de 2–5% dintre populația școlară, în timp ce celelalte categorii reprezintă între 10–20% din elevi (Vrăsmaș, 2010, p. 17). În categoria „dificultăți” sunt incluși elevii cu probleme de învățare, deficit de atenție și tulburări de comportament.

Cuvinte cheie: dizabilități, CES, dificultăți, tulburări de comportament, integrare, depistare.

În literatura de specialitate de la conceptele de *handicap*, *deficiența*, *tulburare*, *incapacitate*, *dizabilitate*, termeni folosiți pentru a determina problemele speciale ale copiilor, se pune azi accentul pe termeni ca *cerințe educative speciale* și *situații de risc*. Aceasta trecere nu este numai una de evoluție a conceptelor ci și de abordare și de schimbare a concepției, care trece de la simpla constatare și etichetare a unor probleme de care chiar copilul este făcut responsabil, la înțelegerea nevoii de acțiune și responsabilizare socială, de schimbare a mentalității în raport cu problemele copiilor.

Tulburările de comportament sau modificările de comportament sunt „*forme de dezechilibru psihic, ce implică tulburări în sfera emoțional-volitivă, ca urmare a unei leziuni cerebrale pre-sau post-natale, a unor structuri psihice morbide de natură sociogenă*” [5, p. 47].

Aceste devieri de conduită sunt, așadar, nu doar abateri de la normele stării de sănătate, ci și de la normele morale, cu daune resimțite în raporturile sociale normale. Aceste devieri de conduită sunt, așadar, nu doar abateri de la normele stării de sănătate, ci și de la normele morale, cu daune resimțite în raporturile sociale normale.

Acești termeni desemnează comportamente nonconformiste, care pot produce efecte negative atât pentru individ, cât și pentru societate. Din punct de vedere psihologic, „*indivizii care au astfel de comportamente aberante prezintă dezechilibre sau o stare deficitară în unul sau pe toate palierele: maturizării psihice, structurării conștiinței de sine și a conștiinței sociale, asimilării normelor și*

valorilor social-culturale, structurării motivațional-caracteriale, maturizării sociale” [2, p. 223].

Copilul se dezvoltă și se modelează progresiv, printr-o raportare continuă la statuturile și rolurile părinților, iar, ulterior, și în funcție de alte persoane și de mediul înconjurător. La început, imita comportamentul adulților și adoptă modele din mediul familial, ca apoi să învețe și să experimenteze noi comportamente. Sunt considerate tulburări comportamentale, în raport de vârstă și împrejurări, chiar și fenomenele de tipul obrazniciei și folosirii unui limbaj trivial, până la fenomene etichetate ca fiind cu un grad ridicat de gravitate numite, adeseori, prin termenul de delicvență.

Ca atare, paleta devierilor de comportament este foarte mare și cuprinde o serie variată de manifestări ce apar dominant în una din formele principale ale comportamentului afectiv, cognitiv, verbal, ludic, psihomotor, dar care imprimă un stil deviant specific global pentru fiecare individ ce se abate de la normele de conviețuire în societate.

Autoarea română Avramescu, M. D., [1, p. 166] este de părere că simptomatologia tulburărilor de comportament cuprinde o gamă foarte întinsă de manifestări, atât ca număr, cât și ca intensitate: ea pleacă de la o simplă minciună care poate avea un efect anonin, putând să ajungă la acte de mare gravitate, de exemplu, omuciderea, care reclamă intervenția legii. Între aceste extreme, stabilite relativ, se interpun un număr impresionant de simptome [idem]: iritabilitate, instabilitate, impulsivitate, irascibilitate, eșecul și abandonul școlar, fuga, vagabondajul, furtul, cerșetoria, diferitele acte de cruzime, piromania, alcoolismul, tulburările sexuale, prostituția, tentativele de suicid, omuciderea.

Se prezintă, mai jos, într-o succintă prezentare, care nu poate fi exhaustivă, tabloul acestor tulburări comportamentale, împreună cu modalitățile de manifestare, în **Tabelului 1**. [1, pp.166-176]:

Tabelul 1. Simptomatologia tulburărilor de comportament
 [Avramescu, 2007, pp. 166-176]

<i>Minciună</i>	-tendința de alterare a adevărului, poate fi cauzată de fantezie, de lăudăroșenie, de intenția de a înșela, dorința de compasiune, dorința de a se salva dintr-o situație neplăcută ca o reacție de apărare, de simpatie sau antipatie, raționamentele superficiale ale adolescenților sau de afecțiuni psihice.
<i>Instabilitate</i>	„incapacitatea de a păstra o atitudine, de a fixa atenția, de a reacționa în mod constient, de a prevedea o acțiune”.
<i>Irascibilitate</i>	este o reacție de descărcare critică (mânie, furtuni motorii, violențe), culminând cu miscări spectaculoase, exhibiționism, cu auto și heteroagresiune.
<i>Impulsivitate</i>	- reacție specifică de scurtcircuitare, reprezentând o trecere directă la actul de satisfacere a apetitului agresiv, de opoziție etc. - se caracterizează prin caracterul său brusc, necenzurat, mai puțin elaborat în privința diversității acționale
<i>Furt</i>	- atentat la proprietatea particulară sau publică, frecvența lui, în funcție de vârstă, variind astfel: 20% hoți minori, sub 13 ani, 35% de la 13-16 ani, 40% de la 16-18 ani, cu un maximum de incidență la pubertate.
<i>Fugă și vagabondaj</i>	- erupția violentă din mediul familial, ca expresie a unei stări de încordare emotivă sau a unor simptome psihotice
<i>Eșecul școlar</i>	- induce o stare de tensiune și constituie un traumatism violent manifestat tocmai în etapa

	pubertății, în care minorul își formează conștiința de sine.
<i>Incendierile voluntare</i>	- se pot observa la pubertate și la adolescență, ca urmare a unei dorințe de răzbunare sau a răutății. - apar frecvent la debili mintal sau la „comportamentalii-psihopați” și pot avea un caracter impulsiv (piromanie) la epileptici.
<i>Alcoolismul și dependența de drog</i>	- cu ajutorul acestei intoxicații, minorul tinde să-și arate nonconformismul, sfidarea față de autoritatea adulților sau să lupte împotriva timidității și a anxietății
<i>Devieri sexuale</i>	- homosexualitatea la băieți - prostituția la fete.
<i>Omuciderea</i>	- <i>omuciderea involuntară</i> (în cadrul unui furt-lovire, fără intenția de a provoca moartea) - <i>omuciderea voluntară</i> (realizate cu scopul expres de suprimare a vieții victimei).
<i>Autopuniția</i>	- comportamentul voluntar de sancționare/pedepsire a propriei persoane, prin diverse mijloace: nesatisfacerea unor trebuințe prin refuz sau claustrare, renunțarea la destindere, la compensații, automutilarea și suicidul, ca urmare a unor greseli reale sau imaginare
<i>Suicidul sau tentativa de suicid</i>	- epresia unor tulburări instinctivo-afective foarte profunde - apare sporadic la vârsta copilăriei, el crește brusc ca incidență în adolescență

Una dintre direcțiile strategiei învățământului preuniversitar este cuprinderea tuturor copiilor cu dizabilități în școli obișnuite sau speciale. Teoretic, gradul dizabilității nu are o legătură directă cu formele de educație care sunt disponibile pentru fiecare copil. Chiar

având un certificat de dizabilitate severă, un copil poate fi înscris la școala de masă [6, p. 53]. În schimb, numai cu certificatul de încadrare în grad de handicap și cu acordul părinților, un copil poate fi înscris într-o școală specială. De asemenea, certificatul emis de CPC garantează intrarea copilului în programul de sprijin, în cazul în care el frecventează o școală incluzivă.

În România există următoarele oferte educaționale pentru copiii cu CES: – unități de învățământ special, care oferă educație specializată, în concordanță cu tipul de dizabilitate;

– servicii socio-educaționale de sprijin în școlile de masă, pentru copiii care prezintă diverse probleme: cabinete logopedice, cabinete de asistență psihopedagogică, servicii educaționale prin cadre didactice de sprijin/ itinerante și servicii prin mediatorii școlari.

În România, conform Dicționarului Explicativ al Limbii Române, integrarea e definită ca „*acțiunea de a include, îngloba, încorpora, armoniza într-un tot*” [7]. Integrarea, ca proces psihologic de cuprindere, asimilare, implicare a unui element (impuls, semnal, operație, informație) nu se poate realiza decât în corelare cu integrarea socială care este un proces de încorporare, de asimilare a individului în unități și sisteme sociale (familie, grup, grupe, clase, școli, colective, societate) [3, p. 67].

Integrarea copiilor cu nevoi speciale urmărește includerea lor în învățământul de masă și se referă la capacitatea unui grup, clasă, colectiv, școală de a primi noi membri care au nevoie de sprijin pentru adaptare, integrare, socializare

Putem vorbi de integrare obiectivă când copilul/elevul cu deficiențe din școala specială este transferat în școala publică, deoarece colectivul, clasa care îl primește își reorganizează activitatea în funcție de reacțiile noului venit. Atunci când copilul debutează școlar în școala publică, conceptul de integrare se referă la adaptare, la socializare, la permisivitatea colectivului.

Diagnosticul și terapia tulburărilor de comportament-antisocial agresiv la copii și adolescenți prezintă o provocare

deosebită, pentru că aceste tulburări apar frecvent, au o evoluție cronică, și sunt dificil de tratat. În termenul de tulburare de conduită intră tulburarea de comportament opozant, dar și tulburări de comportament agresiv (care include manifestarea agresivității verbale și pot fi zice îndreptate spre persoane sau obiecte), și comportamente antisociale (ce se referă la încălcarea normelor sociale).

Principalele provocări pe care le ridică incluziunea educațională a copiilor cu CES în general, sunt generate de următoarele situații: caracterul inter-instituțional al evaluării, lucrul în echipă, colaborarea cu părinții, eterogenitatea colectivelor de elevi din școlile incluzive.

În lipsa unor protocoale clare de colaborare între instituțiile implicate în evaluarea copiilor cu dizabilități apar o serie de dificultăți. De exemplu, specialiștii SEC se plâng de faptul că cei responsabili cu identificarea cazurilor de copii cu dizabilități nu cunosc legislația și nu-i informează la timp pe părinți:

Ar trebui ca medicii de familie să se implice mai mult, că altă soluție... Medicul de familie este persoana care este cel mai des în contact. Dacă ar fi direcționați bine de către medicul de familie, ar fi perfect (...). Și cadrele didactice ar trebui să se implice mai mult. La noi este mentalitatea că va vorbi mai târziu... și se așteaptă la niște rezultate... mai târziu.

Resurse bibliografice:

AVRAMESCU, M.D. *Defectologie și logopedie, ed. a III-a*. Timișoara: Editura Fundației România de mâine, 2007. 293 p. ISBN978-973-725-868-7.

CARANTINĂ, D.I.; TOTOLAN, D.M. *Psihopedagogie specială*. Constanța: Editura Ovidius University Press, 2007. 289 p. ISBN 978 – 973 – 614 – 377 – 9.

DUMITRIU, GH; DUMITRIU, C. *Psihopedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004. 205 p. ISBN 973-30-1864-3.

MUȘU, I. (coord.). *Ghid de predare-învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale*, UNICEF & RENINCO. 2002. 150 p. ISBN 973-99601-8-9.

STRACHINARU, I. *Psihopedagogie specială-Vol. I*. București: Editura Trinitas, 1994. 207 p. ISBN 973-96666-0-4.

VRASMAȘ, E. *Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți*. București: Editura Aramis, 2010. 256 p. ISBN 9789736795312.

<https://dexonline.ro/> (accesat la data de 13.06.2021).

CZU: 376

PREVENTION AND OVERCOMING LEARNING DIFFICULTIES

PREVENIREA ȘI DEPĂȘIREA DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE

Carmen-Vasilica BRUJA, doctorandă UPS „Ion Creangă”
profesor școala gimnazială Frumoasa, România

Abstract: The theme of learning difficulties is one of the most current directions for the development of didactic and specialized educational intervention, it represents the rudder of changes in the understanding of school success and failure. Learning difficulties, more or less significant, leave their mark on students in school, but also in social life after school; this appropriate and positive supportive attitude can bring spectacular developments even to those children who have specific or declared learning disabilities.

Keywords: learning difficulties, integration, integrated education, individualization

Rezumat: Tema dificultăților de învățare reprezintă una din cele mai actuale direcții de dezvoltare a intervenției educaționale didactice și specializate, reprezintă cârma schimbărilor în înțelegerea succesului și insuccesului școlar. Dificultățile de învățare, mai mult sau mai puțin semnificative, își lasă amprenta asupra elevilor în școală, dar și în viața socială de după școală; această atitudine, adecvată și pozitivă de sprijin,

poate aduce dezvoltări spectaculoase chiar și la acei copii care au dizabilități de învățare specific sau declarate.

Cuvinte cheie: dificultăți de învățare, integrare, educație integrată, individualizare

Pornim de la ideea lui Bateman pentru a defini dificultatea de învățare. Conform acestuia copiii cu dificultăți de învățare sunt acei copii care manifestă o discrepanță educativă semnificativă între potențialul lor intelectual estimat și nivelul actual de performanță, „discrepanță asociată cu tulburări bazice în procesele de învățare care pot fi sau nu conectate cu disfuncții demonstrabile ale sistemului nervos central, dar care nu sunt consecința întârzierii mintale generalizate, carențelor culturale sau educative, tulburărilor emoționale severe sau unor deficiențe senzoriale” [apud. 8, p. 34].

O altă definiție a termenilor este prezentată de autoarea Vrăsmaș E., care consideră dificultatea de învățare un „termen de mare extindere ce cuprinde de la probleme trecătoare la probleme permanente ale procesului de învățământ, de la simple oscilații determinate de piedici de înțelegere sau insuficiența exersării, până la probleme care necesită sprijin suplimentar” [10, p. 33].

Pe baza definițiilor de mai sus, putem concluziona și spune că un elev are dificultăți de învățare dacă:

- există o diferență semnificativă între capacitățile sale și performanța școlară atinsă;
- progresul realizat de el în procesul de învățare este minim sau zero, pe o perioadă mai mare de timp;
- are o incapacitate care-l împiedică să utilizeze facilitățile educaționale care sunt puse la dispoziția copiilor de aceeași vârstă cu el;
- lucrează în plan școlar la un nivel inferior copiilor de aceeași vârstă;

- are dificultăți persistente în învățarea citit-scrisului și a calculului matematic;
- are dificultăți emoționale și de comportament care împiedică frecvent și la un nivel considerabil procesul de învățare a copilului sau chiar a întregii clase;
- are deficiențe senzoriale și psihice care necesită un echipament sau servicii specializate suplimentare;
- are dificultăți continue de comunicare și interacțiune care-l împiedică în dezvoltarea unor relații sociale echilibrate și formează obstacole în procesul învățării.

În cazul multor copii, dificultățile de învățare apar pentru prima dată mai evidente în momentul în care aceștia intră la școală și eșuează în achiziționarea unor abilități academice (școlare). De cele mai multe ori, eșecul apare la citire, dar și la aritmetică, scriere sau alte discipline. Printre comportamentele care se manifestă la această vârstă pot fi citate: incapacitatea de concentrare, de a participa la lecții, abilități motorii deficitare de manevrare greșită a instrumentului de scris și de un scris deficitar, dificultăți legate de învățarea citirii.

Pe măsură ce programa școlară devine mai complexă, problemele pot apărea la științele sociale sau la științele exacte. După o perioadă mai îndelungată de eșecuri repetate, apar deseori și probleme emoționale, iar elevii devin din ce în ce mai conștienți de achizițiile lor slabe, în comparație cu cele ale colegilor.

Este cunoscut faptul că un grup important de copii, în școlile obișnuite, prezintă probleme în adaptarea lor școlară. Acest lucru nu reprezintă obiectul de studiu al educației speciale, dar, dacă sunt sprijiniți adecvat, vor face față dificultăților.

Autorul Goupil G. [2, p. 57] identifică mai multe orientări care definesc cauzele și orientează intervenția în cazul dificultăților de învățare. Aceste abordări sunt următoarele:

- abordările de tip neurologic și medical;

- abordările care își găsesc cauzele în tulburările instrumentale și deficiențe diverse;
- abordările bazate pe tratarea informației;
- abordările bazate pe afectivitate;
- abordările bazate pe interacțiune;
- abordarea de sinteză a diferitelor perspective.

O corelație interesantă și complexă este cea dintre *dificultățile de învățare și tulburările instrumentale*. De cele mai multe ori, dificultățile de învățare se confundă cu tulburările instrumentale. Trebuie să specificăm că acestea din urmă aparțin unei anumite abordări psihopedagogice a dezvoltării, care se focalizează pe ideea instrumentării adaptării copilului la realitate.

Tulburările instrumentale sunt tulburări (dezordini) ale mecanismelor funcționale considerate ca principale instrumente ale învățării. Termenul de tulburări instrumentale a fost introdus de Haim din 1963 și a fost definit prin notele semiologice, și mai puțin sub aspecte etiologice, ca un ansamblu de date neurobiologice care intervin în adaptarea umană la mediul material-prin intermediul motricității și la mediul uman, prin intermediul limbajului. Atât literatura francofonă, cât și cea anglo-saxonă se referă cu precădere la influența dificultăților perceptiv-motorii asupra învățării și la deficitele de maturizare neurobiologică, ca perturbări primare, introducând chiar denumirea de: disfuncție cerebrală minimă. Termenul este apreciat ca ambiguu în măsura în care se referă atât la echipamentul neurologic al copilului, cât și la utilizarea acestuia pentru a răspunde la exigențele vieții școlare, relaționale, sociale [1, p. 160].

Complexul de deficite instrumentale este constituit, după majoritatea cercetătorilor, din două tipuri principale: tulburări de limbaj oral și scris și dificultăți specifice psiho-motorii.

Kless-Delange [apud 4, p. 123] clasifică tulburările instrumentale în: tulburări perceptiv-motorii, tulburări motorii, tulburări de

limbaj, insuficiența proceselor neurofiziologice de bază în adaptarea individului.

Autorul roman Radu Gheorghe realizează următoarea tipologie a tulburărilor instrumentale [7, p. 43]:

- tulburări ale percepțiilor viziospațiale, audioverbale și stereognozice;
- tulburări la nivelul coordonării mușchilor și al controlului motor;
- tulburări perceptiv-motrice de orientare și ale structurilor spațiotemporale;
- tulburări ale schemei corporale și de lateralitate;
- tulburări de limbaj, prin dificultăți perceptiv-motrice.

Procesul de învățare, modul de prelucrare a informațiilor la elevii cu dificultăți de învățare se caracterizează prin ineficiența proceselor de bază, în special în: recepția mesajelor, conversație, producere de informații și concentrarea atenției.

Dacă detaliem domeniile implicate în procesele de bază ale învățării, se poate scoate în evidență că este afectată cel puțin una dintre abilitățile și deprinderile de bază, de tipul: ascultare, raționament, memorie, limbaj oral și scris, lectură, ortografie, caligrafie, calcul, rezolvare de probleme, relații spațiale, interacțiuni sociale.

Din perspectiva etiologică se identifică două categorii mari de dificultăți de învățare:

Dificultăți de învățare propriu – zise:

- determinate de deficiențe și incapacități greu vizibile (ascunse);
- sunt aferente doar individului, țin de deficiențele și incapacitățile lui generate de factori;
- genetici, de boli, traumatisme, accidente etc.

Dificultăți de învățare induse:

- sunt induse de mediul copilului sau chiar de el însuși;

- pot apărea pe parcursul și în finalul demersului de învățare;
- se datorează:
 - timpului insuficient de învățare;
 - lacunelor anterioare din învățare;
 - absenței unor tehnici și procedee de învățare eficiente,
 - lipsei unui regim organizat de muncă;
 - slabei calități a predării în clasă;
 - suprasolicitării școlare;
 - absentismului, boli, indispoziții etc.

După modul de afectare a procesului de învățare, dificultățile de învățare pot fi [3, p.162]: pasagere, nespecifice, specifice; după criteriul gravității: ușoare, medii și grave, iar după cauza generatoare: generate de tulburări instrumentale, generate de diverse afectări, inclusiv de cele multiple, electivă, cu caracter global sau parțial, de tip școlar (dificultăți școlare).

Când ne referim la dificultățile specifice de învățare, e bine de ținut cont că acestea încorporează o suită de dezordini / tulburări într-o combinație specifică fiecărui individ și nimeni nu poate să le manifeste pe toate.

„Evaluarea dificultăților de învățare este un proces ce necesită o cantitate mare de informații diverse și interpretarea acestora, pe baza cărora se iau deciziile de intervenție și, dacă este cazul, de clasificare și încadrare”. [9, p. 63].

Se poate considera ca o teză generală ideea că orice program de intervenție în sfera acestui tip de dificultăți trece printr-o evaluare inițială, apoi printr-o evaluare permanentă, care aduce colecțiile necesare pe parcursul remedierii problemelor de învățare și monitorizează schimbările, progresele și achizițiile, precum și o evaluare finală a programului atunci când se evidențiază progresele înregistrate pe o anumită perioadă propusă și orientările eventualelor reveniri.

Caracteristicile evaluării în dificultățile de învățare [3, p. 171]:

- Evaluarea globală este cea eficientă

- Evaluarea timpurie, intervenția eficientă fiind cea timpurie
- Este realizată de specialist psihopedagogi, dar trebuie sprijinită de părinți și cadre didactice;
- Se realizează cu scopul unei intervenții și pentru aprecierea acesteia

Dacă punem accentul pe prevenirea dificultăților de învățare ca dificultăți de ordin instrumental pe posibilitatea de intervenție legată de intrarea copilului în școală se poate vorbi de următoarele tipuri de evaluări [9, p. 64]:

- evaluarea timpurie (precoce) a dificultăților de învățare, realizată la vârsta preșcolară;
- evaluarea maturității, la momentul intrării în școală (evaluare inițială);
- evaluarea complexă, continuă, care se realizează, prin instrumente variate, în mod cât mai complet și contextualizat.

Integrarea este procesul de asimilare a elevului în cadrul învățământului normal, proces prin care elevul se adaptează școlii în timp ce aceasta rămâne, în cea mai mare parte, neschimbată.

„Educația integrată-se referă în esență la integrarea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe speciale în educație (copii cu deficiente senzoriale, fizice, intelectuale sau de limbaj, defavorizați socio-economic și cultural, copii din centrele de asistență și ocrotire, copii cu ușoare tulburări psiho-afective și comportamentale, copii infectați cu virusul HIV etc.) pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora” [6, p. 14].

Integrarea are ca obiective nu uniformizarea cantității și calității procesului instructiv-educativ, ci mai curând înlăturarea discriminărilor de orice natură care pot umbri eficacitatea actului educațional.

Integrarea școlară a copiilor cu cerințe speciale în învățământul de masă presupune:

- ✓ a educa copiii cu cerințe speciale în școli obișnuite, alături de copiii normali;
- ✓ a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială etc.) în școala respectivă;
- ✓ a acorda sprijinul necesar personalului didactic și managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor de integrare;
- ✓ a permite accesul efectiv al copiilor cu cerințe speciale la programul și resursele școlii obișnuite (bibliotecă, terenuri de sport etc);
- ✓ a încuraja relațiile de prietenie și comunicarea între toți copiii din clasă/școală;
- ✓ a educa și ajuta toți copiii pentru înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre ei;
- ✓ a ține cont de problemele și opiniile părinților, încurajându-i să se implice în viața școlii;
- ✓ a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu cerințe speciale;
- ✓ a accepta schimbări în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv-educative din școală.

Profesorii care au o experiență bogată în viața personală și socială folosesc relația cu părinții și cu alți membri ai comunității pentru a-și îmbunătăți metodele folosite în predarea-învățarea la clasă. Relațiile dintre profesori sunt o sursă de învățare și un schimb de experiență continuu. Practicile curente duc prin reflexivitate la acumulare de experiență care trebuie împărtășită cu colegii pentru a deveni o altă sursă de îmbunătățire a învățării. Profesorul este cel care organizează situațiile de învățare în care implică toți elevii și el poate valoriza potențialul fiecăruia, într-o manieră pozitivă și flexibilă.

Cele patru niveluri ale integrării sunt [11, p. 200]:

- ✓ *integrarea fizică*, ca nivel incipient al integrării, este sinonimă cu educația sau învățământul integrat. La acest palier al integrării se are în vedere prezența unor copii cu deficiențe în grupe/clase de învățământ obișnuit, acest lucru neimplicând în mod obligatoriu interacțiunea și activitățile comune între cele două categorii de elevi;
- ✓ *integrarea funcțională/ pedagogică* -participarea efectivă a copiilor cu deficiențe la un proces comun de învățare împreună cu ceilalți copii din clasa obișnuită.
- ✓ *integrarea socială* presupune-participarea activă a unui copil cu deficiențe la viața grupului, acceptarea și includerea lui în interrelațiile care se structurează;
- ✓ *integrarea societală* presupune extinderea integrării în afara grupului școlar, respectiv asumarea de roluri iar ulterior, în cazul persoanelor adulte, asumarea de responsabilități sociale.

Aceste niveluri ale integrării se află în relații de interdependență și se constituie într-un continuum, ultima incluzându-le și pe primele trei [11, 2001].

A *individualiza* actul didactic înseamnă, a trata individual conform cu particularitățile, caracteristicile generale și individuale și a adecva măsurile pedagogice cu precădere la nivelul acțiunii pedagogice, adică în cadrul procesului de predare-învățare. Condițiile individualizării sunt [5, p. 14]:

- ✓ stabilirea unui climat de încredere de către profesor;
- ✓ elevilor nu trebuie să le fie frică de un sistem bazat pe succes sau eșec, ci trebuie să participe împreună cu profesorul la evaluarea randamentului muncii lor;
- ✓ profesorul nu reprimă prin pedepse comportamentele inadecvate,ci explică consecințele lor;
- ✓ deschiderea profesorilor față de elevi;

- ✓ profesorul vorbește cu elevii, nu către ei, îi ascultă atent și zâmbitor când aceștia povestesc întâmplări din viața clasei;
- ✓ raporturile ce se stabilesc cu fiecare elev în parte sunt foarte importante;
- ✓ elevul trebuie să se simtă important ca individ, nu ca număr dintr-o listă.

Tratarea individualizată a elevilor are în vedere ca activități [9, p. 141]:

- ✓ formarea grupurilor mici de învățare,
- ✓ modificări și adaptări didactice,
- ✓ folosirea materialului multisenzorial.

Modalități de integrare a elevilor cu dificultăți de învățare în procesul de învățământ-aplicatie

Numele și prenumele elevului: C.B. – băiat

Data nașterii: 14.II.2016

Probleme cu care se confruntă copilul

- ✓ domeniul cognitiv: hiperactivitate, capacitate scăzută de concentrare a atenției, gândire concretă situațională, dificultăți de operare în plan abstract; nu există reversibilitatea gândirii, ritm lent de lucru;
- ✓ domeniul psihomotor: tulburări de realizare motrică, depășește conturul în colorare, nu are structurată conduita perceptivomotrică de formă, culoare, mărime; lipsa orientării spațio-temporale;
- ✓ domeniul socio-afectiv: comportament obsesiv, temeri nejustificate, hiperprotejat de mama dependentă de adult, lipsa autocontrolului și a inhibiției voluntare, infantilism, puerilism afectiv.

Măsurile de intervenție propuse: adaptare curriculară, stimulare cognitivă, terapie psihomotrică, terapie socio-comportamentală;

Obiective generale ale programului: (de atins la sfârșitul anului școlar).

- ✓ parcurgerea unui curriculum adaptat centrat pe nevoile și dificultățile proprii de învățare;
- ✓ organizarea și structurarea conduitelor perceptiv motrice de formă, culoare, mărime, spațio-temporalitate.

Obiectivele intervenției pe semestrul I:

- ✓ formarea și organizarea structurilor perceptiv-motrice de formă, culoare, mărime,
- ✓ educarea atenției;
- ✓ stimulare cognitivă;
- ✓ ameliorarea disabilităților lexice și grafice;
- ✓ ameliorarea manifestărilor afectiv-comportamentale.

Activități realizate învătător: exerciții diferențiate după posibilitățile individuale dovedite de elev în cadrul orelor de curs, , exerciții de vorbire corectă, formulări de propoziții sau diverse răspunsuri la întrebări, adunări și scăderi în centrul 1-10 cu bețișoare, bile, desene de obiecte;

Evaluare:

Obiective realizate:

- ✓ s-a realizat parțial autocontrolul în manifestările emoțional – afective;
- ✓ a crescut gradul de încredere în forțele proprii;
- ✓ s-a îmbunătățit comunicarea și colaborarea eficientă cu familia;

Dificultăți întâmpinate: hiperactivitatea și temperamentul exploziv.

Metode cu impact ridicat: lauda, recompensa, încurajarea, acordarea de calificative;

Concluziile intervenției: evoluție favorabilă pe linia achizițiilor curriculare la disciplina limba română, achiziții insuficiente la matematică.

Obiectivele intervenției pe semestrul al II-lea:

- ✓ cultivarea responsabilității față de propriile fapte;
- ✓ continuarea terapiei psihologice de suport;
- ✓ intensificarea colaborării cu familia;
- ✓ reechilibrarea la nivelul domeniului socio-afectiv;

- ✓ stimularea cognitivă prin sarcini diferențiate, adaptate posibilităților sale intelectuale;
- ✓ implicarea în activități care să-l responsabilizeze și să-l motiveze;

Activități realizate de educatoare: activități de educare a atenției și deprinderilor motrice prin jocuri de atenție-mișcare, verbalizarea acțiunilor; exerciții de desen cu creioane colorate, specificând culoarea folosită, aprecieri stimulative pentru activitățile desfășurate, activități de citit-scris-comunicare, lectură după imagini, povestiri, jocuri de rol, jocuri logico-matematice, activități de parteneriat, stimulare cognitivă în grup și individual.

Evaluare finală

Obiective realizate:

- ✓ evoluție favorabilă pe linia achizițiilor curriculare la disciplina limba română dar și matematică;
- ✓ integrarea în grup și acceptarea de către colegi;
- ✓ verbalizează acțiuni și participă cu plăcere la lecții;
- ✓ a crescut stima de sine;

Dificultăți întâmpinate: hiperactivitate

Metode cu impact ridicat: lauda, recompensa

Concluzii privind încheierea situației școlare: elevul va fi promovat în raport cu parcurgerea propriilor programe școlare adaptate.

Resurse bibliografice:

1. DESCHAMPS, J.P.; Manciaux, M.; Salbneux R.;Vetter, J.; Zucman, E. *L'enfant handicappe et l'ecole*, Flammarion, Paris: Medicine-Science, 1981, 318 p. ISBN 9782257104144.
2. GOUPIL G. *Les eleves en dfficulte d'adaptation et d'apprentissage*. Montreal: ed. Gaetan Morin, 1997. ISBN 2891056523.
3. HUSSAR, E.; STAN, G. *Psihopedagogie, actualizări, conexiuni, perspective*. Bacău: Editura CCD Bacău, 2007, ISBN

4. KLESS, M. *Les troubles instrumentaux des enfants. A propos des troubles instrumentaux associe a des troubles d'apprentissage precoces de la lecture, de l'ortographie et du calcul chez l'enfant intelligent: La notion de gravite*, Editions de l'Universite de Bruxelles.
5. MUGU, I. *Ghid de predare-învățare pentru copiii cu CES. As. RENINCO*. România: Ed.Alternative, 2000. 150 p. ISBN 973-99601-8-9.
6. POPOVICI, D.V., (coord.). *Intervenția recuperativ-terapeutică pentru copiii cu dizabilități multiple*. Chișinău: Editura Ruxandra, 2009. 129 p. ISBN 978-9975-51-012-7
7. RADU, G. Direcții ale îmbunătățirii învățământului ajutat, în *Probleme de defectologie*, IX. București: EP, 1975. 281 p.
8. UNGUREANU, D. *Copiii cu dificultăți de învățare*. București: Editura Didactică și pedagogică, 1998. 292 p. ISBN973-30-5755-x.
9. VERZA, E. *Disgrafia și terapia ei*. București: Editura Didactică și pedagogică, 1983. 244 p.
10. VRASMAȘ, E. *Introducerea în educația cerințelor special*. București: Editura Credis, 2004. 209 p. ISBN 973-7701-44-5.
11. VRASMAȘ, T. *Învățământul integrat și/sau incluziv*. București: Ed. Aramis, 2001. 320 p. ISBN 973-8294-06-1.

**THE ROLE OF THE CREATIVITY GAMES IN THE
ACQUIRING LANGUAGE SKILLS FOR AUTISM
CHILDREN**

**ROLUL JOCULUI DE CREAȚIE ÎN DEZVOLTAREA
LIMBAJULUI COPIILOR AUTIȘTI**

Manuela-Elena APETREI, doctorandă, UPS „Ion Creangă”
Colegiul Tehnologic „Spiru Haret” Piatra-Neamț, România

Summary: Among the various kindergarden games, special mention should be made the concept of creativity game. Each such game should have an educative purpose, to include clear instruction, to blend the fun part into the teaching process, to make use of the previous knowledge, to enhance spontaneity, inventivity, initiative, patience and to be rewarding, surprising, competitive and communicative, in order to determine the appearance of a complex emotional status which intensifies the processes of direct and straightforward reflexion of the reality.

Keywords: creativity game, language, autism, communication.

Rezumat: În cadrul activităților din grădiniță, un loc aparte îl ocupă conceptul de joc de creație. Fiecare joc de creație trebuie să aibă un scop educativ, să includă o componentă instructivă, să îmbine armonios elementele instructive cu elementele distractive, să valorifice cunoștințele și deprinderile deja achiziționate, spontaneitatea, inventivitatea, inițiativa, răbdarea, să includă elemente de așteptare, de surpriză, de competiție, de comunicare între partenerii de joc, astfel încât să determine apariția unor stări emoționale complexe care intensifică procesele de reflectare directă și nemijocită a realității.

Cuvinte cheie: joc de creație, limbaj, autism, comunicare.

Legenda autiștilor: Se spune că zânele răpesc prunci din pătuțul lor și îi înlocuiesc cu copii de zâne, care sunt deosebit de frumoși dar care nu știu să trăiască, realmente, într-o lume a

oamenilor, astfel explicându-se adaptarea precară la mediu și problemele de comunicare.

Este binecunoscută incapacitatea copiilor autiști de a interacționa social în limitele normalului. De aceea putem vorbi de dificultăți pe care le întâmpină copiii în a stabili relații cu ceilalți și de absența abilităților de înțelegere și exprimare a formelor de comunicare nonvarbale, cum ar fi: contactul vizual, mimica facială, postura corporală, gestică. Copii cu autism, chiar de la o vârstă fragedă, învață cu foarte mare dificultate cum să se angajeze în interacțiuni normale cu alți oameni, caracteristică lor fiindu-le lipsa unei reciprocități sociale.

Primele semne ale autismului sunt reprezentate de absența limbajului. Tulburările de limbaj reprezintă rezultatul disfuncțiilor intervenite în recepționarea, înțelegerea, elaborarea și realizarea comunicării orale și scrise din cauza unor afecțiuni de natură organică, funcțională, psihologică sau educațională care acționează asupra copilului mic în perioada apariției și dezvoltării limbajului. Tulburările de limbaj sunt constante și majore în autism.

Se presupune faptul că o parte dintre copiii cu autism nu reușesc achiziționarea limbajului, iar o altă parte achiziționează doar un limbaj rudimentar.

Tulburările de comunicare se împart în două categorii: tulburările comunicării preverbale și tulburările limbajului propriu-zis.

În viața copiilor jocul este un fenomen natural care promovează angajamentul și învățarea, performanța independentă și incluziunea socială.

În cazul copiilor care nu au parte de experiențe ludice, se observă unele deficite și mari dificultăți la mediul școlar, unde abordarea și predarea în manieră individualizată sunt limitate.

În dezvoltarea afectivă și intelectuală a preșcolarilor un rol important îl are jocul de creație. Jocul de creație trebuie *învățat*, el implică comunicare, interacțiune și stabilirea unor tipuri de relații cu

ceilalți membri ai grupului social. *Deoarece copiii autiști întâmpină dificultăți în cadrul aderării la un grup social, putem spune că ar putea manifesta anumite pattern-uri aparte de desfășurare a jocului.* [3, p. 97]

La copiii cu autism jocul funcțional este îndreptat asupra obiectelor sau asupra propriei persoane, și rareori vizează o persoană sau un substitut al ei (de exemplu, o păpușă). Atât în cadrul jocului imaginativ, cât și a celui de explorare, diferențele față de copiii cu o dezvoltare normală sunt atât din punct de vedere calitativ, cât și cantitativ. *Copilul cu o dezvoltare normală, odată ce a fost capabil să realizeze forme superioare de joc, va acorda acestora atenție și va aloca timp în detrimentul celorlalte forme mai puțin evolute. În schimb, copilul cu autism este preocupat atât de formele mature de joc (joc de imaginație), cât și de formele imature de joc (explorarea senzoriomotorie într-o manieră nefuncțională), având o preferință pentru aceste forme de joc.* [3, p.107]

La copiii cu autism, spre deosebire de copiii obișnuiți, jocul simbolic și cel imaginativ nu se dezvoltă în mod spontan. Jocul acestora are forme simple și este repetitiv, stereoptip. Cu cât autiștii sunt mai înalt funcționali, cu atât stereotipiile sunt mai complexe. Scopul acestor stereotipii este autostimularea.

J. Piaget (1962) afirma că jocul reprezintă cea mai pură formă de asimilare. Prin asimilare, copilul încorporează în modalitățile existente ale gândirii întâmplări, obiecte sau situații.

Jocul este forma de activitate prin care copilul învață: să cunoască lumea reală și să se adapteze la solicitările ei. Conținutul jocului este inspirat din lumea reală a adulților de aceea se spune că el reflectă, ca într-o oglindă, viața socială; să acționeze cu curaj și încredere; copilul, interpretând un rol anume, este determinat să se integreze și să răspundă conform specificului personajului interpretat (să știe să se adreseze politicos, să știe să mulțumească, să dea ajutor sau să-l ceară). Acest exercițiu este un bun mijloc de educare a unor trăsături de voință și caracter ca: perseverență, încredere, stăpânire de

sine, curaj, sinceritate. Integrarea în mediul social este înlesnită tocmai prin cunoașterea relațiilor dintre oameni.

Vîgotski (1978) susținea că folosirea jocului simbolic de către copil este determinată de asocierea între înțelesuri abstracte și obiectele concrete cu care acesta este familiarizat.

Jocul simbolic (sau de creație) – este cel care reprezintă nu numai asimilarea realului la eu ca jocul în general, ci asimilarea asigurată printr-un limbaj simbolic construit de eu și modificabil potrivit trebuințelor sale. [4, p.64]

Jocul simbolic este jocul prin care copilul redă prin gesturi și cuvinte și eventual cu ajutorul unor obiecte, jucării, un aspect al realității. Redarea va fi mai mult sau mai puțin veridică în funcție de reprezentările de care dispune copilul și de mijloacele materiale pe care le are la îndemână. Poate să ia receptorul și să simuleze că vorbește la telefon. Poate lua un alt obiect, de exemplu o cutie, care să simbolizeze receptorul lângă cap, pentru a vorbi. Trupul propriu poate imita gesturile altei persoane, ale unui animal, un pod sau orice altceva.

Conținutul jocului simbolic poate fi extrem de divers. Se oprește însă mai mult asupra a ceea ce i se impune ca fiind mai important: membrii familiei cu activitățile și relațiile lor sunt cei mai des reprezentați în jocul copiilor. Și relațiile dintre educatoare și copii sunt privilegiate în joc. Situațiile frustrante pentru copil, greșelile lui, interdicțiile adulților pe care le acceptă greu, cazurile în care îi este frică precum și bucuriile deosebite se reflectă și ele în jocul copilului. În joc, neplăcerile pot fi mai ușor făcute să dispară. Copilul își poate înlătura frica de un câine printr-un joc în care el explică unei păpuși că nu trebuie să-i fie frică.

La început, jocul simbolic se manifestă prin repetarea activităților proprii în context de joc, rupt de realitatea, sau prin transpunerea activităților sale pe jucării, pe obiecte pe care le însuflețește. Păpușa va mânca, va fi plimbată; mișcarea unei mașinuțe și cea a unei mingi rostogolite induc impresii de animism,

de puteri spectaculoase legate atât de posibilitățile jucăriei, cât și de propriile posibilități de invenție în mediu.

Gradul de complexitate și durata jocurilor simbolice sunt foarte variate. Se pot relua în forme diferite din punct de vedere al detaliilor, dar progrese semnificative de conținut se înregistrează cam de la un an la altul. De la reprezentarea de activități simple, de atitudini, de exprimări pregnante, de moduri de întrebuințare a obiectelor, copilul va trece la jocul cu roluri. Rolul din joc este o încercare de reconstituire amplă a unei imagini concludente a unui personaj prin acțiuni omoloage cu ale acestuia, atitudini, exprimări verbale, folosite de unelte, de instrumente specifice pentru activitatea sa. Preșcolarul mic este apt de o astfel de reprezentare. Dacă își va pune pe cap un fular lung care să întruchipeze pletele educatoarei și deasupra o pălărie, o fetiță se poate considera educatoare și e îndreptățită a educa pe ursulețul de jucărie. Ulterior, aproximativ la 4-6 ani, jocul simbolic atinge apogeul prin jocul cu mai multe roluri episodice, interpretate fiecare de către un copil, eventual și de jucării în roluri episodice. Rolurile pot fi de acum coordonate datorită creșterii posibilităților copiilor de simbolizare, datorită apariției simbolismului colectiv. Devine necesară prefigurarea anterioară clară și acceptată de toți partenerii. Preocuparea pentru receptarea externă adecvată conduce pe copil spre adoptarea de convenții, simboluri pentru acțiuni, obiecte, propunerea de norme de acceptabilitate. Planurile copilului nu sunt complete pentru întreaga acțiune, nici amănunțite. Lasă loc destul pentru improvizații și pentru schimbare. Conținutul jocurilor cu roluri poate fi preluat din viața reală, din povestiri sau poate fi inventat, fără multă originalitate.

Exemple: *De-a pădurarii; Sărbătorile iernii; Ce vrea omul de zăpadă; Bucătarii; Aniversarea prietenului meu*, etc.

La copiii cu autism abilitățile de joc de simbolic nu se dezvoltă în mod natural, jocul lor este caracterizat de activități repetitive, având nevoie să învețe secvențial acțiunile propuse. În

activitățile de joc copilul învață imitând o altă persoană și, deasemenea, se poate introduce suportul vizual pentru a înțelege mai bine ce trebuie să facă. În timp ce desfășoară anumite jocuri și interacționează cu ceilalți, învață să-și cucerească propriile temeri ajungând să vadă că totul capătă sens și să se angajeze spontan în comportamente funcționale.

Jocul de creație face posibilă îmbogățirea limbajului copiilor, dezvoltarea bazei senzorio – perceptive, mărirea spiritului de observație. El prezintă o diversitate și o simultaneitate evidentă, fapt pentru care îndrumarea capătă și un caracter mai complex. Dintre cerințele particulare ale acestei îndrumări, menționăm sprijinirea copiilor în organizarea activităților și jocurilor preferate, distribuirea atenției către toate activitățile și jocurile pe care le inițiază copiii.

Întreaga valoare a imaginației și creativității este dată de asocierea experiențelor trecute și a celor prezente și realizarea planurilor pentru viitor, pornind de la banalul „ce voi face mâine”, până la planuri mărețe pentru întreaga viață. Persoanele cu autism, indiferent de nivelul lor intelectual, au probleme la acest nivel nu numai în copilărie, ci de-a lungul vieții. Aceste probleme pot fi însă diminuate considerabil dacă există intervenție timpurie și educație permanentă pentru formarea sau sporirea abilităților sociale și de comunicare ale persoanelor cu autism. [5, p. 132]

Resurse bibliografice:

1. ATKINSON, R.L., și alții. 2002. *Introducere în psihologie*. București : Editura Tehnică, 2002.
2. BLOOM, P. 2000. *How children learn the meanings of words*. Cambridge : Editura MIT Press, 2000.
3. MURARU-CERNOMAZU, O., 2005. *Aspecte generale ale patologiei autiste*, Suceava, Editura Universității.
4. PIAGET, J., 1975, *Pedagogie preșcolară* , E.D.P., București.
5. WING. L., 1997. *The hystory of ideas on autism: Legends, myths and reality. Autism*

CZU: 37.091

ARCHITECTURE OF THE MENTORING PLAN

ARHITECTURA PLANULUI DE MENTORAT

Beatrice-Ionela ENACHE, doctorandă, UPS „Ion Creangă”
Profesor limba engleză, școala gimnazială „AL. PIRU”, com. Mărgineni,
jud. Bacău, România

Abstract: The purpose of the mentoring plan lies in the professional development of the trainee teacher, by improving the specific specialized knowledge and methodological skills, in order to reach the desired professional standards of the model teacher. In today's postmodern society, marked by pragmatic and ideological changes, the usefulness of formal educational mentoring is supported by the requirement of continuous improvement of the novice faculty in order to develop new necessary psycho-pedagogical skills to fill the temporary lack of "experience in the department". The didactic mentoring relationship, as it appears from the plan elaborated in this article, has as central point of support the interactive socio-professional relationship between the mentor and the beneficiary of mentoring or mentoring, on the following major coordinates: bilateral exchange of good practices, activity regulation education, insertion and professional assistance, optimization of the instructional process, construction of norms and basic values, cultivation of collegial relations. In simple terms, the architecture of the mentoring plan includes a methodical scaffolding or a rigorous set of steps to follow in order to achieve the unitary transfer of knowledge from an experienced teacher to a disciple, at the beginning of the fascinating journey of shaping future generations of educable youngsters.

Keywords: didactic mentoring, mentor, beneficiary of mentoring, plan, knowledge, skills

Rezumat: Scopul planului de mentorat rezidă din dezvoltarea profesională a profesorului stagiar, prin îmbunătățirea cunoștințelor de specialitate specifice și a competențelor metodologice, pentru a atinge standardele profesionale deziderate ale cadrului didactic model. În societatea postmodernă actuală, marcată de schimbări pragmatice și ideologice,

utilitatea mentoratului educațional formal este susținută de cerința perfecționării continue a corpului profesoral debutant în vederea dezvoltării unor noi abilități psihopedagogice necesare care să suplinească lipsa temporară a „experienței la catedră”. Relația de mentorare didactică, după cum reiese și din planul elaborat în cadrul prezentului articol, are ca punct central de sprijin relația socio-profesională interactivă dintre mentor și beneficiarul de mentorat sau mentorabil, pe următoarele coordonate majore: schimbul bilateral de bune practici, reglarea activității educative, inserția și asistența profesională, optimizarea procesului instructiv, construcția normelor și valorilor de bază, cultivarea relațiilor colegiale. În termeni simpli, arhitectura planului de mentorat, cuprinde un eșafodaj metodic sau un set riguros de etape de urmat în vederea realizării transferului unitar de cunoaștere de la un cadru didactic experimentat spre un discipol, aflat la început de drum în fascinanta călătorie a modelării viitoarelor generații de educabili.

Cuvinte-cheie: mentorat didactic, mentor, beneficiar de mentorat, plan, cunoștințe, competențe

Scop: dezvoltarea profesională în cariera didactică

Obiective:

O1 - să cunoască programa școlară pentru limba engleză, precum și nivelele de competență care trebuie atinse la sfârșitul fiecărei unități de învățare;

O2 - să dobândească abilități de a întocmi documentele școlare (planificarea calendaristică și pe unități de învățare, proiecte de lecții, proiecte educaționale de parteneriat, fișe de evaluare, sprijinirea și monitorizarea fiecărui elev, portofoliul profesorului etc.) și controlul asupra comportamentului elevilor prin explorarea de strategii noi, prin aplicarea regulamentului în vigoare a școlii;

O3 - să identifice și sprijine grupurile de elevi cu dificultăți la învățatură și cu performanțe școlare, apelând la sprijinul psihologului/consilierului școlar;

O4 - să comunice eficient cu elevii, colegii, cu părinții/tutorii elevilor informându-i verbal și în scris asupra copiilor;

O5 - să demonstreze manifestarea obligativității și responsabilității pentru calitatea pregătirii profesionale [1].

Resurse implicate:

- ✓ *umane* - stagiarul, mentorul, directorul unității, șeful comisiei metodice, psihologul școlar, prof. de informatică etc.
- ✓ *Informaționale:* documente școlare, manuale alternative, cărți de metodică, cărți de specialitate etc.
- ✓ *Materiale:* calculatorul, imprimanta, poșta electronică, coli de scris, planul de dezvoltare profesională pentru stagiari, fișa de evidență a activităților și preocupărilor extrașcolare, fișa de evidență a activităților de dezvoltare profesională, fișe de evaluare, fișe de lucru, fișa de dialog profesional.

Timp: un an școlar

Rezultate așteptate: Satisfacerea nevoilor de asistență ale debutanților: managementul clasei, ca mediu de învățare, managementul timpului, proiectarea și organizarea lecțiilor, a conținuturilor, evaluarea achizițiilor elevilor, aplicarea standardelor privind învățarea și evaluarea elevilor, adaptarea la mediul de învățare etc.

Monitorizarea:

Portofoliul mentorului:

- Evidența orelor ținute de mentor și asistate de stagiari/orelor predate de stagiari și asistate de mentor;
- Raportul specific fiecărei activități - analiza punctelor tari și a celor slabe ale activității de mentorat, propuneri de eficientizare ale acestora; fișe de evaluare, jurnalul de practică al stagiariului

Evaluare:

- Observații făcute asupra impactului pe care l-au avut activitățile asupra stagiariului, Fișe de evaluare

Impactul: dezvoltarea profesională a profesorului stagiari, bazată pe competențele profesiei didactice.

Sustenabilitate și durabilitate: Posibilitatea continuării profesiei și a activităților în anul următor.

NR. CRT	ACT.	OB.	PER.	RESURSE	RESP.	OBS.
1.	Integrarea stagiului în școală	O1	IX	- proiectul de dezvoltare instituțională al școlii Timp alocat: două săptămâni	Directorul Mentorul Șeful de catedră Prof. debutant	
2.	- Formarea inițială/experiența anterioară; Faza: anticipare		IX	- curriculum vitae, experiența profesională anterioară Timp alocat: 1-2 zile	Mentorul	
3.	- Activitate de consiliere și sprijin/îndrumare a către participarea la cursuri de perfecționare pentru profesorii stagiați [2] Faza: anticipare	O1	IX	- documente informaționale despre obiective Timp alocat: pe parcursul întregului an școlar	Mentorul	
4.	Realizarea unui plan de proiect didactic Faza: supraviețuire	O1 O2	X	- proiecte de lecție, informații despre strategiile didactice Timp alocat: două săptămâni	Mentorul Profesorul debutant	

	Colaborarea cu colegii de catedră Faza: supraviețuire	O2	X	- discuții cu mentorul și cu alți profesori cu experiență; Timp alocat: 2 săptămâni	Mentorul Șeful de catedră Colegii de catedră	
	Discuții de susținere Faza: supraviețuire	O2	XI	- fișa de dialog profesional Timp alocat: două săptămâni	Mentorul Părinții Profesorul debutant	
7.	Evaluarea, monitorizarea și înregistrarea progresului făcut de elevi Faza: deziluzie	O1 O2	XI	- modele de fișe de evaluare; Timp alocat: două săptămâni	Profesorul debutant	
8.	Discuții Fază: Sărbătorirea aspectelor de succes	O1 O2	XII	- materiale informaționale Timp alocat: pe parcursul întregului an școlar	Mentorul Profesorul debutant	
9.	Proiectarea unităților de învățare viitoare. Faza: revenire	O1 O2	I	- documente școlare Timp alocat: pe întreg semestrul al II-lea	Mentorul Profesorul debutant	
10	Autoanaliza semestrială a activității profesorului stagiatar	O1 O2 O4	II	- fișa de evaluare a dezvoltării personale Timp alocat: o săptămână	Mentorul Profesorul debutant	
11	Predare în echipă cu un coleg (activitate curriculară sau	O3 O4	II	- modele de activități Timp alocat: pe parcursul	Mentorul Profesorul debutant	

	extracurriculară Faza: revenire			întregului an școlar		
12	Discuții, sugestii, explicații pentru proiectarea instruirii, pregătirea lecției ce va fi asistată de către mentor; Faza: revenire	O1 O2	III	- proiecte de lecții, fișe de lucru Timp alocat: 2 zile	Mentorul Profesorul debutant	
13	Lecție deschisă susținută de debutant Faza: revenire	O2 O3 O4	IV	- fișa de observație a lecției, fișa de autoevaluare	Profesorul stagiar	
14	Interasistență Faza: revenire	O3 O4	V	- fișa de observație a lecției/de autoevaluare; Timp alocat: 1 oră	Profesorul debutant Șeful comisiei metodice	
15	Analiza progreselor și identificarea succeselor Faza: revenire	O4 O5	VI	- fișa de autoevaluare Timp alocat: o săptămână	Mentorul Profesorul debutant	
16	Autoevaluare și autoanaliză aspectelor de succes	O4 O5	VI	- autoanaliza semestrială; - rapoartele finale privind performanțele elevilor [3, pp. 54-63]. Timp alocat: 2 săptămâni	Profesorul debutant Mentorul	

Referințe bibliografice:

Publicații electronice:

1. Ciulei, F. Modalități de realizare a mentoratului în învățământul preuniversitar românesc – Mentoratul de practică pedagogică – microcercetare. http://www.isj-db.ro/static/files/RED/1.PRESCOLAR/aprilie2019/mentoratul_de_practica_pedagogica.pdf.
2. Metoda (modelul) de mentorat între profesori în învățământul secundar și liceal, Erasmus+, Nr. proiectului- 2014-1-PL01-KA200-003335. http://edu-mentoring.eu/handbook/handbook_ro.pdf.
3. Niculescu, M. Ghid de practică pedagogică pentru tutori-mentori, Universitatea de Vest din Timișoara – Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Timișoara: Eurobit, 2010, pp. 54-63 , ISBN 978-973-620-738-9.

CZU: 378.14:793.3

FORMING THE SPIRIT OF CONTINUITY OF POPULAR TRADITIONS IN STUDENTS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF FOLK DANCE

FORMAREA SPIRITULUI DE CONTINUITATE A TRADIȚIILOR POPULARE LA STUDENȚI ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A DANSULUI FOLCLORIC

Svetlana TALPĂ, Doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Summary: In the article, the author aims to argue the need to form the spirit of continuity of popular traditions from students in the process of teaching-learning folk dance. For this purpose, the analytical method of approaching the problem is used, as well as the interdisciplinarity. From the perspective of forming the spirit of continuity of popular traditions is mentioned the methodology of folk dance in the teaching-learning process for students from the Department of Preschool Pedagogy, Physical Education and Dance, Dance specialty.

Keywords: continuity, tradition, folk dance, student, interdisciplinarity

Rezumat. În articol, autoarea își propune drept obiectiv principal argumentarea necesității formării spiritului de continuitate a tradițiilor populare la studenți în procesul de predare-învățare a dansului folcloric. În acest scop sunt utilizate metoda analitică de abordare a problemei, precum și interdisciplinarity. Din perspectiva formării spiritului de continuitate a tradițiilor populare este menționată metodologia dansului folcloric în procesul de predare-învățare la studenții de la catedra *Pedagogie Preșcolară, Educația Fizică și Dans*, specialitatea *Dans*.

Cuvinte-cheie: continuitate, tradiție, dans folcloric, student, interdisciplinarity

Fiecare popor și-a configurat de-a lungul secolelor o cultură materială și spirituală inconfundabilă, ce reflectă experiența sa de viață și continuitatea în spațiul geografic respectiv. Manifestată în cele mai diverse forme, creația populară este caracterizată de autenticitate și ingeniozitate, o trăsătură aparte fiind puternica ei coeziune care nu exclude însă o mare varietate de manifestare în: arhitectura populară, port, țesut, olărit, prelucrarea lemnului, metalului, pieilor, pictura icoanelor etc.

Dansul a avut o importanță deosebită în viața socială a omului fiind nelipsit din ritualurile religioase. În timp, s-au produs modificări în cadrul jocurilor populare, în sensul că unele și-au păstrat funcția rituală (Călușul, Lazărul, Cununa) iar altele s-au transformat în jocuri distractive. Dansul popular, prin varietatea sa, prin tradiții și sentiment, este expresia fiecărei zone de țară, cu obiceiurile, tradițiile, oamenii și cultura ei. Uitate, într-o măsură oarecare, de cei mai mulți tineri, dansurile populare încă mai dăinuie în inimile bunicilor și străbunicilor „dependenți” de folclor. Dansul popular, care azi cel mai adesea îl întâlnim cu denumirea de dans folcloric, este procreat într-o strânsă legătură cu muzica folclorică și costumele populare. Costumele populare autentice sunt o combinație a tradițiilor locale, a așezării geografice, a climei, precum și a

posibilităților economice, și nu în ultimul rând a reflectării stării sociale sau ocazionale. Toate acestea, precum și faptul că se observă o îndepărtare a tinerilor de la tradițiile populare, ne fac să insistăm pe cunoașterea, de la cea mai fragedă vârstă, a tradițiilor populare, pe educarea tinerii generații în spiritul respectului și a perpetuării acestora.

Pentru început este important să edificăm procesul de formare la studenți a spiritului de continuitate a tradițiilor populare. Unul din factorii esențiali, ce asigură dinamismul social, stabilitatea psihică și potențialul creativ al studentului, îl reprezintă procesul de învățământ integral. Lipsa continuității la una sau la altă secvență a procesului de învățământ superior creează impedimente, greu de depășit, în calea succesului în învățare, de la un ciclu la altul. Abordarea conceptului de continuitate în știința pedagogică relevă o gamă bogată de semnificații. Astfel, în prezent, nu există o părere unanim acceptabilă asupra definirii și interpretării esenței pedagogice a continuității. Conform afirmațiilor specialiștilor în domeniul pedagogic, noțiunea de continuitate a avut și continuă să aibă o evoluție specială și un impact deosebit asupra sistemului de învățământ, a formării personalității, a activităților umane din postmodernitate (I.A. Comenius, B. Bloom, L. Hainaut, C. Cuceș, I. Bontaș, A. Nicolau, B.A. Слостенин, T. Callo, Vl. Guțu etc.).

Pentru prima dată, problematica continuității a fost argumentată teoretic de către pedagogul ceh I. A. Comenius în lucrarea *Marea didactică*, unde propune un principiu pedagogic fundamental: educația să se facă ținându-se cont de treptele de dezvoltare ale individului. Activitățile trebuie să fie structurate în așa fel încât conținuturile ulterioare să se bazeze pe cele anterioare, dar cele precedente să se fixeze prin ulterioare, iar continuitatea de pe pozițiile didacticei este examinată ca o necesitate a procesului de învățare [1]. Astfel, I. A. Comenius a încercat, pentru prima dată, să identifice continuitatea ca pe o categorie pedagogică universală, care are impact asupra tuturor problemelor pedagogice. Așadar, învățarea

sistematică reprezintă o condiție a continuității în însușirea cunoștințelor, de la un an la altul, de la un ciclu la altul.

Alt concept cu valoare de principiu este și interdisciplinaritatea în contextul procesului continuu al activității de învățare. G. Gusdorf, consideră că relațiile interdisciplinare sunt niște coincidențe de scop și conținut ce se stabilesc în mod obiectiv între disciplinele de învățământ. Organizarea interdisciplinară a conținuturilor se delimitează după criteriul naturii transferurilor operate între discipline, cum ar fi: dansul și muzica, dansul și pictura, dansul și sculptura etc. Astfel, și câteva valențe formative rezultă din acțiunea de interdisciplinaritate realizate în procesul de învățare prin prisma continuității: reactualizarea cunoștințelor; asocierea achizițiilor dobândite la alte discipline; explorarea, utilizarea achizițiilor de la o activitate practică la altă activitate -cognitivă [4, p.243]. Esența acestui principiu se exprimă prin cerința ca toate conținuturile transmise studentului să fie astfel organizate și proiectate încât să reflecte o continuare logică a celor însușite anterior, în care să se integreze sistematic, asigurând un progres în învățare.

Facultățile civice ale individului se pot defini sub influența tradițiilor populare contribuind astfel, și la cultivarea calităților morale și umane ale personalității. Situația în cauză este determinată de faptul că în secolul al XXI-lea, în domeniul culturii în general, și în viața spirituală, în special, au loc progrese impunătoare ce duc la distrugerea valorilor culturale acumulate de secole, spre uitarea izvoarelor ce au favorizat apariția acestor valori. În aceste condiții s-a demonstrat că fără un echipament spiritual, fără un sistem de credințe și tradiții care să le orienteze experiența, societățile se pot dezintegra. Tradițiile populare și credințele asigură supraviețuirea și funcționalitatea grupului uman, ceea ce este o condiție necesară de dăinuire a individului, iar în cazul nostru a studentului. Trebuie să ținem cont de faptul că numai în limitele unei tradiții populare se poate constitui și are sens inovația.

Noțiunea de *tradiție* este de proveniență latină (tradițio-transmit), constituind inițial transmitere, învățământ. Despre aceasta ne relevă practic toate dicționarele explicative și enciclopediile, unde această definiție este explicată: „fran. *tradition*- tradiție, ger. *tradition*- tradiție, lat. *traditio* – a transmite, legendă, de la *tradere* – a transmite, a comunica, de la *trans*- prin, printre și *dare* – a da”.

Pentru A. Webster, una dintre cele trei trăsături esențiale ale societății tradiționale este valoarea dominantă a tradiționalismului, înțelegând prin aceasta orientarea spre trecut a oamenilor și absența abilităților de a se adapta la noile circumstanțe [7], exploatarea antonimului său fiind- modernitate.

Un rol deosebit în existența socială o au normele tradiționale, care influențează în mod substanțial conduita individuală și colectivă a membrilor societății. Printre ele un loc aparte îl ocupă tradițiile, obiceiurile, normele de conviețuire socială, sărbătorile, ritualurile etc. În momentul de față, categoria *tradiția* este utilizată atât în limba uzuală, cât și în cea științifică. Dicționarul explicativ al limbii române definește tradiția ca un „ansamblu de concepții, de obiceiuri, de datini și de credințe care se statornicesc istoricește în cadrul unor grupuri sociale sau naționale și care se transmit (prin viu grai) din generație în generație, constituind pentru fiecare grup social trăsătura lui specifică” [3, p.1101].

O ocazie eficientă de valorificare a tradițiilor populare și a obiceiurilor o constituie serbările. Formele de prezentare a evenimentelor pot fi diverse, însă noi vom face cunoscute cele legate de dansurile folclorice. Dansurile folclorice sunt un mijloc puternic de a trezi în sufletul studenților dragostea pentru plaiul natal, familiarizându-i pe aceștia cu melodiile folclorice de joc specifice zonei natale.

De obicei, omul acceptă numai acele tradiții, obiceiuri sau reguli care au devenit o parte componentă a culturii tradiționale, și nu normele care sunt asociate de calculul strict al utilului obținut de la ele în urma respectării lor stricte. Tradiția nu este ceea ce este

adoptat într-o formă gata de la predecesori: „ea nu poate fi moștenită și, dacă tradiția vă este necesară, ea poate fi obținută numai prin intermediul unor eforturi serioase” [5, p. 46]. Tradiția apare acolo unde trecutul este însușit de subiect, care se exprimă ca adept al lui, chiar dacă aceasta există la nivel inconștient și este continuat de el.

Astfel, există multiple moduri de tratare a tradițiilor :

- tradițiile ca componentă a conștiinței sociale;
- tradițiile ca formă de transmitere a experienței sociale;
- tradițiile ca anumite relații sociale etc.

Viața coregrafică din Republica Moldova ar trebui să țină seama de un obiectiv cheie în dezvoltarea și răspândirea artei dansului: instigarea interesului față de tradițiile populare și anume față de folclorul coregrafic, uluirea stereotipurilor față de acest gen de artă, conștientizarea publicului asupra numeroaselor întruchipări și intensei puteri de expresivitate a dansului folcloric.

Dansul este o artă independentă atunci când, cu propriile sale mijloace își exprimă un conținut artistic care este de același rang cu creațiile celorlalte arte, care poate fi dezvoltat numai cu mijloacele artistice ale dansului și pe care doar dansul poate să-l exprime. Se știe că dansul a ajuns pe străzile orașelor din tradiționalele locuri (de ex. șezătoare), mai apoi în sălile de bal, ca în final să se răspândească în locurile de distracție și casele de cultură, ceea ce a dus la schimbarea formei dansului folcloric. Astfel, izvorul oricărui dans popular este arta populară, iar în urma dezvoltării sale ele au evoluat în forme extrem de diferite. Dansul popular este o ramură artistică a folclorului într-un sens mai amplu, a cărei valoare de formă și conținut sunt definite de sistemul de conștientizare a claselor și grupurilor sociale care aparțin conceptului de popor [6, p.111–112].

Viața dansurilor populare se poate separa pe două domenii: cea tradițională, autentică care mai trăiește în sate și cea scenică, artistică care este dezvoltată de ansamblurile profesionale și amatoare. Dansurile populare trăiesc ca o fracțiune a moștenirii istorice, iar arhivele video înregistrate de la mijlocul secolului al XX-lea până în

prezent, dau posibilitatea ca și acum și în viitor aceste dansuri populare să fie transmise generației următoare. Folclorul coregrafic, numit și dans folcloric reprezintă un compartiment al folclorului, însumând totalitatea creațiilor coregrafice realizate de cultura spirituală populară corespunzătoare unei etnii sau unui grup de etnii [2].

Dansul popular moldovenesc este foarte variat prin stil, ritm, tempo, reflectând tradițiile și obiceiurile, trăirile și istoria neamului. Născut din popor, dansul popular sau folcloric, reprezintă expresia unei națiuni și a poporului său, de asemenea el este modul prin care persoanele își manifestă afecțiunea și dragostea pentru pământ, patrie și pentru tot ce are valoare.

Păstrat din strămoși și transmis tinerelor generații, dansul folcloric îndeplinește mai multe funcții:

- realizează continuitatea culturii;
- reprezintă forma de păstrare și transmitere a informației și valorilor spirituale de la o generație la alta;
- asigură selecția unor modele de comportament acceptabile de către populație.

Cu totul altă funcție îndeplinesc dansurile folclorice de scenă, unde se desparte arta și publicul. Spectacolul este realizat de artiști profesioniști, aceasta fiindu-le meseria, ca de exemplu pentru studenții de la catedra *Pedagogie Preșcolară, Educația Fizică și Dans*, specialitatea *Dans*. Publicul în schimb este doar spectator și consumator de artă, nedevenind autor și neintervenind în participarea nemijlocită în cadrul dansului. Ca și dansul folcloric, dansul popular scenic s-a dezvoltat din dansurile țărănești, din folclorul popular. La baza dansului popular scenic stă dansul folcloric autentic care a fost impregnat cu elemente scenice, de pantomimă, de dramă.

Din secolul al XVIII-lea, dansurile folclorice au jucat un rol important în formarea conștiinței și valorilor naționale la multe popoare din Europa de Sud-Est, ceea ce a dus la formarea dansului popular nu doar ca parte a unei moșteniri istorice speciale dar și ca

parte organică a culturii naționale. Astfel, dansurile folclorice trebuie păstrate deoarece ele ocazional nu doar ne încântă dar constituie un punct de referință pentru aspirațiile de azi ale tinerii generații.

Formarea spiritului de continuitate a tradițiilor populare la studenți în procesul de predare-învățare a dansului folcloric reprezintă o acțiune temporală, care se desfășoară treptat, atât la ciclul I cât și la ciclul II. Manifestările artistice organizate atât de instituția superioară de învățământ pedagogic, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, cât și de alte instituții din țară dau posibilitatea studenților de la specialitatea *Dans* să-și manifeste abilitățile și cunoștințele acumulate la disciplina Dans folcloric pe durata întregului an de studii. Astfel, putem admira virtuozitatea dansului folcloric în cadrul sărbătorilor: de Crăciun, de Anul Nou, de Bobotează, de Mărțișor, de Ziua Internațională a Dansului, prin repertoriul următoarelor dansuri și obiceiuri: *Colindatul*, *Dansul caprei*, *Dansul ursului*, *Plușorul*, *Sorcova*, *Coasa*, *Hora mare*, *Sârba* etc.

În cadrul orelor desfășurate la disciplina Dans folcloric, profesorul de dans urmărește următoarele obiective și anume:

- dezvoltarea capacității de interpretare a dansurilor folclorice, stimulând inteligențe multiple (lingvistică, corporal Kinesteziă, interpersonală);
- familiarizarea și cunoașterea obiceiurilor și tradițiilor populare;
- formarea sentimentului de mândrie, respect față de folclorul tradițional și frumusețea acestuia;
- perceperea frumuseții și armoniei dansurilor folclorice;
- valorificarea elementelor folclorice specifice diferitor zone geografice;
- cultivarea sentimentelor de dragoste și respect pentru folclor.

Este necesar de remarcat faptul că tradiția populară denotă nu numai relația dintre trecut și prezent, dar și anumite puncte de tangență dintre ele, fiind tratată nu ca un proces, dar ca un obiect ce se transmite într-un mod anume.

Așadar, tradițiile populare exprimă moștenirea obiceiurilor, datinilor, credințelor, normelor de comportament care se transmit din generație în generație, constituind trăsăturile specifice ale unui popor. Tradițiile populare conțin trăsături specifice ale memoriei și psihologiei naționale ale formațiunilor etnice, fiind un sistem de idei, legi nescrise, norme de comportare, o totalitate de concepții ce s-au format în mod istoric. Ele se manifestă ca o parte a spiritului continuității în dezvoltare, a legăturii dintre trecut și prezent, iar prin el și cu viitorul, fiind o componentă esențială a conștiinței de sine a unui popor, biografia sa intelectuală, o carte de vizită pentru intrarea în istorie (în viitor). În cadrul tradițiilor populare se impun două componente: mentalitatea și datina. Mentalitatea se înrădăcește în conștiință cu trecerea timpului, iar datina se fixează în devenirea vieții umane, în formele ei păstrate de veacuri.

Spiritul continuității, fiind unul din principiile de bază a tradițiilor populare, se caracterizează prin aceea că fiecare treaptă de învățământ care precede finalizează cu pregătirea studentului pentru nivelul treptei corespunzătoare, fiind orientată spre conținutul și tehnologiile de bază, tipice ciclului următor. De aici și importanța spiritului de continuitate a tradițiilor populare în realizarea procesului de predare-învățare a dansului folcloric la studenții de la specialitatea *Dans*, fiind identificate punctele comune și asemănările fundamentale ale celor două cicluri de învățământ superior.

Referințe bibliografice:

1. Comenius, J. A., *Didactica magna*. trad. I. Antohi. București: E. D. P., 1970.
2. Cristescu, C. *Ghidul iubitorilor de folclor*. Suceava: Lidana, 2014.

3. Dicționarul explicativ al limbii române/ Ediția a II-a. București: Univers Enciclopedic, 1996.
4. Gusdorf, G., Trecutul, prezentul și viitorul cercetării interdisciplinare. Raport UNESCO: Interdisciplinaritatea și științele umane. București: Politică, 1986.
5. Noica, C. Rostirea filozofică românească, București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1970,
6. Pálffy, Gyula (szerk.): Néptánc kislexikon, Budapesta: Planetas,1997.
7. Webster, A. Introduction to the Sociology of Development. MacMillam Publishers Limited, 1984.

CZU: 376.4:374

**TRAINING OF SOCIAL SKILLS IN STUDENTS WITH
DISABILITIES MENTALS IN EXTRADIDACTICAL
ACTIVITIES**

**FORMAREA COMPETENȚELOR SOCIALE LA ELEVII CU
DIZABILITĂȚI MINTALE ÎN ACTIVITĂȚI
EXTRADIDACTICE**

Cornelia MOCANU, doctorand,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: The paper entitled Training social competences for students with mental disabilities in extra didactic activities addresses the approach of psycho-pedagogical intervention from the perspective of education sciences, especially pedagogy, being interested in the particularities that the process of extra didactic activities in this category of students has. The research undertaken is oriented, predominantly, on establishing the degree of efficiency of the Social Skills Training Program for students with mental disabilities in extra didactic activities, a method elaborated by the author of the present paper, which aims to study the particularities of social skills in students with mental disabilities and to

determine the contribution of extradidactic activities for the formation of these competences that are vital to the adaptation to the conditions of social life and to the successful integration.

Keywords: disabilities, mental, inclusion, social skills, extra didactic activities

Rezumat: Lucrarea intitulată Formarea competențelor sociale la elevii cu dizabilități mintale în activități extradidactice abordează demersul de intervenție psihopedagogică din perspectiva științelor educației, în special a pedagogiei, fiind interesată de particularitățile pe care le îmbracă procesul activităților extradidactice în cazul acestei categorii de elevi. Cercetarea întreprinsă este orientată, predominant, pe stabilirea gradului de eficiență al Programului de formare a competențelor sociale la elevii cu dizabilități mintale în activitățile extradidactice, metoda elaborată de autoarea prezentei lucrări și care are drept scop studierea particularităților competențelor sociale la elevii cu dizabilități mintale și determinarea aportului activităților extradidactice pentru formarea acestor competențe ce sunt vitale adaptării la condițiile de viață socială și integrării cu succes.

Cuvinte cheie: dizabilități, mintal, incluziune, competențe sociale, activități extradidactice.

Imposibilitatea funcționării sociale este o trăsătură asociată dizabilității mintale. Prin urmare, apare necesitatea identificării unor activități extradidactice favorabile coordonării copilului cu dizabilități către o viață independentă și integrare. Elementele componente ale competențelor au trăsături specifice, care sunt observate în practicile educative, sunt abordate în literatura de specialitate însă puțin cercetate, ceea ce creează dificultăți de integrare în societate. Astfel, problema abordării unor activități extradidactice eficiente în dezvoltarea competențelor sociale este o problemă ce necesită un studiu aprofundat pentru asigurarea succesului incluziunii. În acest context, tema cercetării are o deosebită actualitate teoretică și practică.

Scopul lucrării constă în studierea particularităților competențelor sociale la elevii cu dizabilități mintale și determinarea aportului activităților extradidactice pentru formarea acestor

competențe ce sunt vitale adaptării la condițiile de viață socială și integrării cu succes.

Importanța temei constă în necesitatea formării competențelor sociale la copii cu dizabilități mentale care reies din particularitățile lor specifice și de vârstă șă totodată este de menționat, că pentru a forma cu eficiență aceste competențe în activitate practică se mai întâlnesc anumite dificultăți la care profesorii nu pot face față, deoarece nici știința nu a cercetat anumite aspecte și nu a pus la dispoziția practicienilor recomandări respective. Copiii cu dizabilități mentale fac parte din categoria copiilor cu cerințe de educație speciale [CES],. Gama cerințelor speciale este mai vastă și cuprinde, pe lângă categoria „dizabilități”, încă alte două categorii: „dificultăți” și „dezavantaje” [Organizația Economică de Cooperare și Dezvoltare, 2003]. O categorie aparte în rândul copiilor cu cerințe educative speciale o constituie copiii cu dizabilități mentale. În literatura de specialitate există diverși termeni prin care este desemnată categoria copiilor care prezintă dizabilități mentale. Deficiența mintală ce afectează 2-3% din populație este o problemă foarte importantă atât din punct de vedere medical, psihologic cât și al individului și al societății în general. Deficiența mintală se definește ca stare funcțională specială care apare în copilărie și care se caracterizează prin valoarea scăzută a coeficientului de inteligență [IQ] și limitarea funcțiilor adaptative. Reflectă relația între așteptările mediului în care trăiește și posibilitățile individului. Stabilirea diagnosticului se face ținând cont de următoarele aspecte: Nivelul intelectual rămâne cu mult sub valoarea medie [coeficientul de inteligență egal sau sub 70-75].

Lucrarea intitulată Formarea competențelor sociale la elevii cu dizabilități mentale în activități extradidactice abordează demersul de intervenție psihopedagogică din perspectiva științelor educației, în special a pedagogiei, fiind interesată de particularitățile pe care le îmbracă procesul activităților extradidactice în cazul acestei categorii de elevi. Abordarea conceptului de competență în domeniul

pedagogiei relevă mai multe dimensiuni ale acestei categorii, și anume – manifestarea capacităților, deprinderilor, abilităților individului în planul relațiilor interpersonale în scopul facilitării adaptării, integrării lui în câmpul social. Începând cu anii 90 ai secolului XX, conceptul de competență socială devine subiect de studiu pentru mai mulți cercetători: Weinert F.E. [199], Wine J.D. [201], Shroder H., Vorwerg M. [196], Ullrich R., Ullrich de Muynck R. [197], Phingsten U., Hintesch R. [192], Dutrénit J.-M. [185], M. Argyle [181], S. Moscovici [41] etc. Respectiv, studiile sunt orientate spre clarificarea definiției, a componentelor conceptului de competență socială în lucrările lui U. Phingsten și R. Hintesch [192], F.E. Weinert [199], J. Racu [60] etc. Alte cercetări s-au referit la determinarea caracteristicilor persoanei social- competente: R. Ullrich / R. Ullrich de Muynck [198], H. Shroder și Vorwerg M. [196]; la concretizarea rolului competenței sociale în procesul de adaptare la diferite vârste: Racu [60], T. Slama-Cazacu [65], H.B. Vizavi de cercetarea fenomenului de marginalizare și integrare a diferitor categorii de persoane s-au făcut încercări în diagnosticarea competenței sociale: J.-M. Dutrénit [186], S.L. Odom [191] ; în studierea competenței sociale în raport cu sănătatea mintală: M. Argyle [181], O. Gavril [29] ; a competenței sociale și dezadaptarea socială, integrarea în diverse grupuri sociale: în clarificarea relației dintre personalitate și competența socială: V. Robu [61], etc.

Un aport notabil în studierea competenței sociale l-a adus psihologul M. Argyle, care a introdus în vehiculație termenul de competență socială și a propus modelul descriptiv și explicativ al componentelor competenței sociale în baza asemănării cu modelul competenței motrice [182]. Remarcăm și contribuția cercetătorului francez J.-M. Dutrénit, lucrările căruia demonstrează importanța dezvoltării competenței sociale pentru succesul academic și profesional; rolul muncii sociale în formarea competenței sociale etc. [185; 186].

Analizând sursele științifice în domeniul de interes, putem concluziona: competența socială rezidă în faptul că ea prezintă un fenomen psihosocial ce reflectă o achiziție psihică căpătată de individ în procesul socializării cu ajutorul căreia acesta poate să îndeplinească câteva funcții: să aleagă modele de comportament eficiente în situațiile de interacțiune; să regleze adaptarea la medii sociale noi; să producă influență social dezirabilă asupra altor persoane; să exprime individualitatea; să determine nivelul relațiilor interpersonale între individ și socium; să aducă performanțe sociale, să asigure interacțiunea persoanelor între ele; să faciliteze relațiile interpersonale și obținerea stării de bine, a rezultatelor pozitive, iar prin aceasta și a proceselor de adaptare, integrare, socializare. În psihologia socială, după cum am specificat mai sus, primul model explicativ al competenței sociale a fost descris de M. Argyle în articolul său Competențele sociale. Exemplul adus de autor se referă la competențele motrice – de exemplu, mersul pe bicicletă sau șofajul, comparativ cu care și „competențele sociale pot fi evaluate obiectiv și dezvoltate prin antrenament|| [61, p. 23].

Autorul descrie și explică modelul competenței sociale, enumerând șapte componente ale competenței sociale ce duc la performanță socială și elementele lor: asertivitatea (refuzul cererilor; exprimare sentimentelor pozitive și negative și inițiere, continuare și încheiere a unei conversații generale), gratificația (recunoștința) și sprijinul (susținerea celorlalți într-o situație sau relație, mărirea atracției celuilalt pentru ego și creșterea cât mai mare a influenței, atunci când sprijinul este în acord cu comportamentul dorit), comunicarea nonverbală (diferitele expresii ale feței, în special surâsul, privirea intensă, apropiere mai mare, voce mai puternică, mai ascuțită, mai expresivă, mai multe gesturi îndreptate spre ceilalți, mai puține gesturi îndreptate spre sine, comunicarea verbală, empatia și cooperarea, cunoașterea și rezolvarea problemelor (factorii cognitivi), prezentarea de sine (imaginea de sine, respectul față de sine, prezentarea de sine) [apud 41, p. 76]. În viziunea lui M. Argyle,

comunicarea nu se bazează exclusiv pe exprimarea orală, ci include și partea nonverbală: gesturile și semnele sociale ale modelului competențelor sociale, percepțiile și feedback-ul pe care partenerii comunicării și-l oferă unul celuilalt [61, p. 32-36].

Drept componente ale competenței sociale H. Shroder și M. Vorweg numesc patru trăsături de personalitate: comunicabilitatea (potențialul comunicativ al personalității); decizia de a construi relații, capacitatea de comunicare (care poate fi considerată componentă a comunicabilității); capacitatea de a influența și concepția Eului, autorespectul. Dintre toate aceste trăsături prioritate i se oferă concepției Eului [196, p. 48-63]. Psihologii germani :U. Phingsten și R. Hintesch menționează trei componente ale competenței sociale: dezvoltarea mijloacelor cognitive de autocunoaștere, a posibilității de autoreglare emoțională și a cunoștințelor cu caracter procedural [192].

În limbajul pedagogic termenul de competență este introdus în SUA de N. Chomsky (1965), care face o distincție între competența lingvistică (capacitate internă) și performanța lingvistică (actualizarea competenței). Ideea lui N. Chomsky și-a lăsat amprenta și în alte domenii, precum psihologia cognitivă, unde conceptul de competență reflectă mai bine rezultatele procesului de învățare decât conceptul de performanță, punând accent pe cunoștințele procedurale [apud 76].

În baza complexității sale, structura conceptului de competență socială, suscită neclarități, respectiv, diferențierea conținutului în componente, elemente, aspecte, caracteristici etc. sau substituirea termenilor demonstrează, de fapt, tendința cercetătorilor de a elucida conținutul acestui termen. Majoritatea studiilor despre persoanele cu deficiență mintală au fost centrate pe întârzierile lor în dezvoltarea cognitivă, acordându-se o mai mică importanță funcționării sociale și emoționale ale acestor subiecți. Această abordare a fost treptat modificată, odată cu recunoașterea tot mai largă a faptului că relațiile sociale din cadrul grupului de vârstă pot

influența pozitivă capacitatea de adaptare a copilului cu deficiență mintală, stima lui de sine și chiar dezvoltarea cognitivă ulterioară (Johnson, 1989, Gootman 1993).

Alte studii indică faptul că majoritatea copiilor cu întârzieri în dezvoltare prezintă și deficiențe în interacțiunile sociale (Guralnic, 1989, Groom, 1995). În comparație cu subiecții fără întârzieri, acești copii au mult mai puține relații sociale stabile, oferă mai puține feed-backuri în interacțiunile cu ceilalți și sunt implicați într-un număr mai redus de interacțiuni sociale și în jocuri de grup. Este importantă distincția între copiii cu întârzieri severe în dezvoltare - în cazul acestora, deficiențele în domeniul interacțiunilor sociale fiind oarecum firești) și cei cu deficiențe ușoare, dificultățile acestora în interacțiunile cu semenii fiind mai subtile și îmbrăcând forme mai diverse.

Toate aceste studii, ca și cele realizate asupra copiilor fără întârzieri în dezvoltare, evidențiază faptul că factorii cognitivi, comunicativi, afectivi și motivaționali îndeplinesc un rol important în dezvoltarea abilităților sociale ale copiilor.

Maika Margalit (1996) a realizat un studiu privind comportamentele din mediul școlar al adolescenților cu deficiențe mintale, realizând o comparație între modul în care fiecare subiect și-a evaluat propriul comportament, evaluarea profesorului față de comportamentul subiecților și evaluarea făcută de un observator extern, urmărind să stabilească măsura în care aceste rezultate sunt predictive pentru orientarea în sarcină a adolescenților. Cercetătoarea a avut în vedere importanța dezvoltării abilităților sociale pentru copilărie și adolescență. Deficitele în abilitățile sociale la această vârstă, mai ales cele legate de stabilirea și menținerea unor relații cu persoanele de aceeași vârstă și cu persoanele adulte, nu numai că au un impact negativ asupra funcționării interpersonale la vârsta adultă, dar reduc calitatea și cantitatea experiențelor de învățare din mediul școlar. Practica demonstrează că atingerea unor performanțe, reușita socială, incluziunea în grupuri noi constituie o problemă mult mai

extinsă. Pe lângă aceasta, rezultatele obținute până acum nu formează imaginea integrală a dezvoltării competenței sociale în ontogeneză, nu sunt studiate consecutiv perioadele de vârstă din perspectiva psihosocială, prezentând abordarea fenomenului doar fragmentar. De asemenea, rezultatele existente se axează, cu precădere, pe aspectul cantitativ și mai puțin, pe dimensiunea calitativă a subiectului vizat. Actualmente, în România și Republica Moldova sunt puține studii referitor la subiectul dat, cu excepția celor ce relevă studiul competențelor necesar a fi dezvoltate în procesul educațional, de aceea considerăm necesară cercetarea dezvoltării competenței sociale, mai cu seamă, în contextul facilitării relațiilor interpersonale, a incluziunii educaționale și sociale a copiilor.

În definirea retardului mental, Asociația Americană a Deficienței Mentale a luat în mod special în considerare insuficienta dezvoltare a comportamentului adaptativ, definită ca limitare semnificativă în capacitatea individului de a răspunde satisfăcător cerințelor privind maturarea, învățarea, independența personală, precum și responsabilităților sociale corespunzătoare grupului său de vârstă sau grupului social.

Este evident că aspectele sociale ale comportamentului adaptativ se schimbă atât sub aspect cantitativ, cât și calitativ. Copiii trec de la jocul individual la jocul în grup, de la participarea spontană în activitățile de grup la interacțiunea cooperativă sau competitivă în grup și la inițierea unor activități mai complexe. Toate aceste comportamente, dar mai ales direcția lor de schimbare, reflectă dezvoltarea competenței sociale. Consultarea lucrărilor de specialitate au condus la ideea conform căreia trăsăturile caracteristice ale societății contemporane imprimă note specifice componentelor sistemului social, între care educația, aliniind-o la dimensiunile epocii pe care o parcurgem [14].

Modificările realității sociale, economice și culturale, alături de noile provocări ale lumii contemporane (explozia demografică,

aparitia și adâncirea crizelor, explozia informațională, generată de ritmul rapid de dezvoltare al științei și tehnicii, precum și de ritmul rapid de uzură al cunoștințelor, creșterea timpului liber ș.a.) au impus schimbări de anvergură în proiectarea și implementarea politicilor și strategiilor educaționale din majoritatea statelor lumii.

Evaluarea comportamentului social al copiilor cu deficiențe mintale trebuie să aibă în vedere și persoanele cu care interacționează copilul. Pentru o evaluare cât mai fidelă a comportamentului adolescenților, trebuie să se analizeze acest comportament în contexte diferite. Studiul realizat de Margalit pornește de la evaluările comportamentului tinerilor, evaluări făcute de ei înșiși, de profesorii lor și de observatori străini. Această metodă este eficientă și în evaluarea modului în care tinerii cu deficiențe mintale își analizează propriul comportament.

Deși utilizarea competenței sociale ca și criteriu de identificare a persoanelor cu deficiență mintală constituie o idee interesantă, evaluarea ar fi foarte greu de realizat. Din acest motiv, utilizarea coeficientului de inteligență drept principal criteriu în identificarea deficienței mintale a fost, cel puțin în parte, rezultatul incapacității de a stabili un consens cu privire la componentele comportamentului social competent și la modalitățile de evaluare a acestora. Spre exemplu, competența socială a fost definită pe rând în termeni de comportament social corespunzător în raport cu normele sociale, prezența sau absența relațiilor cu persoane de aceeași vârstă, și chiar prin percepția individului asupra propriei competențe. Mai mult chiar, unii autori au acordat o importanță mai mare duratei interacțiunii sociale drept criteriu pentru evaluarea competenței sociale, în timp ce alții s-au concentrat asupra calității acestor interacțiuni.

În ciuda acestor dificultăți, este evidentă tendința de includere a competenței sociale în identificarea și terapia persoanelor cu deficiență mintală. Aceasta se datorează în parte încercărilor de a asocia competența socială cu abilitățile social-cognitive și abilitățile

de rezolvare a problemelor. Toate aceste modele fac posibilă înțelegerea modului în care indivizii cu dezvoltare normală dobândesc și exersează competența socială, ca și factorii care mediază exprimarea acesteia.

În descrierea comportamentului social competent al copiilor cu deficiență mintală, trebuie considerați acei factori care stau la baza competenței sociale, aceasta constituind rezultatul interacțiunii cunoștințelor sociale cu comportamentul social. Trebuie, așadar, analizate și abilitățile social-cognitive ale acestor copii, cunoștințele și capacitatea lor de înțelegere a lumii sociale. Prin activităților extracurriculare în dezvoltarea competențelor sociale la copiii cu dizabilități mintale se urmărește dezvoltarea următoarelor componente: comunicarea verbală, comunicarea nonverbală, asertivitatea, empatia, cooperarea, cunoașterea și rezolvarea problemelor, prezentarea de sine, gratitudinea și sprijinul care sunt cheia prieteniei și atracției interpersonale ca răspuns a trei nevoi fundamentale pe care în special elevii cu dizabilitati mintale le au: acceptarea, aprobarea și aprecierea. Rezultatele constatate în procesul investigației sunt importante, prin implementarea informației obținute referitor la dezvoltarea particularităților de vârstă ale competenței sociale și a mecanismelor psihologice de dezvoltare în procesul de prevenție, diagnosticare și dezvoltare a acestei competențe. Lucrarea prezintă interes în studierea efectului pe care activitățile extradidactice îl au asupra dobândirii competențelor sociale de către elevii cu dizabilități mintale, precum și calitatea integrării ulterioare în societate.

Resurse bibliografice:

1. ANTONESEI, L. Paideia. Fundamentele culturale ale educației. Iași: Editura Polirom, 1996;
2. BATÂR, D. apud TONNIES, F., Familia în dinamica societății. Sibiu: Editura Universității Lucian Blaga, 2004;

3. CEAUȘU, V. Autocunoaștere și creație, București: Editura Militară, 1983;
4. CONSTANTINESCU. Competența socială și competența profesională, București: Editura Economica, 2004; ANTONESEI, L. Paideia. Fundamentele culturale ale educației. Iași: Editura Polirom, 1996;
5. BATÂR, D. apud TONNIES, F., Familia în dinamica societății. Sibiu: Editura Universității Lucian Blaga, 2004;
6. CEAUȘU, V. Autocunoaștere și creație, București: Editura Militară, 1983;
7. CONSTANTINESCU. Competența socială și competența profesională, București: Editura Economica, 2004;
8. DANII A., POPOVICI D.V., RACU A. Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007;
9. GAVRIL. Asertivitatea – de la abilitate la competență, Iași: Editura Performantica, 2002
10. GHERGUȚ A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație, București: Editura Polirom, 2006
11. HUDIȚEANU, Alexandru. Introducere în psihologia educației, Sibiu: Editura Psihimedia, 2002
12. ARGYLE.M. Competențele sociale” în S. Moscovici (coord.) Psihologia socială a relațiilor cu celălalt, Iași: Editura Polirom; 1998
13. Achiri I., Bolboceanu A. etc. Evaluarea standardelor educaționale. Ghid metodologic, Institutul de Științe ale Educației, UNICEF Moldova. Chișinău: Print-Caro SRL, 2009

**FORMATION OF THE AXIOLOGICAL REFERENTIAL OF
THE STUDENTS THROUGH THE SCHOOL
CURRICULUM**

**FORMAREA REFERENȚIALULUI AXIOLOGIC AL
ELEVILOR PRIN CURRICULUM ȘCOLAR**

Florina – Teodora BICULESCU doctorand,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Liceul Tehnologic Topoloveni, România

Abstract: The article tackles the role of values in contemporary society, highlights the importance of forming the student's axiological frame of reference and emphasizes the role of the school curriculum in the development of the student's personality.

Keywords: values, axiological education, axiological frame of reference.

Rezumat: Articolul abordează rolul valorilor în societatea contemporană, evidențiază importanța formării referențialului axiologic al elevului și subliniază rolul curriculumului școlar în dezvoltarea personalității elevului.

Cuvinte – cheie: valori, educație axiologică, referențial axiologic.

Valorile, educația și autoeducația. Legea Educației Naționale din România, nr. 1/2011, asigură cadrul pentru exercitarea sub autoritatea statului român a dreptului fundamental la învățătură pe tot parcursul vieții. Legea reglementează structura, funcțiile, organizarea și funcționarea sistemului național de învățământ de stat, particular și confesional [6].

Legea Educației Naționale are ca viziune promovarea unui învățământ orientat pe valori, creativitate, capacități cognitive, capacități volitive și capacități acționale, cunoștințe fundamentale și cunoștințe, competențe și abilități de utilitate directă, în profesie și în societate. [6].

Misiunea asumată de lege este de formare, prin educație, a infrastructurii mentale a societății românești, în acord cu noile cerințe, derivate din statutul României de țară membră a Uniunii Europene și din funcționarea în contextul globalizării, și de generare sustenabilă a unei resurse umane naționale înalt competitive, capabilă să funcționeze eficient în societatea actuală și viitoare [6].

Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii [6].

Sistemul de valori educaționale din România se raportează la Idealul educațional al școlii românești și la Profilul de formare al absolventului de clasa a IV-a, așa cum se prezintă în Tabelul 1.

Tabel 1. Corespondența valori, ideal educațional, profil de formare al absolventului de clasa a IV-a

Sistemul de valori educaționale din România	Idealul educațional	Profilul de formare al absolventului de clasa a IV-a
Valori general – umane care sunt valorile fundamentale ale omenirii: Viață, Adevăr, Frumos,	Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă,	- manifestarea curiozității pentru aflarea adevărului; -realizarea unui

<p>Dreptate, Libertate, Sacru, etc.</p> <p>Valori specifice – naționale: țara, poporul, simbolica statului (imn, stemă, drapel) limbă națională, conștiință națională, istoria națională, cultura națională, credința, tradițiile, arta popular, etc.</p> <p>Valori educaționale stabilite pe dimensiunile educației: intelectuale, morale, estetice, fizice, tehnologice, etc.</p> <p>Valori curriculare stabilite pe arii curriculare și/sau discipline:</p> <p>obiective, conținuturi,</p>	<p>integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii.</p>	<p>demers investigativ simplu prin parcurgerea unor etape în vederea atingerii unui scop;</p> <p>-manifestarea interesului pentru autocunoaștere</p> <p>-punerea în practică a unor norme elementare de conduită în contexte cotidiene;</p> <p>- asumarea unor roluri și responsabilități prin participarea la acțiuni în contexte de viață din mediul cunoscut;</p> <p>-Recunoașterea și respectarea diversității (etno-culturale, lingvistice, religioase etc.)</p> <p>- recunoașterea</p>
--	--	--

<p>metodologii, etc.</p> <p>Valori instrumentale: cunoștințe, capacități, atitudini, abilități/competențe de tip comunicativ, tehnologic, etc.</p> <p>Valori colective: ale clasei, ale grupului de elevi, ale grupurilor sociale/prosociale, ale familiei, etc.</p> <p>Valori individuale, care sunt definitorii pentru orice ființă umană: identitatea, familia, credința prietenii, educația, preferințele, dragostea, cariera, timpul liber, integritatea, demnitatea, igiena personală, stilul individual, sănătatea, imaginea de sine,</p>		<p>unor elemente ale contextului cultural local și ale patrimoniului național și universal</p> <p>- realizarea unor produse simple pentru nevoi curente în activitățile proprii de învățare, cu sprijin din partea adulților-</p> <p>- utilizarea în învățare a unor funcții și aplicații simple ale dispozitivelor digitale din mediul apropiat, cu sprijin din partea adulților;</p> <p>-manifestarea curiozității în abordarea de sarcini noi și neobișnuite de învățare , fără teama de a greși</p>
---	--	---

<p>gândirea critică, autodisciplina, etc. [1, pag. 68]</p>		<p>- asumarea unor sarcini simple de lucru, care implică hotărâre, angajament în realizarea unor obiective, inițiativă, creativitate, cooperare cu ceilalți; -identificarea utilității unor meserii/profesii pentru membrii comunității;</p>
--	--	--

Educația civică este disciplina prevăzută în planul-cadru de învățământ din România, în aria curriculară Om și societate, la clasele a III-a și a IV-a, având un buget de timp de 1 oră/săptămână, pe durata unui an școlar. Este prevăzută în prezent în Planul – cadru de învățământ pentru învățământul primar, aprobat prin Ordin de Ministru al Educației nr. 3371/2013 [7].

Competențele generale care sunt urmărite și dezvoltate pe parcursul claselor a III-a și a IV-a sunt:

1. Aplicarea unor norme de conduită în viața cotidiană;
2. Manifestarea unor deprinderi de comportament moral-civic în contexte de viață din mediul cunoscut;
3. Cooperarea cu ceilalți pentru rezolvarea unor sarcini simple de lucru, manifestând disponibilitate [8].

Actul pedagogic nu este limitat la reproducerea valorilor morale, științifice, artistice, etc. Comunitatea este cea care transmite, mai ales prin intermediul școlii, un anumit sistem de valori [3].

Profesorul este cel care, prin atitudinea sa pedagogică transmite elevilor săi anumite valori sociale (atitudini caracteriale față de învățare, perfecționare), valori culturale (științifice, tehnologice, politice, economice, filosofice, religioase etc.), atitudini față de valorile educației (intelectuale, morale, tehnologice, estetice, fizice), atitudini față de activitatea de învățare, atitudini față de activitatea de muncă și creație, atitudini față de comunitatea profesională, atitudini față de elev, atitudini față de familie, atitudini față de comunitatea educativă locală [2].

Formarea referențialului axiologic al elevilor se realizează, în ciclul primar din școlile din România, atât prin intermediul disciplinei Educație civică, prin textele literare care au conținut și transmit mesaj axiologic, cât și prin activități extrașcolare și extracurriculare.

Prin activitățile de consiliere și orientare desfășurate de profesori, care au și rolul de diriginți. În cadrul *Standardelor pentru funcția de diriginte*, Tatiana Callo regăsim *focalizarea pe transmiterea de valori* [1, pag. 134].

Constantin Cucuș consideră că “legătura dintre educație și valori, dintre pedagogie și axiologie nu este forțată”. Fiecare persoană, fiecare dascăl are misiunea să realizeze valori pe care să le transmită și să le formeze elevilor. Așa cum apreciază Constantin Cucuș, *școala însăși constituie o valoare instituțională*. În același timp, procesul educative are scopuri și obiective raportate permanent și definite din punct de vedere axiologic [4].

Concluzii.

Într-o perioadă în care există o stare permanentă de criză economică, social, identitară este necesară orientarea învățământului într-o perspectivă axiologică [5].

Reputatul pedagog ieșean C. Cucuș consideră că *realizarea unei educații valorice* este singurul remediu pentru depășirea acestei stări de criză [3].

Rolul profesorului școlar este să contribuie la formarea referențialului axiologic al elevilor prin activități curriculare și extracurriculare care să conducă la formarea personalității micilor școlari bazată pe valori autentice.

Resurse bibliografice:

1. Callo, Tatiana (coord) Educația centrată pe elev: Ghid metodologic. Ch.: Ed. Print-Caro, 2010.
2. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău, Editura Litera Internațional, 2000.
3. Cucoș C. Pedagogie și axiologie. București: EDP, 1995.
4. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Editura Polirom, 2002.
5. Hadîrcă M. Dezvoltarea curriculumului școlar din perspectivă axiologică. In: Formarea vorbitorului cult al limbii române prin prisma curriculumului școlar. Chișinău: Tipogr. „Print Caro”, 2011.
6. Legea Educației Naționale din România, nr. 1/2011, cu modificările și ompletările ulterioare;
7. Planul-Cadru de învățământ pentru învățământul primar, Anexa 1, OM 3371/ 2013.
8. Programa școlară pentru disciplina Educație civică, clasele a III-a – a IV-a, 2013.

CZU: 37.036.5:372.46

USE OF THEATER TECHNIQUES IN THE DEVELOPMENT OF ORAL COMMUNICATION IN PRIMARY EDUCATION

UTILIZAREA TEHNICILOR TEATRALE ÎN DEZVOLTAREA COMUNICĂRII ORALE LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE

Tatiana PETCU, doctorandă,
Școala Doctorală Științe ale Educației,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Abstract: The current stage of development of primary education is characterized by the search and implementation of new activities for the creative teaching of content. One of the types of activity widely used in the general development of children is theatrical strategy.

Keywords: communication, theater, pupil, primary education, gesture, mime.

Rezumat: Etapa actuală de dezvoltare a învățământului primar se caracterizează prin căutarea și implementarea noilor activități pentru predarea creativă a conținuturilor. Unul dintre tipurile de activitate utilizate pe scară largă în procesul de dezvoltare generală a copiilor este strategia teatrală.

Cuvinte cheie: comunicare, teatru, elev, treapta primară, gest, mimică.

Comunicarea reprezintă o caracteristică fundamentală a existenței. Prin intermediul acesteia se realizează schimbul de informații, idei și sentimente, atât pe cale orală, cât și pe cale scrisă. Comunicarea este obiectul cercetărilor a unui număr mare de științe (filosofie, filologie, lingvistică, retorică, psihofiziologie, psihologie, neuropsihologie, defectologie, pedagogie etc.). Acest lucru este determinat de rolul excepțional al comunicării în formarea conștiinței umane, în geneza gândirii și dezvoltarea personalității. În Dicționarul Explicativ al Limbii Române, termenul “comunicare” indică acțiunea

de a comunica (a se pune în legătură, în contact cu... ; a vorbi cu...) și rezultatul ei. [1] Comunicarea este o acțiune prin care oamenii transmit idei și sentimente, pe de o parte; află despre ideile și sentimentele celorlalți, pe de altă parte [4, p.37]. Învățătorul trebuie să pregătească elevii pentru ambele ipostaze: atât de emițător, care are nevoie să fie ascultat, cât și de receptor, care trebuie să asculte, ca să înțeleagă ce mesaj îi transmite vorbitorul.

În ultimii ani observăm o creștere a interesului față de utilizarea tehnicilor teatrale în școală, deoarece acestea contribuie la înlăturarea stării de plictiseală, au un rol stimulator și captează atenția elevilor.

Teatrul reprezintă o sinteză a artelor, acesta disciplinează elevii, îi face să se simtă responsabili față de parteneri, le însuflă dragoste pentru muncă, curaj, adică poate realiza ceea ce depășește puterea procesului educațional standard. „Strategia teatrală se constituie într-o corobare a tehnicilor, mijloacelor și a formelor de organizare a demersului teatral, subsumată, în principiu, lumii spectacolului.” [3, p.102]

Formarea competențelor de comunicare prin jocuri teatrale pune accent pe:

- practici de relaxare și tehnici de respirație;
- conștientizarea poziției, în cadru spațial, a propriului corp și a corpului celorlalți;
- abilitatea de înțelegere și de a analiza trăsăturile reale ale stimulilor primiți;
- abilitatea de a încerca și a schimba rapid scheme de comportament în ce privește senzațiile fizice produse sau situațiile imaginare [2, p. 24].

Tehnicile teatrale creează astfel condiții în care un elev își poate transmite emoțiile, sentimentele și nu doar într-o conversație obișnuită, dar și în public. În procesul activității teatrale, elevul are ocazia de a folosi toate mijloacele de comunicare:

- ✓ mimică (aspect, zâmbet, expresii faciale);

- ✓ intonație (timbru, ritm, ton, expresivitate);
- ✓ mișcările corpului (pantomimă, mișcări locomotorii și ale obiectelor, posturi utilizate în comunicare).

Pentru a juca un rol, copilul trebuie să folosească toate mijloacele expresive precum mimica, gesturile, mișcările corpului, cât și o exprimare plină de expresivitate și intonație. Lucrul pe liniile personajelor și replicile acestora activează vocabularul copilului, îl îmbogățește și, de asemenea, facilitează îmbunătățirea laturii sonore a vorbirii. Lucrul la spectacole de teatru provoacă dorința elevilor de a povesti despre experiența sa prietenilor și părinților. Toate acestea cu siguranță influențează pozitiv dezvoltarea abilităților de comunicare.

Un efect benefic asupra dezvoltării vorbirii elevului o are nu doar participarea la spectacole de teatru, dar și vizionarea acestora. La teatru, elevul, în același timp trebuie să urmărească ce se întâmplă pe scenă, să asculte și să înțeleagă discursul sunător și clar al actorilor. Este necesar de pregătit elevul înainte de spectacol, explicându-i conținutul piesei și semnificația acesteia.

Tehnicile teatrale sunt divizate în:

1. Tehnici teatrale verbale, acestea își subordonează manifestări verbale concrete ale interlocutorului, cât și exerciții necesare pentru optimizării acestor manifestări. Din ansamblul tehnicilor teatrale verbale fac parte: exercițiile de dramatizare, jocurile de rol, exercițiile de improvizație, exerciții de asociere lexical-semantică, exerciții de dicție etc.

2. Tehnici teatrale nonverbale, fiind utile atât în comunicarea curentă cât și cea teatrală. Putem enumera următoarele tehnici teatrale nonverbale: exerciții de mimă, exerciții de dans, exerciții de mișcare scenică, exerciții de expresie corporală etc.

3. Tehnici teatrale paraverbale implică exersare din partea participanților prin: exerciții centrate pe jocul intensității vocii,

ritmul vorbirii și a tempoului, exerciții de respirație, jocurile de rol cu implicarea replicilor și a gesturilor. [3, p.171-180]

Printre activitățile cu caracter teatralizat identificăm exercițiile și jocurile de rol, ce dezvoltă creativitatea elevilor la nivelul supratext. În continuare voi prezenta câteva exemple de tehnici teatrale ce pot fi utilizate la lecția de limba română. Una dintre aceste tehnici este Trenul de personaje. Algoritmul desfășurării:

1. Elevii vor selecta câte o imagine ce conține un personaj studiat sau cunoscut.

2. După care se vor forma grupe a câte 3-4 persoane.

3. După formarea grupurilor, elevii vor fi anunțați că urmează o călătorie imaginară într-un tren.

4. Timp de 5-7 minute echipele vor pregăti replicile de dialog.

5. Următorul pas va fi prezentarea conversației din tren. În acest fel vor fi puși în situație să dialogheze Păcală cu Scufița Roșie și Rapunzel sau Balaurul cu Zâna Bună și Fetița Degețel etc.

O altă activitate pentru dezvoltarea comunicării orale la elevi, dar și a creativității este jocul Hai să facem o poveste! Algoritmul desfășurării: unul dintre elevi sau cadrul didactic va lua păpușa care are rolul de povestitor și va începe povestea: „A fost odată ca niciodată...” Se poate opri utilizând formule ca atunci, deodată, etc. Formulele acestea vor ajuta următorul elev să continue povestea în funcție de propria lui imaginație. Textul se poate înregistra și se va pune în final pentru hazul participanților. [5]

Dezvoltarea comunicării orale la elevii claselor primare prin intermediul metodelor și procedeele didactice potrivite va avea drept rezultat un elev ce este capabil să observe, să descopere, să emită ipoteze și să rezolve probleme, să argumenteze, să demonstreze și să verifice valoarea unei informații. Prin teatru elevii disting informațiile esențiale și informațiile de detaliu dintr-un mesaj ascultat, sesizează legăturile logice dintr-un mesaj oral, pot să analizeze structurile gramaticale corecte/incorecte dintr-un enunț ascultat, disting cuvinte necunoscute dintr-un anumit context și

semnalează prin replici adecvate înțelegerea mesajului interlocutorului.

Utilizarea tehnicilor teatrale la orele de limba română favorizează la elevi dezvoltarea capacității de comunicare orală, libertatea de exprimare, folosirea codurilor nonverbale sau paraverbale, ceea ce îi permite să înțeleagă mai bine diferite conținuturi informaționale, să interacționeze cu alți colegi și să caute căi alternative de rezolvare a unei probleme.

Resurse bibliografice:

1. Academia Română, Institutul de Lingvistică “Iorgu Iordan – Al. Rosetti” *Dicționarul explicativ al limbii române (ediția a II-a revăzută și adăugită)*. București: Editura Univers Enciclopedic Gold, 2009.

2. Banu G. *Actorul pe calea fără urmă*. București: Fundația Culturală Română, 1995.

3. Hobjilă A. *Comunicare, discurs și teatru. Delimitări teoretice și deschideri aplicative*. Iași: Institutul European, 2012.

4. Norel M. *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 2010.

5. <https://iteach.ro/experiencedidactice/tehnici-teatrale-si-de-joc-in-cadrul-activitatii-didactice>.

**THE IMPORTANCE OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE
DEVELOPMENT OF THE CHILD
IMPORTANȚA EDUCAȚIEI INCLUZIVE ÎN
DEZVOLTAREA COPILULUI**

Andrei GUȚU, Institutul de Management Japonez,
Chișinău, Republica Moldova

Abstract: A new dimension that is starting to take shape in the educational landscape of the Republic of Moldova is to democratize and equalize the chances of each individual child. To this end inclusive education is applied – a response to the resizing of education in our country. The aim of this education is to create a learning-friendly framework for all children, regardless of the situation. Inclusive education focuses on learning the strategies needed to solve the problems of everyday life in a cooperative and solidarity-based way, where the learning process is carried out in spirituality of respect and acceptance of the surrounding people.

Keywords: *education, inclusion, diversity, integration.*

Rezumat: O nouă dimensiune care începe să se contureze în peisajul învățământului din Republica Moldova este aceea de democratizare și egalizare a șanselor fiecărui copil în parte. În acest scop este aplicată educația incluzivă – un răspuns la redimensionarea învățământului din țara noastră. Scopul acestei educații este de a crea pentru toți copiii un cadru prielnic învățării, indiferent de situație. Educația incluzivă se concentrează pe învățarea strategiilor necesare rezolvării problemelor din viața cotidiană, într-o manieră cooperantă și solidară, unde procesul de învățare este realizat în spiritual respectului și acceptării celor din jur.

Cuvinte cheie: *educație, incluziune, diversitate, integrare.*

Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul

unei comunități [4, p.59]. „**Incluziunea**” se referă la faptul că oricine, indiferent de deficiența sa sau de dificultățile pe care le întâmpină în învățare, trebuie tratat ca un membru al societății, iar diversele servicii speciale de care are nevoie, trebuie furnizate în cadrul serviciilor sociale, educaționale, medicale și celelalte servicii puse la dispoziția tuturor membrilor societății.

Incluziunea educațională se definește prin acceptarea de către instituțiile de învățământ a tuturor copiilor, indiferent de apartenența lor etnică, socială, religie, naționalitate sau handicap și este strâns legată de recunoașterea și acceptarea diversității – condiție normală a conviețuirii umane. Învățământul incluziv presupune ca tinerii și copiii cu probleme de sănătate și ceilalți fără probleme să învețe împreună în instituțiile de învățământ având sprijinul corespunzător, mai ales din partea cadrelor didactice implicate în acest proces. Copiii diferiți au drepturi egale cu ceilalți, iar o educație separată ar duce la marginalizare și discriminare, împiedicând formarea, împlinirea de sine și afirmarea personalității. Ideea de incluziune pleacă de la principiul că orice individ, oricât ar fi de diferit, aparține de fapt și de drept grupului social și trebuie susținut în procesul de integrare în societate [2, p.2].

Educația incluzivă are rolul de a sprijini acest aspect deoarece se concentrează mai ales pe învățarea strategiilor necesare rezolvării problemelor din viața cotidiană, într-o manieră cooperantă și solidară, unde procesul de învățare este realizat în spiritul respectului și acceptării celor din jur. Trebuie eliminat principiul de discriminare și izolare a copiilor cu nevoi speciale. Unul dintre cele mai importante aspecte ale învățământului actual este nevoia de adaptare la necesitățile copiilor, oricare ar fi acele necesități și oricare ar fi copiii. O astfel de metodă de adaptare o constituie, indubitabil, educația incluzivă, o educație ce se axează pe includerea acelor copii sau chiar grupuri ce au fost anterior marginalizate și care implică în procesul de învățare și de luare a deciziilor părinții, profesorii și reprezentanții administrațiilor instituțiilor de învățământ.

S-a dovedit că educația incluzivă constituie un teren de pregătire ideal pentru viitoarea integrare a copiilor în societate. Educația incluzivă este un proces complex, de durată, care necesită analize, schimbări și construcții continue pentru a realiza politici și practici incluzive și a asigura bazele unei culturi incluzive [7, p.3].

Atunci când vorbim de educație incluzivă ne referim la programe de educație care să asigure accesul și participarea tuturor copiilor, valorizând diversitatea și acordând importanță fiecărui copil în parte. Nu este suficientă includerea unui copil într-un grup educativ. Este nevoie ca grupul să se schimbe în așa fel încât fiecare copil să fie bine primit - un grup cu practici educative incluzive, adică primește toți copiii și acordă valoare și atenție fiecăruia, dar educația nu poate fi incluzivă decât dacă cuprinde tot programul, practicile, managementul și acțiunile permanente cu copiii. Adică toate componentele actului de educație în ansamblul lui. O idee de bază în asigurarea educației incluzive este prevederea conform căreia toți copiii trebuie să învețe împreună. De aici, educația incluzivă, pentru toți, de multe ori pare să fie aceeași cu integrarea copiilor cu cerințe educative speciale (CES). Totodată, incluziunea presupune și acțiuni în favoarea eliminării discriminării și segregării. [3, p.73].

Dacă e să ne referim la beneficiile acestui tip de educație, ele îi vizează atât pe elevi cât și pe părinții acestora: toți părinții își doresc ca copiii lor să fie acceptați de ceilalți, să aibă prieteni și să ducă o viață normală. Școala incluzivă poate transforma acest vis în realitate pentru mulți dintre copii, în mod special cu dizabilități. Copiii dezvoltă o înțelegere pozitivă atât a propriei persoane, cât și a altora. Atunci când frecventează clase ce reflectă asemănări și deosebiri între persoane reale, ei învață să aprecieze diversitatea [2, p.1]. De reținut este că principiul fundamental al școlii incluzive este acela că toți copiii trebuie să învețe împreună, oricând acest lucru este posibil, indiferent de dificultățile pe care le au sau de diferențele dintre aceștia. Școala incluzivă trebuie să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale elevilor, armonizând, pe de o

parte stiluri și ritmuri diferite de învățare, iar, pe de altă parte să asigure o educație de calitate pentru toți, prin programe de învățământ adecvate, bună organizare, strategii de predare, folosirea optimă a resurselor etc. Trebuie să se asigure un continuum al sprijinului și serviciilor oferite pentru cerințele speciale în fiecare școală. De asemenea, este bine ca elevul cu CES să învețe cu ceilalți copii, și nu separat de ei. De aceea, cadrul didactic trebuie să stabilească foarte clar cum și cât timp va antrena copiii cu CES în activitate, ce sarcini didactice le va propune pentru ca aceștia să participe alături de ceilalți în procesul de învățare. Învățătorul sau profesorul trebuie să pună în valoare ceea ce realizează copilul cu CES la lecție, să găsească momentele potrivite în desfășurarea orei pentru a intercala activitatea copilului cu CES în cea a colegilor de clasă [6, p.160-162].

Pentru a avea cu adevărat o școală incluzivă care să funcționeze, este necesară pregătirea acesteia, sunt necesare condiții materiale, care să permită un învățământ cât mai diversificat și adaptat diferitelor cerințe speciale: profesori itineranți, mobilier, posibilități de modelare a programului zilnic, tehnici, posibilități de modelare a programului zilnic, tehnici speciale de predare, adaptare curriculară individualizată, etc. Ținând cont de introducerea și aplicarea acestui concept de largă rezonanță asupra modului în care este organizată și funcționează școala, există mai multe dimensiuni și provocări contemporane cum ar fi: - centrarea pe copil, pe unicitatea acestuia; - o școală deschisă, prietenoasă; - democrație și solidaritate umană – o școală echitabilă, mai naturală; - răspunsul la situații educaționale diverse; - o școală flexibilă, care se adaptează, învață și se schimbă [4, p.60]. Promovarea educației incluzive prin politica socială și educațională a statului Republica Moldova și prin sporirea practicilor pedagogice de succes nu mai este o noutate de mai bine de două decenii. Experiența internațională, la nivel politic și practic, a încurajat, dar și a obligat, într-un anumit fel, să se respecte drepturile fiecărui om, indiferent de starea lui fizică, pentru a fi ajutat să se

realizeze ca persoană, la nivel social și comunitar. Prin Hotărârea Guvernului nr.723 din 08.09.2017 a fost aprobat Programul național de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități, pentru anii 2017-2022, în scopul executării prevederilor art.2 din Legea pentru ratificarea Convenției Organizației Națiunilor Unite privind drepturile persoanelor cu dizabilități nr.166 din 9 iulie 2010, și ale Legii privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități, nr.60 din 30 martie 2012. Unul dintre obiectivele esențiale, în domeniul educației, cuprinse la pct.56 al Programului îl constituie asigurarea dreptului la educație de calitate a copiilor și tinerilor cu diferite tipuri de dizabilități în instituțiile de învățământ în condiții de egalitate cu ceilalți. De asemenea, în corespundere cu prevederile Codului Educației al Republicii Moldova, stipulate la Capitolul VI, art.32, învățământul pentru copiii și elevii cu cerințe educaționale speciale este parte integrantă a sistemului de învățământ și are drept scop educarea, reabilitarea și/sau recuperarea și incluziunea educațională, socială și profesională a persoanelor cu dificultăți de învățare, de comunicare și interacțiune, cu deficiențe senzoriale și fizice, emoționale și comportamentale, sociale [5, p.13-14].

Prin semnarea și ratificarea Convenției ONU privind drepturile copilului și a Convenției privind drepturile persoanelor cu dizabilități, guvernele țărilor se angajează să creeze un sistem de educație care este accesibil tuturor și oferă o educație de calitate, relevantă pentru societate și economie. Printre acțiunile prioritare în acest sens sunt incluse: asigurarea dreptului la educație, prin promovarea programelor de intervenție timpurie, informarea părinților referitor la drepturile copiilor lor, promovarea unei culturi incluzive, în cadrul căreia copiii cu dizabilități învață împreună cu semenii lor și dobândesc abilități și competențe sociale, asigurarea respectării drepturilor copiilor în procesul de luare a deciziilor, eliminarea barierelor, inclusiv a barierelor în comunicare, a barierelor atitudinale și a celor fizice, cu care se confruntă copiii cu mobilitate redusă etc.; respectarea dreptului la educație, prin crearea

unui mediu centrat pe copil, stimulativ, sigur și sănătos, diferențierea și individualizarea învățării, aplicarea metodelor de învățare și predare active, participatorii, centrate pe copil, utilizarea creativă a tehnologiilor de asistență, formarea cadrelor didactice cu competențe necesare pentru a preda în medii diferite de învățare, organizarea diferențiată și individualizată a învățării, precum și valorificarea potențialului și punctelor forte ale fiecărui copil, evaluarea progresului fiecărui elev (în raport cu propriile rezultate anterioare), implicarea copiilor în diverse proiecte sau acțiuni de voluntariat, organizate la nivel de clasă și/sau de instituție; respectarea dreptului la educație al copiilor cu dizabilități, prin promovarea respectului pentru identitatea copiilor, respectarea drepturilor la participare ale copiilor (susținerea și implicarea activă a copiilor în procesul de luare a deciziilor cu privire la problemele care le afectează viața, precum și dreptul de a influența deciziile referitor la viața școlară), prin promovarea respectului pentru integritate (educația trebuie să se desfășoare într-un mediu în care se respectă demnitatea inerentă a copilului, astfel încât să-l ajute să-și exprime în mod liber opiniile).

Cadrul normativ al Republicii Moldova conține prevederi privind egalitatea de șanse în realizarea accesului la educație pentru toți copiii. Republica Moldova este semnatară a Convenției cu privire la drepturile copilului, a Convenției cu privire la drepturile persoanelor cu dizabilități și a diverse alte documente, toate sprijinind angajamentul politic pentru asigurarea oportunităților și accesului la o educație de calitate pentru toți copiii, inclusiv pentru copiii cu cerințe educaționale speciale (inclusiv copiii cu dizabilități). În acest context, remarcăm Acordul de asociere între Uniunea Europeană și Republica Moldova, care conține un capitol aparte privind drepturile copilului; Strategia privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități pentru 2010-2013; Programul de dezvoltare a educației incluzive pentru 2011-2020 și Planul de acțiuni pe anii 2015-2017 pentru implementarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova; Strategia de

dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” etc. Acțiunile întreprinse pentru asigurarea unei educații incluzive de calitate pentru toți copiii în Republica Moldova vizează: identificarea și evaluarea copiilor cu probleme de dezvoltare pentru asigurarea dezvoltării copilului conform particularităților de vârstă; asigurarea șanselor egale pentru toți copiii pentru încadrarea acestora în instituții generale de învățământ; acordarea serviciilor de suport pentru incluziunea socială și educațională a copiilor cu cerințe educaționale speciale; crearea unui mediu centrat pe copil, stimulat, sigur și sănătos, prin aplicarea metodologiilor de învățare și predare active, centrate pe copil; formarea cadrelor didactice pentru a preda în medii diferite de învățare, valorificarea potențialului și punctelor forte ale fiecărui copil, evaluarea fiecărui copil în raport cu propriile rezultate [1, p.4-5].

Resurse bibliografice:

1. Cara A. Asigurarea unei educații de calitate pentru toți copiii. Sinteză de politici în domeniul educației. Chișinău, 2017. <https://ipp.md/wp-content/uploads/2017/09/Sinteza-Cara-Angela.pdf> ;
2. Educația incluzivă – o necesitate a școlii moderne. Vaslui, 2021. <https://www.profesorinromania.ro/2021/01/19/educatia-incluziva-o-necesitate-a-scolii-moderne/> ;
3. Iurescu D.; Cojocariu-Luchian S. Educația incluzivă între provocare și necesitate. Buletinul Științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul, Nr.1 (1), 2015. Cahul, 2015;
4. Lungu D.; Bejenariu A. Educația incluzivă – o șansă pentru toți copiii. Articol publicat în lucrarea: Pledoarie pentru educația incluzivă ca dimensiune socială a învățării. Caraș Severin, 2010. http://www.ccdcs.ro/uploads/1/0/8/2/10821265/publicatie_isbn_2_010_pledoarie_pentru_educatia_incluziva.pdf ;
5. Postică V.; Guțu S. Educația incluzivă în Republica Moldova. Material științific publicat în Revista Studia Universitas Moldaviae, Nr. 5 (115), 2018. Chișinău, 2018.

- <http://oaji.net/articles/2017/2056-1539850708.pdf> ;
6. Scorțanu A. Modele și forme de realizare a educației incluzive. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale cu ediția a V-a, 18 octombrie, 2019. Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți. Bălți, 2019;
 7. Școala incluzivă – o necesitate în educația actuală. Târgu Jiu, 2018. <https://edict.ro/scoala-incluziva-o-necesitate-in-educatia-actuala/> .

CZU: 372.362

**OVERCOMING THE DIFFICULTIES IN THE
FAMILIARIZATION OF THE PRESCHOOL STUDENT
WITH NATURE THROUGH THE DIVERSIFICATION
OF THE TEACHING MEANS**

**DEPĂȘIREA DIFICULTĂȚILOR ÎN FAMILIARIZAREA
PREȘCOLARULUI CU NATURA PRIN DIVERSIFICAREA
MIJLOACELOR DIDACTICE**

Ioana GAMANJII, educator,
IET nr. 46 „Araș-Păcuraș”, Chișinău,
studentă, program de studiu Pedagogie Preșcolară,
UPS „Ion Creangă”

Summary: Knowledge of the environment by preschoolers has a major role in their personal development. The conditions for the development and promotion of environmental knowledge in kindergartens start from stimulating and satisfying children's curiosity by understanding some facts and phenomena from the nearby universe. The obstacles encountered by preschoolers in this process represent new challenges for educators in the process of capitalizing the potential of children familiar with nature. The success of its activities can be achieved through the continuous diversification of teaching means combined with the child-centered approach.

Keywords: nature, familiarization with nature, teaching means, early education, Early Education Curriculum

Rezumat: Cunoașterea mediului de către preșcolari are un rol major în dezvoltarea lor personală. Condițiile dezvoltării și promovării cunoașterii mediului în grădinițe pornesc de la stimularea și satisfacerea curiozității copiilor prin înțelegerea unor fapte și fenomene din universul apropiat. Obstacolele întâlnite de preșcolari în acest proces reprezintă noi provocări pentru educatori în procesul de valorificare a potențialului copiilor familiarizați cu natura. Reușita activităților aferente acestuia poate fi obținută prin diversificarea continuă a mijloacelor didactice combinată cu abordarea centrată pe copil.

Cuvinte-cheie: natură, familiarizare cu natura, mijloace didactice, educație timpurie, Curriculumul pentru Educație Timpurie.

Mediul natural, cu componentele sale, constituie un domeniu științific vast și uneori complicat de studiat în detaliu. A. Barna [1] consideră că ”natura nu poate fi studiată dacă nu este cercetată amănunțit și respectând principiul familiarizării în raport cu ceea ce se află în jurul fenomenului, procesului, sau elementelor mediului”.

În instituțiile de educație timpurie din Republica Moldova, familiarizarea preșcolarilor cu natura se realizează integrat, prin toate domeniile și dimensiunile de activitate, prevăzute în Curriculumul pentru educația timpurie, dar totuși în preponderență prin dimensiunea curriculară Educație pentru mediu. Conform competențelor specifice și unităților de competență ale acestei dimensiuni, copiii preșcolari trebuie să: recunoască principalele stări ale vremii; explice relația cauză-efect în interacțiunea cu obiecte, fenomene; recunoască și descrie 4-6 animale/plante; denumească, corpurilor cerești; denumească părțile ale corpului uman, etc.[6, p.87].

Perioada preșcolară se caracterizează printr-o remarcabilă dezvoltare a sensibilității și receptivității senzoriale. În cadrul modificării *sensibilității vizuale*, mai semnificativă este creșterea progresivă a capacității acomodării ochilor la diferite distanțe. Acuitatea vizuală deasemenea crește, între 6 – 11/12 ani cu 60%. În perioada dată, câmpul vizual se lărgiște mult. Concomitent cu dezvoltarea sensibilității vizuale are loc și o dezvoltare evidentă a

unor capacități vizuale. În special unele activități, ca cea de citit și scris, perfecționează treptat mobilitatea analitică a privirii [5, p. 287].

Sensibilitatea auditivă se dezvoltă mult în perioada preșcolară. Dezvoltarea mare a diferențierii sunetelor limbii materne, dezvoltarea auzului fonematic începe să se manifeste încă din perioadele timpurii, vârsta antepreșcolară. În perioada dată se constituie o nouă bază analitico-sintetică a auzului fonematic și a simțului limbii.

Sensibilitatea tactilă este subordonată văzului și auzului, ca instrument de control și susținere a acestora [4]. Dacă inițial simțul tactil facilitează descoperirea diverselor însușiri ale obiectelor, treptat el va fi utilizat prioritar pentru stabilirea semnificațiilor acestora. Având în vedere că relația dintre sensibilitatea vizuală și cea tactilă este coordonată slab la preșcolari, aceștia întâmpină greutăți în recunoașterea tactilă a obiectelor necunoscute percepute anterior, vizual. Cele două fenomene sunt explicate prin legăturile condiționate stabilite între analizatorul tactil – chinesteziec și cel vizual [4].

De asemenea, vârsta preșcolară se caracterizează prin prezența la copii a gândirii concrete și percepția emoțională a mijloacelor ilustrative viu colorate.

În cadrul activității practice și a celei de cercetare a fost evaluat nivelul de cunoaștere a preșcolarilor cu natura (19 copii ai grupei pregătitoare cu vârsta de 6 – 7 ani) din cadrul IET nr.46 din mun. Chișinău.

Direcțiile de evaluare au fost:

1. Plante de primăvară (Fișa 1);
2. Animale domestice și sălbatice (Fișa 2);
3. Anotimpurile (Fișa 3);
4. Fenomene și procese naturale (Fișa 4)
5. Animalele exotice (Fișa 5)

Analizând răspunsurile copiilor, am determinat că copiii au întâlnit dificultăți în identificarea plantelor de primăvară -26, 3% -în curs de

realizare; în recunoașterea și descrierea anotimpurilor -15,8% -în curs de realizare. Dar cele mai mari dificultăți copiii le-au întâmpinat în identificarea fenomenelor naturii-10% nerealizat; 60% în curs de realizare și în selectarea diferitor categorii de animale – 47,4 %-în curs de realizare (Tabel 1.)

Tabel 1. Nivelul de realizare a fișelor

Nivelul de realizare	Fișa 1	Fișa 2	Fișa 3	Fișa 4	Fișa 5
Realizat, %	73,7	100	84,2	30	52,6
În curs de realizare %	26,3	-	15,8	60	47,4
Nerealizat, %	-	-	-	10	-

Bazându-ne pe particularitățile de vârstă a preșcolarilor și a regulii de aur a pedagogiei, dedusă de Comenius „*Totul pe cât e de posibil, să se prezinte simțurilor*” [3, p. 96] considerăm că un rol important în familiarizarea preșcolarilor cu natura au mijloacele didactice.

În procesul cercetării, am analizat tipologia și frecvența valorificării mijloacelor didactice de către educatori. Astfel, am constatat, că 91,7 % din educatori utilizează cel mai frecvent mijloace didactice informativ-demonstrative; urmate de 83,3 % mijloace didactice de exersare a deprinderilor; apoi 50% mijloace didactice de evaluare a rezultatelor învățării și 41,7 % mijloace tehnice și audiovizuale. Nu s-au regăsit în această listă mijloacele didactice din natură; mijloacele didactice de concepție proprie ș.a.

Considerăm că diversificarea mijloacelor didactice pot să faciliteze depășirea dificultăților în familiarizarea preșcolarilor cu natura.

În continuare vom prezenta un șir de activități de familiarizare a preșcolarilor cu natura, bazate pe diverse mijloace didactice.

Depășirea dificultății 1. Fenomenele naturale

Subiectul activității: Tornada

Tipologia mijloacelor didactice utilizate: mijloace de exersare și formare a deprinderilor; mijloace informativ-demonstrative; mijloace audio-vizuale.

Etapa activității: Realizarea sensului; Reflecție

Forma de activitate a copiilor: frontal; în grup.

Descrierea activității:

În etapa de Realizare a sensului, educatorul va prezenta copiilor pe o planșă și printr-un film video fenomenul naturii-tornado.

La etapa activității Reflecție, copiii vor lucra în grupuri. Copiii din Centrul Apă și Nisip vor realiza o tornadă.

Pentru a realiza acest fenomen al naturii, copiii vor umplea cu apă 3/4 din pahar sau borcan, vor adăuga suc de lămâie, săpun lichid și colorant alimentar. Cu o linguriță vor amesteca în pahar compoziția, într-o mișcare circulară.

Subiectul activității: Călătoria unei picături de apă

Tipologia mijloacelor didactice utilizate: mijloace de exersare și formare a deprinderilor; mijloace de concepție proprie.

Etapa activității: Realizarea sensului;

Forma de activitate a copiilor: frontal;

Descrierea activității:

Educatorea va turna într-o folie transparentă apă colorată. Va închide ermetic folia și va lipi-o pe sticla geamului. Peste o perioadă, copiii vor observa pe pereții foliei, apariția unor picături de apă. Educatorul, cu ajutorul cariocilor, va desena circuitul apei în natură, explicând călătoria unei picături de apă (Figura 2).



Figura 1. Mijloc didactic
”Tornado”



Figura 2. Mijloc didactic
”Circuitul apei în natură”

Depășirea dificultății 2. Anotimpurile

Subiectul activității: Povestea anotimpurilor

Tipologia mijloacelor didactice utilizate: mijloace didactice de concepție proprie; mijloace didactice naturale, mijloace didactice informativ-demonstrative.

Etapa activității: Realizarea sensului; Reflecție

Forma de activitate a copiilor: frontal; în grup.

Descrierea activității:

Educatorul va prezenta copiilor pe o planșă cele patru anotimpuri, se vor discuta caracteristicile fiecărui anotimp și deosebirile dintre ele.

La centrul Arte, copiii vor confecționa modelul ”Sucesiunea anotimpurilor”, utilizând două pahare transparente de unică folosință, imaginea unui copac și acuarelă. Acest model este unul funcțional.

Copiii, rotind paharele, vor putea descrie anotimpurile (Figura 3).

De asemenea, la această temă, putem utiliza mijlocul didactic „Copacul anotimpurilor”. Copiii, ghidați de cadrul didactic, vor plasa pe modelul tridimensional al copacului semnele caracteristice anotimpului; fulgi-iarna; flori-primăvara; frunze verzi-vara; fructe, frunze galbene-toamna (Figura 4).



Figura 3. Mijloc didactic
”Suceșiunea anotimpurilor”



Figura 4. Mijloc didactic
”Copacul anotimpurilor”

Activitatea despre anotimpuri poate fi prelungită și în timpul plimbărilor. Copiii vor aduna în ”Sipețelul toamnei” sau ”Sipețelul primăverii” (în dependență ce anotimp este la moment) diverse semne caracteristice, utilizând materiale naturale. Astfel, în „Sipețelul toamnei” putem include frunze de diverse culori, fructe de scoruș; fructe uscate de arțar sau frasin.

Depășirea dificultății 3. Animalele exotice

Subiectul activității: Animalele exotice

Tipologia mijloacelor didactice utilizate: mijloace didactice de concepție proprie; mijloace didactice informativ-demonstrative, mijloace didactice audio-vizuale.

Etapa activității: Realizarea sensului; Reflecție

Forma de activitate a copiilor: frontal; în grup.

Descrierea activității:

La etapa Realizarea sensului, educatorul va prezenta copiilor film video și imagini cu diverse animale exotice. În cadrul lucrului în grup, la centrul Științe, copiii vor primi un cerc, colorat în mai multe culori. Culorile vor prezenta diverse zone: deșerturi; păduri, zona polară ș.a. Copii trebuie să selecteze din mulțimea de plante și

animale doar pe acelea care locuiesc în zona respectivă și să le plaseze pe cerc la culoarea dată. (Figura 5)



Figura 5. Mijloc didactic ”Animalele exotice”

Mijloacele didactice, corect selectate alături metodele didactice valorificate, împreună cu măiestria cadrului didactic vor duce la facilitarea familiarizării preșcolarilor cu natura și la învățarea cu plăcere a copiilor încă din grădiniță.

Resurse bibliografice:

1. Barna A., Ciascai L., Ciomoș F. ș.a. Studii, cercetări și modele în Didactica Științelor naturii nr. 2. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2006.
2. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006.
3. Comenius J.A. Didactica magna. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970, p. 96
4. Dragu A, Cristea S. Psihologie și Pedagogie Școlară, ediția a II-a, revizuită și adăugită, Editura: Ovidius University Press, Constanța, 2003.
5. Gavriliță R. Cunoașterea mediului în grădiniță. București: Editura Press Com, 2018.
6. Vrâncean M. (coord) Curriculum pentru educația timpurie. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Chișinău Lyceum, (F.E.P. „Tipografia Centrală”), 2019.

CZU: 376:37.07

**PARAMETERS OF EDUCATIONAL MANAGEMENT OF
THE INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS IN GENERAL EDUCATION**

**PARAMETRII MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL
AL INCLUZIUNII COPIILOR CU CES ÎN
ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL**

Manuela BONTAȘ, profesor învățământ primar,
Școala Gimnazială „Mihai Eminescu”, Buhuși, România
masterandă, UPS, „Ion Creangă”, Chișinău
„Școala trebuie adaptată la copii și nu copiii la școală”.
(Alexander Sutherland)

Summary: The article has a theoretical character and reflects some methodological references regarding the achievement of a quality educational management in order to include children with special educational needs (SEN) in mainstream education. Likewise, some aspects regarding the nature and role of the change of the management process in the school are detailed, as well as those regarding the approach to the organization and functioning of the ordinary school from the perspective of inclusive education. The key conditions for achieving a high level of educational and social inclusion are also described.

Keywords: educational management, inclusion, integration, children with SEN (special educational needs), inclusive education.

Rezumat: Articolul are un caracter teoretic și reflectă unele repere metodologice cu privire la realizarea unui management educațional de calitate în vederea incluziunii copiilor cu CES în învățământul de masă. Se detaliază unele aspecte referitoare la natura și rolul schimbării procesului de management în școală, precum și cele referitoare la organizarea și funcționarea școlii obișnuite din perspectiva educației incluzive. De asemenea sunt descrise condițiile-cheie pentru a atinge un înalt nivel de incluziune educațională și socială.

Cuvinte-cheie: management educațional, incluziune, integrare, CES, educație incluzivă.

În viața noastră, a cadrelor didactice, am remarcat că omul/copilul e o ființă dependentă de ceilalți. E o ființă ce are nevoie de ajutor, comunicare și cooperare. De-a lungul evoluției noastre s-a oferit o conotație negativă noțiunii de altfel, chiar și în spațiul educației. În timp, diferența a devenit o temă centrală, importantă în domeniul educației, cu slogane încurajatoare pentru acceptarea diferenței, punându-se accent pe personalizarea educației, ca demers de valorificare a diferenței, a caracteristicilor individuale prin sprijin specific și promovare a individualității în contextul societății.

Promovarea educației incluzive în toate țările din Europa, dar și din lume, se realizează cu scopul de a asigura egalitatea de șanse pentru copiii cu cerințe educaționale speciale (CES) în diferite aspecte ale vieții lor. În acest sens, principiul de bază este necesitatea creării unor sisteme de învățământ flexibile, care să se plieze pe nevoile complexe și diferite ale copiilor. „În ultimii 15-20 de ani, inovațiile din domeniul educației au adus în centrul atenției specialiștilor,..., situații educaționale noi, inedite, care au supus mediul școlar unor adevărate încercări. Teorii ideologice precum cele legate de incluziune și integrare școlară, cele legate de normalizarea mediului de învățare sau a celui social ridică în continuare probleme serioase legate de implementarea în practică a ideologiei acestui curent educațional” [7, p. 1].

În condițiile actuale, școala trebuie să-și extindă rolul și scopul pentru a putea răspunde unei mai mari diversități a copiilor. Învățământul trebuie să se adapteze cerințelor elevilor și nu invers. Se impune așadar, trecerea de la integrare la incluziune. Învățământul incluziv nu este privit ca ceva static, definitiv, ci mai curând ca un proces continuu în vederea atingerii unui scop.

Având în vedere aceste aspecte, putem spune că incluziunea înseamnă să faci lucrurile în mod diferit pentru a răspunde nevoilor individului și oricine, indiferent de deficiența sa sau de dificultățile pe care le întâmpină în învățare, să fie tratat ca oricare membru al comunității din care face parte. Altfel spus, incluziunea este un

concept mai larg, care se referă la integrarea tuturor copiilor, atât în sistemul educațional, cât și în cel comunitar, în ansamblul său. În prezent, în România, există încă numeroase controverse în privința sistemului de învățământ actual. Obiectivul principal al schimbărilor ce se impune pentru a avea cât mai multe școli incluzive este de a îmbunătăți și moderniza serviciile pentru a asigura accesul tuturor la o educație de calitate. Strategiile de implementare a unui învățământ solid și în care să se abordeze o educație bazată pe capacitățile și nevoile reale ale elevului, nu trebuie să se adreseze doar școlilor obișnuite și elevilor acestora, ci și copiilor cu dificultăți și deficiențe de orice natură. Astfel, ne referim la noțiunea de CES, care apare destul de recent, din dorința de a înlocui inadaptablea școlară și dificultățile educaționale, în așa fel încât conceptul să fie cât mai puțin etichetator, respectând noile viziuni cu privire la dreptul la educație.

Învățământul evoluează spre un sistem deschis, capabil de schimbare, dornic să corespundă standardelor de calitate impuse de cerințele timpului. Acest deziderat poate fi realizat prin promovarea și asigurarea unui management calitativ la toate nivelurile: de sistem, de unitate școlară și de individ.

După Ioan Jinga, [4] managementul educațional este arta și totodată știința de a pregăti resurse umane, de a forma personalități potrivit unor finalități acceptate de individ și societate, reprezintă un ansamblu de principii și funcții, de norme și metode de conducere care asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ la standardele cele mai înalte.

Numeroase experiențe practice și studii au identificat unele aspecte referitoare la natura și rolul schimbării procesului de management în școală. În acest sens, putem sublinia următoarele aspecte:

- „*schimbarea înseamnă învățare*—însușirea unor noi moduri de gândire și comportament;

- *schimbarea reprezintă un proces, nu un eveniment* - parcurgerea unor operațiuni succesive în vederea adoptării unor modalități diferite de organizare a activităților în școală și în clasă, pornind de la principiul normalizării vieții școlare pentru elevii cu cerințe speciale;

- *schimbarea cere timp*—orice proces de schimbare la nivelul școlii are loc în timp și orice presiune creată de termene limită nerealiste produce stres, neliniște, disconfort și reacții negative la noile idei sau practici de lucru;

- *schimbarea poate fi derutantă și dureroasă prin efectele sale*—actorii școlii pot deforma sau resemnifica sensul real al ideilor și teoriilor care susțin schimbarea. Astfel, obiectivul inițial, chiar dacă a fost prezentat într-o formă logică și rațională, poate să ajungă să însemne ceva cu totul diferit în viziunea altor persoane” [2, p. 82].

Condițiile-cheie pentru a atinge un nivel înalt de incluziune educațională și socială sunt managementul eficient al schimbării și conducerea dinamică. Un rol important îl are managerul școlii cu o concepție clară asupra educației incluzive bazată pe valorile școlii și care posedă o serie de competențe [5, p. 48].

Conceptul de incluziune este strâns legat de cel de dezvoltare a școlii, reflectând un angajament puternic pentru îmbunătățirea standardelor educaționale pentru toți elevii. Acest concept impune un management care:

- *„oferă o conducere eficientă* - încurajează și implică toți factorii în analiza critică și schimbarea mentalităților și practicilor curente;
- *facilitează elaborarea unor politici, sisteme și structuri constructive*-dezvoltă punctele tari, susțin o dezvoltare continuă și creează sisteme transparente în cadrul cărora rolurile și responsabilitățile sunt clar definite, iar alocarea resurselor necesare se face în mod echitabil și corect;
- *include conceptul de incluziune în planul de dezvoltare școlară*, ceea ce permite folosirea practicilor inclusive

precum și prin alocarea responsabilităților și resurselor pentru a atinge rezultatele propuse;

- *promovează reflecția și dezvoltarea profesională sistematică a cadrelor didactice, fapt ce încurajează și susține ideea că dezvoltarea incluzivă este un proces continuu de rezolvare a problemelor în care sunt implicate toate cadrele didactice, un proces în cadrul căruia sunt luate măsuri concrete pentru a asigura participarea părinților/tutorilor legali și elevilor;*
- *susține procesul de evaluare și de autoevaluare astfel încât adulții, elevii și familiile acestora sunt încurajați să vorbească deschis atât despre succesele lor cât și despre problemele cu care se confruntă” [2, p. 83].*

Indicatorii vizibili ai bunelor practici în conducere și management (într-o școală incluzivă) includ:

- „o concepție și o strategie clară de dezvoltare a incluziunii, puse în practică de toți profesorii din școală, sub îndrumarea fermă a managerului/directorului;

- un stil managerial deschis și accesibil care vizează cooptarea cadrelor didactice și a elevilor în adoptarea deciziilor la nivelul școlii;

- o bună cunoaștere a elevilor de către cadrele didactice;

- utilizarea eficientă a personalului și a resurselor școlii pentru a susține și a extinde șansele la educație ale copiilor, cu accent pe rezultatele elevilor și oferind modalități inovatoare și flexibile de obținere a acestora;

- încrederea în eficiența parteneriatelor cu alte instituții care sprijină copiii și familiile;

- implicarea activă a părinților și a altor membri ai comunității pentru a contribui la creșterea eficienței procesului de predare-învățare” [2, pp. 85 - 86].

Abordarea organizării și funcționării școlii obișnuite din perspectiva educației incluzive, presupune abordarea a cel puțin patru aspecte de management [3, p. 52]:

- 1. Managementul instituțional** vizează, în special, funcția de planificare. Strategiile de dezvoltare instituțională trebuie să fie rezultatul unui efort de echipă. Ele definesc politica școlii în domeniul educației incluzive, asigură condiții pentru incluziunea tuturor copiilor, creează structuri instituționale și servicii de suport, instituie posturi de personal de suport etc. Planurile anuale orientează activitatea școlii pentru o perioadă concretă și asigură operaționalizarea politicii instituționale în domeniul educației incluzive.

La nivelul instituțiilor de învățământ, un management eficient al educației incluzive presupune realizarea unui șir de activități, precum:

- constituirea grupului de coordonare și informare în domeniul educației incluzive;
- elaborarea planului de dezvoltare a instituției din perspectiva educației incluzive;
- reorganizarea și adaptarea structurilor funcționale ale școlii;
- formarea mediului școlar;
- informarea și acordarea de sprijin cadrelor didactice din perspectiva educației incluzive;
- evaluarea implicării cadrelor didactice, părinților, copiilor, comunității;
- sensibilizarea opiniei publice comunitare în vederea promovării educației incluzive.

- 2. Managementul organizațional** se referă la toate structurile organizaționale existente în instituția de învățământ, rolurile și atribuțiile lor în procesul implementării educației incluzive.
- 3. Managementul clasei** vizează organizarea efectivă a procesului educațional, baza învățării fiind de fapt chiar

lucrul în clasă. Acesta se referă nu doar la acțiunile de predare-învățare-evaluare, ci implică și etape pregătitoare, care presupun, în special, documentare/informare privind grupul de copii, nivelul de dezvoltare al fiecărui copil, nivelul de achiziții/competențe al acestora la un moment dat, relațiile dintre copii și alte date relevante, care îi oferă cadrului didactic materialul informațional și faptic necesar pentru proiectarea demersului didactic și identificarea diferitor oportunități de intervenție și de luare a deciziilor. Acest tip de management presupune abordarea unor forme de lucru și de comunicare ce îi valorizează atât pe cei care învață, cât și pe cei care îi învață.

4. Managementul suportului educațional vizează programele de intervenție și serviciile de sprijin acordate copiilor la nivel intrașcolar, care se concep și se realizează în baza principiilor managementului general:

- toate formele de suport sunt planificate și realizate de către structurile prestatoare;

- structurile și personalul implicat în acordarea suportului educațional abordează holistic necesitățile copiilor;

- administrația instituției monitorizează eficiența acordării suportului educațional și evaluează impactul intervențiilor de suport asupra evoluției copiilor.

Constatăm, astfel, că o instituție de învățământ care își propune să promoveze educația incluzivă va inocula dimensiunea respectivă în toate aspectele de management și se va asigura că dezvoltarea instituțională, procesul educațional, resursele și cultura organizațională integral sunt subordonate principiilor educației incluzive.

Unitatea de învățământ funcționează și se dezvoltă prin efortul conjugat al managerilor școlii, personalului instituției, elevilor și al părinților – toți împreună alcătuind comunitatea educațională. Proiectul de dezvoltare a școlii cu practici incluzive

indică direcțiile majore de progres și direcționează atenția asupra finalităților educației, cum ar fi: asigurarea de șanse egale la educație tuturor copiilor din comunitate și crearea unui mediu prietenos și stimulat în scopul valorizării tuturor elevilor. Metodologia de dezvoltare a EI prevede ca activitatea de elaborare a proiectului de dezvoltare a școlii să fie anticipată de realizarea unor activități de evaluare/autoevaluare a instituției la care să participe întreaga comunitate educațională a instituției.

Designul managementului EI este constituit din diferite elemente inter-relaționate.

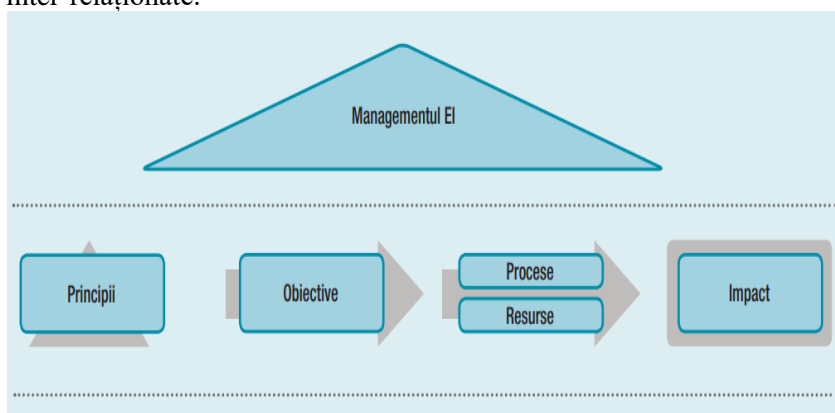


Figura 1. Designul managementului educației incluzive [1, p. 66]

Esența designului managementului EI o constituie interconexiunea între principii, obiective, procese și resurse astfel încât acestea să aibă impact asupra beneficiarilor direcți (copiii din diverse medii) și cei indirecti ai educației incluzive.

„În parcurgerea pașilor de edificare a unei instituții de învățământ incluziv este necesar a porni de la stabilirea clară a politicilor incluzive, apoi a trece la dezvoltarea practicilor incluzive, care vor duce în final la crearea culturii incluzive.(...) De asemenea, este important ca indicatorii să nu fie doar cunoscuți de către

personalul școlii, ci și aplicați în practică, iar rezultatele obținute valorificate” [6, p. 15].

Resurse bibliografice:

1. Crețulescu, L., Stoicescu, D. E., Voineag, A. M., Bîrză, G. Elemente de educație incluzivă pentru managerii școlari. Ghid, 2019, 106 p. [online]. [accesat 8.04.2021]. Available from: URL: https://www.isjsb.ro/d2020/Elemente%20de%20educatie%20incluziva%20pentru%20managerii%20%C8%99colari_Ghid.pdf
2. Gherguț, A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație. Iași: Polirom, 2006, 254 p. ISBN (13) 978-973-46-0397-8.
3. Gînu, D. Educația incluzivă. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil. In: Proiectul "Integrarea copiilor cu dizabilități în școlile generale". vol. I. Chișinău : Lyceum, 2016, 168 p. ISBN 978-9975-3104-9-9.
4. Jînga, I. Conducerea învățământului. Manual de management instrucțional, București: E.D.P., 1993, 191 p. ISBN 973-30-2356-6.
5. Pereteatcu, M. Dezvoltarea școlii incluzive. Suport de curs pentru studenții ciclului II – studii superioare de master. Specialitatea - Managementul educației incluzive. Bălți, 2019, 179 p.
6. Solovei, R. Educația incluzivă. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar, In.: Proiectul „Acces egal la educație” și „Programul Comunitatea Incluzivă Moldova”, implementat de către Keystone Moldova în parteneriat cu Ministerul Educației al Republicii Moldova, Chișinău, 2013, 173 p.
7. <https://en.calameo.com/books/0057124177267cdab835c>
[accesat 29.05.2021]

CZU: 373.3:316.77

THE ROLE OF ACTIVE LISTENING IN PREVENTING AND OVERCOMING LEARNING DIFFICULTIES IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

ROLUL ASCULTĂRII ACTIVE ÎN PREVENIREA ȘI DEPĂȘIREA DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE LA ELEVII CICLULUI PRIMAR

Florina CODREANU, Prof. înv. primar dr.
Școala Gimnazială Berești –Tazlău, România

Summary: The professional and personal experience demonstrates us that in pre pandemic and especially during the pandemic, when it was necessary to teach through electronic devices without being physically there in front of our students, which made it difficult on the teaching-learning process. The communication competence even more so the active listening had to suffer especially with the students from primary school as well as students with learning difficulties. The role of the teachers in this context is to find the means to intervene in the formation of these primary competencies of primary students as well as of those with learning difficulties.

Keywords: Competence, communication, active listening, learning

Rezumat: Experiența profesională și personală ne demonstrează că atât în perioada de dinaintea pandemiei, cât mai ales în pandemie, când am fost nevoiți să predăm prin intermediul device-urilor, nefiind fizic în fața elevilor noștri, ceea ce a îngreunat procesul de predare-învățare, competența de comunicare și mai ales cea de ascultare activă a avut de suferit în special la elevii ciclului primar și cu atât mai mult la cei cu dificultăți de învățare. Rolul cadrelor didactice în acest context este acela de a găsi mijloacele prin care să intervină în formarea acestor competențe primordiale ale elevilor ciclului primar.

Cuvinte-cheie: competență, comunicare, ascultare activă, învățare

Fără îndoială că ni s-a întâmplat fiecăruia dintre noi să le vorbim elevilor, aceștia să ne privească, dar să constatăm că, de fapt, ei doar ne aud, nu ne și ascultă și nu trec prin filtrul gândirii ceea ce ne străduim să le comunicăm. Dacă ne gândim la faptul că Dumnezeu ne-a înzestrat cu o gură și două urechi sau la spusele lui

Montaigne, „cuvântul este pe jumătate al celui care vorbește și jumătate al celui care ascultă” concluzionăm că reușita unei comunicări depinde atât de calitățile de exprimare ale vorbitorului, cât și de capacitatea receptorului de a asculta și nu oricum, de a asculta activ.

În activitatea de comunicare și învățare corectă a limbii materne o responsabilitate primordială îi revine școlii, care, în contextul asaltului tehnologiei și a gadgeturilor din ce în ce mai atrăgătoare pentru copii, trebuie să-și reevalueze abordarea nu numai din prisma abilității de a formula expresii corecte și de a aplica adecvat regulile gramaticale, dar și din perspectiva înțelegerii, ca expresie a interrelaționării, ceea ce este o premisă a dezvoltării personalității ființei umane.

A asculta activ înseamnă să fii empatic cu gândurile și sentimentele celuilalt, să adopți o atitudine înțelegătoare, ceea ce duce la depășirea unor bariere în comunicare, la dezamorsarea unor conflicte și la stabilirea unor relații pozitive cu ceilalți. Ascultarea activă este cheia reușitei unui învățământ bazat pe calitate, bazat pe creativitate, ceea ce duce la formarea unor competențe de bază în rândul elevilor, competențe cu ajutorul cărora aceștia vor reuși să devină inventivi, creativi și să găsească rezolvarea unor situații problematice.

Deși creativitatea este o componentă care există în fiecare dintre noi, ceea ce face ca unii dintre oameni să aibă un potențial creativ mai mare decât al celorlalți, diferă în funcție de educația primită, respectiv, de metodele utilizate în stimularea creativității. „O gândire creativă permite copiilor să facă legături între o arie a învățării și alta, extinzându-și astfel înțelegerea. Printre ariile învățării se numără arta, muzica, dansul, jocul de rol și jocul de imaginație ” susține o echipă de cercetători din Marea Britanie într-un studiu care vizează încurajarea gândirii creative ca pe o rampă de descoperire, fructificare și valorificare a cât mai multor arii de interese și pasiuni.

Se constată de multe ori că sistemul de învățământ contemporan încă mai cultivă o gândire conformistă, bazată pe șabloane, care frânează dezvoltarea spiritului critic, punând accent pe stocarea de informații sau pe reproducerea textuală a unor materiale, în loc să se prioritizeze dezvoltarea capacităților de judecare, de operare independentă și originală.

Cadrelor didactice sunt chemate să manifeste o preocupare permanentă pentru dezvoltarea creativității copilului care va fi provocat în mod constant să creeze tocmai pentru a fi pregătit să anticipeze nu numai viitoarele probleme, ci și soluțiile de rezolvare ale acestora, pregătind devenirea aceluși om capabil să se adapteze într-o societate aflată, așa cum se observă, într-o continuă schimbare. Având în vedere faptul că literatura de specialitate reliefează importanța unei participări active, nemijlocite, a elevilor la activități, antrenarea efectivă a acestora angajându-le cu intensitate abilitățile creative, este important ca, în procesul activității independente, să le creăm situații – problemă, situații pentru a căror rezolvare, elevii să fie nevoiți să depună acel efort personal bazat pe prelucrarea experiențelor anterioare. Astfel, în contextul activităților instructiv - educative, dezvoltarea potențialului creativ al elevilor trebuie să se realizeze în primul rând printr-o bună comunicare între participanții la actul educațional, întrucât, așa cum afirmă Jean-Claude Abric în Psihologia comunicării, „orice comunicare este o interacțiune. Fiind o interacțiune, ea se prezintă ca un fenomen dinamic care implică o transformare, cu alte cuvinte ea este subsumată unui proces de influență reciprocă între mai mulți actori sociali, neputând fi concepută ca un simplu proces de transmitere, ci, bazată pe interacțiune, ea constituie întotdeauna o tranzacție între locutori.” [1, p.15].

În acest context, o modalitate de optimizare a comunicării, care trebuie urmărită și exersată în rândul elevilor, este ascultarea activă.

Nu de puține ori se întâmplă ca actul educațional să nu beneficieze de randamentul așteptat, întrucât, elevii, distrași din ce în ce mai mult de lumea virtuală în care își petrec mult din timpul liber, nu reușesc să se concentreze asupra sarcinilor primite în cadrul procesului didactic și nu îi pot asculta pe ceilalți actori ai comunicării, chiar dacă îi aud. Căci, a auzi nu este totuna cu a asculta, auzirea fiind un proces pasiv care face parte din ascultare. „Așadar, ascultarea este procesul activ prin care se deduce semnificația mesajului rostit de o persoană, așa cum susține Kory Floyd în lucrarea sa, *Comuniucare interpersonală*, fiind o aptitudine învățată, nu o capacitate înnăscută, precum auzul. Trebuie să dobândim capacitățile de ascultare. Așa cum suntem învățați să vorbim, trebuie să fim învățați să ascultăm - și să ascultăm eficient.” [2, p. 244]

De asemenea, în procesul de învățământ, fiecare cadru didactic trebuie, ca prin exersare și practică, să caute în permanență să elimine obstacolele din calea ascultării eficiente, tocmai pentru a îmbunătăți capacitatea de a asculta mai bine. Aceste obstacole care trebuie avute în vedere ar fi, după Kory Floyd, următoarele: zgomotul, adică orice ne poate împiedica să ascultăm, pseudoascultarea, constând în afișarea unui soi de comportamente de feedback tocmai pentru a se produce falsă impresie de ascultare, atenția selectivă, adică ascultarea doar a ideilor care se vor ascultate, celelalte fiind ignorate, supraîncărcarea informațională, vizând existența copleșitoare a unei cantități imense de informații care ne iau cu asalt zilnic, reveria, atât de întâlnită în rândul copiilor în special, care visează cu ochii deschiși în toiul unei conversații sau a unei ascultări, tendința de respingere, întâlnită la cei care au o predispoziție de contrazicere, sau de formulare prematură a unor concluzii sau răspunsuri, obtuzitatea, respingerea unor idei și întreruperea competitivă, constând în întreruperea unor persoane cu scopul dobândirii controlului în cadrul unei conversații.

Pentru stimularea capacității de ascultare un cadru didactic trebuie să aibă în vedere cultivarea unei ascultări în care să se ofere empatie și sprijin, să se ofere deschidere, să se înlăture întreruperile și să se răspundă vorbitorilor cu afirmații continuatoare, așa cum le numește Kory Floyd, adică „fraze care identifică emoțiile pe care le simte o persoană și îi permit să le comunice în continuare.” [2, p.263],

A-i învăța pe copii să comunice eficient și, mai ales, să asculte activ, trebuie să reprezinte un obiectiv important pentru fiecare cadru didactic, întrucât numai printr-o implicare conștientă în procesul de învățare se poate cultiva o gândire creativă, critică, o gândire care să îi ajute pe elevi să se descurce în situații noi și să găsească cele mai bune soluții pentru problemele abordate.

Resurse bibliografice:

1. Abric, Jean-Claude, Psihologia comunicării, Editura Polirom, 2002;
2. Floyd Kory, Comunicarea interpersonală, Editura Polirom, 2013;
3. Dinu, Mihai, Comunicarea. Repere fundamentale, Editura Orizonturi, 2007;
4. Noica, C., Cuvânt împreună despre rostirea românească, Editura Humanitas, 1993;
5. <https://intelligentcommunication.wordpress.com/2008/04/25/pseudocomunicare/>;
6. <https://accounts.google.com/ServiceLogin/webreauth?service=mail&passive=true&rm=false&continue=https%3A%2F%2Fmail.google.com%2Fmail%2Fu%2F0%2F&ss=1&sc=1&authuser=0<mpl=default<mplcache=2&emr=1&osid=1&flowName=GlifWebSignIn&flowEntry=ServiceLogin>;
7. <https://business.tutsplus.com/ro/tutorials/what-is-active-listening--cms-32288>;
8. <https://sas.unibuc.ro/assets/Cariere/tehnici-de-ascultare-activa.pdf>
9. <https://www.scribd.com/document/406506537/Comunicarea-assertiva-ascultarea-activa>

CZU: 37.03

WAYS TO DEVELOP THE DIFFERENT SKILLS OF CHILDREN THROUGH ADEQUATE EDUCATIONAL SUPPORT

MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A DIVERSELOR ABILITĂȚI ALE COPIILOR PRINTR-UN SUPTOR EDUCAȚIONAL ADECVAT

Aniela AMIHĂLĂCHIOAE, prof. drd., grad I,
Școala Gimnazială „Ioan Murariu”, Cristinești, România

Summary: This article argues the need for an interdisciplinary approach to the pedagogical side, with a focus on the practical side, in order to sustainably develop students' skills. The need for an extended conceptual framework is supported by the constantly changing priorities and adapted requirements of children, for a sustainable and integrated training in society.

Key concepts: education, interdisciplinarity, integrated learning, education system, personal development.

Rezumat: În prezentul articol este argumentată necesitatea unei abordări interdisciplinare a laturii pedagogice, cu înclinarea spre partea practică, în scopul unei dezvoltări durabile a competențelor elevilor. Nevoia unui cadru conceptual extins este susținută de modificarea continuă a priorităților și a cerințelor adaptate ale copiilor, pentru o formare durabilă și integrată în cadrul societății.

Concepte-cheie: educație, interdisciplinaritatea, învățare integrată, sistem de învățământ, dezvoltare personală.

Educația și nivelul de dezvoltare al fiecărui adult în parte țin de un cumul de factori, printre care: mediul, implicarea socială, necesitatea dobândirii unor cunoștințe, dinamica locului de muncă, cerințele familiale și sociale etc.. Implicațiile semnificative pe care educația le are la nivelul fiecărui individ în parte, sunt parte a evoluției sale firești, motiv pentru care aceasta devine o responsabilitate pe întreg parcursul vieții.

Rămâne singura cale prin care valorile și tradițiile sunt transmise din generație în generație, prin care se modelează și se reflectă evoluțiile culturale și economice, sau se ancorează în realitate partea ideologică a fiecărui viitor adult în parte.

Un alt rol deosebit de important este cel social, deoarece educația oferă imparțial indivizilor șansa să își mărească nivelul de cunoștințe și abilitățile, pentru a deveni un cetățean implicat, responsabil și activ în cadrul comunității din care face parte. Acest lucru poate fi făcut prin dezvoltare personală continuă, prin învățare pe parcursul vieții, deschidere spre schimbare, și independența gândirii.

Pornind de la acestea, trebuie analizate premisele unui învățământ de calitate, în care elevul să știe cum să învețe benefic, ce să învețe și care este cel mai bun mod în care părinții și profesorii, prin colaborare, îl pot determina să facă acest lucru pentru dezvoltarea competențelor durabile.

Valorile pe care le are educația drept temelie sunt:

- Echitatea – face referire la dreptul fiecărui elev de a avea șanse egale de acces, diferența făcându-se doar în baza potențialului său, sau a nivelului intelectual, excluzând statutul economic, social, religios, etnic etc..
- Încrederea – este o latură foarte importantă a unei relații biunivoce, care definește respectul reciproc și interdependența între toți factorii implicați în actul educațional, începând cu elevul, profesorul, părintele și întreaga comunitate. Poate fi tradusă prin atașamentul sănătos și constructiv al tuturor părților față de viziunea împărtășită și mai ales asumată asupra educației. Corectitudinea, integritatea și convergența sistemului educațional sunt suportul de încredere în capacitatea de modelare a tinerilor pentru a deveni adulți responsabili, cu noțiuni solide din domeniile în care își doresc să profeseze și atitudine pozitivă spre muncă și integrare.
- Coeziunea – este acțiunea comună, prin care toți membrii societății sunt parte a unei comunități de învățare incluzivă, cu

drepturi și obligații, pentru a obține cel mai bun demers educațional. Între actorii implicați trebuie să existe relații de sprijin reciproc, lucru în echipă, delegare de sarcini, pentru a contribui împreună la succesul deplin al elevilor.

- Independența (liberul-arbitru) – reprezintă asumarea procesului educațional și decizional, la nivel de profesor, părinte și elev, respectând un curriculum, care desemnează fiecărui membru implicat o responsabilitate a propriilor decizii în scopul obținerii unui randament maxim, fără a discrimina sau bloca acțiunile celorlalte persoane implicate, în spiritul legal al cadului normativ instituționalizat.

- Eficiența (rentabilitatea) - este preocuparea continuă spre progres, așa încât copiilor să le fie descoperit potențialul maxim și să aibă îndrumarea corectă, prin strategii adaptate individual. Aceasta necesită obiective clar concepute, modalități de măsurare frecventă a calității și a nivelului fiecărui educabil în parte precum și instrumente specifice pentru dezvoltarea unor competențe durabile.

Beneficiarul direct al educației este copilul, cu toate cele trei dimensiuni: minte, suflet și corp, așa încât toate demersurile trebuie să fie în scopul modelării și îmbunătățirii acestora, înspre „cea mai bună versiune a sa”, prin adecvarea educației la nivelul cerințelor individuale. Concret, aceasta se realizează prin conceptul de educație centrată pe elev, în care fiecare individ poate învăța după propriul potențial, își poate valorifica talentul, aptitudinile și abilitățile în mod just, primește consiliere pe măsura necesităților și sprijin socioeducațional. Fiecare tânăr are nevoie de un parcurs educațional flexibil, care să se poată modela după realitatea în care acesta trăiește, după nevoia sa actuală, cu posibilitatea de revenire și continuare pentru atingerea obiectivelor personale propuse [1], [6-10].

Colaborarea continuă dintre societate – familie- școală este esențială pentru atingerea standardelor de calitate din cadrul parcursului educațional, astfel că un impact pozitiv este creat doar

atunci când toate părțile implicate susțin o învățare continuă, fie la locul de muncă, sau la nivelul școlii prin predare interdisciplinară cu aplecare directă spre latura practică a domeniilor studiate.

Totuși, familia rămâne principalul factor activ în educarea tânărului, este mediul în care acesta își petrece majoritatea timpului, devenind un model pentru ceea ce urmează a fi în viitor, având implicare directă asupra alegerii traseului educațional. Aceste decizii afectează progresul copilului dacă nu sunt luate în concordanță, fapt pentru care aceasta trebuie să mențină o colaborare directă atât cu profesorii, cât și cu psihopedagogul (psihologul școlar) în scopul unui echilibru dintre educația familială și cea școlară [1], [4-7].

Psihologii susțin că abilitatea de a anticipa abilitățile nou formate și noile cunoștințe dezvoltă calități precum abilitatea de a planifica acțiunile, de a le organiza și de a le îndeplini în mod deliberat. Aceste calități pot fi dezvoltate în procesul de studiere a fiecărei discipline științifice, însă, mult mai activ și mai consistent, ele se bazează pe conținutul tuturor subiectelor școlare care extind gama de elevi. Astfel, implementarea conexiunilor interdisciplinare contribuie la o dezvoltare mai eficientă a reflecției avansate, care la rândul său stimulează dezvoltarea abilităților de a atrage un set de cunoștințe interdependente.

Numeroase studii ale psihologilor au confirmat și specificat poziția lui I.M. Sechenov, exprimat de el în lucrarea sa „Elemente de gândire”: „Nici un singur gând nu trece printr-un cap de om pe tot parcursul vieții sale, care nu ar fi creat din elementele înregistrate în memoria lui. Chiar și așa-numitele noi gânduri care stau la baza descoperirilor științifice nu fac excepție de la această regulă” [1], [4-7].

Pe baza acestor caracteristici, învățarea ar trebui structurată astfel încât să formeze capacitatea elevilor de a reproduce cunoștințele învățate anterior pentru a memora mai bine materialul nou: conexiunile devin mai puternice și multilaterale doar cu anumite exerciții în procesul de învățare. Obiectele sau fenomenele care sunt

interconectate în natură sunt, de asemenea, legate în memoria omului. Abilitatea memoriei de a memora lucruri noi pe baza celor cunoscute anterior nu trebuie să se limiteze doar la conexiunile intrasubiect, așa cum se întâmplă adesea în practică, deoarece, împreună cu conexiunile interdisciplinare intrasubiective, este posibil să privim subiectul din diferite părți și să ne amintim întregul fenomen al obiectului sau al realității.

În funcție de nivelul clasei și de cerințele fiecărui individ în parte, în cadrul activităților sunt folosite metode, tehnici și procedee diversificate, alternând metodele tradiționale cu ele moderne, pentru sporirea randamentului școlar, îmbunătățirea calității actului educativ, stârnirea curiozității, a dorinței de a căuta noul prin forțe proprii etc..

Mulți cercetători ridică foarte atent problema nevoii de pregătire specială a copiilor în metodele raționale de rezolvare a sarcinilor mentale și subliniază că aceste tehnici (analiză, sinteză, comparație, dovadă etc.) trebuie formulate de către profesor, aduse la cunoștința studenților și elaborate special obiceiurile de gândire [1], [4-7], [10].

Organizarea instruirii didactice și selectarea celor mai eficiente metode se face pe baza unei legături dintre competențele cheie, cele generale și cele specifice disciplinei, așa încât o regândire a programelor școlare cu orientare spre latura interdisciplinară este necesară în scopul unui pragmatism didactic relevant. Astfel, în planul profunzimii și stabilității cunoștințelor dobândite printr-o atare abordare, plusul calitativ este evidențiat prin:

- Cei care învață pot identifica ușor relațiile dintre concepte și partea de aplicare practică ale acestora.
- Baza integrată a cunoașterii conduce la o mai rapidă reactualizare a informațiilor.
- Timpul de parcurgere a întregului curriculum este sporit datorită corelării cu latura practică.

- Adaptarea copilului este facilitată din punctul de vedere a descoperirii utilităților domeniilor studiate.

Predarea interdisciplinară se dovedește a fi o soluție optimă pentru corelarea științei cu societatea, cultura, tehnologia, deoarece conținuturile vizează stabilirea unor relații strânse, o convergență între elemente, cum ar fi: concepte, idei, abilități, valori, aptitudini, atitudini, aparținând monodisciplinelor școlare.

Resurse bibliografice:

1. Antonesei, L., „O introducere în pedagogie. Dimensiuni axiologice și transdisciplinare ale educației”, Editura Polirom, Iași, 2002.
2. Alexandru, N., „Interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea în practica educațională actuală”, Revista EDICT, febr. 2019.
3. Bădeanu, L., „Abordarea de tip integrat a conținuturilor învățării”, Revista EDICT, aprilie, 2018.
4. Hainaut, D., „Programe de învățământ și educație permanentă”, București, Ed. Didactică și Pedagogică.
5. Julie Thompson Klein, “A Taxonomy of Interdisciplinarity,” in *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*, ed. Robert Frodeman, Julie Thompson Klein, and Carl Mitcham (Oxford University Press, 2012).
6. Newell, W., H., *Integrative Studies*, is the author of „Interdisciplinarity: History, Theory, & Practice” (Wayne State University Press, 1991), Miami University.
7. Petrescu, P., V. Pop - „Transdisciplinaritatea, o nouă abordare a situațiilor de învățare” – ghid pentru cadre didactice, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 2007.
8. Roco Mihaela, *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, Iași, 2004.
9. Stanciu, M., „Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic”, Ed. Polirom, Iași, 1999.

10. Zaman, G., Goschin Z., „Multidisciplinaritate, interdisciplinaritate și transdisciplinaritate: abordări teoretice și implicații pentru strategia dezvoltării durabile postcriză”. *Economie teoretică și aplicată*, Volumul XVII (2010), No. 12(553).