

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII
MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT "ION CREANGĂ", CHIȘINĂU
FACULTATEA ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI ȘI INFORMATICĂ
CATEDRA PEDAGOGIE PREȘCOLARĂ, EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI DANS

**Calitate în educație - imperativ al societății
contemporane**

***MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE CU
PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ***

4 - 5 decembrie, 2020

VOLUMUL I

Chișinău, 2020

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Gînju Stela,	dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Crudu Valentin	dr. în pedagogie, șeful Direcției Învățământ General, MECC RM
Petrov Elena	doctor, conf. univ., vicepreședinte ANACEC
Ursu Ludmila	dr., profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Barbăneagră Alexandra	doctor, conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Sadovei Larisa	dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Ciorbă Constantin	dr. hab., profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Jelescu Petru,	dr. hab., profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Cebanu Lilia	dr. în pedagogie, cercetător științific coordonator, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, RM
Chirimbu Sebastian	dr., conf. univ., Universitatea "Spiru Haret", București, România
Dumitru-Tabacaru Cristina	doctor, departamentul Educațional Științific al Universității din Pitești, România
Herlo Julien Narcis	dr., Universitatea "Aurel Vlaicu" din Arad, România
Florescu Daniela Mihaela	dr., Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea Transilvania Brașov, România
Govornean Lilia	Metodist, Institutul postuniversitar de perfecționare a cadrelor didactice din regiunea Cernăuți; inspector școlar, președinta Asociației Cadrelor Didactice de Etnie Română, Ucraina
Ковальчук Владиславовна	Инна кандидат педагогических наук, доцент, Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича, г. Черновцы, Украина
Небесная Владимировна	Виктория канд. биол. наук, доцент, Донецкая академия управления и государственной службы, г. Донецк
Ionescu Ileana Constanța	inspector școlar pentru Învățământul Preprimar, <i>Inspectoratul Școlar</i> al Municipiului București, România
Cojocari Lidia	dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Haheu-Munteanu Efrosinia	dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Ohrimenco (Boțan) Aliona	dr., conf. univ. inter., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

COMITETUL ORGANIZATORIC

Cojocari Lidia	dr. conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Gînju Stela	dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Belous Victoria	directorul Centrului Național de Inovații Digitale în Educație "Clasa Viitorului"
Ciobanu Valentina	dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Ohrimenco Aliona	dr., conf. univ. inter., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Haheu-Munteanu Efrasinia	dr. conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Carabet Natalia	dr. conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Mocanu Liuba	dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Pavlenco Mihaela	dr., lector univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Cibric Iurie	lector, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Dumitru-Tabacaru Cristina	doctor, departamentul Educațional Științific al Universității din Pitești, România
Кривец Ирина Григорьевна	старший преподаватель, Донецкая академия управления и государственной службы, г. Донецк
Alungulesei Cristina Elena	profesor șc., IJȘ Piatra Neamț, România
Cecan Roman	șef secție Tehnologii Informaționale UPSC, inginer principal, Centrul Național de Inovații Digitale în Educație "Clasa Viitorului"
Benzari Mihai	inginer principal, Secția Tehnologii Informaționale UPSC, Centrul Național de Inovații Digitale în Educație "Clasa Viitorului"

Materialele sunt reproduse după manuscrisele autorilor

**Responsabilitatea pentru conținutul publicațiilor revine în exclusivitate
autorilor**

"Calitate în educație - imperativ al societății contemporane", conferință științifică națională cu participare internațională (2020 ; Chișinău). Calitate în educație - imperativ al societății contemporane : Materialele Conferinței Științifice Naționale cu Participare Internațională, 4-5 decembrie, 2020 / comitetul științific: Gînju Stela [et al.] ; comitetul organizatoric: Cojocari Lidia [et al.]. – Chișinău : UPS "Ion Creangă", 2020 – . – ISBN 978-9975-46-482-6.

Vol. 1. – 2020. – 494 p. : fig., tab. – Antetit.: Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă", Chișinău, Fac. Științe ale Educației și Informatică, Catedra Ped. Preșcolară, Educație Fizică și Dans. – Texte : lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-46-483-3.

37(082)=135.1=111=161.1

C 14

CUPRINS

GÎNJU Stela, HAHEU-MUNTEANU Efrosinia, COJOCARI Lidia CATEDRA PEDAGOGIE PREȘCOLARĂ, EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI DANS: PORTRET ÎN TIMP ȘI PROFIL DE VIITOR	10
CHIRIMBU Sebastian Cristian PRE-SCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND THEIR INTEGRATION IN THE INCLUSIVE COMMUNITY	17
FLORESCU Daniela Mihaela CALITATEA SERVICIILOR DIN EDUCAȚIA TIMPURIE DIN PERSPECTIVA PERSONALULUI ȘI A PĂRINȚILOR	23
DUMITRU-TABĂCARU Cristina, BUCUROIU Florentina THE DEVELOPMENT OF EARLY COMMUNICATION SKILLS USING FLASHCARDS	31
OHRIMENCO (BOȚAN) Aliona ÎNVĂȚAREA ȘI DEZVOLTAREA STRATEGIILOR DE REGLARE EMOȚIONALĂ LA COPII	37
HAHEU-MUNTEANU Efrosinia, ENACHE Oana Iuliana MODALITĂȚI DE OPTIMIZARE A DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII COPILULUI PREȘCOLAR PRIN INTERMEDIUL ACTIVITĂȚILOR INTEGRATE DIN GRĂDINIȚĂ	46
IFTIMIA Brîndușa DEZVOLTAREA COGNITIVĂ A PREȘCOLARILOR PRIN ACTIVITĂȚI PE TERENUL GRĂDINIȚEI	53
CARABET Natalia ROLUL JUCĂRIEI ȘI JOCULUI ÎN DEZVOLTAREA HOLISTICĂ A COPILULUI .	59
SANDU Mihaela JOCUL DIDACTIC - MIJLOC DE EVALUARE A SĂNĂTĂȚII PSIHOFIZICE A PREȘCOLARULUI DE 5-7 ANI	71
HAHEU-MUNTEANU Efrosinia, TOIA Maria METODICI ASISTENȚIALE DE LUCRU CU PĂRINȚII ÎN FORMAREA REZILIENȚEI LA ABUZ	76
CURCUDEL Elena, PAVLENCO Mihaela STIMULAREA PROCESULUI DE FORMARE A REPREZENTĂRIILOR DESPRE NUMERELE NATURALE LA COPIII DE 4-5 ANI PRIN JOCURILE DIDACTICE MATEMATICE	83
COJOCARI Nadejda, MÎSLIȚCHI Valentina MANIFESTAREA COMPORTAMENTULUI AGRESIV LA COPIII DE VÂRSTA PREȘCOLARĂ	89
HORGAN Dan-Gicu SPECIFICUL EDUCAȚIEI PLASTICO-RELIGIOASE LA VÂRSTA TIMPURIE	102
NĂSTAC Elena EDUCATOAREA, COPILUL ȘI FAMILIA - PARTENERI ACTIVI ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE	107
FLOREA Dochîța COPILUL TĂU ESTE UNIC, ÎNVĂȚĂ SĂ-L ÎNȚELEGI!	112
BUZATU Mihaela, CARABET Natalia COMPETENȚĂ ȘI COMPETENȚE DE COMUNICARE	123

STOLERU Daniela	
MODALITĂȚI DE STIMULARE A CREATIVITĂȚII PREȘCOLARILOR	128
ROTARU Mihaela	
CONȚINUTURILE ÎNVĂȚĂRII SPECIFICE CUNOAȘTERII MEDIULUI ÎNCONJURĂTOR	135
GHEORGHIU Manuela	
DEZVOLTAREA CAPACITĂȚII DE CERCETARE A COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ PRIN PROCESUL DE EXPERIMENTARE	140
FRINIUC Diana	
ADAPTAREA UNUI COMPORTAMENT ADECVAT ÎN MEDIUL ÎNCONJURĂTOR LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ	146
GAVRILUȚ Roxana	
CORELAȚII DINTRE EDUCAȚIA ECOLOGICĂ ȘI PARTICULARITĂȚILE DE VÂRSTĂ ALE PREȘCOLARILOR	153
GÎNJU Stela, CARAIANI Natalia	
ACTIVITĂȚILE DE EXPLORARE/ INVESTIGARE-MODALITĂȚI EFICIENTE DE STIMULARE A CURIOSITĂȚII COPIILOR	158
HAHEU-MUNTEANU Efrosinia, BURCĂ Anișoara	
STILURILE DE ÎNVĂȚARE ȘI INTELIGENȚELE MULTIPLE	164
APETREI Manuela-Elena	
CREATIVITATEA ȘI JOCUL	170
DANILIUC Natalia, SAVIN Elena	
PARTICULARITĂȚILE MATURITĂȚII ȘCOLARE ALE COPIILOR PREȘCOLARI CU EPILEPSIE	173
CEBAN Eugenia, SAVIN Elena	
VALORIFICAREA UNGHERAȘULUI NATURII ÎN FAMILIARIZAREA PREȘCOLARILOR CU ANIMALELE DE COMPANIE	178
CIUREA Valeria	
JOCUL – VALENȚE CORECȚIONALE LA PREȘCOLARII CU DEFICIENȚE DE VEDERE	184
DUDA Ana	
PARTICULARITĂȚI ALE INTERACȚIUNILOR SOCIALE LA COPIII CU DEFICIENȚE VIZUALE ȘI TULBURĂRI DE LIMBAJ	188
RACU Iulia	
STUDIUL DIMINUĂRII ANXIETĂȚII LA PREȘCOLARI	194
HAHEU-MUNTEANU Efrosinia, GINJU Stela, HÎRȚAN Ana	
JOCUL LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ. DIRECȚII ȘI ORIENTĂRI EXPLICATIVE ...	199
PĂDURARU- BOBRIC Carmen	
MANAGEMENTUL GRUPULUI DE COPII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE	204
ALUNGULESEI Elena Cristina	
IMPORTANȚA ACTIVITĂȚILOR DE DEZVOLTARE PERSONALĂ ÎN GRĂDINIȚA DE COPII	207
DOBRIN Mihaela, GRIBINCEA Tatiana	
ACTIVITATEA INTEGRATĂ – ACCENTE NOI ÎN CURRICULUM PENTRU EDUCAȚIE TIMPURIE	211
COJOCARI Lidia	
FORMAREA ABILITĂȚILOR DE SOLUȚIONARE A CONFLICTELOR LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ	219
MOCANU Liuba	

EVOLUȚIA INTELECTUALĂ A PREȘCOLARILOR PRIN CREAȚIILE FOLCLORICE DE PROPORȚII MICI	230
PAVLenco Mihaela	
ASPECTE METODOLOGICE DE DEZVOLTARE A MOTRICITĂȚII FINE A COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ MICĂ ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR CU CONȚINUT MATEMATIC	235
FLORESCU Daniela Mihaela	
QUALITY OF NURSERY SERVICES FROM THE PERSPECTIVE OF THE PERSONNEL AND PARENTS	243
DUMINICĂ Stella, MUȘTUC Aurelia	
DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A METODIȘTILOR DIN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE	252
BARALIUC Nadejda	
COMUNICAREA EFICIENTĂ CU COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ	256
HURDUC Gina	
PERSPECTIVE ȘI TENDINȚE ÎN EDUCAȚIA NONFORMALĂ DE CALITATE	261
LUNGEANU Ionica	
ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR ÎNTRE SISTEMUL TRADIȚIONAL ȘI ALTERNATIVELE EDUCAȚIONALE	267
UNGUREANU Eugenia Nadia	
VALORIFICAREA ÎNVĂȚĂRII PRIN DESCOPERIRE ÎN FAMILIARIZAREA PREȘCOLARILOR CU NATURA	275
MOCANU Liuba, ALUNGULESEI Cristina-Elena	
PROBLEMA SENSULUI CUVINTELOR ÎN PREȘCOLARITATE	282
GOLUBIȚCHI Silvia, POSTICA Larisa	
ROLUL POVEȘTILOR ÎN FORMAREA VALORILOR MORALE A PREȘCOLARILOR	286
NEMȚANU Dorina,	
CARACTERISTICILE ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE .	291
CIBRIC Iurie	
RETROSPECTIVĂ ASUPRA FAMILIARIZĂRII COPIILOR CU MEDIUL ÎNCONJURĂTOR PRIN ÎNTERMEDIULULUI DANSURILOR DE RITUAL	295
КИИЧЕВА Наталья	
ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К КУЛЬТУРАМ БЛИЖАЙШЕГО ОКРУЖЕНИЯ	308
CIBRIC Iurie	
EFICIENTIZAREA PROCESULUI DE DEZVOLTARE A MEMORIEI COPILULUI ÎN CADRUL ANTRENAMENTELOR DE DANS SPORTIV	315
CERGUȚĂ Andreea-Maria	
RETROSPECTIVĂ COMPARATIVĂ ASUPRA EDUCAȚIEI ECOLOGICE LA NIVELUL EDUCAȚIEI TIMPURII ÎN REPUBLICA MOLDOVA ȘI ROMÂNIA	324
STOICA (BOLTAȘU) Georgiana	
FORME ȘI METODE ALE EDUCAȚIEI ECOLOGICE LA NIVELUL EDUCAȚIEI TIMPURII	335
MOCANU Liuba, ZATIC Lidia	
PROBLEMA VERBULUI ÎN LIMBAJUL COPIILOR DE VÂRSTĂ TIMPURIE	339
IONESCU Ileana Constanța	
ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ ȘI DEZVOLTAREA MENTALITĂȚII DESCHISE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE	343

ГРИГОРИУ Диана FORMIRAREA CULTURII ECOLOGICE LA COPII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ	348
VASILACHE Alla „AZI PREȘCOLARI - MÂINE ȘCOLARI” – PROIECT DE PARTENERIAT EDUCAȚIONAL (MODEL)	354
НАНУ-МУНТЕАНУ Efrosinia, BRUJA Carmen-Vasilica DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ A PREȘCOLARILOR PRIN ACTIVITĂȚILE OPȚIONALE DIN GRĂDINIȚĂ	359
DUBINEANSCHI Tatiana CONSIDERAȚIUNI DESPRE METACOGNIȚIE ÎN PROCESUL DIDACTIC LA NIVELUL EDUCAȚIEI TIMPURII	365
ЖЕЛЯСКОВА Светлана, РАКУ Аурелия РАБОТА С СЕМЬЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ	369
VRABIE Silvia ROLUL STILULUI PARENTAL ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVILOR CLASELOR PRIMARE	374
VRABIE Silvia, CHELBAN Aliona IMPACTUL MONOPARENTALITĂȚII ASUPRA REUȘITEI ȘCOLARE	387
BALAN Ana-Maria MANAGEMENTUL PROGRAMELOR DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR PARENTALE	403
DĂNCULESEI Ermina OPTIMIZAREA RELAȚIEI ȘCOALĂ-FAMILIE PRIN EDUCAȚIE PARENTALĂ ..	409
CUCER Angela, LEUȚANU Gabriela DIMENSIUNI ALE DISCRIMINĂRII ÎN MEDIUL ȘCOLAR	413
MACRINICI Ana ABORDAREA SOCIOPEDAGOGICĂ A EDUCAȚIEI PARENTALE ÎN RÂNDUL ADOLESCENȚILOR	420
BATOG Mariana ATRIBUȚII PARENTALE ÎN DEZVOLTAREA AFECTIVITĂȚII POZITIVE A COPILOR: VIZIUNI ȘI DILEME PSIHOLOGICE	424
CHIREV Larisa A FI PĂRINTE DE COPIL CE SE RESPECTĂ PE SINE	430
HARAZ Svetlana, ROTARU-SÎRBU Natalia, CAISÂN-POPA Elena DIMENSIUNI SOCIO-PEDAGOGICE ALE ASISTENȚEI FAMILIEI ȘI ADOLESCENTULUI ÎN SITUAȚII DE RISC	435
HĂRȚESCU Marieta ROLUL PARTENERIATULUI ȘCOALĂ – FAMILIE- COMUNITATE ÎN EDUCAȚIA PREȘCOLARILOR RROMI	443
IONESCU Gica Nadia MANAGEMENTUL RELAȚIILOR COPIL-ADULT BAZAT PE RECOMPENSE	446
TOIA Maria METODICI PARTICULARE DE FORMARE A REZILIENȚEI LA COPII	451
COJOCARI-LUCHIAN Snejana ASIGURAREA PARTENERIATULUI ȘCOALĂ-FAMILIE – PREMISĂ A EDUCAȚIEI DE CALITATE	458
NICOLAU Mariana	

BUNE PRACTICI ÎN EDUCAȚIA PARENTALĂ	466
<i>OV CERENCO Nadejda</i>	
EDUCAȚIA PRENATALĂ – DIMENSIUNE IMPORTANTĂ A EDUCAȚIEI TINERILOR PENTRU PARENTALITATE	470
<i>ȘAITAN Viorica</i>	
RELAȚIA DINTRE STIMA DE SINE ÎN DOMENIUL ȘCOLAR ȘI „STILUL PARENTAL PERCEPUT” LA ADOLESCENȚI	476
<i>CEBANU Lilia</i>	
REPERE PSIHOPEDAGOGICE DE INTEGRARE PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE DEBUTANTE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL DIN PERSPECTIVA ACTIVITĂȚII DE MENTORAT	483
<i>LAPOȘIN Emilia, FRUNZE Olesia</i>	
STILURI EDUCATIVE ALE FAMILIILOR CE EDUCĂ COPII CU DIZABILITĂȚI SENZORIALE	489
<i>CATEDRA PEDAGOGIE PREȘCOLARĂ, EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI DANS</i>	
MASĂ ROTUNDĂ ”CALITATEA FORMĂRII INIȚIALE A CADRELOR DIDACTICE DIN EDUCAȚIA TIMPURIE”	493



EDUCAȚIA TIMPURIE ȘI SPECIFICUL DEZVOLTĂRII COPILULUI

CZU: 378.4(478-25):373.2

CATEDRA PEDAGOGIE PREȘCOLARĂ, EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI DANS: PORTRET ÎN TIMP ȘI PROFIL DE VIITOR

*Stela GÎNJU, doctor, conferențiar universitar
Efrosinia HAHEU-MUNTEANU, doctor, conferențiar universitar
Lidia COJOCARI, doctor, conferențiar universitar
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", Chișinău, RM*

***Summary.** This article is a short history of the Department of Preschool Pedagogy, Physical Education and Dance from the year of its foundation until now. It is described the activity of department, which is oriented in three directions: methodical, scientific, educational. The authors present the study programs of the department, the composition of the department. Also are analyzed the results of the department's activity for the last 5 years, which demonstrates a progressive dynamic through numbers of publication in national and international conferences, organization of methodological seminars, trainings, creative, workshops, conferences.*

***Keywords:** preschool pedagogy, physical education, dance, study programs, quality.*

Există trei piloni importanți pentru viitorul societății: Educație, Mișcare, Estetic. Anume în aceste trei direcții sunt formate viitoarele cadre didactice ale catedrei Pedagogie Preșcolară, Educație Fizică și Dans.

Perpetuând în timp și studiind istoria catedrei, aflăm că în anul 1985 este fondată Facultatea de Pedagogie, în cadrul căreia, în afară de învățători pentru clasele primare, au început să fie pregătite cadre pentru instituțiile preșcolare, fiind elaborat un program de studii Pedagogia și Psihologia Educației Preșcolare. [3] În acele timpuri, catedra a activat sub denumirea Catedra de Științe ale Naturii cu Metodici Particulare.

Mai târziu, conform ordinului nr.22 din 04.03.1999 a fost reorganizată în catedra Pedagogie Preșcolară. În acea perioadă, sub egida dr., conf. șef catedră Andon C. au activat: Leșenco S. – dr., conferențiar; Gordea L. – lector superior; Zidu-Haheu E. – lector superior; Palancean E. – lector superior; Chirilov V. – lector superior; Mocanu L. – lector superior; Blaja

A. – lector, Berghia L. – lector superior; Nițuleac D. – lector superior; Vulpe A. – lector; Zbîrnea A. – lector; Gînu D. – lector superior, cumulard; Bolboceanu A. – lector superior, cumulard, Popa N. – laborant superior; Cibotari V. – laborant.

Vom notifica, că în acea perioadă, Catedra a asigurat pregătirea următoarelor discipline de studii la Facultatea Pedagogie, specialitatea Pedagogia Învățământului Preșcolar: Științe ale naturii cu bazele ecologiei; Metodica familiarizării copiilor cu natura; Anatomia și fiziologia copilului de vârstă preșcolară; Bazele pediatriei și igienei copilului de vârstă preșcolară; Bazele instruirii ecologice și protecției mediului ambiant; Formarea reprezentărilor elementare matematice la copiii de vârstă preșcolară; Dezvoltarea vorbirii preșcolarului; Metodica educației muzicale la preșcolari; Metodica educației plastice și educației fizice la preșcolari; Pedagogie preșcolară; Psihologia vârstelor.

De remarcat, că în perioadă anilor 2001-2003 în activitatea științifică a catedrei participă 14 cadre didactice titulare și 4 doctoranzi, care au fost încadrați în elaborarea temei de cercetare „Ecoeducația copiilor de vârstă preșcolară – reper de formare a comportamentului adecvat în societatea contemporană”. [1]

Ca urmare a reformelor din sistemul educațional, în anul 2003 Catedra Pedagogie Preșcolară, își schimbă denumirea, devenind deja catedra Teoria și Metodica Științelor Reale și Estetice (decizia Senatului U.P.S. „I. Creangă” din 30.06.03, procesul verbal nr.10 și ordinului nr.195 din 01.09.03.). Așa deci, această reorganizare a fost determinată de necesitatea ridicării eficienței muncii instructive, metodice, științifice și educative, de pregătirea cadrelor didactice pentru școala primară și instituțiile preșcolare conform cerințelor societății la momentul respectiv. Dovada eforturilor depuse în creșterea calității procesului instructiv a catedrei T.M.Ș.R.E. a servit și numărul crescut de doctori în știință. Vorbim, astfel, de 5 doctori în științe Popov E., dr., conf., Gordea L. – dr., conferențiar universitar; Haheu E. – dr., conferențiar universitar; Cecoi V. – dr., conferențiar universitar; Ursu L.,- dr., conf. univ. Este esențial să menționăm că la cârma catedrei în acea perioadă a fost tot domnul Constantin Andon, deja profesor universitar, șef catedră, membrii catedrei fiind și: Palancean E. – lector superior; Chirilov V. – lector superior; Berghia L. – lector superior; Nițuleac D. – lector superior; Blaja A. – lector; Vulpe A. – lector; Magdîl A. – lector superior; Stici V.- lector superior; Cibric Iu. – lector; Benchechi I. – lector; Popa N. – laborant superior; Bedicov M. – concertmaistru ș.a. În acea perioadă, catedra asigura formarea inițială a studenților la următoarele specialități: Pedagogia Învățământului Primar și Pedagogie Preșcolară; Pedagogia Învățământului Primar și coregrafie. De asemenea, disciplina coregrafia era ținută la toate specialitățile din cadrul universității [2, p. 45-51].

Ca urmare a cererii sporite pe piața muncii de cadre didactice pentru educația timpurie, în anul 2008 catedra revine la denumirea anterioară Pedagogie Preșcolară, având următoarele programe de studii: Pedagogie Preșcolară cu frecvență și frecvență redusă; Pedagogie Preșcolară și limba engleză, cu frecvență; Pedagogia Învățământului Primar și Pedagogie Preșcolară, cu frecvență. În acest an, catedra se bucură de angajarea tinerilor specialiști Pidleac Mihaela și Boțan Aliona, în prezent deja doctori în științe pedagogice și a dnei Carabet Natalia, dr., conf.univ.

Analiza politicilor educaționale în scopul dezvoltării domeniului educației preșcolare a dus în anul 2008 la conceperea primului program de master Management și consiliere în educație preșcolară (30.05.2008. ord. 380 Ministerul Educației). Scopul programului de master vizează

profesionalizarea în domeniile managementului educațional și al consilierii educaționale prin dezvoltarea unui sistem funcțional de cunoștințe, abilități și atitudini specifice domeniului și specializării, care să permită adaptarea oportună și eficientă la schimbările aferente învățământului preșcolar. Mai apoi, în anul 2013 este elaborat un alt program de master profesional Metodologia educației preșcolare (3.05.2013. ord. 331 Ministerul Educației).

Tot în această perioadă de către administrația Facultății și a catedrei, în colaborarea cu Artiștii emeriți ai Poporului, Maeștri în arte, profesorii Dl Gozun Petru și Dna Gozun Svetlana (care devin și membri titulari ai catedrei) este inițiat un nou Program de studii pentru ciclul I, licență, Dans sportiv și modern, (nr. de înregistrare la Ministerul Educației 15-01-1145 din 08.07.2008). Elaborarea programului de studiu respectiv s-a bazat pe Legea nr.165/16 din 09.07.2008, pe Nomenclatorul specialităților pentru pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ superior, până atunci având Programe conexe Pedagogie Preșcolară și coregrafie; Pedagogia Învățământului Primar și coregrafie. Scopul Programului de studiu Dans sportiv și modern este de a forma profesori/antrenori de dans pentru instituțiile preșcolare, primare, gimnaziale și liceale de învățământ. În anul 2012 se lansează Programul de studiu Dans popular și clasic, fiind aprobat la Senatul UPS "I. Creangă" din 29.06.2012, iar la Ministerul Educației fiind înregistrat cu nr. 1750 din 23.10.2012. În cadrul acestui program activează dl Bencheci Ion, lector, Talpă Svetlana, lector, doctorand, Popa Pavel, Maestru în Arte.

În anul 2017, catedră se lansează cu o nouă denumire- Pedagogie Preșcolară, Educație Fizică și Dans, organizând în anul 2018, un nou program de master Managementul și didactica artei dansului, inițiat de către Dna dr. Lidia Cojocari, angajată la catedră în anul 2015 și Gozun Petru, profesor, în 2020 având prima promoție de absolvenți.

Se cuvine să adăugăm că, pe parcursul existenței catedrei Pedagogie Preșcolară, Educație Fizică și Dans, cadrele didactice au adus contribuții esențiale în analiza teoretică și metodologică, venind cu cercetări relevante pentru constituirea domeniului educației timpurii. Ca urmare a generalizării rezultatelor vom trece în revistă activitatea catedrei pe ultimii cinci ani (2015-2020).

În domeniul de cercetare, catedra este axată pe problema științifică cu genericul "Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din educația timpurie prin prisma unui curriculum preșcolar bazat pe competențe". În acest sens, membrii catedrei au publicat în ultimii 5 ani cca 400 de publicații, inclusiv monografii, capitole în monografii, suporturi de curs, ghiduri, lucrări metodice pentru cadre didactice, manuale/ materiale pentru copii (Figura 1).

Un alt moment important care dorim să-l menționăm este că pe parcursul anilor, catedra a organizat un șir de măsuri științifice și metodologice atât la nivel universitar, național, cât și internațional.

Astfel, cele mai valoroase dintre acestea sunt:

- Seminarul științifico-practic național cu participare internațională "Competența de cercetare – garant al performanței cadrului didactic" (organizator Haheu-Munteanu E., dr., conf. univ.) Seminarul a fost desfășurat în colaborarea cu Biblioteca Universitară. La seminar au participat circa 60 de viitori absolvenți, cadre didactice universitare și preuniversitare, iunie 2020.
- Conferința Internațională cu genericul "Managementul stresului din perspectiva educației timpurii", 8 februarie 2020, organizat în parteneriat cu Casa Corpului Didactic Neamț și

ISJ Neamț. Din cadrul catedrei a participat în calitate de moderator dna Mocanu L., dr, conf. univ.

- Simpozionul Internațional Științifico-Cultural ”Unicitate și Diversitate prin Folclor”, 2018 și 2019, (inițiator Benchechi Ion, lector, coordonatorul Programului Dans popular și clasic). La Simpozion au participat cca 500 de copii și tineri din diverse formații artistice din țară și de peste hotare, inclusiv din România, Bulgaria, Ucraina.
- Training ”Strategii de prevenire a abuzului fata de copii în instituțiile de învățământ ”, 28 - octombrie 2019 (organizator Haheu-Munteanu E, dr., conf.). Seminarul a fost organizat în colaborarea cu Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului (CIDDC) și ERIKS Development Partner Au participat cca 45 de persoane, inclusiv 20 participanți din România.

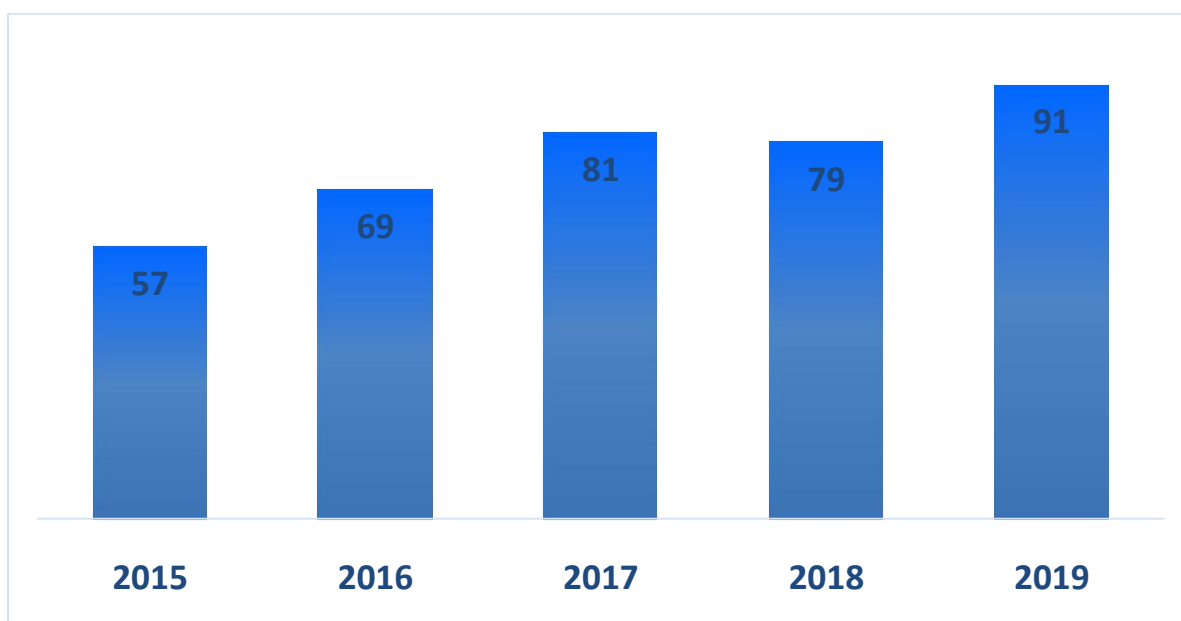


Figura 1. Dinamica numărului de publicații ale membrilor catedrei PPEFD.

- Seminar științifico-practic, ”Eficientizarea procesului de incluziune educațională”, 19 iunie 2019. (organizator Haheu-Munteanu E., dr., conf. univ). Seminarul a fost organizat în colaborarea cu Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică și Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului (CIDDC) și ERIKS Development Partner. La seminar au participat 116 persoane, inclusiv 17 participanți din România.
- Seminar științifico-practic ”Valorificarea învățării prin descoperire în activitățile cu preșcolarii”, 13 aprilie, 2019, UPS ”Ion Creangă”(moderatori Stela Gînju, dr., conf.univ., Ohrimenco A., dr., conf.).
- Masa rotundă cu absolvenții anului 2018 a programelor de studii: Pedagogie preșcolară, Pedagogie preșcolară și limbă engleză ”Am devenit pedagog: Inserția tinerilor specialiști în IET”, 8 mai 2019 (organizatori: Gînju S.,dr., conf., Haheu-Munteanu E.,dr., conf., Cojocari L.dr., conf.).
- Seminar științifico-practic Rolul cadrelor didactice în procesul de identificare, evaluare, asistență și monitorizare a copiilor-victime a violenței, neglijării, exploatării și a

traficului, 20.04. 2018 (organizator Haheu-Munteanu E., dr., conf. univ). Seminarul a fost organizat în parteneriat cu CNPAC, CIDDC. De seminar au beneficiat cca 115 persoane.

- Seminar științifico-practic ”Abordarea domeniilor de dezvoltare a preșcolarilor în cadrul activităților integrate”, 31.03, 2018 (organizatori: Gînju S.,dr., conf., Pavlenco M.,dr., conf., Cojocari L.dr., conf.).
- Training ”Ținuta corectă a corpului- baza frumuseții și sănătății umane” (organizatori Cojocari L., dr., conf. Carabet N., dr., conf, univ) . La training au participat cca 100 cadre din întreaga republică.
- Seminar științifico-practic ”Hiperactivitatea: avantaj sau dezavantaj? ” 24 martie, 2017 organizatori (Cojocari L.,dr., conf. Univ., Haheu-Munteanu E.,dr., conf. univ.).
- Masă rotundă: Parteneriatul – vector fundamental în educația durabilă a preșcolarilor, 16 ianuarie 2015 (organizatori Gînju Stela, dr., conf. univ., Haheu Efrosinia , dr., conf. univ. Carabet Natalia, dr., conf. univ).
- Seminar științifico-practic interuniversitar ”Educația parental pozitivă”, 27 martie 2015, (organizator Haheu .-Munteanu E.). Seminarul a fost realizat în colaborare Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii.

O inițiativă remarcabilă a Catedrei Pedagogie Preșcolară, Educație Fizică și Dans este legată de colaborarea interinstituțională, astfel, Catedra Pedagogie Preșcolară, Educație Fizică și Dans are încheiate acorduri de colaborare cu mai multe instituții preuniversitare de învățământ, direcții de învățământ din țară și de peste hotare. Printre acestea enumeram: Acordul de parteneriat cu Casa Corpului Didactic Neamț și ISJ Neamț, Acord de parteneriat cu IET nr. 62; 25, 225, 2 ș.a.

În baza acestor acorduri de colaborare, catedra a desfășurat multe activități eficiente și interesante, cum ar fi: Seminar științifico-metodologic din cadrul Școlii experienței avansate ”Dezvoltarea educației ecologice prin prisma activităților practice în natură”, Instituția de Educație Timpurie nr. 25 (moderator Gînju S., dr., conf. univ, Zaporosenco S., director IET); Seminar științifico-practic ”Abordări teoretice și metodice cu privire la activitățile experențiale în preșcolaritate”, IET Ghiocelul, s. Țîpala, R Ialoveni (moderatori Carabet N., dr., conf.univ. Burlacenco T. , director IET); activitate de caritate ”Cireșarul copiilor”, IET 225 (organizator Vasilache A., director); TVC ecologic, IET nr. 62 (organizator Morărescu N., director) ș.a.

Un alt moment important care dorim să-l menționăm este faptul că, membrii catedrei activează în calitate de experți ale proiectelor și a altor activități internaționale: Benchechi I. Membru al juriului la festivalul din Sergheevca, Ucraina. Septembrie 2017; Gozun S. Gozun P. Arbitri Internaționali de dans sportiv, atribuit de Organizația Internațională a Dansului Sportiv și de WDSF (Federația Mondială a Dansului Sportiv), 2017; Haheu-Munteanu E. expert, Consiliul National de Acreditate a Prestatorilor de Servicii Sociale; Haheu –Munteanu E., membru al Consiuliului de Administrare, Centrul National de Prevenire a Abuzului fata de copii.

De asemenea, membrii catedrei sunt invitați în calitate de membri ai Colegiului de redacție a revistelor naționale și internaționale: Gînju S. Revista ”Grădinița Modernă”, ISSN 1857-4610; Gînju S. „EDICT – Revista educației”, ISSN 1582 – 909X <https://edict.ro/colectiv-redactie/>; Ciorbă Constantin. Membru al Comitetului științific al Buletin of tne Transilvania University of Brasov Series IX – sciences of hunam kinetics, ISSN 2066-7728 printed version, ISSN 2066-7736 CD-ROM version; Ciorbă Constantin. ”Differential treatment, a determining factor in

preparing the school representative football team”. *Analele Universității ”Dunărea de Jos” Galați- Fascicle XV: Physical Education and Sport Management*, No. 1/ 2018. ISSN – 1454 – 9832-3013, ISSN L 1454 -9832, **CNCSIS CODE 644**; Ciorbă C. *UNIVERSITY ARENA. UNIVERSITY OF DUCHAREST. Jurnal of physical education, sport and health*. Vol. 3, issue 2, 2019.

Pe parcursul anilor, titularii catedrei au activat și activează în continuare în diverse comisii ministeriale de elaborare/aprobare a documentelor de politici educaționale: Gînju S. Grupul de lucru al MECC Elaborarea Cadrului Național al Calificărilor, domeniul Științe ale Educației, 2018; Gînju S., grupul de lucru al MECC Dezvoltarea curriculară în învățământul general, 2018; Gînju S. , grupul de lucru Dotarea cabinetelor de biologie, chimie și fizică cu echipament școlar , 2018; Pavlenco M. Mocanu L., experți în elaborarea documentelor de politici educaționale Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere la 7 ani și Curriculum pentru educație timpurie, 2018; Carabet N. Membru al Consiliului Național pentru Curriculum; Gozun P. membru al Consiliului Consultativ pe Sport, care a fost instituit de CNOS, Președinte a Comisiei Sporturilor Neolimpice, Ministerul Tineretului și Sportului a Republicii Moldova.

Dna Haheu -Munteanu E.; Cojocari L.; Carabet N., Mocanu L. activează în calitate de experți în cadrul ANACEC, participând la acreditarea și autorizarea diverselor programe de studii.

Este de menționat, că membrii catedrei PPEFD au obținut un șir de premii și diplome pentru munca depusă pe parcursul anilor: Pavlenco M. Premiul Tânărul Cercetător al anului, 2018; Ohrimenco A. Premiu ”Cercetătorul anului”, 2019; Carabet N. Premiu ”Cercetătorul anului”, 2020; Gozun P. Gozun S. Medalia de aur a Organizației Mondiale a Proprietății Intellectuale (OMPT) pentru creativitate 22.11.2019; Gozun P. Gozun S. Diploma pentru merite deosebite în pregătirea sportivilor de performanță pe parcursul anului 2019, MECC; Gînju S., Diploma Parlamentului , gradul I; Pavlenco M. Diplomă de gradul II de laureat al Concursului „Teză de doctorat de excelență a anului 2017”. Chișinău: ANACEC, 2018; Gînju S. Premiul AȘM ”Boris Melnic”, 2016; Gînju Stela, Diploma Ministerului Educației, 2015; Haheu Efrosinia, Diploma Ministerului Educației, 2015; Carabet Natalia, Diploma Ministerului Educației, 2015.

Este de menționat că toate programele de licență ale catedrei PPEFD au fost supuse acreditării.

Nu putem ignora adevărată bucurie și recunoștință pentru faptul că, Programul de studii Pedagogie Preșcolară și Pedagogia Învățământului Primar și Pedagogie Preșcolară au fost decorate cu Premiul ANACEC ”Cristalul Calității” în urma procesului de acreditare în anul 2017.

Catedra PPEFD, de asemenea este implicată activ și în formarea continuă a cadrelor didactice din republică.

Perspectivile de viitor ale catedrei sunt legate de menținerea și dezvoltarea programelor de studii existente, promovarea profesiei de pedagog prin campania ”FII EDUCATOR”, adaptarea conținuturilor de învățare la schimbările care au loc în societate, colaborarea cu diverse instituții superioare și preuniversitare de învățământ, centrarea pe student în procesul educațional, urmând sloganul universitar ”Calitatea este ceea ce ne reprezintă!”.

BIBLIOGRAFIE

1. COJOCARI, V. ș.a Dezvoltarea educației preșcolare în Moldova: istorie, tradiție, perspective. Chișinău: UST, 2019. 186 p. ISBN 978-9975-76-287-8
2. GÎNJU, S. O dare de seamă pentru memoria Domnului Constantin Andon. În: Revista Socioumane Nr. 2, 2006, pp. 45-51. ISSN 1857-0119
3. GUȚU, I. ș.a. Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă" din Chișinău 1940-2000, Chișinău: Tipografia UPS "I. Creangă", 2000. 386 p.

PRE-SCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND THEIR INTEGRATION IN THE INCLUSIVE COMMUNITY

Sebastian Cristian CHIRIMBU,
Associate Prof. PhD, Spiru Haret University, Romania /
PhDc Ion Creanga Pedagogical State University. Chişinău, Moldova

Rezumat. *La etapa actuală politică și practica educațională din numeroase țări ale lumii este orientată în direcția integrării preșcolărilor (copiilor) cu cerințe educative speciale (CES) în medii educaționale și de viață cât mai aproape de cele obișnuite, normale ale unei comunități. Unul dintre cele mai importante aspecte ale învățământului actual este nevoia sa de adaptare la necesitățile copiilor, oricare ar fi acele necesități și oricare ar fi copiii – fie că sunt copiii cu CES, fie că pur și simplu sunt copii cu un ritm mult mai încet de învățare.*

O nouă dimensiune care începe să se contureze în peisajul învățământului românesc este aceea de democratizare și egalizare a șanselor fiecărui copil în parte. În acest scop a fost înființată și comunitatea incluzivă – un răspuns la redimensionarea educației. Scopul acestei comunități este de a crea pentru toți copiii un cadru prielnic învățării, pornind de la premiza că diferențele dintre oameni sunt normale și ele trebuie acceptate. Un rol important în atribuim pedagogiei și învățării centrată pe copil, prin adaptarea curriculumului și metodelor de predare la capacitatea și nevoia fiecăruia în parte.

Cuvinte cheie: CES, educație, integrare, incluziune.

The contemporary educational policies and practices in many countries of the world are oriented towards the integration of preschoolers (children) with special educational needs (SEN) in educational and living environments as close as possible to the usual, normal ones of a community. This policy is widely carried out by the Convention on the Rights of the Child (1989), the Council of Europe Recommendations for the Integration of Children with SEN (special educational needs), (1992), the World Conference Papers on Special Education (Salamanca, 1994), the World Conference Materials entitled "Education for All" (Dakar, 2000). The integration of children with SEN into the community becomes one of the most pressing psycho-pedagogical problems, always being the object of research of specialists from different branches of science.

Numerous investigations in different countries have covered various aspects of the problem of the integration of children with SEN into the community (D.V.Popovici, E. Verza, C. Păunescu, Gh. Radu, U. Șchiopu, M. Rosca, E. Vrăsmaș – Romania; A. Galland, T. Lambert, I. Tomas, J. Puissant – France; T. Vlasova, M. Pevzner – Russia; W. Wolfensberger, H. Grossman, B. Smith, R. Luckasson, T. Hejir – USA, et al.). Most authors demonstrate the priorities of integration, the conditions of organization, the negative and positive effects of this process, the possibilities of development.

The result of these investigations allowed practical actions to continuously develop the integrated education process and to optimise special education.

So one of the most important aspects of current education is its need to adapt to the needs of children, whatever those needs and whatever children – whether they are children with SEN or simply children with a much slower pace of learning.

One such method of adaptation is inclusive kindergarten, a community that focuses on the inclusion of those children (preschoolers) or even groups that have been previously marginalized and that involve parents, caregivers, educators and specialist counsellors in learning and decision-making.

It has been shown that the methods used in inclusive groups can significantly improve the performance of all these children. Inclusive school (as a general term of reference) whether it is kindergarten, primary or secondary school, therapy center constitutes an ideal training ground for their future integration into society[1, p.18]. Instead of isolating them and saying they are "difficult," "turbulent" or even "disabled," we might admit that these children could progress further in an ordinary community if we, the teachers, accepted that education is for all.

The most important thing to consider is that teaching within diversity involves teaching for each individual. Taking into account the interests of each preschooler, his experiences and goals we are actually taking an important step in their education and integration into society after completing their studies. Moreover, we can say that the differences between individuals are much more pronounced than those between groups. From this point of view, perhaps one of the greatest challenges a teacher faces is to adapt the teaching style to meet the needs of each child.

A new dimension that is beginning to take shape in the Romanian education landscape is that of democratizing and equalizing the opportunities of each child. To this end, the inclusive community was also established – a response to the resizing of education. The purpose of this community is to create a framework for all children for learning, on the premise that differences between people are normal and they must be accepted. An important role in assigning child-centred pedagogy and learning by adapting the curriculum and teaching methods to each individual's ability and need.

Teaching to high-needs pre-school students requires the same strategies and practices as teaching to any other type of class/group. In other words, a good method of teaching in general will be a good method of teaching for students with special needs. All students have the right to expect from education the best and most effective methods, and students with SEN do not make a difference.[2, p.23]

The inclusive community is a challenge, but it should not be seen as a threat to the performance of these schools or schools. Many of these institutions find it difficult to integrate children with special needs into ordinary groups. But this fear can be overcome through education, adequate teaching resources, support and not least the belief that inclusion is a moral and social right that cannot be denied to anyone.

There are certain steps to be followed in the schooling of children with CES, among which, in the first phase, is the acceptance of the idea that such children exist, the recognition of their right to education, their gradual integration. Thus, as these children grow up, and make the transition from kindergarten to primary school, from primary school to secondary school and then to high school, they will become adults and will probably have their own children, inclusion will already be an accepted fact and a natural measure in education. Children educated in the inclusive community will be better prepared to interact with various individuals as well as with various real-world situations.

Within the inclusive community, educators and teachers must work with different education specialists, such as psychologists, counsellors, therapists and other specialists, because only together will they be able to achieve the best results. The consultant teacher for CES is probably the one who will work the most with each teacher, he is also the one who will participate most of the classes.

The inclusive community involves improving the education system for all students. It involves changes in the curriculum, in the way teachers teach, in the way students learn, as well as changes in the way children with SEN interact with their peers and vice versa. A change is needed to more successfully meet the diversity of students' needs. Inclusive education is a process of facilitating the learning process for all students, even those who were previously excluded.

Among the advantages, children with SEN are treated as an integral part of society, modelled to the rest of their colleagues who have no problems, both children with SEN and their mates develop their communicative skills, become more creative, accept diversity, etc. Educators and teachers adopt various teaching-learning methods that benefit all students, not just those with SEN. Socialization between students and the development of friendships between colleagues is quite important in the development of the learning process, due to the constant exchange of information.

As far as inclusive school teachers are concerned, they should be encouraged to adopt modern practices in school hours, to constantly improve themselves with regard to children with SEN. Another important role that teachers have is to make children without problems to accept and help their colleagues with SEN, without ridiculing them, or excluding them.

It should also be noted that together with teachers and classmates, an important role in ensuring the success of children with SEN is attributed to the family and parents of these children. It has been shown, moreover, that in those cases where parents and family in general have been actively involved in the learning process, children with SEN have had much more effective results. This active family involvement creates, in fact, an inclusive community that will help children with SEN to integrate more quickly and more successfully into society after completing their studies.

Therefore, the need to resize education in order to set educational standards and to make schools accountable for student outcomes requires a great deal of effort and dedication, both collectively and individually. For this we must believe that each individual child can learn and succeed, that diversity is useful to all of us, and that students exposed to different risks can overcome them through attention and involvement from teachers and the community in general.

As this resizing of education comes into play, inclusion will no longer be seen as an isolated, distinctive action, but will become a natural, simultaneous action.

The problem of integrating children with disabilities and/or behavioural disorders into mainstream education is less favourable, and moreover, it is a situation that would make the learning process difficult and create situations of professional stress for the teachers involved in this process. We are therefore faced with a difficult problem to overcome, which involves further training of teachers to change their optics from this point of view.

As the current schooling dynamics of the mentally deficient child indicate, it is likely that for future generations of mentally deficient children, in the absence of adequate policies and in the absence of compliance with these policies, there will be an increase in the number of

unschooled persons or those whose right to equal opportunities has been violated. This may have a negative projection of the benefits that the school could provide in the future, both individually and at the level of society.

Prejudice towards mentally deficient children and those with disorderly behaviour of some teachers leads to the failure of an effective inclusion process.

While the existence of schools intended exclusively for deficient children is recognised, it is considered imperative to intervene on the reduction of the gaps between the special and public schools, but in particular on the change of the current institutional arrangement.

The social distance separating the "non-deficient" population from the deficient population is enhanced by the existing educational gaps, but also by a series of prejudices and stereotypes perpetuated over time vis-à-vis this category of people, disadvantaged in the current context.

The current system's effort to adapt its legislation on the integration of children with disabilities into mainstream education forms according to European standards is well known. It is necessary, however, that this effort does not stop only at the level of cosmetization of the law, but to become a natural way of behaving and acting at all levels that are tangential to the problem of the integration of children with disabilities in the forms of mainstream education, who have a connection with the social integration of this category of children, who have a bearing on the recognition and respect of the right to equal opportunities for all children, excluding any form of discrimination based on sex, age, ethnicity, religion, citizenship, school/professional training, etc.

These subtle or less subtle deviations from the natural norms mentioned in this text constitute strong barriers that prevent the process of integration into mainstream education of children with mental impairments and/or behavioural disorders. In this situation, it is necessary to renounce, as soon as possible, the inertia installed in the educational, cultural and social activity in which both children with disabilities and their families are trained.

Like any other person, the mentally deficient child must enjoy all the rights enshrined in international documents, although the primary is both the political will of the state to take necessary measures to overcome the current state, and especially the factors responsible for the problems of integration.

Another problem is the theoretical perspective of "labelling" through which I have tried to demonstrate that this label that it applies to the mentally deficient child both the school institution and society in general leads to the internalization of the label in the self-image, i.e. to a behavior according to it.

The integration of early schoolers with deficiency in mainstream school is a particularly complex process. In order to limit the failure of integration, but especially to prevent school failure, a number of requirements must be met.

School (non) success is the product of the intervention of several factors in different relationships of dynamic interaction [3, p.58]: biological factors (general health and resistance of the student to fatigue); psychological factors (intellectual factors: mental processes, affective-emotional factors: feelings, interests, character factors: orientation and self-regulation of personality), social factors (family, socio-educational climate and socio-economic and socio-cultural conditions; class of students: number, microgroups formed, influential leaders, educational climate, degree of cohesion of the collective, local educational community outside school and family: group of friends on the street), psychosocial factors of the personality of the

teacher (structure of the teacher's personality; , to the pupil, to the parents; the teacher's pedagogical ability, the real social pedagogical prestige), pedagogical factors (the teacher's ability to organize the training process, the efficient design of the school activity, the ability to combine the teaching theories with personal experience). An important role is played by the psychosocial factors of the teacher's personality related to general socio-cultural intelligence and verbal intelligence. In the category of these factors are included a number of other personality factors that act alongside those mentioned: motivation, interest, affective and character attitude, willpower, perseverance, etc. School failure expresses a heightened discord between pedagogical efforts and instructional-educational requirements and the mental and psychophysiological needs and possibilities of the student. The causes of school failure are multiple expressed in various forms, representing an expression and a result of a double situation of maladjustment:

- the student's inadequacy in the learning activity carried out in the school and extra-curricular environment;
- the school's (teacher's) inadequacy to internal (biological, psychological) and external (socioeconomic, socio-cultural) factors that confer the individuality of the student's personality).

The given configuration is the result of the intersection and interaction of the following causal factors:

- school immaturity, school intelligence below the limit;
- psychoaffective instability;
- instrumental disorders;
- behavioural disorders.

The highly diversified and specific combination of these causal factors can generate equally varied forms of maladjustment and school failure, which evolve from simple to complex, from easy or relatively easy to correct situations to serious and even extremely serious situations.

Thus, the start of integration into ordinary school institutions for children with special educational requirements must be very well designed and planned. Integration planning mainly involves defining as clearly as possible the objectives of the inclusion of children with SEN in integrated school structures, identifying the motivation of the factors responsible for achieving integration, as well as analysing those factors that enhance the success of integration, as well as those of risk.

School integration should be started at a young age, pre-school and school level, with children with mild learning and development disabilities in particular [4, p.58]

Another measure that can prevent integration failure is related to monitoring the basic conditions necessary for its success. This issue requires and involves the following aspects, from the very first planning stage:

- Availability of employment in the integration experience of the parents of the children concerned, school management, kindergarten and teachers who will work directly with the children;
- Systematic and rigorous preparation of ordinary school institutions in which integrated special education structures are to be established. This training refers to human resources and material resources.

A particularly important role in the success of integration is the adequacy of the psycho-pedagogical evaluation of children with integrated CES and the decision of school and

professional orientation. This is achieved by the appropriate qualification of teachers who intervene in the integrated school curriculum according to the school plans and programmes that apply, but also in the problems of special psychopedagogy. It is also important to have a regular visit to the school or to a psycho-pedagogical teacher with experience in special education, who will provide the necessary expert advice and intervention, in accordance with the schedule established in advance and in agreement with the school unit.

The adaptation of legal norms and school procedures, achievable during the time necessary to bring schooling closer to normal life and to maintain in an integrated school structure, is another subpoint of psycho-pedagogical evaluation of children with integrated SEN. At the same time, consideration is given to the possibility of granting legal rights to a child with a disability, corresponding to the legislation in force and the wishes of the family.[5, p.108]

Ensuring conditions complementary to the direct intervention of the ordinary school through access to the necessary rehabilitation/recovery services and interventions is another preventive measure to limit failure. This measure results in the existence of possibilities for collaboration with a special school or inter-school logopedic centre, systematically maintaining the link with the special school.

Equally important is the positive professional assessment by the competent authorities, of the activities of the teaching, auxiliary and management staff, engaged in the organisation and functioning of integrated education.[6, p.19]

Initiation and cooperation between the special school and the regular schools can be a fruitful course of action along the lines of school inclusion.

Integrated education is possible, but in order to avoid failures and reduce risks, it is necessary to carefully plan, prepare and monitor all such experiences. [7, *Introduction*]

The application of cooperative learning methods is an important source in mutual support for solving problems or exploring new themes. This fosters mutual knowledge between students, mutual understanding and acceptance, as well as preventing the failure of the integration of children with special educational requirements into the mass school staff.

REFERENCES

1. ARCAN, P.; CIUMĂGEANU, D. Copilul deficient mintal (The Mentally Defficient Child). Facla Publishing House, Timișoara, 1980.
2. COSMOVICI, A.; IACOB, L.Psihologie școlară (School Psychology). Polirom Publishing House, Iași, 1997.
3. COSMOVICI A.; IACOB, L.Psihologie școlară (School Psychology). Polirom Publishing House, Iași, 1997.
4. FLUIERAȘ, V. Teoria și practica învățării prin cooperare (Theory and Practice of Cooperative Learning), Casa Cărții de Știință Publishing House, Cluj – Napoca, 2005.
5. FUGAREȚU – UREA, R. ”Introducere în psihopedagogia inadapării și devianței comportamentale” (Introduction to the psycho-pedagogy of inadaptation and behavioural deviance), “România Mare” Foundation Publishing House, Bucharest, 2007.
6. MORA, D. ”Strategii didactice în educația incluzivă” (Didactic Strategies in Inclusive Education), Didactic and Pedagogical Publishing House, Bucharest, 2009.
7. VRĂJMAȘ, T. Învățământul integrat și/sau incluziv (Integrated and / or Inclusive Education), Aramis Publishing House, Bucharest, 2001.

CALITATEA SERVICIILOR DIN EDUCAȚIA TIMPURIE DIN PERSPECTIVA PERSONALULUI ȘI A PĂRINȚILOR

*Daniela Mihaela FLORESCU, cadru asociat dr.,
Facultatea de Psihologie și Științele Educației,
Universitatea Transilvania Brașov, România*

Summary. *The article presents the result of a study in the context of monitoring the measures in the Strategy on reducing early school leaving in Romania (2019) on assessing the quality of care and early education services for children from birth to 3 years. It highlights the perceived perspective on the nurseries services offered by staff and parents, the needs/difficulties and priorities identified by the management of early education institutions, staff and parents – as indirect beneficiaries.*

Keywords: *the quality of care and education services, early education, perspectives of staff and indirect beneficiaries, professional training of nursery staff.*

Articolul este bazat pe un studiu realizat în contextul monitorizării măsurilor din Strategia privind reducerea Părăsirii Timpurii a Școlii în România și prezintă „rezultatele privind evaluarea cadrului de îngrijire și educație timpurie a copilului; implicarea familiei (cu copii 0-3 ani); calificarea, formarea și menținerea personalului de îngrijire și educație timpurie.” (din Strategia privind reducerea Părăsirii Timpurii a Școlii în România, p. 8).

S-a optat pentru cercetarea asupra creșelor, pentru că nevoia de a asigura servicii de educație timpurie a devenit în ultimii ani o problemă de dezbateră publică și o temă importantă pentru comunitatea științifică.

Centrarea pe serviciile oferite de creșe a fost determinată de aspecte precum: Curriculumul de formare inițială a practicianului pentru educație timpurie pentru segmentul antepreșcolar trebuie să se coreleze cu Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie (mai ales cu principiile orientative referitoare la conținutul și implementarea acestor repere); cu Standardele de calitate (referință) pentru nivelul antepreșcolar; curriculumul pentru educație timpurie; cu HG 1252/2012 privind organizarea și funcționarea creșelor; modele și practici internaționale de formare inițială în domeniul educației timpurii ș.a.

Este imperios necesară o restructurarea întregului domeniu al educației antepreșcolare, pe baza unei strategii monitorizate consecvent, în care să se înscrie și formarea inițială a educatorului-puericultor, unul dintre aspectele cele mai vulnerabile ale actualului program de reformă pentru educația timpurie, corelarea RFÎDT a copilului cu Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie după modelul altor țări europene (ex. Republica Moldova).

Autoritățile publice locale au nevoie de finanțare pentru a construi, reabilita și pune la dispoziție infrastructura necesară – clădiri și echipamente.

Problemele importante de organizare a creșelor în țara noastră sunt: lipsa de unitate de la un județ la altul și a posibilității de evoluție în carieră a personalului cu atribuții educative, legislația neactualizată, neadaptată modelului integrat care se încearcă a se pune în practică. În

unele județe creșele sunt în subordinea ISJ (dar cu contabilitate separată, cu administrare separată, cu decalaje și diferențe salariale între personalul din creșă și cel din grădiniță, deși posturile/ funcțiile, studiile sunt identice) - Sibiu, Harghita; în alte județe sunt organizate ca serviciu de sine stătător în cadrul Primăriei (în cele mai multe județe) sau în cadrul DGASPC (pornind de la latura socială a creșei).

În cazul creșelor de stat, predomină serviciile de tip medical - „*Modelul medical*” promovat este vizibil atât în programul creșei (trierea copiilor la intrarea în unitate), în vestimentația personalului (halate albe sau bleu), cât și în aranjarea sălilor în care copiii dorm, respectiv mănâncă.” [4, p. 120], dar părinții fac apel la creșe ca furnizori de servicii sociale, ca alternativă de îngrijire și supraveghere a copiilor adecvată programului de lucru al părinților și resurselor financiare ale acestora.

România este una dintre cele cinci țări ale UE (alături de Belgia, Franța, Marea Britanie-Scoția și Ungaria) cu un sistem de educație timpurie fragmentat pe două niveluri (antepreșcolar și preșcolar) care implementează măsuri pentru facilitarea tranziției între creșă (0-3 ani), grădiniță (3-6 ani) și școală.

Cele mai importante progrese făcute în reorganizarea educației timpurii le reprezintă revizuirea *Metodologiei de organizare și funcționare a creșelor și a altor servicii de educație timpurie antepreșcolară și a Curriculum-ului pentru educație timpurie (copii de la naștere la 6 ani)*.

Legea Educației Naționale reglementează învățământul antepreșcolar, ceea ce implică nevoia de a adapta sistemul la noile cerințe legate de: curriculum unitar, revizuirea de standarde de dezvoltare RFÎDTC (din 2010), elaborarea de cost standard și de standard de calitate pentru antepreșcolar, înregistrarea în SIIIR (sistem informatic) a copiilor înmatriculați și pe segmentul de vârstă 0-3 ani, asigurarea formării inițiale și continue a personalului didactic și de îngrijire, precum și a educației parentale.

Această cercetare urmărește înțelegerea nevoilor personalului din creșe și colectarea unor date și informații relevante, mai ales cu privire la implementarea unor măsuri de stimulare a educației timpurii, segmentul antepreșcolar. Datele și informațiile sunt colectate din 20 de creșe selectate aleatoriu la nivel național. Studiul a fost realizat cu sprijinul Băncii Mondiale, informațiile consolidate fiind reflectate în raportul anual de monitorizare a Strategiei PTȘ de către Minister.

Abordarea metodologică a fost de tip calitativ, s-au utilizat interviuri cu directori creșă, focus grupuri cu toate categoriile de personal din creșe, focus grupuri cu părinți pentru a explora percepțiile și opiniile subiecților față de serviciile oferite în creșe, atât ca beneficiari, cât și ca decidenți. Au fost realizate interviuri (semistructurate) pentru a colecta date care să reflecte cu fidelitate opiniile și comentariile beneficiarilor.

S-au urmărit:

- percepțiile pe care managerii creșelor le au față de nevoile identificate, cadrul legislativ și calitatea (și varietatea) serviciilor furnizate de creșe;
- articularea relațiilor echipa managerială și personalul din creșe;
- profilul de pregătire al personalului creșei;
- tipurile și calitatea interacțiunilor din creșe (personal, părinți, copii).

Managerii/Directorii de creșe. Managementul în creșe este centralizat pentru mai multe creșe sau pentru toate creșele dintr-o localitate prestat de către un medic (așadar asigurat numai

pe latura de îngrijire și eventual nutriție) care coordonează asistenți șefi pentru fiecare creșă. Laturii educaționale i se acordă o atenție minimă, iar pregătirea managerială a șefilor de creșă este cvasinexistentă.

Între cei doi piloni ai educației timpurii se practică un management neunitar asigurat de personal diferit ca formare profesională și orientare managerială, accentul punându-se la creșă și grădiniță pe pârghii manageriale diferite.

Între obiectivele care se regăsesc în strategia majorității managerilor de creșe evidențiem în ordinea descrescătoare a procentelor întrunite: Personal insuficient numeric (Număr optim de educatori puericultori calificați, educator asistent, îngrijitoare suficiente la grupe) - 31,81%; servicii de calitate (Dezvoltarea bazei materiale, Asigurarea unui mediu sigur, Implicarea părinților în activitatea creșei) - 25,50%, Formare personal - 23,60% (cu referire în mare parte tot la personal: Personal de calitate, Modificarea salarizării personalului creșei și elaborarea unei grile unitare pentru personalul de îngrijire și educație pentru cele două segmente ale educației timpurii, Asigurarea unei echipe interdisciplinare, Formarea continuă a personalului didactic), procentul nu este concordant cu frecvența apariției în răspunsurile directorilor de creșă și grădiniță problema personalului și a formării acestuia, deoarece această frecvență este foarte mare. Un alt obiectiv al directorilor de creșe, centre pentru antepreșcolari este cel privind Comunicarea calitativă cu părinții - 19,09% (Implicarea părinților în activitatea creșei, Creșterea participării părinților în activitățile creșei), Implicarea societății civile este unul dintre obiectivele directorilor, Dezvoltarea bazei materiale este un alt obiectiv care întrunește 39,72%; Cooperare între instituțiile implicate în educația copiilor mici de până la 6 ani dacă nu putem încă vorbi despre integrarea serviciilor pentru educația timpurie.

De asemenea aceștia semnalează „o serie de probleme asociate cadrului legislativ: Cheltuielile pentru creșe (infrastructură, salarii etc.) sunt suportate de bugetul local, ceea ce face foarte dificilă, asigurarea serviciilor de educație timpurie în mediul rural.

Directorii creșelor, fiind în mare parte asistenți medicali sunt de acord că ar trebui reconsiderată tripla subordonare a acestor instituții (în cele mai multe dintre județe, pentru că nu în toate județele au aceeași subordonare), dar sunt mulțumiți că finanțarea este asigurată de Consiliile locale.

Directorii de creșe subliniază o serie de dificultăți cu care se confruntă: Personal (de toate categoriile) insuficient este o problemă pe care o identifică 58,18% dintre directori; lipsa personalului de educație este văzută ca o dificultate de către 56,36%; spații insuficiente în raport cu cererea de locuri în aceste instituții este de 43,64%; numărul mare de solicitări la înscriere peste locurile disponibile 44,00%; lipsa sprijinului financiar 41,82%.

Lipsa de investiții, funcționarea eficientă a echipei pluridisciplinare (medic, asistent, nutriționist, psiholog și educator), lipsa cursurilor de formare, relația uneori dificilă cu părinții în situații speciale privind comportamentul copiilor sunt alte câteva dificultăți ale conducătorilor de creșe, care în mare parte, spre deosebire de directorii de grădinițe nu au formare managerială de niciun fel.

Așa cum reiese și din cercetări anterioare „în cele mai multe creșe, managerii au accentuat alegerea în cunoștință „de cauză a părinților: nu se compară creșa cu bona sau bunica. Alegerea părinților ține de trei factori: 1) calitatea (presupus „mai bună a serviciilor specializate, controlate instituțional, spre deosebire de serviciile bonei; 2) resursele financiare pe care familia

le poate aloca; 3) conștientizarea faptului că la această vârstă socializarea copilului este foarte importantă.” [4, p. 119].

Directorii de creșe apreciază importanța unor tipuri de intervenții la nivelul creșei redată în figura 1.

Se remarcă necesitatea:

- Creării unui sistem managerial integrat pentru educația timpurie care să ofere coerență în conducerea „centrelor de educație timpurie”, asigurând satisfacerea tuturor nevoilor identificate la copiii între 0-6 ani;
- Formarea inițială integrată a managerilor pentru educație timpurie pentru a avea competențe deopotrivă pentru gestionarea componentei educaționale, de îngrijire, nutriție și a tuturor domeniilor funcționale: Capacitate instituțională, eficacitate managerială, managementul calității serviciilor integrate de ET.

Personalul. Conform legislației în vigoare, personalul este format din cadre medicale în cele mai multe cazuri: asistente medicale, cu pregătire medie de specialitate.

Personalul nu e familiarizat cu curriculum pentru educație timpurie- „asistentele medicale și îngrijitoarele preiau din practicile educaționale de la grădiniță, dar evidențiază lipsa unei pregătiri de specialitate pentru stimularea dezvoltării psihice a copiilor, cât și lipsa unor aptitudini pentru cântat, dansat” etc. [4, p. 124].

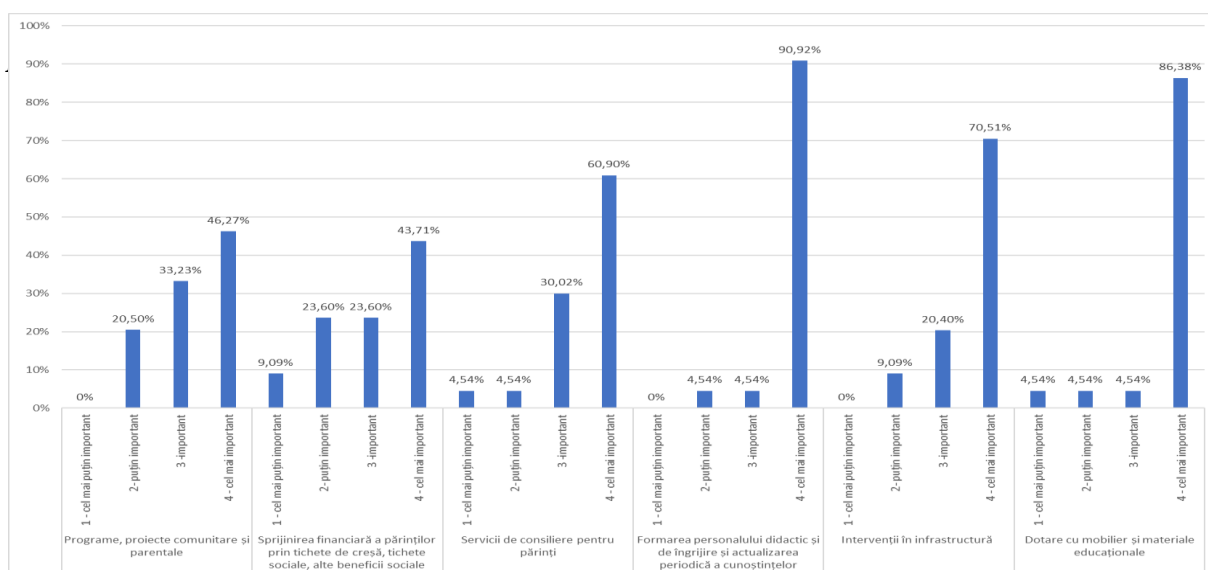


Figura 1. Aprecierea directorilor de creșă privind tipuri de intervenție la nivelul acestora.

La această dată există trei mari categorii de personal în creșe:

- personalul administrativ, care, în cazul unor servicii publice locale mari au în componența: - director, contabil șef, inspectori de specialitate, referenți, muncitori calificați, magazioneri/administratori, muncitori necalificați, care conform Legii - cadru nr. 153/2017 privind salarizarea personalului plătit din fonduri publice, cu modificările și completările ulterioare, sunt plătiți pe Anexa nr. VIII - Familia Ocupațională de Funcții Bugetare „Administrație” și a căror salarii sunt stabilite prin hotărâre de Consiliu Local;

- b. personal nedidactic: coordonator personal de specialitate, educator puericultor, instructor de educație, psihopedagog, psiholog, medic, asistent medical, îngrijitoare copii, femeie de serviciu, spălătoreasă, care conform Legii - cadru nr. 153/2017 privind salarizarea personalului plătit din fonduri publice, cu modificările și completările ulterioare, sunt plătiți pe Anexa nr. II - Familia Ocupațională de Funcții Bugetare „Sănătate și Asistență socială”, și a căror salarizare se stabilesc pe baza anexelor de la a4, b4, c4 și c3, conform grilelor și coeficienților stabiliți pentru anul 2022, cu creșterile anuale programate.
- c. personalul didactic, care este constituit din educatorul puericultor, conform H.G. nr.1252/2012, dar care se regăsește pe Anexa nr. II - Sănătate și asistență socială întregul personal al creșelor sau serviciilor publice de creșe, este plătit din contul de asistență socială 68.11, conform Anexei nr.1 din Ordinul M.F.P. nr.1954/2005 pentru aprobarea Clasificației indicatorilor privind finanțele publice, prin care s-a aprobat, începând cu anul 2006, Clasificația bugetară, care prevede creșele în cap. 68, subcap. 00, paragraf 11.

Indiferent de forma de subordonare pe care o au unitățile de creșe din România, plata cheltuielilor de investiții, întreținere, funcționare și cheltuielile de personal, sunt susținute de către consiliile locale din bugetul local, în baza legii bugetului de stat (conform art. 5, alin.(4) lit. e) și Anexei nr.10 din Legea nr.5/2020 a bugetului de stat pe anul 2020) sau diferit de la un județ la altul.

Personalul din creșe în proporție de 95% identifică formarea profesională ca nevoie, iar 40% spun ca au nevoie de actualizarea periodică, dar constantă a pregătirii, cunoștințelor. Cursurile de formare pe educație reprezintă numai 18%, iar pe igienă 82%.

Numai 23% din personal consideră că formările la care participă sunt utile și interesante. Personalul creșei nr. 3 din Piatra Neamț identifică „Nevoie mai mare de actualizare a cunoștințelor, decât de informații noi”, „Nevoia de formare, adaptare la nou, nevoie de cursuri de puericultură” (Creșa Traian, Vâlcea).

Personalul din creșe apreciază competențele dobândite în formările parcurse având un „caracter preponderent teoretic”, „utile”, dar mai mult pe partea de îngrijire.

Între domeniile pe care ar dori să fie format personalul: „Nu sunt întrebate de nevoile de formare”, „Cursuri de tehnici de observare și cunoaștere a copilului” (Serviciu în cadrul consiliului local D.A.S. Alexandria – Creșa „PECO”), „Informații legate de educația timpurie, sănătate, dezvoltare cognitivă, dezvoltare emoțională, curs de prim ajutor” (Centrul de îngrijire OMIDE, sector 3 București), „Nevoie de cursuri de ordin practic, de cursuri se ocupă DGASMB, e bine venit orice curs de specialitate, pentru că nu prea se fac” (Centrul Multifuncțional „Micii Magicieni”- sector 4 București).

Se constată:

- inexistența unui sistem structurat pentru formarea continuă a personalului existent în prezent în creșe, care este în mare parte personal medical, care, în proporție de 50%, nu a mai participat la nici un fel de program de formare continuă și în acest moment, nu stăpânește noțiunile de bază ale conceptului promovat odată cu Legea educației naționale nr.1/2011: educația timpurie;

- rute de formare inițială a cadrelor didactice din educația timpurie mult prea diversificate, fără principii unitare, necorelate cu standardele existente la nivel european, pregătirea personalului de educație din creșe reducându-se la ruta de formare învățământ liceal;

- discontinuitate și inconsecvență în ceea ce privește asigurarea finanțării de bază pentru toți beneficiarii primari ai educației (antepreșcolari, preșcolari);

- insuficienta explorare și dezvoltare a opțiunilor pentru servicii cât mai flexibile, la nivel comunitar sau în familie, în contextul în care există un număr însemnat de părinți, cu venituri reduse și care nu își pot permite înscrierea copilului într-un serviciu de educație timpurie sau în contextul în care distanțele până la acest serviciu sunt foarte mari și chiar impracticabile în anumite condiții;

- rate scăzute de cuprindere a copiilor în serviciile de educație și îngrijire timpurie (îndeosebi pentru copiii sub 3 ani) în raport cu ratele medii de cuprindere la nivel european;

- număr insuficient de cadre didactice calificate pentru a lucra cu copiii sub 3 ani și reticența autorităților publice locale privind aplicarea prevederilor HG 1252/2012 (îndeosebi privind angajarea educatorului puericultor în creșe);

- extinderea inițiativelor/programele de educație parentală care și-au dovedit eficiența în timp, precum și conceperea unui mecanism de monitorizare, evaluare și finanțare viabil, pentru asigurarea sustenabilității acestor programe; elaborarea cadrului general sau a standardului după care trebuie să se organizeze și desfășoare toate programele de educație parentală;

- recrutarea, formarea, acreditarea educatorilor parentali/instructorilor pentru părinți;

- cunoașterea și evidențierea specificului cultural, a valorilor și a diferențelor existente la nivelul fiecărei comunități în parte, prin promovarea participării ca valoare și strategie educativă;

- antrenarea membrilor comunității în luarea unor decizii privitoare la dezvoltarea serviciilor de educație timpurie, focalizate pe starea de bine a copilului;

- pregătirea continuă a resurselor umane este mai degrabă opțiunea echipei manageriale, finanțarea pentru formare este inconsistentă;

- educatoarele - puericultoare, puține la număr raportat la numărul de copii în majoritatea creșelor cuprinse în studiu au o stimă profesională scăzută și și-ar dori să lucreze la nivelul preșcolar dacă studiile le-ar permite. Opțiunea cea mai importantă este pentru evoluția în carieră, pentru accesul la susținerea gradelor didactice;

- calitatea dezvoltării profesionale a resurselor umane și frecvența participării la diverse cursuri de pregătire sunt determinate de preocuparea directoarei grădiniței/creșei de pregătirea personalului.

Remarcăm că este insuficient înțeleasă complexitatea problemei dezvoltării și educației timpurii și, implicit, nevoia de pregătire de calitate pentru practicienii din domeniu. Personalul resimte așa cum am ilustrat mai sus nevoia formării profesionale ca pe o prioritate.

„Exigențele cadrului de pregătire profesională sunt clare doar în cazul managerilor de creșe:

Managerul are nevoie să cunoască „atât management, organizare, administrație, dar este foarte important să cunoască și serviciile specifice creșei, nevoile copilului și chiar psihologiei” [4, p. 124]. Realitatea ne demonstrează că în proporție de 94,6 % directorii de creșe sunt asistente medicale fără studii de management sau doar cu formări de scurtă durată pe management medical.

Părinții. În ceea ce privește așteptările părinților, constatăm o mare disponibilitate a acestora de a discuta despre copii. Opiniile părinților reflectă că printre sarcinile personalului creșei intră menținerea relațiilor cu părinții (Un procent foarte important 50% dintre părinți identifică ca dificultate a organizării educației timpurii calitatea relației părinti-personal, urmată ca procent 23% de lipsa personalului), informarea cu privire la problemele de sănătate ale copilului și obligația de a le face educația sanitară. Expectanțele părinților sunt legate în cea mai mare parte de personalul din creșe. Afirmă că personalul este în cele mai multe cazuri răbdător, înțelegător, cu „dragoste pentru copii” (creșa PECO Alexandria); se așteaptă ca întreg personalul, indiferent de pregătire sau poziție să acorde atenție fiecărui copil, îndeosebi în vederea formării deprinderilor, să dea dovadă de flexibilitate, să sprijine acomodarea și să stimuleze socializarea copiilor. Părinții au așteptări în procente foarte apropiate ca copilul să beneficieze de educație 27.27% și îngrijire 22.72% în creșă.

Cei mai mulți dintre părinți sunt foarte mulțumiți de condițiile din creșe, o bună parte dintre ei reproșând numărul mare de copii înscriși în grupă. Pun accent deosebit pe consilierea părinților, pe colaborarea cu personalul și sunt majoritatea de acord că îngrijirea primează educației. Descrierea educației timpurii denotă o imagine nu tocmai favorabilă asupra acesteia pornind totuși de la „Benefica, necesitate” (Creșa Căsuța Veseliei nr. 6, Oradea), „un pas spre viitor” (Cluj, Creșa Scufița Roșie) „cheia succesului”, la „Insuficiența, incompetență” (Creșa nr. 4 București), „nu vorbim de educație, ci mai mult de îngrijire” (Creșa Transilvania College), „Nesatisfăcătoare” (Târgoviște).

Imposibilitatea de a satisface numărul de cereri a fost semnalată în toate creșele în care s-a realizat cercetarea. Principalele probleme cu care se confruntă educația timpurie sunt identificate de către părinți cu realism: „Lipsa materialului didactic și a jucăriilor, lipsa personalului” (Creșa Căsuța Veseliei nr.6, Oradea), „Locuri prea puține” – problemă identificată la nivelul tuturor instituțiilor, „Spațiu de joacă de afară e mic și jucăriile sunt deteriorate, probleme organizatorice”, (Creșa nr. 3, Mangalia și Creșa Transilvania College - Cluj), „lipsa personalului, nu există educator, doar personal de îngrijire” (Creșa Pașcani); lipsa personalului de educație apare din nou la creșa Traian din Râmnicu – Vâlcea - „Lipsa de personal de educație și a pătușurilor”. Părinții de la creșa nr. 5 din Iași, dar și din alte creșe detectează ca nevoie important „Să existe educație - este foarte important - socializare, integrare, să se respecte regulile grupului”.

Concluzii. La nivelul educației timpurii din România astfel cum reiese din acest studiu, dar și potrivit **Raportul intern de analiză de țară prezentat la Consiliul Europei în 2019 sunt identificate problemele și posibilele soluții:**

- Lipsa unei politici și a unei legislații coerente în domeniul educației timpurii pentru copiii cu vârste între 0 și 3 ani;
- Necesitatea organizării și funcționării sistemului de educație timpurie antepreșcolară (0-3 ani), în acord cu prevederile legale existente, dar adaptate pentru abordarea integrată a serviciilor;
- Necesitatea extinderii tematicilor de formare pe: educația incluzivă, educația outdoor, educația socio-emoțională, cercetarea educațională, profesorul reflexive etc. și, implicit, încurajarea și stimularea cadrelor didactice în direcția microcercetării educaționale.
- Implicarea mediului economic și de business pentru a sprijini accesul și oferirea de servicii de calitate în educația timpurie;

- Propunere de OM privind aprobarea metodologiei de calcul a costului standard pentru nivelul antepreșcolar;
- Necesitatea unificării, (nivel5A/5B pt. profesorii din educația timpurie care lucrează cu copii de 0-6 ani și creșterea calității sistemului de formare continuă și inițială a personalului didactic din educația timpurie);
- Propunere de modificare în LEN nr. 1/2011 și COR pentru menționarea profesorului pentru educație timpurie, nivel 6A/6B;
- Clarificare COR privind educatorul puericultor, care se regăsește și la grupa educație și la grupa categoriilor profesionale din social/îngrijire și care a favorizat angajarea unor educatori puericultori, care nu sunt formați conform prevederilor LEN nr.1/2011, în creșe;
- Propunere de OM privind Metodologia de recunoaștere a unor competențe pentru personalul din creșe, care urmează să lucreze ca educator puericultor/profesor pentru educație timpurie, precum și pentru nominalizarea unor rute flexibile de formare pentru educatorul puericultor/profesorul pentru educație timpurie.

BIBLIOGRAFIE

1. IONESCU, M.; BOCA, C.; ULRICH, C. Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani, Tipogr. VANEMONDE, 2008, 88 p. ISBN 978-973-1733-16-6
2. MOSS, P.; PETRIE, P. From Children's Services to Children's Spaces: public provision, children and childhood, Tipogr. London: Routledge Falmer, 2002, 212 p. ISBN 978-0415247825
3. STATIVĂ, E.; ANGHELESCU, C., Evaluarea creșelor din România, Tipogr. VANEMONDE, 2002, 114 p. ISBN 973-86502-6-7
4. ULRICH, C. Creșele din România în contextul modelului serviciilor integrate centrate pe copil, Revista de pedagogie, 10-12, 2009, pp. 115-129, ISSN: 2559 - 639X
5. WORLD BANK. Raport privind monitorizarea măsurilor din Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii în România, 2019, 87 p.

THE DEVELOPMENT OF EARLY COMMUNICATION SKILLS USING FLASHCARDS

*Cristina DUMITRU-TABACARU, doctor of Education, Lecturer
Florentina BUCUROIU, PhD. Lecturer
Department of Educational Sciences
University of Pitesti, Romania*

Summary. *The article is investigating the development of early communication skills in children by using flashcards as a teaching-learning aid. The communication skills aimed by our research are the speech production, and the development of the verbal oral language. Language is a complex system and even though its primary function is not the communication (as Chomsky is stating), it is still broadly used as a facilitator and an enhancer of the communication. The use of flashcards is expected to facilitate the concept formation and vocabulary development. Flashcards are widely used in foreign language learning, and we aim at generalizing the positive effects on the vocabulary building for native language acquisition. However, the exploration of some drawbacks of using flashcards had been observed during focus-groups with practitioners (educators and teachers).*

Keywords: *communication, language development, flashcards, intervention.*

Introduction. Communication is important to human interaction and learning, and it starts even before child birth and could never end, as through language we can continue communication even after a person's disappearance (we can still communicate with Plato through his dialogues, for example). Language brings to communication a complex tool. It helps us name things and bring communication to a new dimension. The word deposits, the vocabulary is fundamental to communication [1, p.5362]. Communication has a great power, and during early ages is vitally important to provide and maintain a good communicative environment. Recent neuro-cognitive and psychological studies [8, p. 177; 27, pp. 29; 2, p. 71-83; 2, p. 71-83; 25, pp. 2110-2113] show that the first two years of life interaction experiences are crucial to early child-parent bonding. Social behaviours affect not only the child but the parents as well, especially child-mother dyad [27, pp. 32]. Directing attention [2, p. 71-83], child-parent interaction [22, p. 219], solid practice in authentic settings [25, pp. 2110-2113], meaningful feedback [25, pp. 2110-2113], role modelling and imitating [26, pp. 32-287; 21, pp.17-33] influence the development of early communication skills such as language. Visual stimuli are widely available and it is inevitable in learning environment. Studies [18, pp. 545-561; 13, pp. 104-111] show that visual applications with educational purposes provide exciting experiences for learners. Communication is enhanced while the child attempt to communicate is reinforced with a feedback, and the power of controlling the environment by communicating is motivating. Communication can be enhanced using some assisted systems that use external support, an example are visual aids (pictures, icons, photos, Bliss symbol, flashcards etc.) The use of flashcards is used also in activities for communication development at early ages, and the main reason is that linking pictures with some educational content foster memory and facilitate

understanding; also they are easily understood by a wide variety of communication partners in various contexts. The augmentative visual aids and the virtual environment offer a rich and dynamic context for communication and learning [24, pp. 102-190].

Theoretical background. Researches [29, pp. 196-208; 28, pp. 301-306; 24, p. 102; 6, pp. 8-16; 16, pp. 211-219; 15, pp. 96-99] show that children are widely exposed to visual stimuli generally provided by a kind of device. The most used visual aid in education is represented by the printed aids. Their usage is proved to facilitate learning by making it more efficient and more interesting [23, pp. 1-9; 17, pp. 78-81]. The multi sensorial method is validated against the use of text alone or phonics [23, pp. 1-9; 19, p. 695] inviting teachers to use embedded pictures in early literacy teaching. Visual aids are seen as part of the learning process, and their effect in maintaining learners' interest could be a greater support to teaching [11, pp. 46-56]. Visual exploring of the environment, of the objects, images are important practicing opportunities to develop optimal visual functioning. Visual aids are easily accessible, available and they can be used by children independently, even when the lesson is finished [4, p. 161]. At the same time, if digitalized visual aids are used, they can offer the opportunity to reuse them in flexible location, and at convenient time. Other advantages of flashcards, mostly for online flashcards [6, pp. 8-16] are „instant dictionary reference, interactive pronunciation and session statistics”. D. Rambli et.al. [16, pp. 211-219] recognize the short time attention and focus of the early age children as a difficulty of engagement in the learning process. The authors of the above-mentioned study pinpoint that flashcards are a fun and interactive approach and they bring joy to learning and therefore increase the chances to memorisation and understanding. The advantage identified is its tangibility and the opportunity to make learning more active by including the interactive element of manipulation and doing, memorising and linking the content with a certain motor action. Visual aids can be used as augmentative and alternative ways for words with the aim to clarify and go where spoken or written words alone can't do. Flashcards, like other visual aids, are helping learners to gain a deep understanding. E. Sanchez et.al. [18, pp. 545-561], C. Dong [6, pp. 8-16] identify the explanatory function of visual aids, they provide a support in understanding the to-be-learned contents; the study is recommending visual aids in order to ensure an explanatory function and it mentions that for regulatory control the information should be provided auditorily. J. Nikoopour et.al. [12, pp. 1366-1373] finds vocabulary gain in the case of the use of digitized and non-digitized flashcards. D. Casasanto et al. [3, p. 177] adds a variable to the use of flashcards; the location and the research findings show that placing flashcards to certain places chosen in accordance to their interpretation of the vocabulary (positive and negative) has a positive impact on learning. The interpretation and giving a personal meaning to the content learned accompanied by the motor action of placing the flashcards, organising and placing them led to a more efficient learning, more durable memories. Researches [9, pp.47-52] determined even a Reading Accessibility Index (ACC) that is establishing a single-value reading parameter that can capture information on both reading speed and print sizes that can be read. The permanence of the visual aid (books, flashcards) offers the opportunity to get back any time, as long and as often is needed. This characteristic offers an important tool for self-study, quick reference [5, pp.42-48]. Studies [7, pp. 32-44] show that students have to learn to use feedback and regulate their learning in accordance with the feedback received and flashcards could be used as well as a helpful revision technique. The primary use of flashcards was in learning a foreign language [14, pp. 103-113], but studies show that they are effective in understanding the

content in other areas, as flashcards support the meaning of the provided content. C. Lin [10, pp. 529-539] suggests that there is little research on the use of flashcards and their effects on learning outcomes.

Research question. The article is trying to answer to the following question: what kind of effects flashcard educational aids have on the communication skills of 2-6-year-old children in primary school education. The main problem addressed is to explore if in the rich visual stimuli environment, flashcards, another visual aid, would facilitate verbal communication skills and would have significant effect on the building receptive language and would facilitate expressive language. The null hypothesis in this research, consequently, asserted that flashcards have no effect on building receptive and expressive language. The hypothesis tested during our research demarche is the exploration if the independence and the autonomy that could be given by the use of flashcards on the mnemonic power could push and launch spontaneous use of the new vocabulary. It was tested also the content arrangement (aesthetics, the sizes, the number of elements) and the organisation of the information on the flashcards as well as the message that should be conveyed through picture in favour of the written communication. We were interested to explore the situations and conditions when using flashcards can confuse the user by attracting attention to themselves and becoming consequently distractions. The research aim was to test it empirically as it provides guidelines about how to present verbal aids.

Research design. To address the research question, we applied during communication activities a teaching method that incorporates flashcards. During the study we used flashcards as an augmentative communication tool in language learning; the purpose of their usage was enhancing comprehension and thus memorisation and giving clues by flashcard manipulability in order to help expressing skills. Participants included thirty children in junior kindergarten (ages 4–5) enrolled in kindergartens in Pitești, Romania. Participants were split randomly into experimental and control groups to participate in this acquisition study. The experimental group received instruction accompanied by flashcards, the control group was taught using text books. The selection of the groups was undertaken under the following criteria: no visual or auditory difficulties, no intellectual delay, normal speech and language development, in order to ensure homogenised group according to development (the instrument used for their evaluation was Portage Guide, as well as teacher feedback and appreciation). We chose to practice vocabulary as a working content, and it was selected the basic vocabulary (5 themes) from national curriculum. Flashcards were developed by research team in cooperation with educators, and the basic idea was to introduce the vocabulary in a visual context. The procedure followed acquisition activity and assessment (done 3 session each theme, every 3 days). During acquisition activity, teachers worked around 10 minutes individually with each child and there was also a group activity for giving feedback and provide the space to interaction and use of the new vocabulary learned. After 3 sessions, children performances were assessed and the correct use of vocabulary was recorded (we were interested in the expressive language).

Findings and observations. The preliminary results indicated a positive reaction of the children towards the introduction of flashcards during activities. Further observations have been made and the novelty element (the use of flashcards) could explain children's reactions. Findings of the present research show a significantly increased performance on the final test for participants from the experimental group against control group participants. Flashcards produced more correct responses and facilitated expressing skills of children, increasing the number of

spontaneous expressions with the new learned vocabulary during class participations (recorded by educators working with children) as well. Results of ANOVAs confirmed the research hypothesis: participants receiving instruction using flashcards outperformed those receiving instruction just auditorily or using textbooks. At the same time, educators punctuate a more engaging behaviour in the learning process for experimental group participants. Results have practical implications for the design of the materials used for communicational activities for early learners. The preliminary results indicate the children reacted positively towards the books; most reported they like and enjoy using the AR book. Observation of the children behaviours during study corroborates this finding. Most students requested to use the AR book repeatedly. These results suggest the potential of AR book as a tool to create fun learning environment especially for preschool children. Furthermore, the brief interview with the teacher of the preschool also suggested that the system seems to grab the attention of the children. Further research is planned to examine the impact of student-generated flashcard in the learning and in the development of meta cognitive skills. It is important to state that all participants were tested after a month consequently to the experiment and a good recognition rate of the vocabulary was recorded by the experimental group. We can conclude that the learning content remained constant, while in the control group the number of correct words recognition and usage decreased.

Conclusion. Learning methods have to adapt to the information age and to take advantage of the available digital tools to create didactic materials and ease children understanding of the new vocabulary. Flashcards give autonomy to practice outside classroom and go over and over the content independently of the teacher providing a solid base for retention and learning. A „hybrid system” [15, pp. 96-99] could be take into account for future teaching and learning material design.

Funding. The paper is presenting the results of an analyse of the impact of flashcards use in schools in the framework of FLASHMIND Project (no.2019-1-FR01-KA201-063156), financed by European Commission, within ERASMUS+ KA201. The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

REFERENCES

1. BARANIA, G., MAZANDARANI, O., REZAIE, S.H.S. The effect of application of picture into picture audio- visual aids on vocabulary learning of young Iranian ELF learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2010, 2, 5362–5369 pp., <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.874>
2. BEUKERA, K.T., ROMMELSE, N.N.J., DONDEERS, R., BUITELAR, J.K. Development of early communication skills in the first two years of life. In: *Infant Behavior and Development*, 2013, 36 (1), 71-83 pp. ISSN 0163-6383, (IF: 3.537) <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2012.11.001>
3. CASASANTO, D., BRUIN, A. Metaphors we learn by: Directed motor action improves word learning. In: *Cognition*, 2019, 182, 177-183 pp. ISSN0010-0277, (IF: 3.537), <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.09.015>

4. DAVIS, M. Visual aids to communication. In: *Scientific Papers and Presentations: Navigating Scientific Communication in Today's World 2nd Edition*, Academic Press, 2004, 384 p. ISBN-13: 978-0120884247, <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-088424-7.X5000-6>
5. DONELAN, S. The Wilderness Instructor. How to use textbooks, handouts, and visual aids. In: *Wilderness & Environmental Medicine*, 2001, (12) 1, 42-48 pp. [https://doi.org/10.1580/1080-6032\(2001\)012](https://doi.org/10.1580/1080-6032(2001)012)
6. DONG, C., LIU, X. Development of Android Application for Language Studies. In: *IERI Procedia*, 2013, 4, 8-16 pp., ISSN 2212-6678, <https://doi.org/10.1016/j.ieri.2013.11.003>
7. DUNLOSKY, J., RAWSON, K.A. Do students use testing and feedback while learning? A focus on key concept definitions and learning to criterion. In: *Learning and Instruction*. 2015, 39, 32-44 pp., ISSN: 0959-4752, (IF: 3.917). <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.05.003>
8. HARDING, C., LEVIN, A., CROSSLEY, S. L., MURPHY, D., ENGEL-HOEKE, L. VAN DEN. Effects of early communication intervention on speech and communication skills of preterm infants in the neonatal intensive care unit (NICU): A systematic review. In: *Journal of Neonatal Nursing Review*, 2019, 25 (4), 177-188 pp. ISSN 1355-1841, <https://doi.org/10.1016/j.jnn.2019.04.004>
9. LATHAM, K., Benefits of low vision aids to reading accessibility. In: *Vision Research. An International Journal for Functional Aspects of Vision*, 2018, 153, 47-52 pp., ISSN: 0042-6989, (IF: 2.178). <https://doi.org/10.1016/j.visres.2018.09.009>
10. LIN, C., MCDANIEL, M., MIYATSU, T. Effects of Flashcards on Learning Authentic Materials: The Role of Detailed Versus Conceptual Flashcards and Individual Differences in Structure-Building Ability. In: *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 2018, 7 (4), 529-539 pp. ISSN 2211-3681 (IF: 2.418), <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2018.05.003>
11. NEVILLE, S., FRENCH, S., LAING, J. Chapter 5 - Preparing and Using Audio-Visual Aids and Handouts. In: *Teaching and Learning: A Guide for Therapists*. Butterworth-Heinemann 2019, pp. 46-56. ISBN-10: 0750606177 <https://doi.org/10.1016/B978-0-7506-0617-2.50009-9>
12. NIKOPOUR, J., KAZEMI, A. Vocabulary Learning through Digitized & Non-digitized Flashcards Delivery. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2014, 98 (6), 1366-1373 pp., ISSN: 1877-0428, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.554>
13. ORANÇ, C., KÜNTAY, A.C. Learning from the real and the virtual worlds: Educational use of augmented reality in early childhood. In *International Journal of Child-Computer Interaction*, 2019, 21, 104-111 pp. ISSN: 2212-8689, <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2019.06.002>
14. PACE, K., EHRIB, M.L.C. Learning to Read Words on Flashcards: Effects of Sentence Contexts and Word Class in Native and Nonnative English-Speaking Kindergartners. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 2017, 41, 103-113 pp., ISSN: 0885-2006, (IF: 2.835), <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.06.001>
15. PRILIPSKY, E., ZAEVA, M. A Hybrid System for building a Personal Knowledge Base. In: *Procedia Computer Science*, 2020, 169, 96-99, pp. ISSN 1877-0509 <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.02.120>

16. RAMBLI, D.R.A.R., MATCHA, W., SULAIMAN, S. Fun Learning with AR Alphabet Book for Preschool Children. In: *Procedia Computer Science*, 2013, 25, 211-219 pp., ISSN 1877-0509 <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.11.026>
17. RASUL, S., BUKHSH, Q., BATOOL, S. A study to analyse the effectiveness of audio-visual aids in teaching learning process at university level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2011, 28, 78 – 81 pp.,<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.016>
18. SANCHEZ, E., GARCIA-RODICIO, H. The use of modality in the design of verbal aids in computer-based learning environments. In: *Interacting with Computers*, 2008, 20 (6), 545-561 pp., ISSN 1873-7951, (IF: 0.863),<https://doi.org/10.1016/j.intcom.2008.08.001>
19. SIMMERING, V. The development of visual working memory capacity during early childhood. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 2012, 111 (4), 695-707 pp. ISSN: 0022-0965, (IF: 2.980). <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.10.007>
20. SIMONOV, P. V. The need-informational theory of emotions. In: *International Journal of Psychophysiology*, 1984, 1 (3), 277-289 pp., [10.1016/0167-8760\(84\)90047-3](https://doi.org/10.1016/0167-8760(84)90047-3)
21. SKINNER, B. F. *Verbal behaviour*, 1957, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
22. STOLT, S., KORJA, R., MATOMÄKI, J., LAPINLEIMU, H., HAATAJA, L., LEHTONEN, L. Early relations between language development and the quality of mother–child interaction in very-low-birth-weight children. In: *Early Human Development*, 2014, 90 (5), 219-225 pp.,(IF: 1.853) <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2014.02.007>
23. STRAUBER, B., SORCAR, P., HOWLETT, C., GOLDMAN, S. Using a picture-embedded method to support acquisition of sight words. In: *Learning and Instruction*, 2020, 65,ISSN0959-4752, (IF: 3.917), <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.10124><https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475218308430>(vizitat 30.06.2020).
24. TSENG, W.T., LIOU, H.J., CHIN CHU, H. Vocabulary learning in virtual environments: Learner autonomy and collaboration. In: *System*, 2020, 88,102-190pp., ISSN0346-251X, (IF: 1.93),<https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102190>
25. VLEUTEN, C. VAN DER, EERTWEGH, V. VAN DEN, GIROLDI, E. Assessment of communication skills. In: *Patient Education and Counselling*, 2019, 102, (11), 2110-2113 pp. ISSN: 0738-3991, (IF: 2.821) <https://doi.org/10.1016/j.pec.2019.07.007>
26. VYGOTSKY, L.S. *Thought and language*, The MIT Press: Massachusetts, 1986, 287 p., ISBN 13-978-0-262-22029-03
27. WASS, V., WHITEHORNE, M., HARESIGN, M., LEONG, V. Interpersonal Neural Entrainment during Early Social Interaction. In: *Trends in Cognitive Sciences*, 2020, 24 (4), 329-342 pp. ISSN 1364-6613, (IF: 16.173) <https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.01.006>
28. YAZARA, T., ARIFOGLU, G. A research of audio-visual educational aids on the creativity levels of 4-14-year-old children as a process in primary education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2012, 51, 301 – 306 pp., <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.163>
29. YU, T.K., LIN, M.L., LIAO, Y.K. Understanding factors influencing information communication technology adoption behavior: The moderators of information literacy and digital skills. In: *Computers in Human Behavior*, 2017, 71, 196-208, pp. ISSN 0747-5632, (IF: 4.306) <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.005>

ÎNVĂȚAREA ȘI DEZVOLTAREA STRATEGIILOR DE REGLARE EMOȚIONALĂ LA COPII

Aliona (BOȚAN) OHRIMENCO,
dr. în șt. ped., conferențiar univsitatar interimar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM

Summary. The optimal emotional development is one of essential component of adaptation, necessary for maintaining mental health and development of social relationships. Helping children to learn about self-regulation is one of the most important tasks for parents and educators. This article examines the process of developing emotional self-regulation and offers some suggestions needed for children to acquire this skill.

Key-words: emotional regulation, emotional education, emotional skills.

Perspectivetele teoretice demonstrează că dezvoltarea armonioasă a copiilor este o combinație între funcționalitatea tranzacțiilor dinamice care implică mai multe componente legate la nivel biologic, modelarea fiziologică, dezvoltarea cognitivă, și nu în ultimul rând funcționarea emoțională – care reprezintă o modalitatea de adaptare eficientă a individului la diverse contexte sociale și fizice.

În ultimele două decenii, cercetările psihopedagogice s-au concentrat din ce în ce mai mult pe dezvoltarea socio-emoțională în programele educaționale începând din copilăria timpurie (Miller (2006), Leerkes, Paradise, O'Brien, Calkins, Lange, (2008), Tottenham (2011), Denham, (2012), etc.); argumentele fiind că ambele variabile influențează rezultatele comportamentale la clasă, și ulterior, în activitatea și viața de adult. *Educația emoțională* este concretizarea practică a cercetărilor comunității academice în domeniul inteligenței emoționale, devenind un instrument prin care se poate dezvolta abilitățile necesare creșterii stării de bine, maximalizând potențialul personal și îmbunătățind performanțele școlare [4, p.187].

Vârsta preșcolară constituie o perioadă de achiziții fundamentale în plan emoțional, unde *emoțiile* și *sentimentele* preșcolarului însoțesc toate manifestările activității lui și exercită o puternică influență asupra conduitei copilului. Copiii mici tind să aibă schimbări rapide de dispoziție. În timp ce emoțiile lor pot fi foarte intense, aceste sentimente tind, de asemenea, să aibă o durată scurtă [11]. Ca urmare, *vârsta preșcolară este cea mai indicată pentru dezvoltarea și optimizarea competențelor emoționale esențiale pentru adaptarea socială.*

Competența emoțională este definită drept capacitatea de a recunoaște și interpreta emoțiile proprii și ale celorlalți, precum și abilitatea de a gestiona adecvat situațiile cu încărcătură emoțională. Competența emoțională constructivă a fost propusă ca un set de abilități comportamentale, cognitive și de reglementare orientate spre afect, care apar în timp, pe măsură ce o persoană se dezvoltă într-un context social.

Doctorul în științe psihologice Carolyn Saarni, într-un studiu despre dezvoltarea emoțională a copiilor, menționează că dezvoltarea emoțională reflectă experiența socială, inclusiv contextul cultural, dar trebuie luat în considerare și un cadru bio-ecologic încorporat într-un context comunitar [13, p.74] (Tabelul 1).

Tabelul 1. Indici remarcabili ai dezvoltării emoționale la copiii de vârstă preșcolară în raport cu interacțiunea social [13, p.74-75].

<i>Perioada de vârstă</i>	<i>Coping / reglare</i>	<i>Comportament expresiv</i>	<i>Crearea relațiilor</i>
2-5 ani	- accesul simbolic facilitează reglarea emoțiilor; - comunicarea cu ceilalți extinde evaluarea și conștientizarea de către copil a propriilor sentimente și a evenimentelor provocatoare de emoții	- adoptarea unui comportament expresiv pretins în joc; - conștientizarea pragmatică a faptului că expresiile faciale „false” pot induce în eroare pe cineva cu privire la sentimentele cuiva	- comunicarea cu ceilalți elaborează înțelegerea copilului cu privire la tranzațiile sociale și așteptările de comportament; - comportament simpatice și prosocial față de colegi - creșterea perspectivei asupra emoțiilor altor persoane
5-7 ani	- emoțiile conștiente de sine (de exemplu, jena) sunt vizate pentru reglare; - căutarea de sprijin din partea îngrijitorilor este încă o strategie proeminentă de coping, dar crește evident dependența de rezolvare a problemelor situaționale	- adoptarea „frontului emoțional rece” cu colegii	- creșterea coordonării abilităților sociale cu emoțiile proprii și ale altora; - înțelegerea timpurie a „scripturilor” emoționale convenite consensual

Potrivit cercetătoarei, factorii individuali, precum *dezvoltarea cognitivă și temperamentul*, influențează într-adevăr dezvoltarea competențelor emoționale; cu toate acestea, abilitățile de competență emoțională sunt influențate și de experiența și învățarea socială din trecut, inclusiv de istoria relației unui individ, precum și de sistemul de credințe și valori în care trăiește persoana respectivă. Astfel, ne creăm activ experiența emoțională, prin influența combinată a structurilor noastre de dezvoltare cognitivă și expunerea noastră socială la discursul emoțional. Prin acest proces, învățăm ce înseamnă să simți ceva și să faci ceva în legătură cu asta [13, p.76].

După cum apreciază autorul J. Stets, competența emoțională este foarte similară cu cunoscutul concept de *intelență emoțională*, care se caracterizează prin: 1) capacitatea de a percepe și exprima emoțiile; 2) integrarea emoțiilor în gândire; 3) înțelegerea emoțiilor; 4) managementul emoțiilor. Însă, C. Saarni reproșează conceptului de inteligență emoțională că nu cuprinde empatia și compasiunea (care pun accent pe relațiile interpersonale) și caracterul moral, dimensiuni pe care le promovează teoretizările sale, subsumate „competenței emoționale [13].

Conjugată cu analiza variatelor opinii ale cercetătorilor din domeniu, privind importanța creșterii coeficientului emoțional, „Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani din RM” aduce în atenția cadrelor didactice *domeniul de dezvoltare personală, emoțională și socială*, care prevede în cheia cercetării de față următoarele comportamente specifice competenței emoționale ce trebuie dezvoltate la copiii de vârstă timpurie [9, p.29] (Tabelul 2).

O componentă de bază a competenței emoționale este abilitatea unui individ de a *recunoaște emoțiile* [13, p.86]. Recunoașterea greșită a mesajului atrage după sine apariția unor dificultăți în relațiile sociale, de exemplu, un copil poate avea probleme dacă nu recunoaște furia de pe fața educatoarei și o ignoră continuând să arunce jucăriile pe jos. Astfel, emoțiile sunt „furnizoare” de informații atât pentru persoana care le trăiește cât și pentru cei din jur, cu care interacționează persoana respectivă [3, p.75].

Tabelul 2. Competența emoțională la copiii de vârstă timpurie.

Abilități emoționale	Exemple de comportamente
<i>Recunoașterea emoțiilor</i>	identifică propriile emoții în diverse situații identifică emoțiile altor persoane în diverse situații identifică emoțiile asociate unui context specific identifică emoțiile pe baza componentei nonverbale: expresia facială și postura
<i>Exprimarea emoțiilor</i>	transmit verbal și nonverbal mesajele afective numesc situații în care apar diferențe între starea emoțională exprimă empatie față de alte persoane exprimă emoții complexe precum rușine, vinovăție, mândrie țin cont de particularitățile fiecărei persoane în cadrul interacțiunilor sociale
<i>Înțelegerea emoțiilor</i>	identifică cauza emoțiilor numesc consecințele emoțiilor într-o anumită situație
<i>Reglarea/ autoreglarea emoțiilor</i>	folosesc strategii de reglare/ autoreglare emoțională

Exprimarea adecvată a emoțiilor este foarte importantă în cadrul interacțiunilor sociale, deoarece contribuie la menținerea lor și asigură sănătatea emoțională a copilului. În perioada preșcolară, copilul denumeste și recunoaște emoțiile proprii și ale celor din jur. La vârsta de 3 ani, copilul denumeste și recunoaște emoții precum: *bucuria, furia, frica și tristețea*, ajungând ca la vârsta de 5-6 ani această paletă de etichete verbale să fie mult mai amplă, fiind incluse de exemplu și *rușinea, vinovăția* sau *jena*. În perioada preșcolară, limbajul emoțiilor câștigă rapid în acuratețe, claritate și complexitate, fiind raportate la posibilele cauze ale sentimentelor oamenilor [3, p.76].

Înțelegerea emoțiilor constituie cheia dezvoltării competențelor emoționale. Ea presupune identificarea cauzei și a consecințelor exprimării unei emoții fiind strâns legată de recunoașterea și exprimarea acestora. O dată recunoscut, mesajul afectiv trebuie interpretat în mod corect. Înțelegerea emoțiilor presupune: evaluarea inițială a mesajului emoțional transmis de celălalt; interpretarea acurată; înțelegerea mesajului prin intermediul constrângerilor impuse de regulile contextului social [ibidem, p.76].

În acest sens Iacob Adelina propune ca o posibilă soluție *educarea emoțiilor*, prin deplasarea accentului de pe învățatura cognitivă pe cea emoțională. Potrivit cercetătoarei, învățarea emoțională vizează un set unic de competențe [5, p.49] (Figura 1).



Figura 1. Competențe ale învățării emoționale, după Iacob A [5, p.50].

Astfel, învățarea emoțională începe din familie. Potrivit Bradberry T., Greaves J., Elias M.J., Tobias S.E., Fridlander B.S. părinții pot educa această abilitate la copii și îi pot ajuta să înțeleagă mai ușor cauzele și efectele comportamentale în plan emoțional, prin [1]:

- ✓ manifestarea unui comportament firesc și adecvat, fără a masca stările emoționale adevărate;
- ✓ descrierea cu acuratețe a propriile stări emoționale;
- ✓ etichetarea verbală corectă a emoțiilor;
- ✓ explicarea copiilor ce simt și ce anume le-a generat acea stare emoțională („mă simt nervos pentru că...” sau „sunt puțin alarmat pentru că...”);
- ✓ oferirea modelelor de imitare sau autocontrolul emoțiilor este cea mai bună lecție de dezvoltare emoțională pentru copii;

- ✓ recunoașterea emoțiilor și abia apoi exprimarea lor, astfel încât să se evite vărsarea furiei pe copii sau cei din jur;
- ✓ încurajarea copilului să identifice și să gândească asupra propriilor emoții;
- ✓ citirea poveștilor și analiza trăirile personajelor, consecințele comportamentelor lor în diverse situații, etc.

După Segal J. dezvoltarea emoțională presupune încurajarea mai multor momente în lucrul cu copii [8]:

1. *Nu vom spune copilului să se abțină de la propriile emoții, sentimente, dar îl vom încuraja.* Un copil care este determinat să-și ascundă sentimentele, va respinge pe oricine, sau se va închide în sine și, treptat, se va distruge. Când dezvoltăm la copil abilitățile emoționale, îl învățăm cum să-și identifice și să-și recunoască propriile sentimente.
2. *Vom interacționa, relaționa pozitiv cu copiii.* Dezvoltăm la copil capacitatea de a asculta, de a se înțelege cu alți copii, alți oameni, proces care are loc de-a lungul vieții. Strigând la copil, blocăm calea în dezvoltarea emoțională, oferim un model de comportament în care inteligența emoțională lipsește.
3. *Susținem, încurajăm copiii în situațiile pozitive.* Susținerea, încurajarea copilului în situațiile pozitive îl va ajuta să-și descopere propria identitate, ca persoană căreia îi pasă de sine și de alții. Printr-o selecție atentă a cuvintelor evidențiem situațiile în care el a oferit un model de comportament corect.

O abilitate esențială care o dobândește copilul de vârstă timpurie este *autoreglarea emoțională* (controlul propriilor emoții și dorințe). Aceasta implică abilitatea de inițiere, inhibiție sau modulare a proceselor fiziologice, a cognițiilor și a comportamentelor relaționate cu emoțiile astfel încât să fie atinse scopurile individuale.

Trecerea în revistă a literaturii din domeniu indică faptul că nu există un consens unanim asupra definiției și conceptualizării procesului de reglare a emoțiilor. Acest lucru se explică prin greutatea de a deosebi procesul de generare a emoției de cel de reglare a ei, cât și prin natura complexă a acestui proces. În general, termenul de autoreglare este folosit pentru a cuprinde eforturile oamenilor de a își modela gândurile, sentimentele, dorințele și acțiunile în perspectiva atingerii scopurilor lor.

Una dintre cele mai detaliate definiții ale reglării emoționale este dată de Eisenberg și Fabes (2006), prin care „**reglarea emoțională** (numită și autoreglare emoțională) se referă la *procesele menite să dirijeze și să schimbe modul în care cineva își trăiește emoțiile, la rolul lor motivațional și la stările fiziologice consecutive, precum și la felul în care aceste emoții sunt exprimate comportamental*. Astfel, reglarea emoțională include procese utilizate să schimbe stările emoționale ale unui subiect, să prevină sau să inițieze răspunsul emoțional adecvat situației, să modifice situația sau semnificația evenimentului pentru sine și să moduleze expresia emoțională”.

Potrivit lui Salovey P. și Mayer J., autori citați de E. Stănculescu în manualul „Psihologia educației”, **reglarea emoțiilor** pentru a promova creșterea emoțională și intelectuală înseamnă:

- ✓ capacitatea de a fi deschis, de a accepta atât sentimentele plăcute, cât și pe cele neplăcute;
- ✓ capacitatea de a utiliza sau de a se elibera de o emoție, după voință, în funcție de utilitatea sau de importanța ei;

- ✓ capacitatea de a monitoriza emoțiile în raport cu sine sau cu ceilalți astfel încât subiectul să poată recunoaște cât sunt aceștia de preciși, tipici, influențabili sau rezonabili;
- ✓ capacitatea de a manipula atât emoția proprie, cât și pe a celorlalți prin moderarea emoțiilor negative și sublinierea (evidențierea) celor plăcute, fără a reprima sau exagera informația pe care o conțin [10, p.145].

Reglarea emoțională reprezintă procesul prin care reacțiile emoționale sunt monitorizate, evaluate și modificate pentru a putea funcționa normal în fiecare zi. *Abilitatea copiilor de a-și regla emoțiile în mod eficient este principalul scop al dezvoltării socio-emoționale, deoarece acest proces are un rol protector asupra sănătății mentale și sociale a copiilor.* Reglarea emoțională se referă la abilitatea de a iniția, menține și modula apariția, intensitatea trăirilor subiective și proceselor fiziologice care acompaniază emoția; reglarea comportamentală se referă la abilitatea de a controla comportamentul declanșat de o emoție. Copiii întâmpină o serie de obstacole atunci când învață să-și regleze emoțiile și comportamentul: să tolereze frustrarea; să facă față fricii; să se apere; să tolereze să stea singuri; să negocieze prietenia, etc. [3, p.77].

Reglarea emoțională nu este o abilitate cu care ne naștem. Starea de spirit a copiilor mici poate oscila ca un pendul [14]. Florez (2011) sugerează că stăpânirea abilităților necesare pentru reglarea emoțiilor este o sarcină majoră pentru un copil. *Abilitățile de reglare emoțională începe de la naștere până la maturitate,* necesită timp pentru a fi învățate și sprijin din partea adulților [apud, 13]. Potrivit psihologilor pentru copii, pe parcursul primilor 3 ani de viață, copilul începe să își dezvolte capacitatea de a își gestiona emoțiile pozitive și negative, cât și comportamentul, astfel încât răspunsul să fie acceptabil din punct de vedere social. Dezvoltarea abilității de autoreglare emoțională este un bun indicator al maturizării neurologice [15]. Aceasta este o abilitate care se îmbunătățește odată cu vârsta și începe să devină vizibilă treptat abia după 5-6 ani, odată cu maturizarea lobului frontal al creierului, responsabil de acest lucru [1; 7].

Strategiile de reglare emoțională sunt utile și necesare, întrucât anumite emoții (fie pozitive, fie negative), trăite la intensitate sau sub intensitate pe o perioadă mai lungă, ne predispun la dezvoltarea diverselor tulburări mintale. Curriculum-ul pentru învățământul preșcolar pune accent pe dezvoltarea globală, care accentuează importanța pregătirii copilului nu doar în vederea competențelor academice, ci în aceeași măsură a capacităților ce țin de dezvoltarea competențelor emoționale și propune o varietate de activități de învățare, precum: jocuri de autocunoaștere, exerciții creative, jocuri-exerciții de recunoaștere a emoțiilor, jocuri de imitație a emoțiilor, conversații și lectura de imagini a emoțiilor, activități situaționale, activități bazate pe softuri educaționale, povești terapeutice despre emoții, etc. În cele ce urmează propunem câteva exemple potrivite pentru dezvoltarea abilității de reglare emoțională la copiii de vârsta preșcolară [12].

„Cărticica cu emoții”. Jocul acesta este o cale de a îl ajuta pe copil să conștientizeze și să își exprime emoțiile.

Materiale: o agendă sau un caietel, personaje decupate.

Desfășurare: Puteți lua o agendă unde să lipiți personajele decupate din cărțile pentru copii, iar în dreptul lor să scrieți sau să desenați emoția pe care o exprimă acesta. Atunci când răsfoiți cărticica încercați să interpretați împreună personajele și cum exprimă acestea sentimentele. Întrebați copilul când a simțit și el o astfel de emoție.



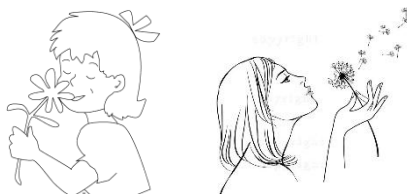
Folosiți personaje diferite pentru fiecare sentiment în parte, astfel încât atunci când observați cum copilul are o emoție anumită să faceți referire la cărticică - „Uite, ești morăcănos precum bursucul” ... sau „ești furios precum ursul”. Primul pas în alfabetizarea emoțională este să numim cât mai multe emoții pozitive și negative.

„Reglarea respirației”. De la jocul de mai sus puteți constui un altul care să îl ajute pe copil cum să își gestioneze emoțiile neplăcute.

Materiale: cărticica cu emoții, o floare/păpădie, lumânare, o pană, hârtie colorată.

Desfășurare: Luați unul dintre personajele din cărticica emoțiilor, să spunem lupul care era furios și le sufla casa celor trei porceluși, iar apoi puneți în scenă propria poveste despre cum lupul se simțea furios, arătându-i copilului fața luppului și imitându-l. Continuați spunându-i că, pentru a se descărca, lupul s-a dus pe o câmpie și a suflat de trei ori, numărând până la zece și scoțând toată furia din interiorul lui, în același timp imitându-l într-un mod amuzant pe lup. Treptat puteți construi o poveste pentru fiecare personaj din cărticică, iar copilul va învăța cum să își gestioneze emoțiile și reacțiile în mod constructiv. Alte modalități de însușire a tehnicii respirației pentru copii sunt:

- Ne imaginăm că în mână avem o floare (o păpădie, lumânare, spumă de baloane, o pană, etc. Mirosim floarea (tragem aer în pip) și suflăm păpădia (expriăm). Repetăm de trei ori cu copilul.
- Ne imaginăm că în mână avem o plăcintă fierbinte, fierbinte. Așa că o mirosim (tragem aer în pip) și apoi suflăm că să o răpcim (expriăm).
- Îl vom învăța pe copil să construiască o bărcuță din hârtie colorată. Mai apoi, ne vom așeza pe spate, într-o poziție confortabilă, puțin rezemați și vom plasa bărcuța pe abdomen. Vom observa cum plutește bărcuța pe burta noastră și vom fi atenți la respirație.



„Mă simt...”. Acesta este un joc de explorare a emoțiilor plăcute. Prin intermediul acestui joc îl sprijini pe copil să exploreze situațiile în care se simte puternic, deștept, curajos, prietenos, etc. Așadar, când are emoții plăcute în legătură cu o anumită situație.

Desfășurare: Discutați despre ce anume îl face să se simtă astfel și cum ar putea aduce emoția respectivă într-un alt context din viața sa, spre exemplu cum ar putea aduce *curajul* într-un moment în care îi este *teamă*. Găsiți și alte asocieri de emoții plăcute, cu diferite animale.

Mă simt:

Curajos ca un  atunci când ...

Prietenos ca un  atunci când ...

Puternic ca un  atunci când

Jucăuș ca o  atunci când ...

Deștept ca un  atunci când ...

„Furtuna din pahar”. Este un joc ce ajută copilul să conștientizeze cum se formează furia în interiorul lui și cum aceasta crește și se amplifică.

Materiale: un pahar cu apă, detergent de vase, un colorant sau acorelă, și un instrument pentru amestecat.

Desfășurare: pune apa, colorantul și detergentul în pahar și începe să le amesteci bine. Pe măsură ce îi vorbești copilului despre ce anume simțim când ne enervăm și cum mânia crește în interiorul nostru și începi să amesteci ușor. Pe măsură ce îi vorbești copilului despre ce anume simțim când ne enervăm și cum mânia crește în interiorul nostru, începi să amesteci mai repede.

Apoi, când furtuna s-a format în pahar oprește-te pentru a vorbi câteva momente cu cel mic despre situațiile în care el s-a simțit astfel. În final, ia paharul și pune-l sub robinet și lasă să curgă apă peste conținutul din pahar, încheind povestea cu o concluzie, aceea că dacă va respira, va bea un pahar cu apă, va dansa (orice modalitate preferă copilul pentru gestionarea mâniei), aceasta va dispărea, la fel cum se întâmplă și cu apa roșie din pahar, care este treptat înlocuită cu o apă clară. Apoi pune paharul pe masă, apa este limpede și liniștită, iar în pahar nu este nici o furtună.

„Omul de zăpadă”. Este o tehnică de relaxare pentru copii. Astfel, imaginează-ți că ești un om de zăpadă. Încordează-ți cât poți de tare picioarele, ca și cum ar fi înghețate. Apoi trunchiul, mai apoi brațele, gâtul și capul. Tot corpul tău este încordat.

Dint-o dată răsare soarele și începi încet să te topești ușor. Simți cum capul și gâtul tău devin moi. Brațele se înmoaie și cad ușor pe lângă corp. Trunchiul devine din ce în ce mai moale, la fel și picioarele. Și ușor te transformi într-o baltă pe podea.

Dezvoltarea abilităților de reglare emoțională reprezintă un proces crucial pe măsură ce copilul crește, ajutându-l:

- să interacționeze cu semenii și adulții într-o manieră constructivă,
- să crească performanțele academice,
- să se dezvolte ca o personalitate integră,
- să conștientizeze controlul asupra evenimentelor prin reacții cu un nivel mai scăzut de stres,
- să se concentreze mai bine și să reacționeze cu calm când se confruntă cu o situație dificilă,
- să își concentreze comportamentul către atingerea unui obiectiv,
- să își îmbunătățească capacitatea de rezolvare a problemelor,
- să depășească natura impredictibilă și complicațiile vieții.

În generalizare, toate activitățile pe care le realizează oamenii se desfășoară într-un context social și a ajuta copilul să navigheze în relațiile sociale prin reglarea emoțională este una dintre cele mai mari provocări ale părinților și educatorilor.

BIBLIOGRAFIE

1. BRADBERRY, T., GREAVES, J. Inteligența emoțională. București: Litera, 2016. 207 p.
2. CATRINEL, A. Șt., KALLAY, É. Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Ghid practic pentru părinți. Ed. a II-a, Cluj-Napoca: ASCRED, 2010. 310 p.
3. HAHEU-MUNTEANU, E., BRUJA, C. V. Educația socio-emoțională parte integrată a procesului educațional din grădiniță. În: Orientări axiologice, 2020. pp.70-77.
4. GHERASIM, L. Educația socială și emoțională – un cadru integrativ al consilierii pentru dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor. În: Incursiuni Didactice în Dinamica Educațională. Conferința Națională de Educație (CNEFSE – USV). Suceava, 2014. pp. 187-196.
5. IACOB, A. Arta gestionării emoțiilor – o provocare pentru învățământul modern. În: Pro Didactica, nr. 4-5 (20-21), 2003. pp. 49-51.
6. ELIAS, M.J., TOBIAS, S.E., FRIDLANDER, B.S. Inteligența emoțională în educația copiilor. București: Curtea veche, 2002. 272 p.
7. GOLEMAN, D. Inteligența emoțională. Cheia succesului în viață. București: Alfa, 2004. 376 p.
8. SEGAL, J. Dezvoltarea inteligenței emoționale. București: Teora, 2000. 186 p.
9. Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al RM. Chișinău: Lyceum, 2019. 92 p.
10. STĂNCULESCU, E. Psihologia educației. De la teorie la practică, București: Editura Universitară, 2008, 397 p.
11. CHERRY, K. Social and emotional developemnt in eraly childhood. In: Developmental psychology, 2019 <https://www.verywellmind.com/social-and-emotional-development-in-early-childhood-2795106> (vizitat 21.09.2020)
12. MITU, A. Jocuri pentru dezvoltarea inteligenței emoționale. <https://flihtml5.com/xsfif/flho/basic> (vizitat 22.09.2020)
13. SAARNI, C. Emotional development in childhood. In: Encyclopedia on early childhood development. Sonoma USA, 2011, pp.75-89. <https://www.sourcekids.com.au/emotional-regulation-how-children-learn-to-manage-their-feelings-how-you-can-help/> (vizitat 20.09.2020)
14. Emotional regulation in children. <https://www.parentingforbrain.com/self-regulation-toddler-temper-tantrums/> (vizitat 20.09.2020)

MODALITĂȚI DE OPTIMIZARE A DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII COPILULUI PREȘCOLAR PRIN INTERMEDIUL ACTIVITĂȚILOR INTEGRATE DIN GRĂDINIȚĂ

*Efrosinia HAHEU-MUNTEANU,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", Chișinău, RM
Oana Iuliana ENACHE, doctorandă UPS "Ion Creangă",
profesor pentru învățământ preșcolar,
Inspectoratul Școlar Județean Galați, România*

Abstract: *Temperament, character, skills and creativity are the four components that define the human personality. From a psychological point of view, all these have their own characteristics, but they are not found in a pure state in each individual, but are in a continuous interdependence in terms of the types identified, as well as in a permanent transformation, depending on various factors. Awareness of the state of affair, in which the individual finds himself, as well as his environment and its influences upon personality characteristics, can generate an optimisation of the formation and management of the four components, for the benefit of the person. Intervention on them and modelling of the individual aspects should begin early, being optimised in the first form of institutionalised education, kindergarten.*

Keywords: *personality, creativity, integrated activities, preschool, kindergarten.*

Personalitatea copilului se manifestă în multiple moduri, cele mai elocvente fiind reacțiile fizice și verbale, continuând cu exprimarea nonverbală, prin desene, culori, activități preferate sau domenii de interes.

Conform Curriculumului pentru educația timpurie, unul dintre principiile care stau la baza acestuia este principiul dezvoltării integrate, realizabil printr-o abordare integrată, mutidisciplinară/ interdisciplinară a învățării. Natura societății actuale solicită individului capacități de adaptare rapidă la schimbări succesive, de identificare a unor soluții aplicabile, care să transcendă barierele unui singur domeniu de activitate. Însăși structura Curriculumului pentru educație timpurie este adaptată acestor cerințe, întrucât propune o abordare holistică a finalităților educației, vizând cele cinci domenii ale dezvoltării copilului:

- dezvoltarea fizică, sănătate și igienă personală;
- dezvoltarea socio-emoțională;
- dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii;
- dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii;
- capacități și atitudini în învățare.

Având în vedere aceste aspecte, încă de la varianta din 2008 a Curriculumului pentru educație timpurie (*Curriculum pentru Învățământul Preșcolar 3-6/7 ani* aprobat prin OM nr. 5233/1.09.2008), s-a făcut trecerea de la categoriile de activități (Cunoașterea mediului,

Educarea limbajului, Educație muzicală, Activitate artistico-plastică, Activitate practică, Educație pentru societate, Activitate matematică, Educație fizică) la domenii experiențiale (Domeniul Limbă și Comunicare, Domeniul Științe, Domeniul Estetic și Creativ, Domeniul Om și Societate, Domeniul Psihomotric). O evoluție a abordării învățării la preșcolari, prevăzută în Curriculumul pentru educație timpurie 2019, o reprezintă existența unor intervale orare deschise pentru activitățile pe domenii experiențiale, care permit realizarea activităților integrate fără constrângeri de ordin numeric sau al tipului de integrare, aceste aspecte rămânând la latitudinea educatoarei. Trecerea de la învățarea-predarea monodisciplinară la cea integrată s-a realizat gradual, trecând prin etapele transdisciplinarității, ale multidisciplinarității, ale interdisciplinarității (metoda proiectelor la vârstele timpurii), fiind urmată de abordarea integrată a conținuturilor și a deprinderilor. De multe ori au apărut confuzii în utilizarea acestor termeni, implicat în abordarea conținuturilor învățării.

Principalele modalități de organizare a conținuturilor abordate până în prezent sunt:

- multidisciplinaritatea;
- pluridisciplinariata;
- interdisciplinaritatea;
- transdisciplinaritatea;
- abordarea integrată a disciplinelor.

În sens larg, multidisciplinaritatea bazată adesea pe simpla juxtapunere a abordărilor monodisciplinare, nu reușește să producă perspective unificate asupra unor fenomene sau aspecte studiate. M.Chiriac consideră că, multidisciplinaritatea presupune existența unor transferuri între diferite categorii de activități, care se realizează în special prin juxtapunerea unor cunoștințe, informații sau metode din mai multe domenii, pentru a scoate în evidență anumite caracteristici comune ale acestora. Riscul major al acestui tip de organizare a conținuturilor constă în supraîncărcarea programei și volumul mare de informații excesive [3, p.10].

Pluridisciplinaritatea are în vedere studierea unui subiect, a unui fenomen aparținând unui domeniu prin intermediul mai multor domenii deodată, cu scopul de a evidenția relațiile multiple între diverse realități.

Același autor menționează că, interdisciplinaritatea bazată în cea mai mare parte pe asamblarea unor puncte de vedere distincte, își păstrează rădăcinile în discipline fragmentate și, prin urmare, ratează coerența pe care formarea personalității individului o urmărește. ”Interdisciplinaritatea reprezintă o abordare globală, complexă a unui fenomen, implicând transferul de cunoștințe, concepte, metode de abordare, astfel încât ceea ce rezultă să poată fi aplicabil în situații din viața reală. Iar transdisciplinaritatea este spațiul în care natura multiplelor legături dintre probleme izolate poate fi explorată și dezvăluită, spațiul în care problemele sunt regândite, alternativele reconsiderate și interrelațiile reevaluate.” Transdisciplinaritatea presupune întrepătrunderea mai multor domenii astfel încât să conducă la descoperirea unui alt spațiu de cercetare.” [3, p.10]

Abordarea integrată a conținuturilor presupune reorganizarea nu numai a acestora, ci și a întregii experiențe de predare-învățare, reprezentând o metodă inovativă, adaptată cerințelor tipului de personalitate actual. În viziunea lui C. Crețu, modalitățile concrete de integrare a disciplinelor ar putea fi: integrarea în jurul unui pol științific, practic, personal sau social; integrarea în jurul unor activități fundamentale (creație, construcție, cercetare), integrarea printr-un ansamblu flexibil de lecții, fiecare din ele fiind concepută printr-o schemă integrativă de tipul:

noțiunile esențiale ale domeniului, metodele de cercetare specifice, fenomene implicate, variante de optimizare sau de soluționare [apud 3, p.10].

Așadar, integrarea este cuvântul-cheie pentru a crește înțelegerea. Aceasta reprezintă o modalitate de abordare deschisă, din perspectiva mai multor discipline, a procesului de predare-învățare-evaluare, vizând o tematică unitară, din puncte de vedere diverse. Alt aspect ce poate fi menționat ține de faptul că, prin abordarea integrată a conținuturilor, înțelegerea este mai profundă, asimilarea mai temeinică, gândirea capătă valențe notabile din perspectiva generalizării și a abstractizării, transferul de idei se realizează din ce în ce mai facil, anticiparea, gândirea logică și argumentarea dobândesc substanță. Realizarea unor corespondențe cu viața reală, identificarea unor ancore din realitatea înconjurătoare, oferă posibilitatea transferului cunoștințelor și a deprinderilor în procesul integrării în societate prin luarea de decizii, găsirea de soluții și responsabilizare. Însușirea cunoștințelor și a deprinderilor, precum și exersarea lor în contexte variate, conduc la reactivarea rapidă a informațiilor atunci când este nevoie.

De asemenea, în acest context, accentul se pune pe formarea unor premise ale competențelor, atitudini și valori transferabile, utile pentru dezvoltarea personală și socială a preșcolarilor. Având în vedere că, în ultimii ani, s-a produs o extindere a mediului în care se poate realiza învățarea (nonformal și informal), prin intermediul familiei, al comunității, al mass-media, a fost necesară reorientarea învățării către un cadru complex, util, aplicabil în viața reală.

Un alt moment important care dorim să-l menționăm este că prin abordarea curriculară integrată, preșcolarul învață:

- să cunoască, să învețe să cunoască, să știe, să știe cum să învețe, să descopere, să învețe prin descoperire, prin încercare și eroare; copilul își creează în timp un algoritm propriu privind achizițiile, iar selecția cunoștințelor și a aspectelor investigate se face mult mai rapid, fiind o decizie mai mult individuală decât socială;
- să facă, să învețe cum să facă din proprie inițiativă, să pună în practică cele învățate, să își descopere aptitudinile și să le exerseze, să își formeze automatisme care să îi ușureze adaptarea în diferite situații. Folosirea unor instrumente adecvate sau adaptate în funcție de context va duce la îmbunătățirea calității vieții personale și sociale a copilului și a viitorului adult;
- să socializeze, să conviețuiască, să lucreze în echipă, să împartă lucruri, să colaboreze în realizarea unor sarcini și luarea unor decizii, să discute, să negocieze soluții, respectând identitatea fiecărui participant, opiniile și interesele acestuia, să își asume conștient rezultatele deciziilor proprii, să își formeze reprezentări corecte despre ceea ce înseamnă relații de colaborare constructive și asertive;
- să învețe să acționeze autonom și creativ în contexte sociale variate, cu respectarea normelor morale și sociale, cu responsabilitate și empatie față de cei din jur, cu grijă pentru mediu, cultură, trecutul istoric, cu scopul cultivării specificului național, în combinație cu manifestarea toleranței și a respectului pentru interculturalitate.

În cele prezentate anterior s-a văzut că deși la nivel preșcolar aspectul învățării este destul de controversat în ultima perioadă, totuși nu poate fi exclus faptul că cei mici asimilează cunoștințe și își formează deprinderi care îi vor sprijini în adaptarea și integrarea socială și școlară de mai târziu. În contextul social actual, învățarea nu se mai rezumă la prima parte a vieții, conturându-se din ce în ce mai pregnant ideea de necesitate a învățării pe tot parcursul vieții.

De remarcat că, deși formarea inițială a cadrelor didactice presupune studiul fiecărei discipline în parte, evoluția mijloacelor de informare și a stilului de viață duce la necesitatea extinderii învățării dincolo de disciplinele bine delimitate, chiar și dincolo de interdisciplinaritate sau de abordarea transdisciplinară a unor aspecte cotidiene, dovedindu-se mult mai eficientă în formarea personalității copilului actual, din perspectiva satisfacerii nevoilor sale.

Experiența ne-a demonstrat că, în contextul actual integrarea curriculară în învățământul preșcolar presupune punerea în relație, în diferite contexte, a cunoștințelor și deprinderilor din cadrul mai multor domenii experiențiale, cu scopul de a evita izolarea lor, dată de specificul fiecărei categorii de activitate în parte, pentru a facilita înțelegerea și însușirea mai temeinică de către copii. Utilizarea cât mai multor analizatori, crearea cât mai multor reprezentări despre fenomenele studiate, identificarea acestora în contexte din mediul înconjurător conduc la însușirea temeinică și conștientă a acestora de către copii, cu posibilitatea transferului în situații de viață cotidiene.

Se cuvine să adăugăm că, educatoarea pornește, în demersul didactic integrat, de la ceea ce știe copilul să facă, de la ceea ce cunoaște ea despre potențialul copilului, ca urmare a cunoașterii și observării acestuia, și transpune noile cunoștințe în situații noi, cărora copilul trebuie să le găsească o rezolvare, familiarizându-se cu aceleași informații, dar în contexte diferite. Specificul activităților integrate este de a prezenta și de a derula activitățile pe tot parcursul zilei sub forma unui tot-unitar, cu un generic al zilei care va constitui motivația activităților propuse, urmărind o finalitate practică și de interes pentru copii. Se vor avea în vedere nivelul de vârstă și caracteristicile de dezvoltare psihosomatică a copiilor, precum și respectarea particularităților individuale ale acestora. În acest sens, respectarea ritmului individual de lucru al fiecărui copil, precum și a aptitudinilor și intereselor individuale sunt puncte cheie în dezvoltarea armonioasă a personalității celor mici prin intermediul activităților integrate. Acesta este un detaliu de referință în ceea ce privește abordarea integrată a învățării la preșcolari și ceea ce urmărește cu adevărat dezvoltarea optimă a componentelor personalității celor mici.

Ne vom referi și la unul dintre modelele de integrare propuse de numeroși autori [3, p.27-67] care se referă la organizarea și desfășurarea succesivă a activităților pe tot parcursul zilei, sub o temă comună. Chiar dacă subiectul este comun tuturor activităților, acestea apar descrise în proiectele didactice una după alta, fără pauză și fără a reda metodică specifică, asimilată în perioada de formare inițială a cadrului didactic.

Deci, ținem să menționăm că acest model nu respectă particularitățile privind capacitatea de concentrare a atenției preșcolarilor și nici ritmul de lucru, transformând activitatea într-un șir de activități monodisciplinare, fără pauză între ele. În plus, nu de puține ori, jocurile și activitățile liber alese sunt trecute în etape ale activității care au un cu totul alt scop. Desfășurarea Jocurilor și a activităților liber-creative în etapa de dirijare a învățării contravine didacticii activităților instructiv-educative la preșcolari. Realizarea activității pe centre de interes în etapa de evaluare a performanțelor copiilor aduce în prim plan necunoașterea de către cadrul didactic a scopului fiecăreia dintre aceste etape, cu destinație total diferită. Chiar dacă modalitatea de abordare a conținuturilor capătă o altă structură în contextul integrării, metodică specifică organizării și desfășurării activității instructiv-educative în grădinița de copii constituie o constantă din punct de vedere științific, singurele aspecte modificate fiind reorganizarea conținuturilor și a sarcinilor de lucru, precum și a procesului de predare-învățare-evaluare.

Așadar, la nivelul curriculum-ului, integrarea înseamnă stabilirea de relații clare de convergență între cunoștințele, deprinderile, competențele, atitudinile și valorile care își au bazele în interiorul unor discipline școlare distincte. Combinarea acestora în cadrul unor teme și sarcini ține de măiestria cadrului didactic și are în vedere asigurarea că, indiferent dacă preșcolarul va trece sau nu pe la toate centrele de interes, el va exersa cunoștințele și deprinderile propuse prin activitățile pe domenii experiențiale, la oricare centru de interes va merge [5, p.113-350, 6, p. 142-411].

În esență, lucrul pe centre de interes și prin abordarea integrată a învățării influențează pozitiv dezvoltarea personalității copilului, având în vedere cele 4 componente ale sale. Venind în sprijinul studiului realizat de politicianul francez Jacques Delors, în Raportul UNESCO pentru secolul XXI, abordarea integrată susține cele patru axe stabilite de acesta pentru viitor, educația fiind înțeleasă ca experiență globală (în plan cognitiv, practic, personal și social): „a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu ceilalți (a învăța să fii) și a învăța să devii” [apud 3, p. 5].

De remarcat că temperamentul ca primă componentă a personalității copilului, poate fi influențat de aspectele de mediu și de educație. Cu toate că structura temperamentală și tipul temperamental sunt înnăscute, reprezentând elementele ereditare ale personalității, acestea pot fi modificate prin tipul de activități la care participă individual și prin autoeducație. Fiind implicat în activități care au corespondent în mai multe domenii, solicitările variate și adaptate particularităților individuale pot conduce la obținerea unor performanțe superioare. Fiecare tip de temperament (coleric, sangvinic, melancolic sau flegmatic) poate obține rezultate notabile și poate suferi modificări în funcție de activitățile în care este implicat: temperamentele coleric și sangvinic pot fi ponderate prin sarcinile problematice existente în activitățile integrate. Studiul amănunțit al aspectelor care necesită rezolvare îl pune pe copilul sangvinic sau coleric, treptat, în situația de a-și înfrâna pornirile exuberante și necontrolate, de a duce la bun sfârșit sarcinile date, de a executa lucrări de migală, de a-și aștepta rândul, de a împărți jucăriile, de a fi atent la amănunte, de a analiza, descoperi, concluziona cele observate. Pe de altă parte, prin caracterul social pe care îl au acest tip de activități, copilul flegmatic sau melancolic va învăța să aibă încredere în sine, să colaboreze, să comunice deschis, să ceară și să ofere ajutorul, să își prezinte rezultatul muncii sale. Aceste salturi calitative nu se realizează de pe o zi pe alta, ci sunt necesare perioade îndelungate de timp și constanță în activitate.

Este esențial să menționăm că și caracterul, ca latură relațional-valorică a personalității, se exprimă în valorile promovate de individ și prin comportamentul acestuia în raport cu cei din jur și cu sine însuși. Astfel se delimitează atitudinile, ca și construcții psihice stabile, dar care pot fi cizelate și modificate prin educație și autocontrol. Trăsăturile de caracter fiind dobândite, acestea pot fi influențate de modelele sociale și educaționale pe care copilul le are în jurul său. De asemenea, temperamentul își poate pune amprenta asupra caracterului/ comportamentelor copilului, fapt care influențează performanțele obținute de acesta în activitate. Copilul poate învăța empatia, bunătatea, întrajutorarea, blândețea, ascultarea, compasiunea, generozitatea, răbdarea, perseverența prin activități în care să analizeze și să exerseze toate aspecte. Este evident că, la vârsta preșcolară, toate aceste caracteristici nu pot fi abordate direct, teoretic, ci se vor identifica în cadrul unor contexte de învățare integrate, intuitive, pe baza cunoștințelor asimilate și a modelelor comportamentale ale personajelor din povești sau prin exemplul personal al copiilor și adulților cu care cel mic vine zilnic în contact. Activitățile fizice aduc în

prim plan competitivitatea, coordonarea, stăpânirea de sine, cooperarea la jocurile în echipă, acceptarea înfrângerii. Atitudinile, ca sistem operațional al activităților copiilor, au o componentă volitivă, care demonstrează faptul că pot fi influențate și cultivate. Cu cât aceste aspecte sunt avute în vedere mai de timpuriu, cu atât șansele ca atitudinea copiilor față de diferite aspecte sociale să fie modificate. Prin activitățile integrate, care pun accentul pe investigarea în ritmul propriu, pe abordarea temelor în funcție de interese și aptitudini, se dezvoltă atitudinea față de ceilalți, față de sine, față de muncă, față de societate.

Specialiștii în domeniu au constatat că, aptitudinile, fiind latura instrumental-operațională a activității, se manifestă în activitatea curentă a preșcolarilor, ca aptitudini speciale (cele care asigură eficiența activității într-un anumit domeniu (aptitudini muzicale, aptitudini tehnice, aptitudini plastice, aptitudini pedagogice, aptitudini sportive etc.) și aptitudini generale: cele care se dovedesc utile în toate domeniile de activitate (spiritul de observație, capacitatea de învățare, anumite calități ale memoriei, inteligența etc.). De remarcat că, aptitudinile se descoperă încă din perioada preșcolară, prin observarea comportamentului copilului în raport cu acțiunile și domeniile către care acesta se orientează intenționat și prin analiza produselor obținute, net superioare din punct de vedere calitativ față de ceilalți copii.

Prin urmare, aptitudinile se cultivă în cadrul centrelor de interes ale activităților integrate prin faptul că, fiecare centru de interes are o structură dominantă, specific unui domeniu de activitate, la care se adaugă alte cunoștințe și deprinderi specifice altor domenii. Performanța se remarcă prin ușurința rezolvării sarcinilor, respectiv a calității muncii. Copiii își pot cultiva liber calitățile oratorice și de comunicare la centrul Bibliotecă și nu numai, aptitudinile artistice la centrul Artă, gândirea științifică la centrul Științe, aptitudinile sportive în cadrul tranzițiilor și al activităților corespunzătoare Domeniului Om și Societate.

Vom notifica că, conform Curriculumului pentru educație timpurie 2019, „în programul zilnic este obligatoriu să existe cel puțin o activitate sau un moment/secvență de mișcare (joc de mișcare cu text și cânt, activitate de educație fizică, moment de înviorare, întreceri sau trasee sportive, plimbare în aer liber etc.). Lectura rămâne una dintre cele mai intense, mai educative și mai răspândite activități. Cu cât apropierea copilului de carte se face mai devreme, cu atât mai importante și mai durabile sunt efectele ei în domeniul limbajului, al comunicării, precum și în cel al comportamentului și al socializării” [1, p.12].

În concluzie, ținem să menționăm că, dintre componentele personalității, la vârsta preșcolară, cel mai mult pot fi influențate aptitudinile. Plecând de la ideea că orice subiect beneficiază de anumite aptitudini, de un potențial creativ, și că acesta poate fi influențat de mediul în care trăiește și de educația pe care fiecare individ o primește. Prin înseși modalitățile de combinare și de recombinație, în diferite structuri și situații de învățare, a cunoștințelor și a deprinderilor planificate în activitățile integrate, copilul este pus în situația de a găsi soluții inovatoare și de a aplica în contexte noi ceea ce a învățat, realizând produse creative, originale, asupra cărora își pune amprenta atât prin prisma temperamentului, a caracterului și a aptitudinilor proprii, dar și prin inovare, flexibilitatea gândirii, fluența ideilor și posibilitatea transferului de cunoștințe din diferite domenii. Posibilitățile de manifestare și de inovare sunt favorizate în cadrul activităților integrate. Fiind o proiectare și o desfășurare a activității centrată pe copil, acesta găsește libertatea de alegere a activităților pe care să le realizeze, lucrează în ritmul propriu, combină idei, materiale, obiecte pentru a obține produsul finit dat sau inventat de el, conform intereselor personale.

Cele menționate orientează spre gândul că, personalitatea copilului trebuie abordată din perspectiva interacțiunii între componentele ei, urmărind modalități optime de stimulare a dezvoltării acesteia. Având în vedere că, mediul în care trăiește copilul îl solicită să se adapteze în diferite situații, educarea acestuia nu poate fi orientată doar către un domeniu sau realizată fragmentat, fără conexiuni între informații. Primii ani de viață reprezintă fundamentul construcției viitoarei personalități și perioada în care se realizează cele mai mari achiziții sub aspect formativ, privind deprinderile, autonomia inițiativa, responsabilizarea și, nu în ultimul rând, cunoștințele. De aceea, organizarea eficientă a activităților integrate în grădiniță contribuie la dezvoltarea optimă a personalității copilului preșcolar.

BIBLIOGRAFIE

1. Curriculum pentru Învățământul Preșcolar 3-6/7 ani, aprobat prin OM nr. 5233/1.09.2008
2. Curriculum pentru Educație Timpurie, anexa la ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019, pag. 12
3. CHIRIAC, M. Integrarea – o nouă abordare a Curriculumului preșcolar, Editura Sfântul Ierarh Nicolae, Brăila, 2011, pag. 10, ISBN 978-606-577-319-6
4. DAVID, C. A. Bune practici pentru o învățare creativă în grădiniță, Editura Sfântul Ierarh Nicolae, Brăila, 2017, integral, ISBN 978-606-30-1374-4
5. ENACHE, O. Repere metodice utile pentru învățământul preșcolar, vol. II, Editura Delta Cart Educațional, Pitești, 2016, ISBN 978-606-629-515-4
6. ENACHE, O. Repere metodice utile pentru învățământul preșcolar, vol. III, Editura Delta Cart Educațional, Pitești, 2017, ISBN 978-606-629-601-4
7. GURLUI, I., ANDREESCU, L. *Activitățile integrate în grădiniță – Ghid metodic*, Editura Carminis, Pitești, 2014.

DEZVOLTAREA COGNITIVĂ A PREȘCOLARILOR PRIN ACTIVITĂȚI PE TERENUL GRĂDINIȚEI

*Brîndușa IFTIMIA, doctorandă, UPS "I. Creangă",
profesor Scoala Gimnazială „Daniela Cuciuc”,
Piatra Neamț, România*

***Summary.** The cognitive development of preschoolers is a priority goal in kindergarten activities. In order to achieve this objective, it is necessary that the activity in the group room be completed by activities on the kindergarten field. The experience gained live is decisive for their future: the things thus learned, at an early age, are permanently imprinted, and the "lessons" learned in and from nature have a role in shaping the child's development. Kindergarten activities give the child more than just an understanding of nature, they give him better health and better coordination.*

***Keywords:** cognitive development, psychic processes, learning environment, kindergarten land.*

Dezvoltare cognitivă a preșcolarilor este determinată de organizarea unui mediu de învățare antrenant, mobilizator de energii creative și emoții constructive. Este recunoscut faptul că învățarea în cadrul grădiniței se realizează cu predilecție în sala de grupă, acțiunea copiilor cu elemente din mediul înconjurător, bogat în experiențe de învățare, fiind redus. Considerăm că mediul de învățare trebuie să faciliteze organizarea unor activități de învățare și sprijin reciproc, folosind o varietate de instrumente și resurse de informare în contextul eforturilor de realizare a finalităților de învățare. Spațiile în aer liber în cadrul instituției de învățământ și resursele comunitare constituie elemente valoroase ale unui mediu propice învățării, insuficient valorificate.

Din perspectiva dezvoltării ontogenetice, este necesară evidențierea unui aspect foarte important și anume: nu simpla prezență sau absență a factorilor de mediu este relevantă, ci măsura, maniera și rezonanța interacțiunii dintre acei factori și individul uman. Altfel spus, un factor de mediu prezent, dar neutru ca acțiune sau indiferent subiectului uman, este lipsit de relevanță din perspectiva dezvoltării. Condiția dezvoltării este ca factorul să acționeze asupra individului, care, la rândul său, să reacționeze, intrând în interacțiune cu lumea înconjurătoare.

Perioada preșcolară reprezintă vârsta specifică unor schimbări absolut majore în viața copilului și este, ca atare, perioada în care se stabilesc și chiar se consolidează o serie foarte importantă de trăsături absolut fundamentale care țin exclusiv de personalitatea precum și de psihicul copilului. Dacă ar fi să sintetizăm contribuțiile acestui stadiu la dezvoltarea cognitivă generală a ființei umane, ar trebui să reținem, mai ales, următoarele aspecte [1, p. 131-132]: exuberanța motorie și senzorială, care facilitează considerabil adaptările; creșterea autonomiei în plan practic, prin formarea a numeroase deprinderi de autoservire și de mânăuire a obiectelor; dezvoltarea proceselor psihice complexe care schimbă caracteristicile comportamentului copilului, lărgind posibilitățile de anticipare și organizare ale acestuia; mare curiozitate și sete de cunoaștere, care stimulează activitățile exploratorii și îmbogățesc experiența personală; formarea

unei conștiințe morale primare care sporește capacitatea copilului de adaptare la mediul social; constituirea bazelor personalității și accentuarea aspectelor individualizatoare.

La finalul acestei perioade devine cât se poate de vizibilă importanța efectivă constituirii temeliei dezvoltării activității de ordin cognitiv precum și creionarea tuturor caracteristicilor de personalitate care își pun astfel foarte puternic amprenta pe toate conduitele ulterioare.

Copilul aflat la vârsta preșcolară traversează așadar o perioadă a explorării, prin lărgirea efectivă a contactului ori cu mediul de tip social precum și cultural, din care poate asimila astfel diverse tipuri de modele de viață care determină astfel la rândul acestora o adaptare tot mai activă la condiția umană; el învață prin interacțiunea cu lumea înconjurătoare care îi favorizează dezvoltarea sub toate aspectele. Prin explorarea mediului, copilul trăiește experiențe valoroase și fiecare acțiune în mediul natural implică atât procese cognitive, trăiri afective, capacități operaționale și motrice.

Procesele psihice implicate în dezvoltarea cognitivă a preșcolarului sunt: gândirea, limbajul, memoria, atenția, imaginația- aflate în relație de interdependență și determinare reciprocă.

Gândirea are rolul de a orienta și de a conduce toate celelalte procese și funcții psihice. Dezvoltarea gândirii copilului preșcolar „este profund influențată de mai mulți factori, cum ar fi: lărgirea experienței cognitive, formele de activitate mai diverse, implicarea sa în jocuri din ce în ce mai complexe și îndeosebi de dezvoltarea limbajului, care favorizează comunicarea cu adultul și, implicit, asimilarea de noi cunoștințe.” [4, pp.831-843]

Cu toate acestea însă, gândirea copilului are caracter intuitiv, este simplistă, rămâne încă limitată în cadrul datelor percepției și se orientează după anumite caracteristici concrete.

Până la vârsta de 5 ani, „copilul prezintă o gândire preoperatorie, după care se instalează o gândire concret operatorie, atunci când se trece de la o gândire concretă, situativă, egocentristă, la forme de gândire mai complexe” [1, 84].

Cel mai important aspect este cel al gândirii cauzale, atunci când copilul după ce analizează începe să pună întrebări referitoare la motivele și scopul acțiunii, motiv pentru care trebuie orientat de adult, pentru a înțelege și a putea deosebi legăturile cauzale ale lucrurilor, ale fenomenelor, ale succesiunii evenimentelor etc. Un alt aspect important al gândirii preșcolarului este reprezentat de capacitatea sa de formare de noțiuni, care este influențată și facilitată de dezvoltarea limbajului.

Spre finalul perioadei preșcolare se vor contura toate operațiile gândirii: analiza, sinteza, generalizarea, abstractizarea, comparația, concretizarea, dar utilizarea lor va depinde de cunoștințele disponibile la acel moment.

Limbajul este strâns legat de evoluția gândirii copilului, acesta reușind să efectueze generalizări și abstractizări ca urmare a explorării și îmbogățirii raporturilor sale cu realitatea înconjurătoare. Interiorizarea limbajului apare în jurul vârstei de 5 ani, copilul fiind capabil să planifice mintal activitatea și să își valorifice capacitatea regulatorie, ca fundament al gândirii. Constatăm preponderența limbajului situativ, care se îmbogățește progresiv ca urmare a experiențelor sociale, de cunoaștere și comunicare la care participă. Astfel, își face apariția limbajul contextual, „care presupune o utilizare adecvată și suficientă a mijloacelor verbale pentru a comunica și a fi înțeles, independent de situația de comunicare [idem, p.154]

Memoria se află într-o foarte strânsă legătură cu toate celelalte tipuri de procese psihice; materialul care se fixează și înmagazinează în cadrul memoriei provine de fapt din contactul tuturor organelor de simț cu realitatea cotidiană, evidențiind astfel relația existentă dintre memorie și toate procesele senzoriale. În acest context, memoria nu reprezintă doar simpla acumulare și stocare a tuturor informațiilor de memorat, ci implică și prelucrarea și chiar interpretarea acestora, ceea ce semnifică de fapt că memoria face de fapt apel la gândire, la rațiune, și la toate operațiile sale specifice; nu se reține astfel și nici nu se reactualizează orice fel de informație, ci doar ceea ce produce cu adevărat plăcere, corespunde unor anumite dorințe și aspirații, fapt care evidențiază astfel foarte clar relația existentă dintre memorie și mecanismele de tip afectiv-motivaționale. [5]

Imaginația copilului preșcolar cunoaște în această perioadă o evoluție deosebită, susținută de dezvoltarea memoriei ce conservă din ce în ce mai bine experiența personală. Trăirile afective sunt motorul dezvoltării imaginației, ceea ce stârnește interesul și are semnificație pentru copil amplifică potențialul imaginativ și creativ. O altă însușire a imaginației este conexiunea cu percepția și experiența concretă, care, la această vârstă, se exprimă în eternul „DE CE?”

Atenția, ca drept fenomen psihic de activare selectivă, de concentrare și de orientare a energiei psihonervoase în vederea desfășurării cât mai optime a activității psihice, cu deosebire a tuturor proceselor senzoriale și cognitiv-logice, capătă astfel în preșcolaritate un tot mai pronunțat caracter activ și selectiv, își mărește volumul, crește concentrarea și stabilitatea ei. Atenția involuntară este activă mai ales în interacțiune cu mediul înconjurător și este susținută de curiozitatea preșcolarului; creșterea nivelului de înțelegere contribuie la activizarea atenției și la o învățare mai eficientă.

Așadar, dezvoltarea cognitivă precum și cunoașterea lumii se referă la capacitățile copilului de a gândi, a asimila noi informații și a utiliza ceea ce știe, de a descoperi și a-și construi înțelegerea prin interacțiunea cu cei din mediul social apropiat și cu mediul fizic în care trăiește. Studiind Curriculumul pentru educație timpurie din Republica Moldova și România cu privire la dezvoltarea cognitivă a preșcolarilor, am remarcat o viziune unitară. Cele două documente abordează dezvoltarea holistică a copiilor, pe domenii de dezvoltare, ca instrumente pedagogice esențiale pentru a realiza individualizarea educației și a învățării.[7, p.4]

La nivel curricular se atestă faptul că înțelegerea copilului nu se poate construi decât în interacțiune cu mediul, interacțiune care să faciliteze dezvoltarea unor capacități precum gândirea, relaționarea, rezolvarea de probleme. „Relația de cauzalitate, gândirea critică și analitică, rezolvarea de situații problematice, reprezintă aspecte-cheie ale acestui subdomeniu, ce stau la baza dezvoltării cognitive de mai târziu. Copilul încă de când se naște manifestă o mare disponibilitate de a recepta informații din mediul înconjurător, de a explora mișcări și acțiuni, este însă crucial rolul adultului în a-l ajuta și stimula în acest parcurs.” [8, p.69]

Copilul trebuie ajutat să înțeleagă de ce, cum, când, în ce condiții se întâmplă anumite lucruri, pentru a putea realiza conexiuni logice între acțiunile și cunoștințele dobândite. Completarea activităților din sala de grupă cu activități de învățare pe terenul grădiniței reprezintă o soluție agreată de toți factorii implicați în procesul educațional: profesori, părinți, copii; este o formulă de învățare eficientă din punctul de vedere al conexiunii directe cu natura, al menținerii sănătății copiilor, al conexiunii sociale, al relațiilor umane. Pentru preșcolari și școlari, acest tip de învățare constituie o completare a învățării tradiționale, o formă valoroasă de explorare a realității.

Mediul de învățare pe terenul grădiniței reprezintă o aprofundare, o personalizare a procesului instructiv-educativ; acest mediu, organizat corespunzător, devine o sursă de cunoaștere, un spațiu stimulat, confortabil, creativ, original, favorabil dezvoltării cognitive și socio-emoționale a copilului. Copiii trăiesc și exersează rutine de viață, comportamente și atitudini în societate. Este necesar ca, pe lângă însușirea teoretică a unor informații despre natura înconjurătoare, modul de interacțiune socială, priceperi și deprinderi însușite în sala de grupă, să ajutăm copiii să le experimenteze practic, în mediul natural. Și cel mai apropiat mediu este terenul grădiniței.

Chiar dacă din diferite motive terenul grădiniței nu poate fi amenajat ca să faciliteze învățarea, explorarea, îngrijirea, relaxarea, se pot organiza parcele, suprafețe mai mici, organizate corespunzător, pe care copiii să le valorifice în procesul de învățare. Prin contactul nemijlocit cu materialele puse la dispoziție copiii învață mult mai ușor despre caracteristicile lumii înconjurătoare, despre transformările care se petrec în natură, despre influența omului asupra mediului. Terenul grădiniței este o resursă de învățare și de exersare a unor deprinderi și priceperi practice; amenajarea acestuia trebuie să fie făcută în așa fel încât să încurajeze explorarea, jocurile de mișcare, jocurile în aer liber, relaxarea. Dacă în curte există elemente care să încurajeze jocurile didactice, observarea, manipularea de obiecte, experimentul, atunci se va facilita și dezvoltarea fizică și cognitivă a copilului.

Un astfel de spațiu ar trebui să fie organizat astfel: - o parcelă de pământ în care să se poată planta/grădini; o parcelă cu nisip în care să se poată construi; panouri cu diverse jocuri care dezvoltă abilitățile practice ale preșcolarilor: închidere/deschidere; încuietori/decorat/curățat/etc.; trasee senzoriale; spații amenajate pentru îngrijirea păsărilor; instrumente de măsurare a timpului și de observare a schimbărilor din natură; o parcelă de relaxare cu măsuțe și scaune unde să se poată desena, colora etc.; bănci, pe care copiii să se poată odihni; asfalt pe care să se poată desena cu creta, să se poată juca șotronul.

Grădinăritul are un rol foarte important în dezvoltarea copiilor, ținându-i ocupați, și îi ajută și să își dezvolte anumite tipuri de abilități, le stimulează creativitatea, imaginația precum și simțurile. Udarea plantelor ori plivitul nu reprezintă doar activități fizice plăcute pentru copil, acesta ajungând chiar să îndrăgească plantele, ci are și numeroase beneficii asupra sănătății mentale.

Un studiu realizat în cadrul Universității A&M din Texas pe un eșantion de copii cu vârste mai scăzute de 12 ani a demonstrat faptul că implicarea acestora în diverse tipuri de proiecte de grădinărit în afara clasei aduce numeroase beneficii asupra stimei de sine și ajută la reducerea nivelului general de stres.

Toți acești copii pot prezenta astfel rezultate mult mai bune la școală și la grădiniță și pot dezvolta interes pentru alimentația sănătoasă dacă sunt înconjurați de propriile legume cultivate, dar își îmbunătățesc și încrederea, abilitatea de lucru în echipă sau de comunicare, după cum s-a arătat în urma unui astfel de proiect denumit RHS (*Royal Horticulture Society* din Marea Britanie) *Campaign for Schools* - o campanie de grădinărit la nivel școlar, desfășurată anual[6].

Copiii trebuie să învețe să aibă grijă de mediul exterior: să semene, să planteze, să recolteze, să adune frunze, pietricele, să aibă grijă de plante, să folosească un furtun, să plivească, să observe natura (germinarea, mormolocii, păsările, etc. [3, p.158].

În cadrul grădinițelor, ale căror activități de învățare se desfășoară pe teren, în care copiii sunt încurajați să sape pământul, să se urce în copaci, să alerge liberi oriunde doresc, să se

bucure de ce le oferă natura, preșcolarii experimentează anumite activități practice din care au foarte multe de învățat.

În vederea organizării activităților pe terenul grădiniței se ține cont de calendarul personalizat al zilelor trecute și viitoare, cu evenimentele ce interesează (cum a fost ziua din punct de vedere al vremii, evenimente petrecute, aniversări, celebrări, serbări, termene) consemnate în dreptul fiecărei zile. Se vor întâlni materiale vizuale tematice, dar și producția copiilor din ultimele zile – rezolvarea sarcinilor tematice ale acestora.

Un spațiu de joacă trebuie să devină un spațiu de acțiune și de facilitare a dezvoltării cognitive, a unor abilități de viață, de interacțiune socială.

Iată câteva exemple de activități desfășurate pe terenul grădiniței care contribuie la dezvoltarea cognitivă a preșcolarilor:

1. „Prietenii toamnei”- activitate integrată
Domenii cognitive dezvoltate: categorizare, relația cauză- efect, rezolvarea de probleme, atenție, limbaj, memorie; imaginație.

Activitatea debutează cu o plimbare pe terenul grădiniței, în cadrul căreia copiii observă transformările care se petrec în natură. Grupa este împărțită în 4 echipe: **echipa fotografilor** (fotografiază flori, copaci, insecte, cerul și realizează un poster), **echipa meteorologilor** (observă, înregistrează fenomenele meteo și realizează instrumente de detectare a vântului), **echipa desenatorilor** (confeționează un calendar al naturii și desenează simboluri pentru fenomene meteo, anotimpuri, etc.); **echipa pictorilor** (pictează căsuțe pentru păsări și pietre pentru poteca senzorială), **echipa ecologiștilor** (îngrijesc plantele, le curăță de frunzele uscate, le udă).

2. „Grădina de legume”

Domenii cognitive dezvoltate: categorizare, limbaj

Se pregătesc câteva parcele pe care copiii vor planta legume, conform nivelului de vârstă. Amplasarea trebuie să fie într-un loc deschis, cu soare, protejat la nord de un gard din lemn sau de un gard viu. Se pot instala bănci pentru odihnă și o masă de lucru unde se organizează activitățile și observările. Grădina de legume poate fi mărginită de o bordură formată din plante și flori pitice; se recomandă cultivarea următoarelor plante: salata, spanacul, ridichea, ceapa, pătrunjelul, mazărea, varza, morcovul, sfeclă, castraveții, pătlăgele, dovleci, bostanii, patisonii, măcrișul, țelină, mărarul, iar dintre plantele perene reventul[2,p.36]. Pe parcela celor de grupă mică se pot planta legume care cresc repede și se mănâncă în stare proaspătă: ceapă, salată, usturoi, ridichi, spanac. Grupele mijlocii pot cultiva și semințe de morcov, pătrunjel, păstârnac. Astfel, copiii pot compara legume, pot găsi criterii de asemănare și deosebire. La grupa mare se cultivă atât plantele legumicole care se înmulțesc prin semințe, cât și cele ce se înmulțesc prin răsad: varză, roșii, castraveți, dovleci. Copiii vor învăța că legumele se cultivă pentru frunze (salată, varză, spanac), pentru fructe (castraveți, roșii, mazăre, fasole) și pentru rizocarpi (ridichea, napol, morcovul) și pentru bulbi (ceapa, usturoiul).

3. „Micii grădinari”

În acesta săptămână copiii studiază despre flori de toamnă și despre lucrările de îngrijire ale acestora. Se observă florile din curtea grădiniței (crizanteme, tufănele), efectele brumei asupra plantelor; se organizează jocuri de atenție. ”Fii atent ce s-a schimbat?”(Copiii se așează în jurul rondurilor de flori de pe teren și sunt orientați să observe florile plantate, într-o anumită ordine: crizantema, crăiță, bumbișor. La un semn, copiii închid ochii și voi acoperi o plantă cu o pânză. După deschiderea ochilor, aceștia vor observa ce floare a dispărut. Copiii vor merge la

masă și vor desena plantele în ordinea prezentată inițial. Prin acest joc am exersăm memoria vizuală și capacitatea atenției.

Pornind de la realitatea conform căreia fiecare copil este unic și are dreptul să îi fie respectat propriul ritm de dezvoltare, considerăm că instituțiile de educație timpurie trebuie să continue procesul instructiv-educativ dincolo de zidurile grădiniței.

Există o anumită libertate și drag de a învăța care se simte când copiii și cadrele didactice explorează terenul grădiniței. Activitatea în aer liber trezește și mobilizează resurse latente existente în copil: dorința de acțiune, de mișcare, de explorare, de împărtășire cu ceilalți, curiozitatea, asumarea responsabilității. Învățând în natură și de la natură, beneficiile sunt evidente: învățare activă, directă; dezvoltarea capacității de a rezolva probleme; de a înțelege relația cauză- efect; de a înțelege mediul natural și relațiile dintre elementele acestuia; îmbunătățirea comunicării, relaționării, empatiei; călirea organismului și dezvoltare fizică armonioasă.

Așadar, indiferent de vreme, copiii trebuie să învețe în aer liber, bucurându-se de oportunitățile de dezvoltare pe care terenul grădiniței ni le oferă!

„NU EXISTĂ VREME REA, EXISTĂ HAINE NEPOTRIVITE”.

BIBLIOGRAFIE

1. CREȚU, T. Psihologia vîrstelor. Iași: Polirom, 2009.
2. GÎNJU, S. Teorii și metodologii avansate în didacticile particulare ale învățămîntului preșcolar. Chișinău: Tipografia „UPS I. Creangă”, 2016.
3. POUSSIN, C.H. Pedagogia Montessori explicată părinților. Iași: Editura Gama, 2017.
4. KUHL, P. EARLY. Language Acquisition Cracking the Speech Code. În: Nature Reviews- Neuroscience, 5, 2004.
5. POPESCU-NEVEANU, P. Studiul atitudinilor creative la inginerii proiectanți. În: Revista de psihologie, 23, 1, 1977.
6. RHS (Royal Horticultural Society din Marea Britanie). Campaign for Schools. <http://rhs.org.uk> (acces 28.04.2020).
7. Curriculum pentru educație timpurie. București: 2019.
8. Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani. București: Vanemonde, 2010.

ROLUL JUCĂRIEI ȘI JOCULUI ÎN DEZVOLTAREA HOLISTICĂ A COPILULUI

Natalia CARABET, doctor, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", Chișinău, RM

Summary: *The article addresses the issue of the role of toys and games in children's lives, the evolution of toys in various peoples, the contribution of the toy to the holistic development of children. We recommend some toys that can educate and develop children of all ages.*

Keywords: *Toy, game, education, holistic development.*

Actualitate. „Jucăria” este instrumentul important al copilului, utilizat pentru dezvoltarea personalității copilului. Numeroase studii realizate de psihologi, pedagogi și educatori [2,3,5,7,8,9,10,16,17] arată că jucăriile au fost întotdeauna instrumente eficiente pentru dezvoltarea psihicului și au fost utilizate pe scară largă de cadre didactice, părinți, pentru educația, dezvoltarea armonioasă, dar și socială, familiarizarea copiilor cu viața adultă.

Totodată, un rol imens în dezvoltarea și creșterea unui copil aparține jocului - cel mai important tip de activitate la vârste timprii, și nu numai. Jocul copiilor este un mijloc eficient de formare a personalității unui preșcolar, dezvoltarea calităților sale moral-volitiv, nevoia de a descoperi lumea, dar și potențialul personal. Pedagogul Suhomlinschii V. sublinia - „*jocul este o fereastră uriașă strălucitoare, prin care fluxul de idei și concepte despre lume curge în lumea spirituală a copilului. Jocul este o scânteie, care aprinde lumina imaginației și a curiozității*”.

Este foarte greu de determina exact timpul, când au început să fie confecționate jucăriile. Se poate, însă, presupune, că ele au apărut la stadiile timpurii de dezvoltare a societății umane. Din cele mai vechi timpuri se cunosc jucării sub formă de unelte, arme, obiecte de uz casnic, confecționate din cel mai simplu material natural (lemn, ramuri, piele, ...). Cu ajutorul unor asemenea jucării, ca de exemplu: arcul, săgeata, ..., se educă la băieți deprinderile necesare unui vânător, pescar. Jocul cu păpușile, cusutul hainelor, pregătirea mâncării le deprindeau pe fete cu munca casnică, astfel ele deveneau gospodine.

Se cunosc jucării:

- din Egiptul Antic: păpuși din lemn și țesătură, figuri de animale, mingi din piele;
- din China Antică: căsuță, moară, veselă pentru prepararea mâncării;
- în Grecia Roma: descoperite jucării din fildeș, chihlimbar, teracotă (obiecte din ceramică) sub formă de păpuși, marionete, obiecte pentru jocul cu păpușile, figuri de animale.

Pe teritoriul țării noastre cele mai vechi jucării au fost găsite printre alte obiecte precum: toporașe și veselă din lut [18,19].

Dovezile arheologice situează primele jucării de copii în Mesopotamia. Acum mai bine de cinci milenii, copiii babilonienilor utilizau oasele de animale pentru a se juca. Mai exact- oasele de oaie și de alte rumegătoare. De asemenea, există dovezi ale existenței jucăriilor pentru copii în Egiptul Antic. Micii egipteni din familii bogate se jucau cu case miniaturale, arme și păpuși, în

timp ce, cei mai puțin avuți, se mulțumeau să alerge după mingi de cârpe. Copiii aristocraților se ocupau și cu pictarea păpușilor după imaginea Cleopatrei.

De altfel, **păpușile** au fost printre cele mai întâlnite și constante jucării ale copiilor din toate epocile. În epoca grecoromană erau păpuși fabricate din pamânt, din fildeș, os sau lemn, având totodată și accesorii: leagăne, casuțe și hăinuțe. Copiii romanilor se jucau cu oase, mingi și titirezuri. Și, evident, cu nelipsitele păpuși. Papușile au supraviețuit și caderii imperiului, și au evoluat. În Evul Mediu, au apărut materiale noi, din care erau fabricate aceste populare jucării pentru copii, cum ar fi sticla [4].

De când a apărut „copilul pe lume”, deci de la începuturile omenirii, jocul și jucăria i-au îmbogățit și bucurat primii ani de viață.

Elkonin D. B. [6] rezervă un subcapitol al lucrării sale (Psihologia jocului) jocului și jucăriei, considerând-o deosebit de importantă pentru dezvoltarea personalității copilului prin evoluția jocului și. Citându-l pe *Atkin E.A.* [apud 6] Elkonin aduce în discuție istoria interesantă a jucăriei. Astfel, se afirmă că după compararea jucăriilor descoperite, în urma săpăturilor arheologice, cu cele existente în lumea contemporană, se constată că pentru toate „jucăriile arheologice” există câte un corespondent clar în zilele noastre. Atkin face chiar o comparație între jucăriile utilizate de copiii aparținând unor culturi foarte diferite și concluzionează că „*la popoare aflate la distanțe imense unele de altele, jucăria rămâne la fel de proaspătă, veșnic tânără, iar conținutul, funcțiile ei sunt aceleași la eschimoși și la polinezieni, la cafri și la indieni, la boșimani și la corero*”, fapt ce demonstrează că în ciuda diferențelor culturale, se constată o „uimitoare stabilitate a jucăriei și, prin urmare, a trebuinței pe care ea o satisface, a mobilurilor care îi determină existența.

Jucăria este însoțitorul indispensabil al jocurilor pentru copii. Ea corespunde necesității copilului de a fi activ, de a face variate mișcări, îi ajută să-și realizeze intenția, să se încadreze în rol, face acțiunile lui reale. Deseori, jucăria sugerează ideea jocului, amintește despre cele văzute sau citite, influențează imaginația și sentimentele copilului [14,19].

Jucăriile [20], așadar, trebuie alese de către educatorul adult (părintele sau educatoarea), ținând cont nu numai de „plăcerea copilului”, ci și de valențele educaționale ale acestora în momentul integrării lor ca instrumente în diferite tipuri de joc. Fiecare categorie de jucării solicită o componentă a dezvoltării copilului sau alta. Jucăriile de imitare sunt, desigur, cele mai potrivite: „fac ca tata sau fac ca mama, ca doctorul sau ca vânzătoarea”, sunt printre cele mai frecvente jocuri de la vârsta de doi ani. Aici se raportează și telefonul, camionul, păpușa, etc., dar cum aceste jucării aparțin de asemenea, unor altor categorii (jucării „cu motor” sau afective), se înțelege, că aceste categorii se amestecă între ele câte puțin și sunt mai puțin tranșante decât par [16,20].

Este deosebit de important să se cunoască diferite tipuri de jucării. Este de dorit ca un copil să aibă jucării din fiecare categorie, iar numărul acestora să varieze în funcție de gusturile și interesul copilului. Copilul ar putea astfel să-și dezvolte cel mai bine toate aspectele temperamentului, caracterului, proceselor psihice, competențelor comunicative, de relaționare, de socializare, de învățare și multe altele. Mai jos în tabelul 1 demonstrăm unele funcții ale jucăriilor.

Psihologul și profesorul *E.A. Аркин* (apud [6]) propune clasificarea jucăriilor după origine, caracteristicile copiilor din toate epocile istorice:

- **jucării sonore:** clopoțel, sonerie, etc .;

- jucării care **se târăsc**: minge, șarpe;
- **arme**: arc, săgeți, bumeranguri;
- **jucării figurative**: păpuși, imagini cu animale;
- o **frânghie** din care sunt confecționate diverse figuri [16].

Tabelul 1. Funcțiile jucăriilor.

<i>Influențează dezvoltarea capacității de cunoaștere și familiarizare a copilului cu lumea adulților</i>	<i>Dezvoltarea vorbirii, a gândirii matematice</i>	<i>Influențează procesul de socializare a copilului;</i>
Funcții ale jucăriilor educaționale după Aurica I. Moale în cartea „Jocul didactic” [10]		
<i>Jocul educativ este un reglator al stării lui afective</i>	<i>Caracterul spontan al jocului decurge din nevoia sa afectivă interioară, din starea emoțională a copilului</i>	<i>Stimularea imaginației creatoare</i>

Diferența fundamentală între jucăria preistorică și cea modernă este că jucăria a fost inițial o copie funcțională a instrumentelor și permitea dezvoltarea copilului, cu formele de activitate a adultului. Funcția principală a jucăriei potrivit lui *Elkonin* este de a oferi o oportunitate cât mai aproape de realitate, socializarea copiilor între ei. Aceste jucării sunt copii ale obiectelor de vârstă adultă.

În literatura pedagogică modernă, clasificările jucăriilor sunt construite pe baza utilizării lor în diferite tipuri de jocuri [10,16,20]:

1. **jucării de rol și figurative** (păpuși, figuri de animale etc.);
2. **tehnice** (mașini, mecanisme, mijloace de transport);
3. **jocuri cu materiale de construcție** (designeri);
4. **jucării didactice** (piramidele, bile colorate, butoaie, bobine, mozaicuri, jocuri de masă și tipărite etc.);
5. **jucării pentru jocuri în aer liber și sport** (mingi, frânghii, schiuri etc.);
6. **jucării de teatru și decorative** (marionete, decorațiuni);
7. **jucării muzicale și sunete** (tamburine, xilofone);
8. **jucării de casă** (făcute de copii sau de părinți, profesor);
9. **jucării distractive** (figuri amuzante de animale, animale, bărbați mici).

B.M. Холмогорова и Ю.М. Болмосова [22] a realizat un studiu privind adaptarea (social, instituțională) a copiilor de vârstă preșcolară și au evidențiat următoarele **funcții ale jucăriei preferate**:

- Jucăria servește ca **apărare psihologică** pentru copil. În perioada supărărilor, când copilul are nevoie de cineva care să-l îmbrățișeze cei mai mulți copii apelează la jucăria lor preferată;
- Jucăria acționează ca un **partener de comunicare**. În primele zile de grădiniță atunci când socializarea copiilor este absentă o jucărie moale adusă de acasă facilitează experiența pericolului, singurătății, preșcolarului îi dă un sentiment de nevoie și independență;

- Jucăria acționează ca un **intermediar între un adult și un copil**, ajută la stabilirea unui contact emoțional pozitiv cu copilul. Pentru copiii al căror proces de adaptare la o instituție de învățământ preșcolar este lung și dureros, este deosebit de dificil să acționeze ca inițiatori ai comunicării, ca un obiect socializând își aleg jucăria preferată [22].

Jucăriile preferate [10,16] permit copiilor să simtă „Eu-l” și dau valoare experiențelor lor. Copiii cu adaptare dificilă atribuie jucăriei starea lor emoțională: „*Ea este tristă*”, „*Ea plânge*”, „*Ursul o așteaptă pe mamă*”. Cu o jucărie un copil experimentează tot ce i se întâmplă: doarme, mănâncă, se joacă, așteaptă părinții etc. Mai jos în figură identificăm rolul diferitor tipuri de jucării [16].

Jucăria amuză, face plăcere copilului, în același timp îl educă și dezvoltă. Învăță copilul să trăiască și să acționeze; în joc, copilul reflectă și își procesează creativ experiența de viață. Jucăriile sunt absolut necesare copiilor, provocând râs, amuzând copilul, ridicând un simț al umorului. *Коссаковская Е.А.* a menționat că, o jucărie modernă trebuie să îndeplinească obligator cerințele de igienă și siguranță [21].

În instituțiile de educație timpurie jucăria are un rol important în dezvoltarea personalității copilului. De aceea se pune accent ca jucăria calitativă, fără a dăuna copilului. În ultimii ani, problema respectării cerințelor igienice pentru jucăriile copiilor a devenit deosebit de acută în legătură cu apariția de noi materiale polimerice, coloranți, lacuri dar și stări de carantină, maladii ușor transmisibile. O problemă pentru sănătatea copilului pot fi jucăriile cu defecte, apărute în timpul „funcționării” sale. Este necesară o monitorizarea frecventă a stării materialului de joc, înlăturarea jucăriilor defectate sau rupte, acest lucru fiind monitorizat de către educator [25,26].

Tablul 2. Clasificarea jocurilor în funcție de abilitățile pe care le dezvoltă (Dumitru V.) [5].

Jucării educative senzomotorii	<i>în care are loc asimilarea realului în structurile intelectuale și practicile vechi ale copilului;</i>
Jucării educative de tip exercițiu	<i>care constă în repetări pentru plăcerea adaptării;</i>
Jucării educative simbolice	<i>se bazează pe reprezentarea prin semne a obiectelor ce nu pot fi încă percepute; chiar dacă au necesități afective, slujesc și intereselor cognitive;</i>
Jucării educative cu reguli	<i>sunt considerate punctul de plecare în procesul de socializare progresivă și care se aplică la copiii cu vârsta cuprinsă între 2 și 7 ani,</i>
Jocuri educative de construcție	<i>care au la bază jocurile simbolice care transformă acțiunile în procese interne psihice și fac trecerea de la perioada operării cu simboluri</i>

Toate jucăriile trebuie curățate și spălate din când în când (orarul sanitary al grupei), pentru a preveni transmiterea infecțiilor. Totuși, jucăriile trebuie făcute astfel încât să poată fi ușor spălate, călcate, dezinfectate etc., astfel încât să fie întotdeauna curate. Jucăriile sunt distribuite copiilor în funcție de tipul de jocuri în care sunt utilizate. Această diviziune este foarte

diferită: fiecare jucărie este multifuncțională și, prin urmare, poate fi folosită în diferite jocuri. Jucăriile, ca și jocurile, sunt împărțite în:

- *creative*,
- *cu subiect*,
- *didactice și*
- *mobile* [16,17,20].

Jucăriile cu subiect au un alt nume - jucării figurative. Acestea sunt:

- păpuși și figuri care înfățișează oameni și animale;
- vehicule (mașini, trenuri, avioane, căruțe),
- vase,
- mobilier etc. [17]

Jucăriile de acest tip determină în mare măsură subiectul jocului (de unde și numele – jocuri cu subiect), acesta este scopul principal. Ele dezvoltă creativitatea, clarifică și extind orizonturile copilului, experiența sa socială. Obiectivul jucăriilor cu subiect este de a încuraja copiii să joace, implicându-se în cât mai multe acțiuni. Jucăriile cu subiect sunt o imitație de obiecte reale, reflectă viața, cultura și tehnologia societății în care trăiește copilul. Astfel de jucării dezvoltă imaginația copiilor, îi ajută să reproducă creativ realitatea în jocul cu subiect [17].

Jucăriile didactice sunt jucării destinate pentru a dezvolta metodele de examinare a obiectelor, mânuirea obiectelor, perceperea culorii, formei, mărimii, gândirii, memoriei, vorbirii, imaginației, voinței etc. În primul rând sunt organizate, la inițiativa unui adult/ educator, care familiarizează copilul cu regulile jocului și condițiile de utilizare a jucăriilor. [7]

Jucăriile distractive, „jucării amuzante”, definite de Е.А.Флерина, sunt folosite pentru a distra copiii. Trăsătura importantă a jucăriilor distractive este mișcarea, surpriza, efecte de joc neobișnuite. Toate acestea trezesc un interes puternic pentru copil, emoții vii și dezvoltă un simț al umorului. Jucăriile distractive îl ajută pe educator să stabilească contactul cu copiii, să elimine stresul, să distragă atenția de la acțiuni nedorite [2];

Jucăriile sport sunt concepute pentru a implementa- realiza obiectivele educației fizice. Ele contribuie la dezvoltarea agilității mișcărilor, a ochilor, a deprinderilor motrice și grosiere fină, dar și calitățile fizice, cum ar fi rezistența, puterea, viteza, în special- îndemânarea, capacitățile de organizare. [16]

Jucăriile muzicale sunt concepute pentru a dezvolta auzul musical, simțul ritmului. Sunt utilizate de sărbători, la activități distractive, muzicale, pauze dinamice, și în jocurile independente. Cerințele de bază pentru jucăriile muzicale sunt: eufonia, fabricare de înaltă calitate, estetica designului.

Jucăriile tehnice introduc copiii în lumea tehnologiei, îi familiarizează cu apariția obiectelor tehnice (mașini, mecanisme, vehicule, roboți, calculatoare,...) și acțiunile lor tipice. [17]

Jucăriile teatrale sunt păpușile - personaje teatrale, marionete; seturi de figuri pentru a interpreta scene din povești, dramatizări. Jucăriile teatrale nu sunt obiecte de zi cu zi, ele trebuie să apară în ochii copilului cu o atmosferă de festivitate/ sărbătoare, ca o eliberare emoțională. [2,5]

Jucăriile confecționate manual sunt făcute de copiii, părinți, educatori. Nevoia de astfel de jucării apare în toate tipurile de jocuri. În centrul fabricării jucăriilor de casă se află lucrări de

artă, în timpul cărora copilul învață să transforme diverse materiale practice în opera de artă, pentru a atinge obiectivul. Creând o jucărie, urmărind cum o face un adult, copilul trăiește bucurie, dorință de activitate creativă. [17]

Tabelul 3. Clasificarea tipurilor de jucării după Kossacovscaia E. [17]

<i>Jucăriile cu subiect</i>	<i>Jucăriile didactice</i>	<i>Jucăriile confecționate manual</i>
<i>Jucăriile sport</i>	TIPURI DE JUCĂRII	<i>Jucăriile tehnice</i>
<i>Jucăriile distractive</i>	<i>jucării amuzante</i>	<i>Jucăriile muzicale</i>

Toate jucăriile, indiferent de scopul lor, trebuie grupate astfel încât să corespundă după vârsta, înălțimea copilului și a mediului în care acesta se joacă. La o vârstă fragedă, dezvoltarea are loc într-un ritm foarte rapid, de aceea este foarte important să ținem cont de schimbarea sarcinilor, metodelor și mijloacelor de educație, inclusiv a materialului de joc. Pentru un joc bun, distractiv, avem nevoie de o jucărie care să fie nu numai frumoasă, sigură, ci și adecvată din punct de vedere pedagogic, dar și interesantă pentru copii.

Probabil, o asemenea varietate de jucării, de care se bucură copiii în prezent, nu s-a mai întâlnit nici odată. Astăzi jucăriile îl însoțesc pe copil în cele mai diferite jocuri, și a apărut necesitatea de a le clasifica, ceea ce va contribui la folosirea rațională și oportună a jucăriilor în activitățile cu copiii, precum și în jocurile lor de sine stătătoare. [20]

Atribute ale copiilor multor generații au fost **jucăriile confecționate cu mijloace proprii**. [17] Aceste jucării erau pregătite de adulți și de copii atunci când jucăriile nu se produceau pe cale industrială. O răspândire mai largă au căpătat **jucăriile cu subiect**. [20] Ele sunt create după chipul și asemănarea omului, animalelor, obiectelor de uz casnic, transportului și de multe ori determină subiectul jocului. Păpușii îi revine rolul principal – ea reprezintă copilul și personajele din povești. La jucăriile cu subiect se referă și la cele moi (ursuleți, iepurași, pisici etc.). *Tot mai mult pătrunde în viața copiilor jucăria tehnică*. [17] Jucăria tehnică include: mijloace de deplasare pe pământ, în apă, în aer. Sânt larg răspândite jucăriile, ce reprezintă diferite complete/ seturi tehnice pentru construire. **La jucăriile distractive** se referă figurinele hazlii cu sunete și mișcări neașteptate ale animalelor, omuleților.

Jucăria este un atribut inerent al copilăriei, deaceia pedagogia, lucrătorii din producție, autorii jucăriilor trebuie să țină cont de o condiție foarte importantă: conținutul oricărei jucării trebuie să corespundă intereselor și cerințelor copiilor, privite prin prizma realității contemporane [3,6]. deci, venim mai jos să recapitulăm tipurile de jucării.

Tipuri de jucării:

- a. **Jucăriile care dezvoltă motricitatea** îl ajută pe copil să se servească într-o manieră armonioasă de corpul său. Unele vizează motricitatea fină, adică ușurința de a se servi de mâinile sale. Sunt cele care invită copilul la manipulare, orientare, de a se ține corect, de a trece jucăria dintr-o mână în alta. Altele vizează motricitatea globală, adică ele invită copilul să folosească întregul său corp într-o mișcare. Își va dezvolta atunci coordonarea gesturilor și a echilibrului. El învață să se servească mai bine de corpul său și să-și stăpânească gesturile. Exemple de jucării cu dominantă motrică: *tricycle, mingii, balon,*

cerc, coardă, popice, structurile jocurilor din exterior (toboganul, balansoarul), jocurile de încastrare și manipulare. [16]

- b. Jucăriile care dezvoltă creativitatea și imaginația.** A crea înseamnă a concepe, a învăța, a pune noul acolo unde nu există. Toate jucăriile (acelea care sunt potrivite) ar trebui să permită copilului să-și exprime creativitatea. Copilul adoră să pună împreună elementele care nu au fost prevăzute pentru aceasta, să scoată din funcție obiecte și să inventeze moduri noi de a se servi de acestea. Nu-i lipsește niciodată imaginația pentru a-și crea o lume nouă. Copilul știe să împodobească cu imaginație, cea mai banală jucărie și să facă un pretext din ea pentru orice fel de scenariu. Anumite jucării favorizează în mod specific această imaginație a copilului, prin aceea că deși nu sunt nimic prin ele-însele, pot totuși să solicite acțiunea copilului. Acestea sunt toate jucării cu funcție artistică. Dar este evident că o păpușă simplă, de exemplu, este de asemenea o jucărie care stimulează creativitatea și imaginația. Exemple de jucării cu dominantă creatoare: *creioane de ceară / de colorat, markere, acuarele, plastilină, instrumente muzicale, marionete, jocuri de construcție sau jocuri din bucăți care se assemblează.* [2,10]
- c. Jucării care dezvoltă afectivitatea.** Aceste jucării permit copilului să-și exprime afecțiunea, tandrețea și de asemenea, uneori agresivitatea. Pentru că el, copilul, poate în mod liber să trăiască / retrăiască sentimentele sale cu o jucărie care nu ține ranchiună etc. În mod progresiv copilul se înțelege mai bine pe sine și își găsește echilibrul. El se desprinde din trăirile sale pentru a se interesa de acestea și le rejoacă cu ceilalți. Jucăriile afective sunt cele cu care copilul va crea legăturile cele mai durabile și mai privilegiate. Exemple de jucării afective: *păpuși, figurine și animale din pluș etc.* [11]
- d. Jucăriile care dezvoltă imitația.** Imitația este procesul esențial prin care copilul se apropie și înțelege lumea care îl înconjoară, lumea adulților. Foarte tânăr, el pare că vorbește la telefon, o imită pe mama sa hrănindu-și păpușa sau se joacă de-a doctorul care face injecții. Copilul reia cu jucăria ceea ce i s-a întâmplat în viața reală și se joacă cât îi este necesar. Aceste activități îi permit pe de-o parte să se apropie de comportamentele noi și să-și ia în considerare anumite angoase sau experiențe dezagreabile din viața sa. Exemple de jucării care au dominantă imitația: *păpușile și toate accesoriile lor (casa, îmbrăcămintea, materialele etc.), mașinile, câinele de joacă, deghizările, tot ceea ce permite să-l faci să semene cu altcineva. Jocul de-a cumpărăturile, de-a doctorul, de-a activitățile menajere, garajul și circuitul auto, ferma cu animalele sale etc.* [16]
- e. Jocurile care dezvoltă capacitatea senzorială și intelectuală.** Evident este cazul tuturor jucăriilor, pentru că ele permit jocul care este el-însuși indispensabil dezvoltării intelectuale a copilului. Inteligența celui mic este mai întâi de toate o inteligență senzorială, motrică, afectivă. Prin manipulare, încercare și asamblare, copilul, descoperă să-și exercite capacitățile mentale. Anumite jocuri sunt în mod special concepute pentru a antrena copilul să descopere, să clasifice, să memoreze, să raționeze, să assembleze, să reflecte - toate marile funcții care stau la baza operațiilor mentale. Exemple de jucării cu dominantă intelectuală: *jocurile de asamblare, jocurile de încastrare, jocurile de construcție, jocurile de clasare, jocurile de ordonare, jocurile puzzle, jocurile de loto/domino* [17].

Taxonomia jocurilor după Elconin D. [6] (cu trimitere spre vârstele de 0-6 ani) este redată în figura 1.

Principalele probleme ale influenței jucăriilor asupra unui copil au înaintat principalele direcții de cercetare în psihologia modernă: [5,14]

- cercetarea potențialului de dezvoltare al jucăriilor pentru dezvoltarea cognitivă și personală a copilului;
- jucării potrivite și recomandate la o anumită vârstă;
- studiul efectelor negative ale jucăriilor individuale asupra psihicului copilului;
- necesitatea examinării psihologice a jucăriilor cu scopul protejării intereselor copilului;
- rolul terapeutic și adaptativ al jucăriilor în viața unui copil;
- transformări și caracteristici istorice ale jucăriei naționale;
- conștientizarea părinților despre influențele pozitive și negative a diversității jucăriilor asupra dezvoltării copilului.

Examinarea psihologică a jucăriei presupune evaluarea calității acesteia în funcție de rolul său în dezvoltarea copilului la fiecare etapă de vârstă. Calitatea –oferă jucăriei posibilitatea dezvoltării activității de joacă a unui copil, este un mijloc de dezvoltarea culturală, permite formarea sferei cognitive și dezvoltarea personalității copilului. Conform autorului *D. Elconin* examinarea criteriilor psihologice a jucăriilor pune o abordare și o periodizare a activității dezvoltării mentale a copilului. [3,4].

La Centrul Universității Pedagogice de Stat din Moscova, sub conducerea *E. Smirnova* s-au dezvoltat **criterii** pentru **examinarea psihologică a jucăriilor** [21]:

a. <u>Jocuri fizice</u>			
<i>jocuri vizând motricitatea grosieră</i>			
- jocuri constructive (construcții blocuri, cocă, nisip, lemn)		- jocuri distructive	
<i>jocuri vizând motricitatea fină</i>			
- jocuri de manipulare (de tip lego)		- jocuri de coordonare (care presupun utilizarea instrumentelor muzicale)	
<i>jocuri vizând dezvoltarea psihomotrică</i>			
-jocuri aventuroase (ascensiune pe diferite aparate)	- mișcări creative (dans)	- jocuri de explorare senzorială (modelare)	- jocuri cu obiecte (căutare pe masă)
b) <u>Jocuri intelectuale</u>			
<i>jocuri lingvistice (ascultare și narare de povești)</i>			
- jocuri de achiziție	- jocuri de comunicare	- jocuri de organizare lingvistică	- jocuri de explicație
<i>- jocuri științifice</i>			
- jocuri de explorare sau investigare a realității (cu apă, cu nisip)		- jocuri-rezolvare de probleme (gătitul)	
<i>jocuri simbolice (matematice)</i>			
- jocuri reprezentative	jocuri de imitație în miniatură a ambianței (colțul păpușilor, casa		jocuri de numărare

(pretind că...)	bunicilor,dramatizări)			
<i>jocuri creative</i> (pictură, desen, modelaj, lucru manual, proiectare)				
- jocuri estetice sau imaginative	- jocuri fanteziste sau realiste		- jocuri inovative	
<i>c) Jocuri socio-afective</i>				
<i>jocuri cu caracter terapeutic</i> (utilizând lemn, cocă, muzică, apă)				
jocuri agresive	jocuri regresive	jocuri de relaxare	jocuri de solitudine	joc paralel
<i>jocuri lingvistice</i> (cu păpușa, de-a telefonul)				
jocuri de comunicare	jocuri de interacțiune		jocuri de cooperare	

Jucăria corespunde sarcinilor de vârstă: de exemplu piramida permite copilului dezvoltarea motricității, coordonarea și cunoașterea mărimii, formei;

1. Cerințele jucăriei în funcție de activitate: atractivitatea jucăriei (dezvoltarea senzorială);
2. Permite acțiuni de joc independent;
3. Jucăria oferă posibilitatea copilului să socializeze;
4. Corespunde cu realitatea, cunoașterea (jucăriile permit înlocuirea obiectelor reale) [12].

Cum influențează jocurile dezvoltarea copilului? Deși par de cele mai multe ori doar niște metode de a-ți ține bebelușul ocupat și de a-l împiedică să se plictisească și să plângă, majoritatea jucăriilor au efecte bine gândite de producători (prin consultanță cu experți-specialiști), asupra personalității copilului, dezvoltând atât partea cognitivă, cât și pe cea emoțională. Iată câteva dintre abilitățile pe care cei mici le dezvoltă prin joc, în funcție de vârstă: [19,21]

- *Simțurile și abilitățile motrice* – sunt cele pe care se concentrează copilul în primii doi ani de viață. Obiecte precum jucăriile de pluș, sunătoarele ca clasică jucărie muzicale, au un impact mai mare decât am crede asupra reflexelor celui mic, precum și a capacității sale de a înțelege lumea înconjurătoare. Bebelușul începe treptat să observe și să atingă obiectele, conștientizându-le prezența, iar sunetul produs de acestea îi dezvoltă auzul și simțul ritmului și al ascultării – vom observa cum copilul devine mai atent, începe să deosebească sunetele și să le asocieze mai ușor cu activitățile preferate. De asemenea, ținând în mânuțe jucăriile, reușește să își dezvolte coordonarea și abilitățile motrice.

- *Imaginația și abilitățile logice* – încep să se formeze ceva mai târziu, între 3 și 6 ani, însă tot jocurile sunt cele care au un rol important, dincolo de comunicarea cu familia și cu alți copii sau colegi de grădiniță. Jucăriile potrivite pentru această vârstă sunt cele care implică din plin creativitatea copilului, ajutându-l să facă legături între lumea exterioară și cea din mintea sa: puzzle-uri, jocuri cu cuburi, lego, cărți cu multe poze, ce povestesc despre lumea exterioară, despre animale și obiecte, permițând celui mic să apese pe diverse simboluri și să audă sunete sau povești. Este o perioadă în care copilul începe să vadă lumea din punctul său de vedere și să se folosească de gândirea simbolică și de limbaj. [19,21]

- *Logica și înțelegerea noțiunilor* – de la 7 ani până în preadolescență, copiii își dezvoltă din ce în ce mai bine logica și încep să înțeleagă cu adevărat noțiunile de spațiu și timp, să poată face clasificări și să le acceseze pe cele deja existente. E o perioadă în care atenția și memoria trebuie stimulată cu jocuri inteligente, de observație și de stimulare a atenției, precum și cele axate pe activitate fizică.

- *Gândirea complexă, științifică și abstractizarea* – se dezvoltă în jurul vârstei de 12 ani și reprezintă cea mai complexă perioadă din viața copilului, acel moment în care intră în scenă gândirea ipotetică, iar imaginația și aspectele științifice se împletesc pentru a produce rezultatele cele mai interesante. Cel mai probabil copilul își va alege singur activitățile preferate la această vârstă, însă nu vei da greș dăruindu-i jocuri de strategie sau echipamente sportive ce se mulează pe pasiunile sale [11,20].

Jocul este o modalitate de realizare a *educației estetice* a preșcolarului, care se inițiază în tainele frumosului și învață să-l creeze. Din pricina aceasta, multiple sarcini revin jocului și îndrumarea și controlul acestuia de către adult este absolut necesar, deși unele teorii susțin interzicerea intervenției adultului în jocul copiilor, cu mult tact și diplomatie adultul poate îndruma jocul copilului, transformându-l într-un mijloc eficient prin care să dezvolte simțul estetic al acestuia, fără ca el să simtă vreo constrângere sau impunere din partea adultului. Intervenția adultului în jocul copilului determină transformarea jocului simplu în jocuri mai bogate, mai plăcute, mai complete, cu informații complexe și elemente simbolice numeroase. De o importanță majoră este însă procesul transformării jocului în muncă, fără a altera plăcerea elementului distractiv, pregătindu-l totuși pe copil pentru activitatea de învățare [13].

Concluzii:

- Jocul în perioada preșcolară reprezintă principalul mijloc de dezvoltare în următoarele domenii: fizic, cognitiv, social, emoțional și lingvistic. Jucându-se, preșcolarii își dezvoltă creativitatea și imaginația, învață să gândească și să se descurce în situații problematice, achiziționează noi aptitudini, își dezvoltă personalitatea și stabilesc o baza importantă pentru învățare. Cel mai important aspect al jocului este faptul că acesta poate fi utilizat ca instrument al educației. În timp ce se joacă, preșcolarul învață diverse forme, culori și dimensiuni ale jucăriilor, precum și modalitățile prin care părțile componente se îmbină, pentru a forma un întreg.
- Jucăriile pentru copii, cu siguranță sunt primii prieteni, așa că, trebuie să fim atenți cum procurăm/ confecționăm, ce fel de jucării procurăm. Jucăriile și jocurile pentru copii, nu sunt doar un cadou, ci jucării educative, care aduc copilului fericire și zâmbete pline de bucurie, momente de neuitat, sentimente noi și emoții pozitive. Cu aceste jucării pentru copii, ei își pot dezvolta imaginația, dexteritatea și gândirea.
- O jucărie este un obiect destinat jocului. Dar jucăria contribuie direct la educația mentală, morală, estetica, civică, intelectuală, prin muncă, tehnologică- digitală,... și fizică a copilului. Aceste jocuri pot ajuta un copil să cunoască și descopere lumea din jurul lui. Copilul învață prin joc, își dezvoltă limbajul, învață să socializeze, își dezvoltă creativitatea, învață care îi sunt limitele dar și drepturile.
- Prin joc copilul își satisface dorința firească de manifestare a independenței.
- Copilul are nevoie să se joace zilnic, să se joace singur, să se joace cu alți copii și cu părinții /îngrijitorii săi. Prin joc copilul învață să se concentreze, să-și respecte partenerul

de joacă, să construiască, să-și dezvolte și să-și stimuleze imaginația. În timp ce se joacă, cel mic își folosește toate cele cinci simțuri (văzul, auzul, mirosul, gustul și simțul tactil), motiv pentru care jocul reprezintă primul stadiu de învățare, copilul dobândește capacități și experiențe noi, își cultivă spiritul de observație, memoria, atenția, fantezia, gândirea și spiritul artistic.

- Jucăria, este un obiect ce solicita și îndeamnă copilul la joc, îl stimulează.
- Pentru părinte o jucărie bună este, în general, cea care este mult folosită: copilul se joacă cu ea des și vreme îndelungată. Este, de asemenea, jucăria care îl învață ceva pe copil și care-l face să progreseze. Pentru copil o jucărie bună este, cu siguranță, jucăria care-i oferă cele mai multe posibilități de joacă. Totodată, o jucărie bună pentru copil este cea pe care tatăl și mama lui își vor face timp să o descopere împreună cu el, o jucărie în care își vor „investi” atenția și dragostea.

BIBLIOGRAFIE

1. AUERBECH S., Smart play, smart toy. How to select and use the best toys and games. Publisher: Regent Press, 2014, 360 p.
2. BARBU N., POPESCU E., Activități de joc și recreativ-distractive . Manual pentru șc. normale - special. educatoare. București: 1993, 82 p.
3. CHATEAU J., Copilul și jocul. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1970, 197 p.
4. CLAPAREDE E., Psihologia copilului și pedagogia experimetală. 1900, 266 p.
5. DUMITRU V.G., Probleme și jocuri distractive pentru copii. Ed: București: 1995, 171p.
6. ELKONIN D., Psihologia jocului. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1980, 335 p.
7. MERCUREAN I., Jocuri Didactice Matematice. Ghid Metodic TG-JIU ISBN 2017, 23 p.
8. MÎNDRU E., Învățăm, jucându-ne!-Asociația. București: Harghițeni, Ed. DPH 2012, 103p.
9. MIRCESCU M., STĂNCULESCU M., Jocuri logice pentru preșcolari și școlari mici. București: Ed Didactică și Pedagogică, 1976, 260 p.
10. MOALE A. I., Jocul didactic - primul pas spre școală. 2005, 213 p.
11. Preda V., Pletea M., 450 jocuri educaționale. București: Didactica Publishing Hause, 2011, 221 p.
12. RAFAILĂ E. Educarea creativității la vârsta preșcolară. București: Ed. Aramis, 2003, 112 p.
13. SACALIUC N., COJOCARU V., Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară. Chișinău: Ed. Cartea Moldovei, 2012, 332p.
14. ȘCHIOPU U., Psihologia vârstelor, ciclurile vârstelor. București: Ed. Didactică și Pedagogică. 1995, 508 p.
15. ȘCHIOPU U., VERZA E., Psihologia vârstelor. București: EDP, 1997. 508 p.
16. SEPTIMIU F. T., Jocuri de mișcare. București: Ed. Fundației România de Măine, 2002, 215 p.
17. SIMISTER C. J., Jocuri pentru dezvoltarea inteligenței și creativității. Iași: Ed. Polirom, 2011, 272 p.
18. SMITH P.K., Children and Play. Wiley – Blackwell. 2010, 256 p.

19. SOLOMON M., Jocul ca libertate. București: Ed. Scripta, 2003, 228p.
20. STRALIUC N., Să cunoaștem natura prin jocuri, experimente, observații. Chișinău: Pontos, 2018, 115 p.
21. КОССАКОВСКАЯ. Е.А., Jucăria în viața copilului. Chișinău “Lumina”1982, 53 p.
22. ХОЛМОГорова В.М., БОЛМОСОВ, Ю.М.,Межличностные отношения дошкольников диагностика, проблемы, коррекция,
[http://psychlib.ru/mgppu/smo/smo-001-.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/smo/smo-001-.htm#$p1)

JOCUL DIDACTIC - MIJLOC DE EVALUARE A SĂNĂTĂȚII PSIHOFIZICE A PREȘCOLARULUI DE 5-7 ANI

Mihaela SANDU, doctorand, UPS „Ion Creangă” Chișinău, profesor Scoala Gimnazială „Daniela Cuciuc”, Piatra Neamț, România

***Summary:** Play is a quintessence of personality and possibilities dictated by the individual physical and mental characteristics of the preschooler in the complexity of moral and educational values. If its formative side is more often highlighted by the very desire to assimilate knowledge, attitudes and skills of learners, one can intuit the side of psychophysical assessment because it offers various contexts in which the child expresses himself according to the stages of development.*

***Key words:** didactic game, observation, evaluation, development.*

Jocul în sine privit ca un etaj întreg al personalității umane, un ego ce ne însoțește de-a lungul anilor, este expresia celui mai înalt grad de dezvoltare psihică având în vedere mobilizarea afectivă, senzorială și psihomotorie.

Jocul didactic este o coloană vertebrală a educației timpurii, prin importanța sa în desfășurarea actului educațional și în aceeași măsură prin înglobarea unei infinități de obiective care pot fi atinse cu ajutorul acestei metode didactice. Reguli și etape, conținuturi și teme care se îmbină armonios cu tema proiectului didactic sau a activității didactice este o reflectare a creativității și a pregătirii psihopedagogice a cadrului didactic.

„După conținutul și obiectivele urmărite, ele pot fi clasificate în: jocuri de cunoaștere a mediului înconjurător, de dezvoltare a vorbirii, jocuri aritmetice(pentru numărat și socotit) , jocuri muzicale, jocuri de orientare, jocuri de sensibilizare (de deschidere) pregătitoare pentru înțelegerea de noi noțiuni, jocuri aplicative(de extindere a cunoștințelor asupra unor noi situații), jocuri simbolice, jocuri de exerciții simple, jocuri de mișcare, etc., după materialul folosit în : jocuri cu materiale, jocuri fără materiale, jocuri orale, jocuri cu întrebări („ cine știe câștigă”), jocuri cu ghicitori(în care trebuie să identifice o persoană, un obiect, etc). “[3, p 166] Toate aceste clasificări ne oferă o imagine amplă asupra importanței și valorilor educative conținute în această metodă.

O multitudine de studii sunt centrate pe rolul formativ al jocului didactic la vârsta preșcolară. Ca dominantă a vieții copilului de vârstă mică, este firească asocierea jocului cu o componentă didactică de formare a unor competențe specifice educației timpurii.

„Jocul permite urmărirea multilaterală a copilului, în același timp în viața sa motorie, afectivă, socială și morală, el informând despre structurile mintale succesive ale copilului și poate fi considerat ca unul din studiile pilot ale psihologiei genetice. Prin intermediul lui copilul pune în acțiune posibilitățile care decurg din structura sa particulară, traduce în fapte potențiale virtuale care apar succesiv la suprafața ființei sale, le asimilează și le dezvoltă, le îmbină și le complică, își coordonează ființa și îi dă vigoare.”[9, p.7]

Funcția formativă a jocului este unanim recunoscută și exploatată din plin la vârsta preșcolară alături de funcția de informare și de socializare. Acestor trei funcții li se alătură firesc o a patra care poate fi un mijloc de evaluare a sănătății copilului - funcția de relevare a psihicului. Copilul la această vârstă își transpune în joc gânduri și atitudini, conflicte relaționale și inter-psihice. Acesta este motivul pentru care se întrevide o funcție de evaluare a sănătății copilului preșcolar prin joc, în raport cu standardele de învățare și dezvoltare specific acestei vârste. [8, p.38]

Ca o consecință firească, ne vom referi la conceptul de sănătate ca obiectiv în Curriculumul pentru Educația Timpurie din România și din Republica Moldova.

În România ca și în Republica Moldova, unul dintre principiile fundamentale ale Curriculumului [1, p. 5; 4, p.7] este o dezvoltare integrată a copiilor pe domenii largi pentru dezvoltare și susține realizarea unui echilibru adecvat între învățare și dezvoltarea armonioasă a personalității. Aplicarea Curriculumului pentru Educația timpurie comportă și principiile: individualizării în funcție de ritmul propriu de dezvoltare al copilului, precum și cel al învățării bazate pe joc, unde jocul este recunoscut ca activitatea copilului prin care acesta se dezvoltă natural.

Referindu-ne strict la Domeniile de Dezvoltare, în România primul domeniu este *Dezvoltarea fizică a sănătății și igienei personale*, un domeniu considerat primordial care se constituie drept condiție pentru parcurgerea celorlalte domenii. Dimensiunile dezvoltării acestui domeniu pentru nivel preșcolar sunt motricitatea grosieră și motricitatea fină, conduita senzorio-motorie pentru orientarea mișcării și sănătatea (nutriție, îngrijire, igienă personală) și practici privind securitatea personală. Fișa pentru progresul individual al copilului va reda imaginea dezvoltării sale înainte de înscrierea la școală. În Republica Moldova primul domeniu se numește *Sănătate și motricitate cu Educație pentru sănătate și Educație fizică*. Competențele specifice pentru Educație pentru sănătate sunt *Identificarea și aplicarea regulilor igienico-sanitare, Practicarea unui mod sănătos de viață, Determinarea și respectarea regulilor de securitate*. Deci, cadrul didactic are repere clare asupra unei dezvoltări psihofizice armonioase a copilului specificate în *Metodologia de monitorizare și evaluare a copilului în baza standardelor de învățare și dezvoltare a copilului (vârsta de 1,5-7 ani)*. Evaluarea copilului în raport cu el însuși este un act integrat procesului de învățământ, văzut ca „un mijloc în susținerea copilului, nu un scop în sine”. [10, p.7]

Printre mijloacele de evaluare a preșcolarilor este amintită pe lângă observație și dialog sau conversație și proba practică. Aceasta din urmă este deosebit de importantă mai ales la vârste mici când învățarea are un caracter concret și în acest sens contribuția jocurilor este definitorie.

Proba practică se identifică cu o sarcină ce trebuie rezolvată de copil prin intermediul unui joc, într-un context familiar copilului. De aceea considerăm că jocul didactic pe lângă jocul de simulare este un mijloc de evaluare eficient a achizițiilor motrice și psihice.

Jocul devine pe lângă „o sursă de bună dispoziție și un mijloc de învățare, o metodă eficientă de evaluare”. [1, p. 171]

Practic pentru o evaluare a sănătății psihofizice a copilului de 3-6 ani vom utiliza repere ale *Metodologiei de monitorizare și evaluare a copilului în baza standardelor de învățare și dezvoltare a copilului (vârsta de 1,5-7ani)* pe segmentul de vârstă amintit care corespunde perioadei de preșcolaritate.

Referindu-ne strict la dezvoltarea fizică armonioasă a copilului, cele mai importante jocuri vor fi cele organizate în cadrul activităților de educație fizică. Evaluarea permanentă a educatoarei va avea în vedere modul de aplicare a regulilor jocului, strict pe capacitatea de deplasare, de folosire conștientă a unor grupe de mușchi, în mișcări impuse de jocul propus, capacitatea de orientare în spațiu pentru aliniere sau direcția de deplasare propusă, voința cu care prin încercări repetate va reuși îndeplinirea obiectivelor, precum și componenta socială de cooperare, susținere, empatie și evidențiere a liderilor de grup. Bineînțeles că activitățile liber alese, mai ales jocurile de mișcare sunt o formă de evaluare cel puțin la fel de eficientă tocmai pentru că aici copiii au posibilitatea să se organizeze, să inventeze jocuri, să își exprime liber prin mișcare stadiul de dezvoltare fizică. Frecvența acestor situații în care preșcolarul poate să alerge, să sară, să meargă, să urce, să coboare, să arunce sau să prindă, va determina o siguranță în mișcare, va ajuta în primul rând la formarea și consolidarea comportamentelor dar și la evaluarea lor și constatarea în acest fel al nivelului de dezvoltare a copilului.

Încărcătura psihologică a mișcării, raportarea la obiecte, imagini, intenții este o caracteristică a vârstei preșcolară în care și comunicarea este însoțită de mișcare prin mimică, pantomimică sau prin diferite mișcări ale segmentelor corpului și mușchilor feței.

În strânsă corespondență cu procesele motorii și acționale se află procesele senzorio-perceptive. Schematice la preșcolarul mic, datorită unei analize și sinteze primitive, devin organizate și operative în conceperea timpului și a spațiului trecând prin exersarea legăturii condiționate între analizatorii vizual, tactil și kinestezic.

Jocurile didactice de diferențiere a mărimilor, formelor, culorilor pot constitui și mijloace de evaluare a capacității de generalizare cantitativă precum și logică practică a relațiilor consolidate frecvent prin desen, modelaj și construcții. [8] Noțiuni de mărime, cantitate, spațiu, întreg, succesiune, simultaneitate, comparație pot fi evaluate la preșcolarul de 5-6 ani, într-o serie de jocuri didactice concepute pe teme apreciate de copii în cadrul activităților matematice.

Procesele psihice superioare la preșcolarii de 5-6 ani limbajul, gândirea, memoria, imaginația, atenția prin restructurări succesive ajung să fie conturate în stadii de dezvoltare care pot fi evaluate și în felul acesta stabilită starea sănătății copilului. Pornind de la limbaj, aflat deja la vârsta în care preșcolarul a depășit o exprimare onomatopeică, se poate evalua implicit evoluția gândirii prin puterea de generalizare și abstractizare. Privit ca un „instrument activ și deosebit de complex al relațiilor copilului cu cei din jurul său și în același timp un instrument de organizare a vieții psihice” limbajul este expresie a gândirii. „Prin dezvoltarea intensă, în perioada preșcolară (3-6/7 ani), limbajul îndeplinește tot mai activ funcția de organizare a activității psihice. Alături de vorbirea situativă se dezvoltă vorbirea contextuală.” [8, p.79] Jocurile didactice specifice activităților de dezvoltare a limbajului sunt atractive pentru copii și constituie un mijloc de evaluare a stadiului de dezvoltare a gândirii.

Jocurile - exercițiu pentru memorie, având ca suport jetoane grupate pe teme, culori, forme sunt frecvent folosite pentru a exersa memoria vizuală. Manipularea jetoanelor asociată cu cerința va ușura procesul de memorare. Aceste jocuri constituie un start în memorarea conștientă, iar de la aceasta cu sensul de la concret la abstract, se ajunge la memorarea unor cuvinte cu legătură logică între ele privind sensul (pe o temă dată) sau forma (joc cu rime) sau la jocuri matematice legate de compunere, descompunere și numerație. Odată cu apariția memoriei voluntare preșcolarul își construiește un sistem propriu de memorare în care va lua repere proprii care îl vor conduce la activitatea de învățare propriu-zisă abia la vârsta preșcolară mare.

În privința creativității și a imaginației, vârsta preșcolară este proprie deschiderii către fantastic. Necunoașterea unor legături pe care adultul le consideră logice între obiecte, persoane sau evenimente, copilul își construiește propria lume în care legăturile între obiecte și oameni sunt inedite prin asocieri pe care el le crede evidente. Copilul devine circumspect în fața faptului că adultul nu recunoaște în desenele, modelajele sau construcțiile sale rodul imaginației.

Jocurile de rol sunt un mijloc de evaluare deosebit de eficient pentru observarea potențialului de creativitate și imaginație având rădăcinile în experiențele de viață și modul propriu de înțelegere a interacțiunii elementelor ce compun desfășurarea vieții în ansamblu.

În Domeniul *Dezvoltarea fizică și fortificarea sănătății* ca metodă de evaluare a descriptorilor comportamentali prevăzuți se pot propune jocuri de simulare a unor situații de risc: incendiu, cutremur, inundații, în care copilul să fie informat despre importanța cooperării lui cu adultul și manifestarea unui comportament adecvat situațiilor. Jocul va releva capacitatea de recunoaștere a pericolului, viteza de reacție, capacitatea de utilizare a unor mijloace de comunicare.

Atenția ca proces psihic superior la preșcolari are trei coordonate pe care le observăm frecvent: trezirea atenției voluntare, menținerea atenției și distragerea atenției.

Jocuri de tipul completează imaginea, labirintul, mandale, jocuri în grup de formare de perechi sunt modalități de menținere a atenției foarte apreciate de cei mici. Timpul de concentrare a atenției crește exponențial odată cu vârsta preșcolară și atenția voluntară se manifestă în timpul jocurilor începând cu vârsta de 5-6 ani.

De aceea trebuie subliniat faptul că atenția preșcolarilor nu se manifestă voluntar când copilul este un receptor al mesajelor mai mult sau mai puțin interesante ale educatorului.

Capacitatea de a primi informația și de a face ceva cu aceasta este reflectarea atenției voluntare, de aceea jocul didactic este mijlocul de evaluare a stadiului de dezvoltare a copilului și din perspectiva manifestării acestui proces psihic.

Existența unui număr tot mai mare de copii care ridică probleme de deficit de atenție în colectivele de preșcolari, ne conduce spre importanța evaluării nivelului de dezvoltare a preșcolarului și crearea unui plan de intervenție comun cu familia pentru obținerea unor rezultate bune la învățatură în etapa de școlaritate.

Sunt jocuri care relevă gradul de labilitate nervoasă a copilului. Un exemplu este jocul „de-a visul” unde realizarea decontractării feței trebuie observată Copiii „cu procese inhibitorii slab dezvoltate, nu pot păstra starea de imobilitate, vor clipi și se vor mișca.” [8, p. 47-48]

Jocul în sine este o haină a caracterului în formare a copilului, pe care o putem îmbunătăți dacă observăm la timp cum este și știm cum ar fi trebuit să fie. Departe de noi gândul de a îmbrăca la fel toți copiii. Jocul știe să scoată la suprafață calități nebănuite dar și lacune pe care le rezolvăm în cooperare cu familia. Educația timpurie își propune tocmai această dezvoltare a copilului care să se producă echilibrat, în concordanță cu vârsta lui.

Tratarea individuală a copilului este o abordare care se realizează prin cunoașterea variabilităților caracteristicilor psihofizice individuale în funcție de factori biologici, sociali, culturali și educaționali. Educatoarea trebuie să cunoască identitatea psihofizică a copilului prin evidențierea particularităților individuale determinate de vârsta cronologică, aptitudinile copilului, ritmul său unic de dezvoltare și învățare, acțiunile copilului cu obiectele și relațiile psihosociale ale copilului [6, p.127-128]

În cadrul activităților de joc putem evalua felul în care reacționează la activități cotidiene, cum mănuieste materialele (real și imaginar), ce activități sau ce roluri îi plac mai mult, are abilități speciale, cum comunică cu colegii și cu adulții, reacțiile emoționale și particularitățile voinței. Pot fi observate în joc, mai ales în cel colectiv o serie de atitudini față de sine, față de colegi și față de obiecte. Bineînțeles că este important și gradul de obiectivitate a cadrului didactic.

Astfel putem spune că jocul este o lume a copiilor în care adulții știu să citească trecutul, să făurească prezentul și să planifice un viitor după puterile copilului.

BIBLIOGRAFIE

1. BONCHIȘ, E. Psihologia jocului. Colecția Alma-Mater. București: Editura Sper, 2014. 220 p. ISBN 978606-8429-40-3
2. CATALANO, H.; ALBULESCU, I. Pedagogia jocului și a activităților ludice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019. 143 p. ISBN 978-606-31-0449-2
3. CERGHIT, I. Metode de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976. 193 p.
4. CURRICULUM PENTRU EDUCAȚIE TIMPURIE. / MECC al RM ; echipa de elab.: M. Vrânceanu [et al.] ; coord. gen.: A. Cutasevici, V. Crudu; experți-coord. naț.: V. Guțu; contribuții: V. Bodrug-Lungu. Chișinău : Lyceum 2019 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"), 2019. 128 p. ISBN- 978-9975-3285-7-9, 129 p.
5. MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE. Curriculum pentru educația timpurie, 2019, Anexă la ordinal ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019, 42 p.
6. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI TINERETULUI A REPUBLICII MOLDOVA, Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară. Chișinău, 2019. 249 p.
7. NELL, M.; DREW, F.W. De la joc la învățare. București: Editura Trei, 2016. 247 p. ISBN 978-606-719-826-3
8. RĂDUȚ-TACIU, R. Jocul Didactic-teorie și aplicații, curs. Cluj-Napoca Universitatea Babeș-Bolyai, 2000. 75 p.
9. SIMION, M-N. Rolul jocului în dezvoltarea copilului. Bacău: Editura Rovimed Publishers, 2010. 74 p. ISBN 978-606-583-149-0
10. VRÂNCEANU, M. Metodologia de monitorizare și evaluare a copilului în baza standardelor de învățare și dezvoltare a copilului (vârsta de 1,5-7 ani), Ghid pentru cadrele didactice din Educația Timpurie, Chișinău, 2018, 121 p.

METODICI ASISTENȚIALE DE LUCRU CU PĂRINȚII ÎN FORMAREA REZILIENȚEI LA ABUZ

Efrosinia HAHEU-MUNTEANU,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", Chișinău, RM
Maria TOIA, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", Chișinău, RM

Abstract : *Parents need systemic counseling to change their educational model, for this purpose the counselor or educator must take into account the principles of adult learning and learning style, to select effective methods that would include learning from a holistic perspective, with a wide variety of approaches to the daily problems faced by the parent, to form a viable training program.*

Keywords: *parental education, educational counseling, parental competence, methodologies.*

Secolul XVII este considerat de mai mulți savanți ca secol *al triumfului copilului*, datorită capodoperei pedagogice a lui J. J. Rousseau *Emil sau despre educație* (1972) [2, p. 269], De Mause consideră că întreaga istorie a raporturilor între părinți și copii a fost până la începutul secolului XX un neîntrerupt șir de violență, care abia în secolul XX a atins stadiul susținerii orientat spre particularitățile copilului. Necesitatea adultului în perfecționarea realizării funcției de părinte a condiționat apariția și dezvoltarea teoriei și practicii educației părinților [1, p. 71]. Caracterul relațiilor actuale între părinți și copii este privit de sociologi din perspectiva psihologizată, deoarece părinții contemporani se implică emoțional, intelectual, moral, practic și material în creșterea și educarea copiilor mai mult decât au făcut-o predecesorii lor [2, p. 271], copilul conservă poziția centrală în sistemul familial (C. Montandon 1987)[2, p. 272].

Una dintre orientările educativ importante care preocupă societatea contemporană este definirea unor soluții de dezvoltare a deprinderilor de parentalitate și a atitudinilor constructive (adică în spiritul dreptului de dezvoltare, educație, sănătate și familie de care trebuie să se bucure orice copil), capabile de rezolvare a problemelor educative cu care se confruntă adulții [6, p.49]. În literatura de specialitate, autorii disting două tipuri de intervenție asupra părinților cele *de prevenire* și cele *de rezolvare* a unor situații problemă/conflicte [6, p.51]; totodată se utilizează două concepte ce prevăd acțiuni de sprijin a familiei / a părinților:

- *consilierea familiei și consilierea parentală* - presupun acțiuni țintite profesional, realizate de specialist, cu scopul susținerii familie/părinților prin activități formale organizate și planificate în urma sesizării unor probleme. *Conceptul de consiliere denotă o relație interumană axată pe ajutor, realizată de o persoană specializată / consilierul și o altă persoană, care solicită asistență specială – beneficiarul (Egan, 1990). Relația dintre consilier și persoana consiliată este una de alianță, de participare și colaborare reciprocă (Ivey, 1994) [1, p.9].*

Există mai multe tipuri de consiliere (medicală, socială, psihologică, religioasă, etc), în cadrul nostru de interes se va vorbi despre o consiliere psihopedagogică sau educațională *prin care se urmărește sugerarea unui mod de a proceda, a unui mod de comportare ce trebuie adoptat într-o situație dată sau, în general, în viața și activitatea cotidiană* [1,p.11]. Principala formă de consiliere psihopedagogică este *ședința de consiliere*, pe parcursul căreia se folosesc un șir de metode precum *conversația, explicația, adunarea și precizarea informațiilor, metafora, interpretarea, reformularea, resemnificarea, exercițiul structurat, psihodrama, sociodrama și altele*, prin care părintele este sfătuit, ajutat, sprijinit și îndrumat în a-și conștientiza problemele, este încurajat să ia decizii și să-și asume responsabilitatea propriilor schimbări atât la nivelul cognițiilor și emoțiilor, cât și al comportamentelor [1, p.13].

- *educație parentală și educație familială* se realizează într-un context natural al familiei, are o cuprindere mai largă, ea urmărește dezvoltarea atitudinilor și practicilor parentale de autocunoaștere și analiză a propriilor probleme, responsabilitate parentală, comunicare eficientă, negociere a soluțiilor, luare a deciziilor, rezolvare creativă de conflicte între generații.

Se impune și diferențierea noțiunilor de *educația părinților, educație parentală și educație familială*. E. Vrasmaș în lucrarea *Intervenția socio-educatională ca sprijin pentru părinți* definește educația părinților drept *o formă de intervenție asupra părinților în favoarea educației copiilor lor (...) un set de măsuri educaționale și de sprijin care ajută părinții atât în înțelegerea propriilor nevoi cât și cele ale copiilor construind punți de legătură între părinte și copil* [6, p.121], ea presupune competențe și abilități deja manifestate; *educația parentală* include și educația prin care se pregătesc viitorii părinți și se construiesc modele parentale; *educația familială* se referă la formarea deprinderilor, valorilor și normelor vieții în comun, în familia extinsă, care cuprinde frații, bunicii, etc. Ca și metode eficiente de formare în cadrul programelor parentale se folosesc: *expunerea, prelegerea, demonstrația, discuția (dezbateră, masa rotundă, conversația, schimbul de experiențe, focus grupul etc), studiile de caz, scenariile pe roluri, studiul independent, formarea dirijată prin sarcini, rezolvarea de probleme, instruirea pe suport tehnologic, etc* [4, p. 31-51].

Scopul educației părinților este de a forma *părinți buni*, părinți ce au un stil parental *de încredere* (Pugh, De Ath și Smith 1994) [6, p.128], *eficient* (V. Gr. Borgoveanu 1900) [3, p.52], *autorizat* (Baumrind 1972), *umanist* (E. Stănculescu și J. M. Bouchard 1988) sau *competent* [3, p.39], care ar trebui să posede anumite cunoștințe și deprinderi pentru constituirea și dezvoltarea armonioasă a personalității copiilor. În lucrarea sa *Părinte competent, relaționare eficientă cu copilul între 6 și 11 ani* S. Glăveanu introduce noțiunea de *competență parentală* menită să explice noțiunea părintelui eficient din perspectiva a 5 componente - etalon ideal al modalităților de relaționare părinte - copil [3, p.13-14] și anume:

1. Cunoașterea specificului dezvoltării copilului în funcție de vârstă, înțelegerea nevoilor, explicația reacțiilor copilului și formularea răspunsurilor adecvate.
2. Suportul afectiv și managementul stresului manifestate prin modalitățile de prevenire și gestionarea eficientă a situațiilor de criză, prin tipul de coping a stresului preluat și modul de oferire a suportului afectiv.
3. Disciplinarea ce include modul de comunicare, dezvoltare și gestionarea a diadei recompensă - pedeapsă.

4. Managementul timpului prin care se determină modul și eficiența timpului petrecut cu copilul, capacitatea de a dirija și a crea contexte de stimulare a gândirii critice și creatoare.
5. Managementul situațiilor de criză prezentat prin modul de a gândi și de a găsi soluții pentru situațiile dificile și de a dezvolta gândirea critică și perseverența în rezolvarea problemelor.

Un părinte bun este încrezător în copilul său și competent în măsurile pedagogice pe care le ia în situații diferite, el are o atitudine pozitivă și flexibilă [6, p.129]. În lucrarea *Tratat de educație pentru familie* Larisa Cuznețov distinge două grupuri mari de dificultăți sesizate de părinți în procesul de educație familială: dificultăți de înțelegere a copilului și dificultăți de influență / educație a copilului, cele din urmă pot fi dificultăți parțiale ce reflectă necesitatea înțelegerii unor particularități psihologice și importanța corectării unor comportamente; și dificultăți generale reale sau imaginare. Drept cauză a apariției acestor conflicte autoarea prezintă două surse: *părinte-factor* care reflectă particularitățile individuale, atitudinale, competența și cultura părinților; și *copil-factor* care se referă la particularitățile individuale ale copilului, profilul psihic și specificul dezvoltării sale biologice [2, p.310].

Pentru a realiza un program viabil de dezvoltare a competenței parentale în sensul eradicării abuzului, formatorul trebuie să țină cont atât de principiile teoriei învățării, cât și de caracteristicile și particularitățile actului de învățare la vârsta adultă. În literatura de specialitate, teoriile învățării sunt divizate în trei mari categorii:

- teoriile stimul răspuns – autorii acestor teorii au fost interesați să demonstreze cum poate fi stimulată crearea unei legături dar și impactul experienței cu alt stimul asupra acestui legături, teoria a explorat rolul întăririi în situațiile de învățare la oameni, manifestată sub forma unei încuviințări, a unui zâmbet sau comentariu cu rol de recompensă (Neculau 2004) [3, p.32]:

- teoriile cognitiviste – au cercetat funcționalitatea creierului și rolul percepției, a introspecției și a înțelegerii în procesul învățării. Gestaliștii subliniază importanța întregului în învățare, în sensul că părțile ar trebui organizate în unități cu sens și relatate întotdeauna ca întreg.

- teoria învățării sociale – denotă importanța interacțiunii sociale și a inițierii în procesul de învățare, un rol deosebit a fost acordat experienței directe și observației prin care se pot modela propriile comportamente, precum și implicarea celui care învață în procesul de instruire (Rogers 1969, Bandura 1992) [3, p.33].

Învățarea la vârsta adultă aduce în același grup diverse persoane, varietatea lor constituie un factor ce trebuie atent investigat pentru a obține succesul instruirii în dezvoltarea competențelor parentale. N. Vințanu determină unele particularități psihologice comune a procesului de învățare precum: adulții au o anumită atitudine față de educație și învățare, sunt pragmatici, au scopuri bine definite, valorifică propriile cunoștințe și experiențe de viață, învață pe tot parcursul vieții dacă sunt determinați de anumite constrângeri externe sau intern, au o imagine de sine bine conturată și consolidată [3, p.34-35]. Așadar, părintele participă la evenimentul de învățare cu experiența sa anterioară la care se raportează și e pregătit să învețe când conștientizează necesitatea de a citi sau de a face ceva pentru a fi mai eficient în asumare responsabilităților parentale, de aceea ar fi bine ca experiențele de învățare propuse adulților să fie corelate cu trebuințele și situația concretă din interesul acestora [3, p.36]. Învățarea necesită a fi realizată atât la nivel declarativ, care are anumite reguli și principii clar definite, cât și

complementar, susținut de exemple și expuneri a situațiilor practice, care permit învățarea într-un mediu relativ similar celui real al persoanei care învață și facilitează transferul informațional [3, p.37]. P.Honey și A.Mumford au definit patru stiluri preferate de învățare a adulților, pe care S. Glăveanu le-a adaptat stiluri de învățare a părinților în cadrul cercetării privind competența parentală [3, p.38]:

- Stil activ – caracterizează părinții care învață prin activități susținute, prin experiențe concrete, prin imitare.
- Stil reflexiv – utilizat de părinți care preferă să se detașeze, să observe și să reflecteze.
- Stilul teoretic – adoptat de părinții care raționalizează și sintetizează informația în tipare logice.
- Stilul pragmatic – părinții experimentează ideile noi și transferă teoriile în practică.

În contextul cercetării *Formarea abilității de reziliență la părinți pentru depășirea situațiilor de abuz a copiilor* urmărim în special rezolvarea unor situații legate de disciplinare și soluționarea nonviolentă a conflictelor apărute între părinți și copiii de vârstă preșcolară prin oferirea unui sprijin educațional adulților, de formare a unor abilități și deprinderi a practicilor parentale considerate a fi eficiente, de schimbare a ideilor, percepțiilor, atitudinilor referitor la educație și construirea imaginii de sine ca părinte rezilient la abuz, acest sprijin se va reflecta printr-un program de educație a părinților, care ar presupune și ședințe de consiliere orientate în special spre înțelegerea particularităților de dezvoltare psihică și fizică a copiilor și va cuprinde strategii de comunicare eficientă ce ar garanta formarea unor relații armonioase. Comunicarea ca și proces de transmitere a unor informații cu caracter educativ înglobează și climatul creat de persoanele adulte, cuvântul având o putere *de a zidi sau a dărâma din procesul de dezvoltare a viitoarei personalități* șoitu 1996 [2, p.325]. Larisa Cuznețov consideră dimensiunea relației și comunicării părinte-copil drept o etapă esențială în formarea identității eului și asigurării inserției sociale ulterioare, prin trăsăturile pozitive susținute și cultivate consecvent de părinți. În urma studiilor efectuate, autoarea constată că activitățile de consiliere ale părinților au avut un impact pozitiv privind comunicarea și exercitarea rolurilor parentale și au format un ajutor real și eficient pentru adulți în direcția dirijării relațiilor părinte copil și profilaxia conflictelor familiale, drept metodă este propus un joc intelectual imaginativ numit *Floarea conflictelor familiale* fiecare petală prezentând un mod de gândire distorsionată, iar înțelegerea și conștientizarea fiecărei structuri ar presupune lichidarea acesteia *smulgerea petalei respective* [2, p.328]. Cele 9 petale-blocaje de comunicare sunt:

1. Exagerarea sau minimalizarea - deseori părinții exagerează greșelile propriilor copii și succesul altora; comportamentul de exagerare fiind specific mamelor iar cel de minimalizare taților.
2. Super generalizarea - tendința de a observa și a evidenția un singur eveniment cu caracter negativ ca fiind reprezentativ pentru întreaga activitate a copilului, creând situații de insucces continue.
3. Gândirea de tipul tot sau nimic - apare atunci când părinții au tendința de a constata apariția unui eșec total dacă copilul a atins scopul doar parțial.
4. Descalificarea pozitivului - respingerea experiențelor pozitive considerate a fi lipsite de importanță sau neserioase.
5. Desconsiderare viziunii infantile - părinții neglijează continuu opinia copilului.

6. Saltul direct spre concluzii - presupune interpretări negative pripite, presupuneri eronate prin care părinții anticipează evenimente cu o predicție negativă.
7. Filtru mental - selectarea unui singur detaliu negativ asupra căruia se insistă excesiv, ansamblul realității este negat.
8. Raționamentul afectiv de tip negative - presupune că emoțiile negative reflectă în mod sigur realitatea obiectivă.
9. Afirmările categorice - părinții auto motivează copiii în direcția dorită prin *trebuie* și *nu trebuie*, prin atenționări cu o eventuală pedeapsă.

Impactul pe care îl poate avea mesajului părintesc este imens pentru prezentul dar și viitorul copilului, pentru a conștientiza acest fapt părinților li se vor explica unele interpretări, ca ulterior să fie îndemnați să analizeze propriile mesaje și să determine sensul *ascuns* al acestora [5].

Importanța mesajului părintesc		
<i>Mesajul</i>	<i>Percepția</i>	<i>Rezultat</i>
Dacă nu erai tu / mai bine nu te făceam	Nu trăi	Depresie, gânduri suicidale
Copiii mici sunt atât de duci. Când erai mic erai așa de	Nu crește	Copiii nu vor să crească, să formeze o familie, nu văd viața lor fără mama....
Nu plânge – ești mare! Fii puternic!	Nu simți	Inhibă emoțiile doar la exterior. Nu recunosc greșelile, orice insucces personal neapărat trebuie analizat minuțios și niciodată repetat. Poate deveni despot și inflexibil.
Fă ce am zis! Ești prost! Nu te gânde dar fă!	Nu gândi	Nehotărâre, alegerea activităților ce presupun activități cognitive minime.
Așa am vrut fată... Așa seamănă cu soacra.... Tăt tat-su....	Nu fi tu însuși	Trăiesc cu emoții străine, se rușinează de înfățișarea proprie. Aplică des la chirurgii estetice, tatuaje, schimbarea înfățișării.
Tu ești la noi cel mai bun / frumos / deștept. Tu nu ești ca și dâșii. Tu ești o prințesă / mică vedetă etc.	Nu aparține	Supraestimare duce la neintegrare, nerealizare și decepție (narcissism, makiavelism).
Hai mai repede că întârziem! Fă mai repede! Hai mai repejor! Fuga!!!	Grăbește-te!	Oamenii tot timpul se grăbesc, au multe activități, se suprasolicită, fac greșeli. Gândesc mai mult decât reușesc să facă.
Copilul meu ia numai note de 10. Dacă ai să te porți/vorbești frumos toată lumea o să te iubească.	Trebuie să fii cel mai bun ca să fii iubit!	Se tem de greșeli, de obicei sunt metodici. Așteaptă laudă și vor să fie primii, ei nu pot primi plăcere de la participare, doar de la câștig. Se retrag deseori în alcool/droguri
Distrează-ne! Bucură-ne cu ceva! Ajută!	Fii salvator!	Fac totul pentru alții, uneori forțat, constrânși. Sunt omniprezenți cu sfaturi, iubesc să fie în echipă. Pot cere pentru alții, mai puțin pentru ei.
Fă ce vrei dar cu mare grijă! Fii foarte atent! Fă mai bine!	Străduiește-te!	Entuziaștii care se epuizează rapid. Foarte rar când termină ceva. Schimbători / nerăbdători.

O altă metodă propusă părinților poate fi exercițiul patternurilor lingvistice descrise de L. Michael Hall, Bob. G. Bodenhamer în *Manual de utilizare a creierului*, desfășurarea căruia

presupune reformularea celor mai uzuale replici la care copilul ripostează, în replici constructive, câteva exemple de patternuri lingvistice:

- Nu striga! - **Dacă** vorbești calm îmi va fi mai ușor să te înțeleg!
- Treci la masă! - **Dacă** te așezi la masă vom începe mai repede cina!
- Fă ordine! - **Când** te duci la bucătărie aruncă hârtia de la bomboană în coș!
- La cină! - **După** cină mergem la plimbare!
- Nici un desert până nu mănânci tot din farfurie! - **Îndată ce termini** supa primești desertul!

În arsenalul părintelui ar fi eficient și exercițiul de motivare a copilului prin schimbarea focusului cu ajutorul patternurilor lingvistice:

- Cred că poți să obții un rezultat mai bun **și** da, ai unele probleme de rezolvat.
- Cred că poți să obții un rezultat mai bun **dar** ai unele probleme de rezolvat.
- Cred că poți să obții un rezultat mai bun **chiar dacă** ai unele probleme de rezolvat.
- Ai unele probleme de rezolvat **și** poți să obții un rezultat mai bun.
- Ai unele probleme de rezolvat **dar** poți să obții un rezultat mai bun.
- **Chiar dacă** ai unele probleme de rezolvat poți să obții un rezultat mai bun.

Alt aspect deosebit de important al comunicării părinte-copil este *ascultarea activă* și empatizarea sentimentelor, o metodă eficientă de conectare emoțională *conectează-te și redirecționează* este propusă doctorii în psihologie D.Jr. Siegel, T.P. Bryson în lucrarea *Creierul copilului tău. 12 strategii revoluționare de dezvoltare unitară a creierului copilului tău*, pentru a însuși tehnica, părinții vor fi rugați prin metoda psihodramei (copil-pătinte) sau a scenariilor pe roluri să rezolve o situație aleasă; jocul de rol i-ar ajuta să exerseze tonul, mimica, gestica, chiar și postura corpului (contactul *ochi în ochi* pentru fete și *umăr la umăr* pentru băieți), deoarece o comunicare eficientă nu se limitează doar la limbajul verbal, dar include și pe cel nonverbal și paraverbal.

Situație: Frate mai mare furios pe cel mai mic, pentru că mama îl iubește mai mult pe junior.	
Conectarea:	Redirecționarea:
<p>Descrierea emoțiilor: pari a fi supărat / trist / furios</p> <p>Stabilirea conexiunii: Cred că uneori este foarte greu, nu-i așa?</p> <p>Potolirea: Să știi că eu nu uit niciodată de tine. Tu ești mereu în mintea mea și vreau să știi cât de special ești pentru mine.</p> <p>Se poate oferi un sărut / îmbrățișare / atingere etc.</p>	<p><i>Explicația:</i> descrieți cum încercați să satisfaceți nevoile fiecărui copil, dar și a dvs. personale și cele ale partenerului de viață; cum apreciați independența celui dintâi;</p> <p>Determinați soluții favorabile tuturor părților <i>win-win</i>: timp pentru copil de exemplu 15 min în fiecare zi înainte de somn sau formați un tabel săptămânal pentru timp cu mama, tata, frate/sora, independent etc. la stabilirea căruia să participe toți membrii familiei, se poate stabili și un semn <i>secret</i> pentru apreciere /afecțiune; etc.</p>
<p><i>Important:</i> Nu se face conectarea doar cu latura emoțională, regulile cu privire la respect, ajutor reciproc, conviețuire sau alte norme etice sunt foarte importante și trebuie neapărat discutate, stabilind cauze și consecințe (desigur fără etichetări, comparații și umiliri).</p>	

Considerăm că un set de strategii similare, selectate și adaptate grupului țintă ar genera efecte pozitive pentru relația părinte-copil, ar forma reziliența pentru abuzul suferit în copilărie de către adult și ar evita repetarea acestuia asupra propriilor copii.

Concluzii: În literatura de specialitate sunt descrise sute de strategii eficiente de parenting, există numeroase programe parentale, organizații și instituții de sprijin, cu toate acestea fenomenul abuzului asupra copilului persistă, părinții necesită consiliere cu caracter sistemic pentru a-și schimba modelul educațional, iar consilierul/educatorul trebuie să țină cont de principiile învățării la vârsta adultă și a stilului de învățare pentru a selecta metode eficiente care ar cuprinde învățarea dintr-o perspectivă holistică, cu o varietate mare de abordare a problemelor cotidiene cu care se confruntă părintele (atât cele generate din mediul social-cultural, cât și cele de presiune socio-profesională sau familia), asigurând un program de instruire viabil. Apreciem că părinții ar trebui să fie capabili să manipuleze optim în situații de criză educațională diverse modele de interacțiune utilizând în mod activ strategiile non-abuzive oferite, evitând a utiliza orice formă de violență și exploatare care împiedică dezvoltarea armonioasă a personalității copilului și a unei relații părinte-copil bazată pe încredere și comunicare afectuoasă.

BIBLIOGRAFIE

1. CUZNEȚOV, Larisa; MICLEUȘANU, Z. Bazele consilierii. Ghid metodologic. Chișinău: Primex Com, 2015. 99p.
2. CUZNEȚOV, Larisa. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEPUSM, 2008. 624p.
3. GLĂVEANU, S. Competența parentală. București: Editura Universitară, 2012. 329p. ISBN: 978-606-591-472-8
4. GLĂVEANU, S. Programe de educație parentală. București: Editura Universitară, 2012. 149p. ISBN: 978-606-591-486-5
5. HALL, M.; BODENHAMER, B. Manual de utilizare a creirului. Volumul I. București: Editura VIDIA, 2013. 447p. ISBN 978-606-8414-11-9
6. VRASMAȘ, E. Intervenția socio-educatională ca sprijin pentru părinți. București: Aramis Print, 2008. 256p. ISBN:978-973-679-531-2

STIMULAREA PROCESULUI DE FORMARE A REPREZENTĂRILOR DESPRE NUMERELE NATURALE LA COPIII DE 4-5 ANI PRIN JOCURILE DIDACTICE MATEMATICE

*Elena CURCUDEL, master în științe ale educației, profesor
învatamant preșcolar, Grădinița P.N Frumoasa,
Mihaela PAVLENCO, doctor în științe ale educației, lector universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM*

Abstract. *In the instructive educational process, mathematical activities are very important taking into consideration the tasks that kindergartens seek to pursue, while training and preparing the child for school as well as the influence wielded by this form of activity over the general development of a child.*

While playing or during his/her day-to-day activities, the child is often put in the position to operate with different quantities of objects or toys, and of course, also to add and subtract or count. At this stage, they don't anything else than imitate grown-ups whom they hear using numbers and who wrongly try to teach their children to count ahead of time.

Thus, children first come into contact with the external appearance of numbers, with the word, while their signification is gradually assimilated during kindergarten, based on a complex set of actions and operations under the systematic guidance of their kindergarten teacher.

Keywords: *natural numbers, preschoolers, math games, math representations, middle preschool age.*

Etapa actuală, caracterizată printr-un progres al științei și tehnicii, conduce la reînnoirea programelor școlare, în general, și a celor de matematică, în special. Modernizarea învățământului matematic înseamnă, în primul rând, includerea în conținutul acestuia a cuceririlor acumulate, precum și asimilarea lor într-o manieră modernă.

Activitățile matematice din grădiniță reprezintă o succesiune de situații de învățare, ce inițiază preșcolarul în domeniul matematic care va asigura comprehensiunea conceptelor matematice și dezvoltarea gândirii operatorii, logice și creatoare [3, p. 34-35]. Activitățile matematice presupun formarea de deprinderi intelectuale, ce se transformă în algoritmi de lucru, formarea și exersarea memoriei și a calităților acestora și formarea unor trăsături atitudinal-caracteriale ale preșcolarului.

Prin intermediul activităților matematice, preșcolarii pot crea clasificări de obiecte și ființe în funcție de unul sau mai multe criterii prin desemnarea de proprietăți comune mai multor obiecte/ ființe. Pe baza acestora, preșcolarii demonstrează înțelegerea conceptului de număr, numerația în limita 1-10, care este abordată treptat.

C. Petrovici consideră că noțiunea de număr, ca și orice altă noțiune, reflectă realitatea obiectivă. Deprinderea relațiilor cantitative necesită însă o activitate de abstractizare și generalizare complexă, care se formează la copil treptat, în procesul unor activități adecvate. Potrivit autorului, la 4-5 ani, copilul observă că numele numărului nu este eticheta unui obiect, ci

desemnează poziția lui într-o succesiune de obiecte. În această fază domină proprietatea ordinală a numărului, iar sensul acestei reprezentări constă în imaginea reprezentativă pe care și-o formează copilul despre un anumit element al succesiunii [5, p.72].

La vârsta preșcolară, conceptul de număr apare, prin asocierea cantității la număr, prin sintetizarea scrierii și clasificării, aspectul ordinal și cardinal. Cercetătorul Z. P. Dienes consideră că numerele naturale sunt noțiuni abstracte care nu au o existență concretă, ele fiind proprietăți relative ale mulțimilor de obiecte. Înțelegerea noțiunii de număr se poate realiza prin cunoașterea lumii obiectelor, apoi a lumii mulțimilor – aceasta fiind intermediară între prima și lumea numerelor [apud 1, p. 5].

Iată de ce, noțiunea de număr la vârsta preșcolară mijlocie se formează prin stabilirea corespondenței element cu element între două mulțimi, parcurgând următoarele etape:

- Trierea elementelor după proprietățile lor (formă, culoare, mărime etc.).
- Constituirea de mulțimi după proprietăți comune.
- Așezarea în perechi a elementelor celor două mulțimi.
- Compararea și sesizarea diferențelor cantitative.

Ana Tucicov-Bogdan consideră că în procesul de formare a noțiunii de număr trebuie să se respecte următoarele etape:

- ❖ *Etapa senzorial-motrică.* Această etapă se caracterizează prin faptul că copiii operează cu grupe de obiecte ca un tot întreg și cu obiecte separate, ca unități componente. Având grupa de obiecte în față, ei fac abstracție de celelalte însușiri ale obiectelor grupei și raportează direct grupa de obiecte la un anumit termen de numerație. Criteriul după care compară obiectele este cel al cantității și le denumește prin numărul respectiv.
- ❖ *Etapa operării cu relații cantitative pe planul reprezentărilor.* În cadrul acestei etape copiii operează cu numere concrete în absența obiectelor.
- ❖ *Etapa formării conceptului de număr.* Cea de a treia etapă se caracterizează prin activități, în cadrul cărora copiii efectuează comparații numerice în lipsa obiectelor; se folosesc atât numere abstracte, cât și operațiile cu numere concrete.
- ❖ *Etapa abstractă.* Ultima etapă este aceea în care copilul poate compune și descompune un număr abstract, poate stabili locul său în raport cu celelalte numere [apud 2, p.142-143].

Numai în acest mod vom avea siguranța că numărul este un proces realizat conștient și nu o simplă memorare de cuvinte.

La vârsta mijlocie activitățile cu conținut numeric vizează formarea unor capacități ce favorizează structuri perceptiv motrice specifice conceptelor matematice, care sunt rezultatul dezvoltării bazei de cunoaștere și al familiarizării cu forme ale gândirii matematice, logice, decurgând din acțiunea concretă care declanșează actul intelectual. Aceste capacități se realizează cu eficiență prin prisma jocurilor didactice.

Utilizat cu măiestrie pedagogică, jocul didactic cu conținut numeric generează un cadru organizatoric favorizant pentru dezvoltarea curiozității și interesului copiilor pentru conținuturile studiate, a spiritului de investigație și formarea capacităților de relaționare, ajutor reciproc, integrarea copilului în colectivul școlar.

Organizarea activităților cu conținut numeric sub forma jocului didactic realizează modificări calitative în structura proceselor cognitive. Prin joc, aceste activități devin mijloc de formare intelectuală, ce duc la:

- trecerea în etape de la acțiunea practică spre acțiunea mintală;
- dezvoltarea imaginației;
- trecerea de la reproducerea imitativă la combinarea reprezentărilor în imagini noi.

Totodată, organizarea activităților cu conținut numeric sub forma jocului didactic oferă multiple avantaje de ordin metodologic, precum:

- același conținut se poate consolida, repeta, dar jocul să fie nou, prin modificare situațiilor de învățare și a sarcinilor de lucru;
- aceeași sarcină se poate exercita pe conținuturi și materiale diferite, cu reguli noi de joc, în alte situații de instruire;
- regulile și elementele de joc pot modifica succesiunea acțiunilor, ritmul de lucru al copiilor.

Prin intermediul jocului didactic matematic concretizat în diferite sarcini de învățare preșcolarii pot realiza corespondența unu la unu pentru a demonstra că un șir este mai mare sau mai mic, pot construi grupuri de obiecte în centrul 1-10, pot recunoaște și scrie cifre.

Plecând de la aceste adevăruri și de la condițiile concrete ale muncii cu copiii am considerat necesar să acordăm jocului didactic un spațiu larg în ansamblul metodelor destinate dezvoltării operațiilor intelectuale prematematice, în condițiile în care jocul didactic este bine ales, organizat, îndrumat și desfășurat în funcție de natura și conținutul obiectivelor. În acest caz vorbim de conținuturile ce vizează procesul de formare a numerelor naturale la copiii de vârstă preșcolară mijlocie. Iată de ce, ne-am propus să studiem cum poate fi eficientizat procesul de formare a reprezentărilor despre numerele naturale la copiii de 4-5 ani prin intermediul jocurilor didactice matematice.

Pentru aceasta am realizat un studiu pe un eșantion de 40 preșcolari din grupa mijlocie: Grupa „Buburuzele” - grupa experimentală (20 copii) de la Grădinița Frumoasa și Grupa „Fluturașii” - grupa de control (20 copii) de la grădinița Balcani. Majoritatea subiecților s-au născut și au crescut în condiții specifice mediului rural, frecventând grupa mică.

Etapa de constatare a studiului vizat a fost dedicată diagnozei nivelului inițial de formare a reprezentărilor despre numerele naturale la copiii de 4-5 ani, fiind exprimabil în capacitatea de a identifica soluții personalizate la problemele sau sarcinile date, capacitatea de a gândi independent/ autonom. În cadrul acestei etapei au fost utilizate probe scrise și orale de evaluare a performanțelor preșcolarilor derulate pe parcursul primelor 2 săptămâni ale semestrului I din anul școlar 2019-2020 în cadrul activităților matematice atât pentru grupa experimentală cât și pentru grupa martor. Probele au fost construite în baza prevederilor curriculare aferente procesului de formare a reprezentărilor despre numerele naturale la vârsta preșcolară mijlocie, ce conturează următoarele direcții de cercetare: recunoașterea numerelor, numărarea, raportarea numărului la cantitate și ordonarea numerelor.

Rezultatele analizei cantitative și calitative a datelor experimentale ne permit ierarhizare copiilor investigați pe trei nivele: comportament atins, comportament în dezvoltare și necesită sprijin precum urmează (Tabelul 1).

Din aceste rezultate stabilim că preșcolarii din ambele grupe dețin un nivel mediu de dezvoltare a reprezentărilor despre numerele naturale pe fiecare dimensiune cercetată. Totodată,

putem evidenția și o suită de probleme cu care copiii s-au confruntat pe parcursul evaluării, printre care nominalizăm:

- Recunoașterea cifrelor și colorarea corespunzătoare a spațiului destinat acestora;
- Raportarea corectă a numărului la cantitate și invers;
- Estimarea corectă a cantității, utilizând numerele.

Tabelul 1. Rezultatele evaluării inițiale ale copiilor investigați.

Direcții de cercetare	Grupa	Nivel de performanță atins		
		Comportament atins	Comportament în dezvoltare	Necesită sprijin
Recunoașterea numerelor	<i>Grupa Experimentală</i>	6 copii (30,0 %)	9 copii (45,0 %)	5 copii (25,0 %)
	<i>Grupa de control</i>	4 copii (20,0 %)	10 copii (50,0 %)	6 copii (30,0 %)
Numărarea	<i>Grupa Experimentală</i>	6 copii (30,0 %)	8 copii (40,0 %)	6 copii (30,0 %)
	<i>Grupa de control</i>	4 copii (20,0 %)	10 copii (50,0 %)	6 copii (30,0 %)
Raportarea numărului la cantitate	<i>Grupa Experimentală</i>	6 copii (30,0 %)	10 copii (50,0 %)	4 copii (20,0 %)
	<i>Grupa de control</i>	5 copii (25,0 %)	9 copii (45,0 %)	6 copii (30,0 %)
Ordonarea numerelor	<i>Grupa Experimentală</i>	6 copii (30,0 %)	8 copii (40,0 %)	6 copii (30,0 %)
	<i>Grupa de control</i>	4 copii (20,0 %)	10 copii (50,0 %)	6 copii (30,0 %)

Dificultăți au întâmpinat copiii cu un ritm mai lent de lucru, care își îndeplineau mai greu sarcinile. La asocierea cantității cu numărul, nu toți copiii recunosc cifrele, iar alții numără mecanic.

Etapa formativă s-a realizat în grupa „Buburuzele” pe parcursul a trei luni consecutive: octombrie, noiembrie, decembrie 2019. În baza rezultatelor evaluării inițiale s-au stabilit și prioritățile de dezvoltare. Întreaga metodologie s-a axat pe jocurile matematice cu conținut numeric, care să satisfacă nevoile copiilor și să contureze cele 4 direcții de cercetare: „Care are același număr?”, „Ce știi să spui despre mine?”, „Arată jetonul potrivit”, „Ce urmează?”, „Ne jucam cu stegulețe”, „A câte jucărie lipsește?”, „Adu tot atâtea obiecte câte cere păpușa”, „Numărul corect!”, „Furnicuța harnică”, „Puișorul”, „A câta figurină este ascunsă?”, „Jocul numerelor”, „Ce cifre au fugit?” ș.a.

Pentru verificarea eficienței planului de intervenție desfășurat în grupa experimentală în cadrul experimentului formativ am aplicat la ambele eșantioane 4 probe de evaluare similare celor din cadrul evaluării inițiale. Analiza comparativă a rezultatelor obținute în cadrul celor două evaluări ne permite să constatăm următoarea situație:

1. În cazul recunoașterii unor numere din limita 1-5, preșcolarii din grupa experimentală „Buburuzele” au obținut un progres de 35 % (4 + 3= 7 copii), iar în grupa de control

„Fluturașii” progresul a constituit 10 % ($1 + 1 = 2$ copii). Diferența de progres este $35 \% - 10 \% = 25\%$.

- În procesul de numărare se atestă faptul că în grupa experimentală 3 copii au progresat, plasându-se la nivelul comportamentului în dezvoltare și 4 copii – au progresat la nivelul comportamentului atins, pe când în grupa de control doar un singur copil a obținut anumite realizări și s-a transferat la nivelul comportamentului în dezvoltare de la cel ce necesită sprijin. Diferența de progres este, în acest caz, de 30 % ($35 \% - 5 \% = 30 \%$).

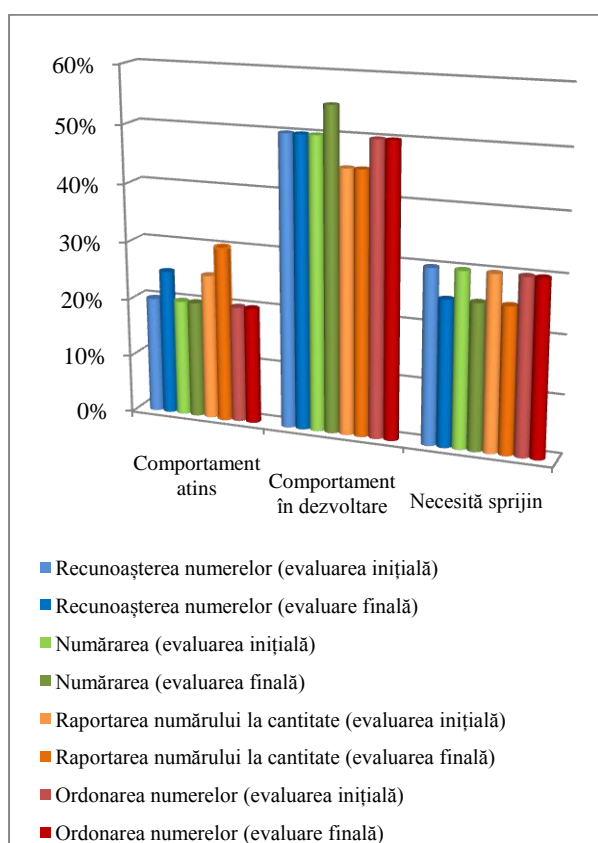


Figura. 1. Analiza comparativă a rezultatelor evaluării inițiale și finale ale copiilor din grupa experimentală „Buburuzele”.

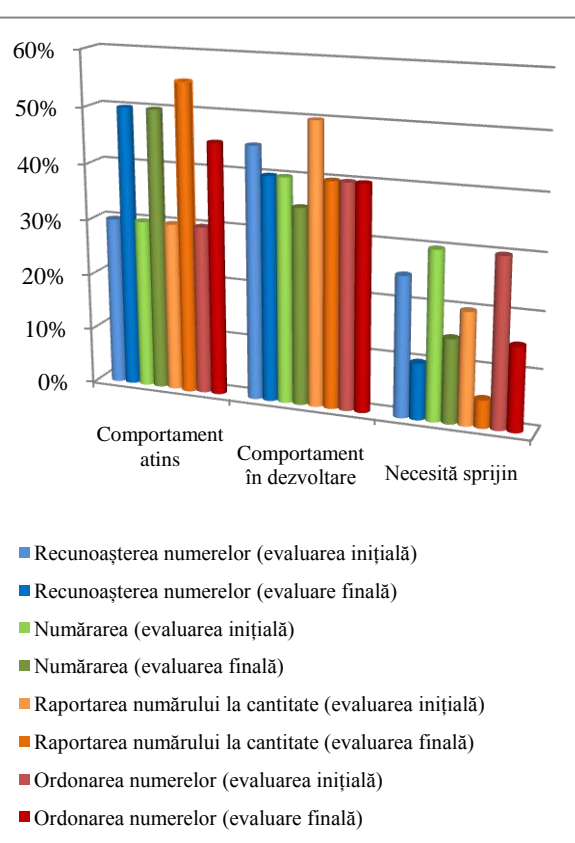


Figura. 2. Analiza comparativă a rezultatelor evaluării inițiale și finale ale copiilor din grupa de control „Fluturașii”.

- În situația raportării numărului la cantitate și invers s-a constatat un progres în grupa experimentală de $25 \% + 15 \% = 40\%$, deoarece 5 copii au obținut progrese mai mari, plasându-se la nivelul comportamentului atins și alți 3 s-au poziționat la nivelul comportamentului în dezvoltare de la cel care necesită sprijin. În grupa de control se atestă un progres de 10 %, deoarece câte un copil a progresat de la un nivel la altul. Diferența de progres constituie 30 % ($40 \% - 10 \% = 30\%$).
- În cazul ordonării numerelor avem o situație mai precară. Astfel, în grupa experimentală „Buburuzele” câte trei copii au progresat de la un nivel la altul, iar în grupa de control „Fluturașii” nu s-a înregistrat nici un progres. Astfel, în această situație diferența de progres constituie 30 %.

Aceste rezultate denotă eficiența jocurilor didactice matematice aplicate în cadrul experimentului formativ cu referire la procesul de formare a reprezentărilor despre numerele naturale la copiii de 4-5 ani. În contextul celor evidențiate recomandăm folosirea jocului didactic matematic pentru:

- ✓ consolidarea și aprofundarea cunoștințelor matematice dobândite anterior;
- ✓ aplicarea lor în situații noi, captivante prin frumusețea conținuturilor și a formelor de abordare;
- ✓ educarea priceperii și a plăcerii de a juca riguros, de a gândi matematic;
- ✓ exersarea operațiilor gândirii și cultivarea calității acesteia.

Eficiența folosirii de către educatoare a acestor jocuri, constă în stimularea gândirii, a spiritului de observație, a imaginației, a creativității și a dezvoltării limbajului într-un context matematic. Ținând cont de toate aceste aspecte descrise anterior, conchidem că dacă vor fi folosite intensiv, jocurile didactice matematice, în cadrul procesului de formare a reprezentărilor despre numerele naturale la copiii de vârstă preșcolară mijlocie, atunci educatoarea alături de preșcolari va obține performanțe cognitive și comportamentale superioare.

În concluzie condiția esențială a procesului de formare a reprezentărilor despre numerele naturale la vârsta preșcolară mijlocie o constituie organizarea unor experiențe de învățare, care să favorizeze accesul copilului la exemple concrete, care să evidențieze ansamblul de însușiri esențiale ale conceptului vizat.

BIBLIOGRAFIE

1. ANTONOVICI, Șt.; JALBĂ C., NICU, G. Activități matematice. București: Aramis, 2001. 64 p. ISBN 973-679-292-7
2. GÎNJU, S. ș.a. Didactica educației preșcolare. Sinteze. Chișinău: Ed. UPS „Ion Creangă”, 2012, 222 p. ISBN 978-9975-46-116-0
3. GODIU, I. M. Activizarea preșcolarilor la activitățile matematice prin corelații interdisciplinare. Lucrare metodică științifică pentru acordarea gradului didactic. Alba Iulia, 2011. 124 p.
4. PĂUȘESCU, N. A. Jocul didactic matematic în învățământul preșcolar. Râmnicu Vâlcea: Nova Didactic, 2012. 124 p. ISBN 978-606-92971-6-2
5. PETROVICI, C. Didactica activităților matematice în grădiniță. Iași: Polirom, 2014. 248 p. ISBN 978-973-46-4481-0

MANIFESTAREA COMPORTAMENTULUI AGRESIV LA COPIII DE VÂRSTA PREȘCOLARĂ

Nadejda COJOCARI, educatoare,
Instituția de Educația Timpurie nr. 8 „Vântuleț”, Orhei, RM
Valentina MÎSLIȚCHI, dr., conf. univ.,
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară,
Universitatea de Stat din Tiraspol, RM

Abstract. *The paper highlights the specific manifestation of aggressive behavior in preschool age. The article describes the opinions of various researchers regarding the peculiarities of aggressive and violent behavior of preschoolers, elucidates the causes that generate the occurrence of deviant behavior in preschool age, characterizes the types of aggression manifested by children, specifies methods, tools relevant to assessing aggressive behavior of preschoolers, the results attested in the research of the level of aggressive behaviour manifestation of preschool children are presented.*

Key-words: *aggression, violence, preschool age, manifestation of aggression, evaluation of aggressive behavior.*

Agresivitatea reprezintă tendința sau ansamblu de tendințe care se reflectă prin conduite verbale sau acționale ofensive, fiind orientată către obiecte, persoane sau către sine, în vederea producerii unor prejudicii, a unor răni, distrugerii sau daune materiale, morale ori psihologice.

Agresivitatea fizică este un tip de agresivitate caracterizat prin reacții comportamentale diferite, pornind de la cele mai simple (de exemplu, îmbrânceli), până la forme extrem de grave (de exemplu, crimă). Există două tipuri de agresivitate fizică: a) directă (presupunând loviri și răniri ale persoanelor) și b) indirectă (presupunând atacuri asupra unui substitut al victimei).

Agresivitatea verbală - tip de agresivitate caracterizat prin forme de exprimare verbală directă (insulte, înjurături, etichetări, porecle jignitoare etc.) sau indirectă (bârfă, zvonuri, calomniile). Agresivitatea verbală poate fi apreciată drept un substitut al agresivității fizice, prin care individul se eliberează de emoții negative, care permite confruntarea fără traume fizice, dar poate cauza stres psihologic extrem de puternic, cu consecințe negative asupra sănătății [1, p.57].

G. Moser face referire la patru concepții majore în ceea ce privește comportamentul agresiv: *teoriile instinctuale* – consideră ca agresiunea este o manifestare a unei pulsioni sau instinct înăscut; *teoriile reactive* – consideră comportamentul agresiv ca o reacție la situațiile frustrante, dezagreabile; *teorii ale învățării* – potrivit cărora comportamentul agresiv este un comportament achiziționat prin intermediul unor mecanisme diferite cum este, de exemplu, învățarea prin imitație și/sau observație; *abordarea cognitivă* – care pune accentul pe procesele cognitive centrale interne inserate între stimuli și răspunsul comportamental al individului. În varianta mai specifică a costurilor și beneficiilor, perspectiva cognitivă sugerează că și comportamentele agresive sunt rezultanta unui proces decizional: decizia de a acționa agresiv este în funcție de raportul dintre costurile și beneficiile prezumate [4, p.107].

Teoriile învățării sociale scot în evidență faptul că un comportament agresiv, la fel ca multe alte comportamente sociale, este dobândit prin învățare socială, în măsura în care poate fi obiectul unui sprijin social sau o valorizare a imaginii de sine. Procesul de socializare înseamnă și achiziția de răspunsuri agresive, fie prin învățare directă, instrumentală – acordarea de recompense sau pedepse unor comportamente – fie mai ales prin observarea conduitelor și a consecințelor lor la alții (învățarea prin observație). Punctul de plecare al acestei concepții este faptul că subiectul are capacitatea să-și modifice comportamentul și să se adapteze la situații specifice în funcție de experiențele achiziționate anterior.

Printre diferitele mecanisme de învățare în general, distingem: condiționarea clasică (I.Pavlov), învățarea instrumentală (B.Skinner) și învățarea prin observație și imitație (A.Bandura); ultimele două tipuri sunt cele care au reținut, în mod special, atenția cercetătorilor.

Ipoteza învățării agresivității a fost studiată dintr-o perspectivă instrumentală care consideră că achiziționarea unui comportament agresiv se realizează dacă acesta este urmat de o întărire pozitivă. În învățarea instrumentală (învățarea prin încercare și eroare) există o achiziție a unui nou mod de a reacționa ca urmare a unor „încercări” spontane din care doar cele care se încheie cu un succes sunt reținute, cele care conduc la un eșec fiind abandonate. În aceste condiții, acest tip de comportament devine o strategie pentru a obține recompense sau a evita pedepse [7].

Rezumând, conchidem că agresivitatea se poate defini ca ansamblu de conduite ostile care se pot manifesta în plan conștient, inconștient sau fantasmatic în scopul distrugerii, degradării, constrângerii, negării sau umilirii unei persoane, unui obiect investit cu semnificație socială sau orientate spre propria persoană.

Mai mult ca altădată, actualmente se observă la copiii preșcolari o creștere în intensitate a manifestărilor de agresivitate, exprimate cu precădere prin acțiuni fizice (lovirea copiilor), verbale (jigniri, injurii, expresii neplăcute adresate copiilor), prin refuzul de a colabora sau coopera cu colegii, prin distrugerea unor jucării sau prin adoptarea unei conduite ostile [2, p.120].

Dezvoltarea personalității unui copil este presărată cu conflicte psihologice. Aceste perturbări pot corespunde unei variații normale a dezvoltării, unei organizări inadecvate a personalității sau unei reacții în fața unui anumit context. Un copil ale cărui necesități afective nu sunt satisfăcute se poate exprima prin intermediul unui simptom. Atitudinea cea mai potrivită constă în observarea copilului, pentru depistarea cât mai precoce a expresiei anumitor conflicte, pentru a nu înrăutăți situația și pentru a consulta specialiștii cei mai potriviți: cadre didactice, psihologi, doctori. În concluzie, deși aceste simptome aparțin dezvoltării copilului, este o eroare să fie neglijate, căci pot persista chiar și atunci când circumstanțele apariției lor au dispărut [3, p.50].

Reacția agresivă transmite într-un mod impulsiv și extrem de încărcat mare parte a trăirilor copilului fie direct față de persoana care a generat acele trăiri, fie indirect cu ajutorul unei persoane pe care o identifică ca fiind „rea” și proiectează asupra ei trăirile și agresivitatea sa. Relațiile cu persoanele apropiate pot fi adesea extrem de tensionate ceea ce generează confuzie, furie, suferință, dezamăgire cu care copilul nu înțelege ce să facă și nu știe cum să le exprime. Adesea, copilul poate pune în act ceea ce a văzut sau ceea ce a trăit, poate relua sau reface folosindu-se de alți copii sau alte persoane pentru a înțelege el însuși cum s-au întâmplat lucrurile. Astfel, agresivitatea în relația cu unul dintre părinți poate fi o încercare de exprimare a

furiei și a tristeții, în relație cu un frate poate fi o exprimare a geloziei, în relație cu o fetiță din parc poate fi o exprimare a curiozității și a încercării de a înțelege diferențele.

Agresivitatea copilului poate fi directă: trage pisica de coadă, zgârie, zgâlțâie sau îți muscă prietenii, aruncă cuburile din lemn în leagănul frățiorului, își sparge jucăriile, trage de păr și ridică mâna asupra mamei. Agresivitatea poate de asemenea să ia forma unor exigente permanente care sfârșesc prin a-l sufoca pe adult, așa cum șoricelul alb este sufocat de mânuțele care îl mângâie. Nu trebuie să ne neliniștim decât atunci când copilul arată o adevărată cruzime sau brutalitate în fata unui copil mai puțin voinic sau a unui animal mic, și toate acestea fără urmă de milă sau sentiment de vinovăție [6, pp.4-5].

Copilul este agresiv lovind, zgâriind, mușcând, înțepând anumite persoane – o formă de a intra în relație cu ele și de a le transmite anumite stări ale sale care nu pot fi spuse în cuvinte. Copilul este agresiv spărgând, deteriorând, stricând, mângălind anumite obiecte din jurul său – toate acele obiecte vor fi ca o portavoce a suferinței sale și a furiei generate de neputința sa de a face ceva cu această suferință. Așa cum arată obiectele în jurul lui, la fel de afectată este lumea interioară a copilului, imaginile din jurul lui reflectă starea din interiorul său. Copilul este agresiv verbal, înjură, vorbește urât, jignește, este autoritar – de cele mai multe ori această manifestare este preluată din jurul său, trăită ca o stare tensionată și reluată de către copil în relație cu alții pentru a încerca să înțeleagă ce reprezintă acele cuvinte, cum sunt ele și prin ce au lovit atât de tare în el când le-a auzit prima oară [6, p.6].

M. Epuran și colaboratorii (2001), găsesc unele manifestări agresive încă de la vârsta de un an, când „copilul sparge jucăria, rupe sau smulge foile cărților, scoate ochii păpușilor”. Această agresivitate va fi însă inferată mai curând după distrugerile rezultate, ori interesant ar fi fost de semnalat starea internă sau mecanismul prin care se produc asemenea manifestări. Cel mai probabil aceste manifestări agresive ar putea deține un important rol explorator asupra mediului înconjurător, mai ales că acest gen de reacție se poate observa și la primele întâlniri dintre semeni. Copiii sunt tentați, încă de la primele întâlniri, de a stabili un contact fizic, ce se realizează în special prin intermediul unor jocuri de urmărire. În timpul jocului acești copii se împing, se trântesc, iar uneori se pot lovi, comportament ce se aseamănă unei lupte reale, însă aceste manifestări nu degenerază în violențe, ci cel mai adesea se vor solda cu resentimente, plâsete și ruperea contactului.

R. Vincent va observa primele manifestări ale agresivității interpersonale în jurul vârstei de doi ani, când copilul vrea cu orice preț jucăria altuia. R. Vincent ca și alți cercetători, regăsesc germenii agresivității atât în unele tendințe instinctive, dar mai ales în comportamentul instrumental desprins din situațiile ce se creează în activitatea de joc, precum dorința de a obține o jucărie ce se lovește de refuzul celui alt copil de a o ceda. Însă nici în acest caz nu se poate vorbi în primă fază de o intenție de rănire îndreptată împotriva celui alt, ci mai curând ar fi vorba de manifestări cu caracter de opoziție și rivalitate. Poate cel mai interesant aspect, cu implicații directe asupra manifestărilor de intenție, este legat de judecățile ce se desprind din aceste situații. Spre exemplu, copilul ce obține jucăria printr-un act de agresiune, ar putea asocia agresivitatea cu obținerea recompensei, iar acest fapt va duce la un comportament premeditat, orientat împotriva altor persoane [apud 8, p.68].

Agresivitatea este un mijloc fizic de a se exprima, normal până la patru ani. Copilul vorbește prost și folosește corpul atunci când nu este mulțumit: lovește, ciupește, zgârie, mușcă. Pentru psihanalisti, agresivitatea este reacția la frustrările realității. Eroarea care nu

trebuie comisă este de a-i răspunde agresorului în același mod. Să mușcați un copil care vă mușcă, pentru ca să-l faceți să vadă „*ce înseamnă asta*” este o tentație... de evitat. În caz contrar, veți fi prins într-un cerc vicios și violența devine un mijloc de comunicare: tu mă zgârii, eu te zgârii, tu mă zgârii din nou... Relațiile se vor desfășura sub forma răzbunării și a pedepsei. Copilul nu poate fi lăsat în continuare s-o facă, pentru că, dacă părinții îl suportă acasă, situația nu mai este aceeași la grădiniță, unde „cei care mușcă” sunt rareori apreciați. Trebuie să i se dea exemplu: adultul nu mușcă, nu ciupește, nu strigă. I se explică cu calm că nu se poate tolera acest comportament, dar numai după ce s-a aplanat situația, atrăgându-i-se atenția asupra altui lucru. Agresivitatea reflectă adesea un sentiment de inferioritate față de cei mai mari sau o carență afectivă. Copilul reacționează atunci cu mijloacele sale: el strică, spre exemplu, jucăriile fratelui său mai mare care îl domină.

După patru ani, acest tip de comportament violent este mai frecvent atunci când copilul urmează modelul părinților săi care sunt violenți, ca și în caz de imaturitate, de limbaj retardat, de psihoză, care necesită unele îngrijiri de ordin psihologic. Nu trebuie să se recurgă la metode violente de „dresaj” destinate să-l facă să-i treacă pofta de a reîncepe. Ca efect, agresivitatea refulată riscă să se manifeste în alt mod, prin refuzul de a merge la grădiniță/școală, enureză etc. [3, p.51].

Motivele cele mai importante ce justifică agresivitatea pot fi invocate prin prezența și creșterea alarmantă a actelor delictive, ce se asociază cu investițiile pe care un stat le ia în considerare în sensul supravegherii și reinsertiei sociale ale delincvenților. Costurile nu sunt neglijabile. În general, psihologia încearcă să explice comportamentele copiilor prin apel la totalitatea fenomenelor și proceselor cognitive, afective și motivaționale. În cazul care comportamentul este ancorat în realitatea socială, prezența sau influența celorlalți este cardinală [apud 5, p.203].

În foarte multe cazuri, termenul *agresivitate* este însoțit de termenul *violență*, distincția dintre cele două concepte necesitând clarificări. Termenul *agresivitate* umană este definit ca un comportament intenționat asupra unei persoane care nu își dorește un asemenea tratament. Termenul *violență* este redat ca forma externă a agresivității exprimată prin vătămarea gravă a persoanei sau, la limită, prin cauzarea morții (Bushman și Thonaes, 2007; Huesmann și Taylor, 2006).

Factorii care provoacă elaborarea răspunsurilor agresive la copii sunt variați și se poate constata prezența lor în fiecare etapă de dezvoltare specifică (Dodge, Coie și Lynam, 2006). Se atenționează particularitatea copiilor de vârstă fragedă, până la aproximativ 2 ani, unde există un conflict asociat cu trăirea mâniei ce provoacă elaborarea răspunsurilor agresive fie în relația mamă-copil, fie în interacțiuni cu alți copii. De asemenea, la vârsta de 3-4 ani, manifestările agresive ostile sunt expresia conflictului cu semenii sau a conștientizării posibilității de a pierde posesiunile materiale relevante pentru copil. Între 4-8 ani, perceperea amenințărilor sau insulta adusă sinelui pot crea reacții agresive [apud 5, p.204].

Factorii situaționali au legătură cu comportamentele agresive la copii, printre care se numără violența difuză prin intermediul mass-mediei. Chiar dacă cercetătorii nu afirmă existența unei relații de tip cauză-efect între expunerea la modelele agresive din mass-media și agresivitatea manifestată de copii, legătura dintre cele două aspecte este puternică și, aparent, una o prezice/stimulează cu o probabilitate crescută pe cealaltă. Sursele potențiale din mass-media care transmit informații agresive și violente pot fi clasificate astfel: a) televiziunea, cazul

special al desenelor animate; b) jocurile la computer, în special cele care au elemente agresive; c) muzica (Bushman și Chandler, 2007; Thorn, 2008) [apud 5, p.205].

Dat fiind că la vârsta preșcolară copiii solicită frecvent vizionarea desenelor animate, iar în multe dintre acestea personajul-cheie manifestă ostilitate, această sursă poate provoca imitarea comportamentelor agresive. Se evidențiază existența mai multor puncte de vedere care militează pentru reducerea sau chiar pentru eliminarea expunerii copiilor la desene animate și participării active sau pasive la jocurile electronice. Efectele sunt analizate din punct de vedere cantitativ și calitativ, pe termen scurt și îndelungat, la nivel fiziologic și psihosocial. Se ajunge la concluzia că felul în care mass-media influențează învățarea, interiorizarea și aplicarea comportamentelor agresive se leagă în special de teoria învățării sociale (Bandura, 1977) și de teoria scenariilor (Huesmann și Guerra, 1997; Huesmann, 1988) [apud 5, p.206].

Este relevant rolul *imitării*, care presupune apariția unei similarități comportamentale într-un model și cel care îl imită, fenomen tratat pe larg în cadrul lucrărilor preocupate de domeniul influenței sociale (Boncu, 2002). Ar putea fi un model pentru copil orice persoană care are o însemnătate deosebită în procesul socializării. Modelul precizează, explică și conferă sens realității sociale, împărtășește valorile, principiile și normele sociale și uneori veghează ca acestea să fie interiorizate de copil. O asemenea persoană este investită cu cel puțin una dintre cele cinci forme de putere socială (French și Raven, 1959/1996), cele mai importante fiind puterea de referință/ identificare și puterea de competență/informațională. Cu cât relația afectivă pozitivă dintre copil și model este mai intensă, cu atât crește probabilitatea de reproducere a comportamentului emis de model. Există mai multe modele la care copilul se raportează, pentru început în mod firesc, fiind vorba despre părinți sau persoanele care îl îngrijesc. Lista poate fi completată cu persoanele cu care copilul are contact direct (de exemplu, alți membri ai familiei sau rude apropiate, educatori/învățători etc.) sau cu care are contact indirect (de exemplu, personaje din cărți sau din desene animate).

A. Bandura și colaboratorii săi (1960) au realizat mai multe studii experimentale în care au cercetat rolul factorilor psihosociali în imitarea comportamentelor agresive de către copii. În 1961, Bandura, Ross și Ross au realizat un experiment la care au participat copii între 3 și 6 ani. Aceștia au fost invitați să participe la activități dominante specifice vârstei; li s-au pus la dispoziție creioane, foi cu diferite modele pentru a fi colorate, diferite jucării printre care un ciocan și o păpușă pe nume Bobo. Fiecărui copil i sa explicat că are libertatea să aleagă ocupația preferată. Apoi, cercetătorul se poziționa în aceeași sală, astfel încât să fie în câmpul perceptiv al copilului. De asemenea, avea un ciocan și o păpușă similare cu cele ale copilului, dar de dimensiuni mai mari. La scurt timp, adultul manifesta ostilitate față de păpușă din punct de vedere comportamental și verbal. Acțiunile copiilor erau urmărite printr-o oglindă falsă. S-a constatat o frecvență crescută a manifestărilor agresive la copiii din condiția experimentală comparativ cu condiția de control, în care experimentatorul a avut preocupări nonagresive. În 1963, aceiași cercetători au realizat altele două experimente cardinale pentru tema pe care o abordăm. Unul dintre acestea a) este similar cu cel precedent, comportamentul agresiv și verbal fiind prezent în trei forme diferite: real, filmat și prin intermediul unui desen animat. Rezultatele nu au constatat diferențe în ceea ce privește performanța comportamentului imitat de copii. Al doilea experiment b) a folosit un procedeu similar în care, după ce copilul imită un comportament agresiv, este remunerat sau pedepsit. Se poate întui facil că în cazul în care

comportamentul agresiv a fost încurajat/lăudat, a fost reprodus cu performanță ridicată, iar dacă actul a fost descurajat, performanța imitativă a scăzut [5, p.206].

Ideea de bază pe care insistă autorii studiului anterior expus este că un comportament poate fi învățat prin observare, stocat în memorie și reprodus imediat sau după o perioadă de timp. Probabilitatea reproducerii comportamentului agresiv scade dacă un model, de exemplu părintele, îl apreciază negativ cu situația în care își manifestă indiferența (Miranda et al.,2009). În cazul în care comportamentul agresiv este întărit pozitiv, crește probabilitatea ca minorul să îl reproducă (Bandura, 1965; Nathanson, 1999). Mai mult decât atât, s-a constatat că nu numai întărirea pozitivă imediată are efect asupra copilului, ci și întărirea pozitivă întârziată, adică la o perioadă de timp după vizionarea unui material violent (Bandura, Ross și Roos, 1963). [apud 5, p.207].

Comportamentul copilului poate fi observat și apreciat de adulții din preajmă în corelație strânsă cu activitățile ce îl determină; de exemplu, regulile unui joc de mișcare sau sarcinile de învățare ale unei acțiuni didactice vor dezvolta conduite, atitudini ale celor mici față de aceste propuneri educative. Activitățile complexe, învățarea și jocul (dar și învățarea prin joc, reglementează, după cum se știe, în educația formală preșcolară) determină la nivelul fiecărui copil comportamente de achiziționare (cognitive, regulatorii – afectiv–motivaționale și volitive, psihomotrice). Caracteristicile acestor tipuri de comportamente trebuie observate, deschise și analizate pentru ca intervenția educațională să se realizeze efectiv, să materializeze finalitățile prelabile (orientate întotdeauna pozitiv). Cel mai adesea, observarea comportamentului este asociată dimensiunii evaluative a procesului educațional; este o apropiere firească susținută de nevoia educatorului de a-și fundamenta acțiunile de predare-învățare pe evoluțiile reale ale celui cu care lucrează, să cunoască în mod corect dimensiunea acestora [5, p.348].

Preocupați de combaterea comportamentului deviant la vârsta preșcolară, în perioada anului de studii 2019-2020 am inițiat o cercetare axată pe diminuarea comportamentului agresiv al copiilor de vârstă preșcolară. În acest context, în cadrul etapei de constatare a experimentului psihopedagogic ne-am propus a determina nivelul de manifestare a agresivității preșcolarilor, urmărind realizarea următoarelor obiective: elucidarea metodelor de cercetare și a instrumentelor eficiente pentru determinarea nivelului de manifestare a agresivității preșcolarilor; evaluarea nivelului de manifestare a comportamentului agresiv la copiii de vârstă preșcolară; prelucrarea și interpretarea datelor experimentale.

Baza experimentală a cercetării a constituit-o IET nr.8 „Vântuleț” din mun. Orhei. Lotul experimental a fost constituit din 50 de copii de vârstă preșcolară mare, dintre care 26 de preșcolari (13 băieți și 13 fete) au format grupul experimental și 24 de preșcolari de aceeași vârstă (14 băieți și 10 fete) au fost incluși în grupul de control.

În vederea diagnosticării nivelului de manifestare a comportamentului agresiv al preșcolarilor am ținut cont de următoarele criterii: interrelaționarea socială pozitivă prin manifestarea conduitei nonagresive; respectarea regulilor sociale și înțelegerea efectelor acestora în interrelaționarea eficientă; gestionarea optimă a propriilor stări afective în situații de conflict interpersonal; manifestarea atitudinilor pozitive față de cei din jur; rezistența la tensiune în situații generate de agresivitatea celor din jur prin adoptarea unui comportament neagresiv.

Diagnosticarea nivelului manifestării agresivității preșcolarilor a fost realizată prin intermediul diverselor metode, printre care nominalizăm observația.

Am realizat observări asupra conduitei copiilor pe parcursul întregului program zilnic. O atenție deosebită s-a acordat realizării observărilor asupra conduitei preșcolariilor în cadrul jocurilor libere, unde copiii se comportă firesc, demonstrează comportamentul real atât în relaționarea cu colegii, cât și în timpul jocurilor simbolice, imitând un anumit rol. Observația sistematică asupra conduitei copiilor a scos în evidență valoarea unor teorii cu referire la comportamentul agresiv, dat fiind faptul că au fost identificate și în cadrul grupului de preșcolari implicați în experiment. De exemplu, conform adeptilor Teoriei cognitive privind aspectele psihopedagogice ale agresivității, și anume, modelul lui M.P. Zillman, se așteaptă ca subiectul care se află într-o stare de excitație emoțională ridicată să nu poată să evalueze situația și să răspundă atunci printr-o agresiune ostilă. Ceea ce definește teoria atribuirii, care subliniază importanța inferențelor cauzale pe care le operează indivizii asupra propriului lor comportament sau asupra comportamentului altuia. Aceste inferențe afectează în două feluri comportamentul subiectului:

- a) într-o manieră indirectă, prin intermediul reacției interne: furia și intensitatea acesteia – de exemplu, Jocul simbolic Familia, unde copilul demonstrează comportamentul adulților din preajma sa, cât și dialogul preluat din familie;
- b) prin intermediul selecției normelor aplicabile situației interacționale agresor-victimă – atunci când copilul se comportă agresiv cu colegii, crezând că nu e observat de adulți, iar atunci când observă că este în vizorul adultului demonstrează un comportament corespunzător normelor sociale.

Am observat comportamentul copiilor în diverse situații. În acest sens, am implicat preșcolarii în activități de dramatizare, jocuri cu subiect și rol, competiții sportive. Observația a permis evidențierea copiilor care nu pot să își controleze emoțiile în cazul eșecului, în cazul când sunt evitați sau ignorați de cei din jur, când nu li se respectă propunerile/opinia.

Datele experimentale obținute prin intermediul observării a permis plasarea preșcolariilor pe trei niveluri de manifestare a agresivității în felul următor: în grupul experimental la nivel înalt s-au plasat 4 copii (15%), la nivel mediu s-au plasat 18 copii (70%), iar la nivel scăzut s-au determinat 4 preșcolari (15%).

În grupul de control la nivel înalt s-au plasat 3 copii (12%), la nivel mediu s-au plasat 10 copii (42%), iar la nivel scăzut s-au desemnat 11 preșcolari (46%).

O altă metodă utilizată a fost conversația axată pe discuții inopinate și programate la subiecte solicitate de copii sau educator. Conversația cu preșcolarii s-a realizat în baza întrebărilor: Cum te-ai simțit astăzi la grădiniță? Cu cine te-ai jucat? Ce nu ți-a plăcut astăzi la grădiniță? Ce te supără cel mai tare? Ce faci când ești supărat? Cum te simți când cineva te supără? Ce trebuie să facă un copil când cineva îi ia jucăria? Ai prieteni? Cum știi că este acest copil un bun prieten? Care sunt personajele din desenele animate pe care le admiri? De ce sunt preferate? Ai procedat vreodată asemeni personajului preferat? Când? Ai vrea să acționezi vreodată așa cum ai văzut la televizor sau la adulți? Ce anume ai vrea să faci? Ce îți place în grupa noastră? Ce nu-ți place să faci la grădiniță? Ce faci când trebuie să realizezi ceva ce nu îți place? Cum te simți atunci când ești îmbrățișat? Ce te face să te simți puternic?

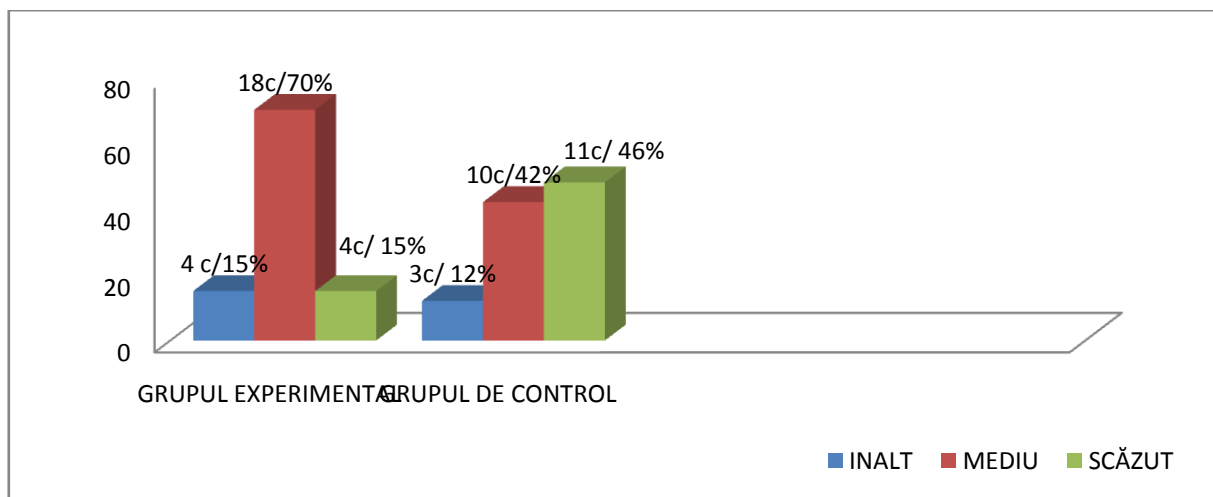


Figura 1. Repartiția preșcolărilor (nr., %) din grupul experimental și de control pe niveluri de manifestare a comportamentului agresiv în urma observării comportamentului.

În urma analizei și interpretării datelor experimentale obținute prin aplicarea conversației am plasat copiii pe trei niveluri de manifestare a agresivității în felul următor: în grupul experimental la nivel înalt s-au plasat 6 copii (23%), la nivel mediu s-au plasat 13 copii (50%), iar la nivel scăzut s-au determinat 7 preșcolari (27%).

În grupul de control la nivel înalt s-au plasat 4 copii (17%), la nivel mediu s-au plasat 12 copii (50%), iar la nivel scăzut s-au determinat 8 preșcolari (33%).

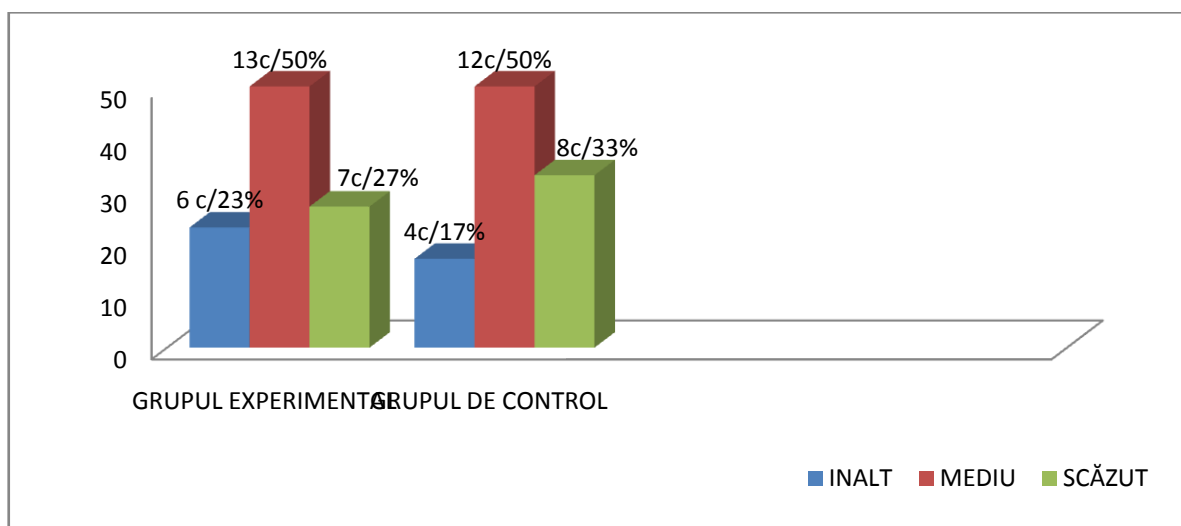


Figura 2. Repartiția preșcolărilor (nr., %) din grupul experimental și de control pe niveluri de manifestare a comportamentului agresiv în urma aplicării conversației.

Am identificat faptul că atunci când copiii inițiază conversația cu colegii diferă conduita și atitudinea acestora decât în cazul interrelaționării cu educatorul. Dacă copii sunt întrebați de starea emoțională, ei întâmpină dificultăți în verbalizarea emoțiilor. De asemenea, conversația cu preșcolarii a permis evidențierea valorii modelului comportamental preluat de la adulți și mijloacele mass-media, dar și importanța conduitei semenilor în diverse situații conflictuale.

Testarea a constituit metoda relevantă în diagnosticarea nivelului de manifestare a agresivității preșcolariilor.

Prin implementarea Testului Rozenzweig am urmărit de a depista starea de frustrare și a nivelul de agresivitate, atitudinea copilului față de cei din jur. Am propus copiilor câteva imagini cu conținut din viața a doi oameni, care discută. Replicile spuse de unul din ei sunt scrise în pătratul din desen. Copiii și-au imaginat ce ar răspunde persoana care este în imagine și am scris în căsuța liberă primul răspuns care a venit în mintea copilului. Am analizat răspunsurile separat pentru fiecare desen și le-am repartizat în categorii.

În urma prelucrării și interpretării datelor experimentale obținute prin aplicarea Testului Rozenzweig am plasat copiii grupului experimental pe trei niveluri de manifestare a agresivității după cum urmează: la nivel înalt s-au plasat 5 copii (19%), la nivel mediu s-au plasat 16 copii (62%), iar la nivel scăzut s-au determinat 5 preșcolari (19%).

În grupul de control am identificat că manifestă nivel înalt de agresivitate 3 copii (12%), cu nivel mediu de agresivitate au fost identificați 12 copii (50%), posedă nivel scăzut de manifestare a agresivității 9 preșcolari (38%).

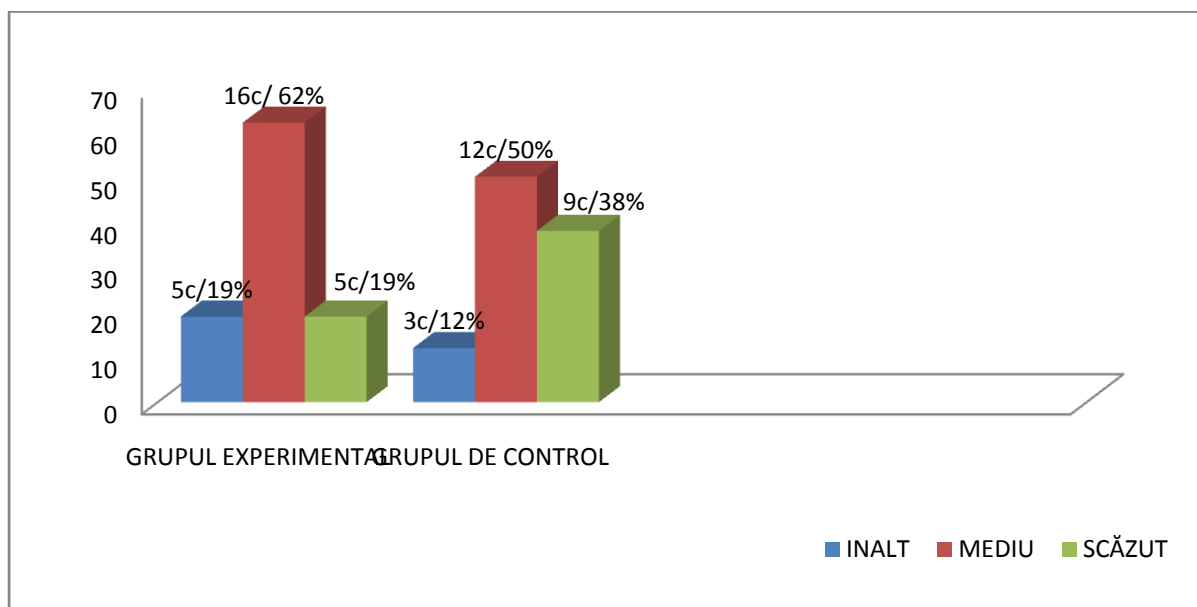


Figura 3. Repartiția preșcolariilor (nr., %) din grupul experimental și de control pe niveluri de manifestare a comportamentului agresiv în urma aplicării Testului Rozenzweig.

Al doilea test aplicat a fost Hand-test (Testul Mâinii), care a avut ca scop prognozarea tendințelor agresive vădite, atitudinea subiectului față de alte persoane, dat fiind faptul că mâna poate fi folosită în diverse tipuri de activități și după felul cum este percepută ea de către subiect, e posibil de apreciat tendința pe care o are acesta față de activitate, iar în consecință este posibil cu o probabilitate foarte înaltă să se prognozeze și comportamentul subiectului real în diverse situații. Am demonstrat fiecărui copil fișe cu figura mâinii punându-i întrebarea: Ce face această mână? În cazul în care copilului îi era dificil să răspundă îi adresam o întrebare adăugătoare: Ce face persoana căreia îi aparține această mână?

Răspunsurile au fost înregistrate în procesul verbal, pregătit preventiv și am insistat ca copilul să ofere circa patru variante de răspuns pentru fiecare din situațiile propuse.

În urma prelucrării și interpretării datelor obținute prin aplicarea instrumentului Hand-test, am plasat copiii pe trei niveluri de manifestare a agresivității în felul următor: în grupul experimental la nivel înalt s-au plasat 5 copii (19%), la nivel mediu s-au plasat 17 copii (65%), iar la nivel scăzut s-au determinat 4 preșcolari (16%).

În grupul de control s-au identificat cu nivel înalt al agresivității 3 copii (12%); la nivel mediu de manifestare a comportamentului agresiv s-au plasat 11 copii (46%), iar la nivel scăzut s-au determinat 10 preșcolari (42%).

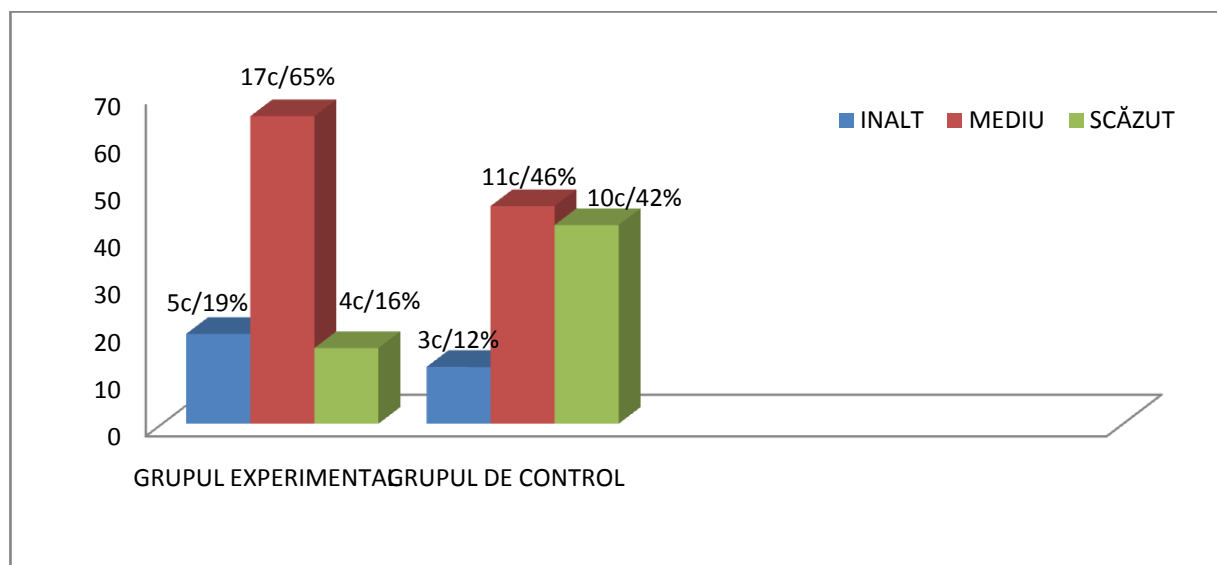


Figura 4. Repartiția preșcolărilor (nr., %) din grupul experimental și de control pe niveluri de manifestare a comportamentului agresiv în urma aplicării Testului Măinii.

Plasarea preșcolărilor pe niveluri de manifestare a agresivității s-a realizat astfel:

- *Nivel înalt de manifestare a agresivității:* preșcolarul nu poate să-și adapteze trăirile și să-și controleze pornirile impulsive în situații de stres sau conflict interpersonal, întâmpină dificultăți de interacționare pozitivă cu semenii și maturii, în special în situația nesatisfacerii propriilor necesități, foarte rar poate să recunoască și să exprime adecvat emoțiile sale, vag percepe regulile de grup și efectele respectării acestora în interrelaționarea eficientă cu cei din jur, nu e capabil să-și asume responsabilități în diminuarea unui conflict generat de agresivitate fizică sau verbală, de regulă, nu demonstrează interes și dorință de a negocia sau de a participa la luarea în comun a deciziilor (el decide tot, iar cei care nu sunt de acord sunt ofențați, îmbrânțiți, loviți etc.).
- *Nivel mediu de manifestare a agresivității:* preșcolarul de cele mai multe ori poate să-și adapteze trăirile și să-și controleze pornirile impulsive în situații de stres sau conflict interpersonal; de regulă, nu întâmpină dificultăți de interacționare pozitivă cu copiii de vârstă apropiată și maturii, se străduie să recunoască și să exprime adecvat emoțiile sale, percepe și respectă în mare parte regulile de conviețuire în grup, dar nu întotdeauna anticipează efectele nerespectării acestora, nu e capabil mereu să-și asume

responsabilități în soluționarea unei situații stresogene generate de manifestarea agresivității, dar demonstrează interes și dorință de a negocia sau de a participa la luarea deciziilor în vederea diminuării conflictelor interpersonale.

- *Nivel scăzut de manifestare a agresivității:* preșcolarului îi este dificil întotdeauna să gestioneze stările afective în situații de conflict interpersonal generat de manifestarea agresivității de către semenii săi, dar are tendința de a evita conflictele sau de a le aplatiza, întreține relații pozitive cu semenii și maturii, recunoaște și își exprimă adecvat emoțiile sale, percepe regulile de grup și efectele acestora asupra interrelaționării eficiente cu cei din jur, este responsabil și atent la acțiunile sale, demonstrează interes și dorință de a negocia și coopera cu cei din jur prin manifestarea unui comportament prosocial.

În urma prelucrării și interpretării datelor etapei de constatare a experimentului psihopedagogic am plasat copiii din grupul experimental pe trei niveluri de manifestare a agresivității în felul următor: la nivel înalt s-au plasat 5 copii (19%); la nivel mediu s-au plasat 16 copii (62%), iar la nivel scăzut s-au determinat 5 preșcolari (19%).

Tabelul 1. Repartiția preșcolarilor (nr., %) din grupul experimental și de control pe niveluri de manifestare a comportamentului agresiv la etapa de constatare a experimentului.

Niveluri Grupuri	Nivel înalt	Nivel mediu	Nivel scăzut
Grupul experimental (26 preșcolari)	5 copii 19%	16 copii 62%	5 copii 19%
Grupul de control (24 preșcolari)	3 copii 12%	12 copii 50%	9 copii 38%

Analiza datelor experimentale înregistrate în grupul de control a permis plasarea preșcolarilor pe cele trei niveluri de manifestare a agresivității în felul următor: la nivel înalt au fost plasați 3 copii (12 %), la nivel mediu s-au plasat 12 copii (50 %), iar nivelul scăzut a fost ocupat de 9 copii (38 %) din numărul total de 24 de subiecți implicați în procesul de diagnosticare a nivelului de manifestare a agresivității.

Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale a permis compararea datelor privind nivelul manifestării agresivității copiilor din grupul experimental și de control. În acest sens, am stabilit că posedă nivel înalt de manifestare a agresivității 5 copii (19 %) din grupul experimental și 3 copii (12 %) din grupul de control.

Nivelul mediu de manifestare a agresivității a fost identificat la 16 copii (62 %) din grupul experimental și 12 copii (50 %) din grupul de control.

Nivelul scăzut de manifestare a agresivității a fost desemnat la 5 copii (19 %) din grupul experimental și 9 copii (38 %) din grupul de control.

Analizând rezultatele obținute în grupul experimental și cel de control s-a constatat că numărul preșcolarilor din grupul experimental care manifestă nivel înalt de agresivitate este mai mare în comparație cu grupul de control, acesta fiind de 19% în comparație cu grupul de control care atestă că 12% din preșcolari manifestă nivelul înalt al agresivității.

Numărul sporit al copiilor la care se atestă manifestarea conduitei agresive scoate în evidență necesitatea diminuării/înlăturării respectivului tip de comportament deviant la vârsta preșcolară.

Comparativ cu adulții, copii au manifestări de agresivitate mai puternice, mai directe, mai puțin nuanțate și mai frecvente, deoarece forța vitală a copilului este mai puternică și mai vie, astfel că este natural ca și manifestările de agresivitate să fie mai accentuate. Copilul nu dispune încă de modele personale și culturale de drenare și sublimare a manifestărilor agresive, deci, agresivitatea nu se poate manifesta decât direct. Copilul, prin manifestările sale, învață să se cunoască, pentru a se putea controla; este copleșit de trăirile sale pe care nu le înțelege, dar pe care le reia până când reușește să le deslușească, integreze și elaboreze.

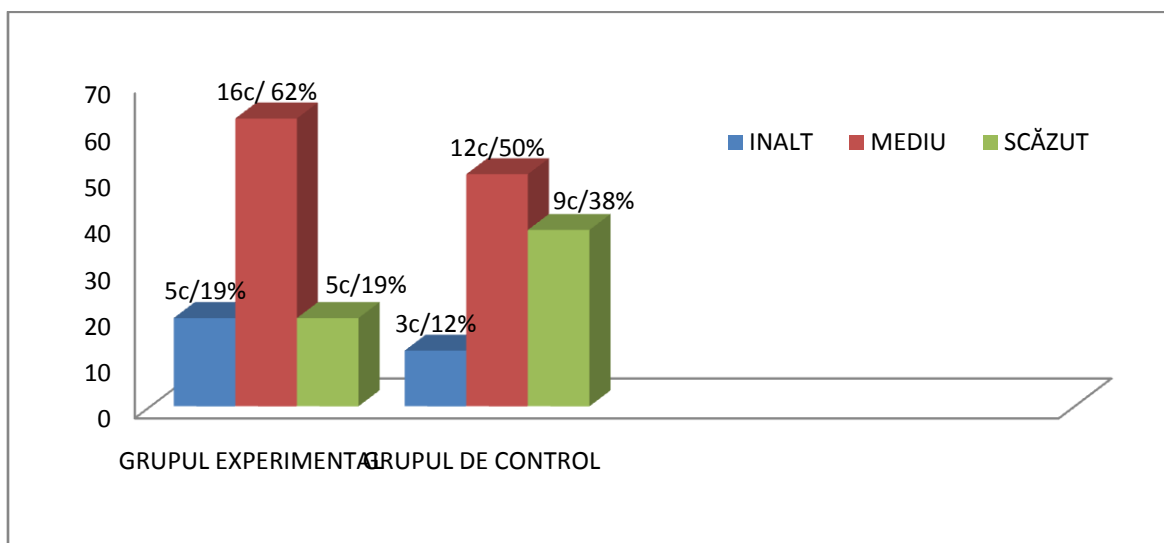


Figura 5. Repartiția preșcolărilor (nr., %) din grupul experimental și de control pe niveluri de manifestare a comportamentului agresiv.

Manifestarea comportamentului agresiv la copii ține și de capacitatea lui de reacție la mediul înconjurător cu scop de apărare, de sesizare a pericolului, de adaptare etc. În dezvoltarea sa afectivă, copilul trece prin mai multe etape până când deține capacitatea de sublimare a agresivității. Formele de manifestare a agresivității copilului arată starea lui de evoluție afectivă, căutările sale de inserție socială, modul în care el se percepe pe sine în raport cu ceilalți. Manifestările de agresivitate ale copiilor pornesc de la simpla neascultare, până la țipete, strigăte, trântiri pe jos, obraznicii, lovituri etc. Fiecare copil are preferințele sale de manifestare în funcție de reacția educativă pe care o întâlnește. Orice copil, însă, are nevoie să fie înțeles și ajutat să se exprime favorabil lui și celor din jurul său. În asemenea circumstanțe, rolul maturului este decisiv în direcționarea copilului spre adoptarea unei conduite nonagresive și prosociale.

BIBLIOGRAFIE

1. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Coord. M. Bocoș. Vol. 1: A-D. Pitești: Paralela 45, 2016. 374 p. ISBN 978-973-47-2213-6.
2. LANDERS, C. *Copilul și disciplina: o șansă de învățare*. Chișinău: Epigraf, 2004. 13 p. ISBN 9975-924-45-X.
3. MORAND DE JOUFFREY, P. *Psihologia copilului*. București: Teora, 2004. 120 p. ISBN 978-973-601-984-5.
4. NEAMȚU, C. *Devianța școlară*. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor. Iași: Polirom, 2003. 424 p. ISBN 973-681-403-3.
5. STAN, L. *Educație timpurie: probleme și soluții*. Iași: Polirom, 2016. 213 p. ISBN 978-973-46-5998-2.
6. DOBOȘ, I. *Agresivitatea la copii*. Cluj-Napoca. Disponibil:
7. https://www.didactic.ro/materiale/114598_agresivitatea-la-copiii-prescolari (vizitat 03.03.2020).
8. FLOREA, M. *Teorii psihologice asupra agresivității*. Disponibil: <http://www.history-cluj.ro/SU/anuare/2003/Florea.htm> (vizitat 10.12.2019).
9. TRIFA, I., TRIFA, C. *Agresivitatea timpurie și predicția comportamentelor violente*. Disponibil: [http://www.fefsoradea.ro/Fascicula Educatie Fizica si Sport/2012/10.FEFS_2012_Trifa.pdf](http://www.fefsoradea.ro/Fascicula_Educatie_Fizica_si_Sport/2012/10.FEFS_2012_Trifa.pdf) (vizitat 10.02.2020).

SPECIFICUL EDUCAȚIEI PLASTICO-RELIGIOASE LA VÂRSTA TIMPURIE

Dan-Gicu HORGAN, prof., doctorand, România

Summary. *In a world ruled by consumerism and industrialisation, the modern man has gradually turned away from holiness and God. There have appeared a lot of icon replicas which have very little to do with the authentic Byzantin icons and which deform the authentic Christian Orthodox faith.*

Children are our descendants of tomorrow, and a game played at the Plastic education classes would offer the preschoolers, beside the thorough learning of the visual language, a closer look at the Orthodox cult elements, helping them become better in relation to themselves and to other people.

The shapes they will be rendering on paper, together with the information on the Orthodox cult, will be easier to assimilate.

The children have a minimum of knowledge and preparation from home, where their Christian Orthodox parents teach them, during the first 6-7 years of life, how to be a good Christian in society, by hanging a candle and an icon on the Eastern facing wall.

Keywords: *icon, Orthodoxy, plastic language, education, preschoolers.*

*„Educația este cea mai puternică armă
pe care voi o puteți folosi pentru a schimba lumea.”*

Nelson Mandela

Icoana autentică de influență bizantină este prea puțin cunoscută în rândul credincioșilor, datorită răspândirii largi a unor ilustrații pioase sau tablouri cu subiect religios, din care sacrul este în mare parte absent. Dar ce se înțelege prin cuvântul icoana? În sensul cel mai restrâns al cuvântului, icoana este o reprezentare divină sau sacră ce nu are nicio legătură cu arta portretului [2 p. 138] a unui personaj sfânt sau a unei scene din Vechiul sau Noul Testament, [1, p. 178] făcută de obicei pe suport de lemn, pânză, metal, hârtie sau sticlă, ori chiar pictură murală Al Fresco sau Al Secco” [2, p. 50]. “Icoana indică coborârea lui Dumnezeu în lume și participarea omului la viața divină” [7, p. 115], de aceea “arta iconografică fiind pusă în slujba lui Dumnezeu, nu este „o artă ca oricare alta” [7, p. 23] .

„Unii occidentali văd în icoană o operă de artă, pe care o apreciază pentru înalta ei valoare estetică, dar prin aceasta reduc icoana la nivelul unui tablou religios – în sensul romano-catolic - ceea ce ea, nu este de fapt. O asemenea confuzie implică însăși negarea specificității ei” [10, p. 11].

Tehnica, ca parte integrantă a artei, formează condiția indispensabilă înțelegerii operei de artă, în sensul că nimeni nu-i poate înțelege rațiunea dacă nu știe cum se hotărăște aceasta în compoziții [16, p. 4] și în elementele de expresivitate ale limbajului plastic, puncte, linii, forme și culori.[12, p. 8]

Fenomenul artei este atât de generos și de amplu, încât poate fi abordat din mai multe

perspective: cea a educației artistice, a psihologiei și sociologiei artei, a esteticii și filosofiei artei. [8, p. 2]

Mult timp s-a crezut că dezvoltarea copilului este un proces continuu, liniar, iar adolescența, de exemplu, nu este un stadiu de dezvoltare, copilul fiind considerat un adult ceva mai mic. [18, p. 26] Noțiunea de „stadiu de dezvoltare” apare mai târziu și definește totalitatea trăsăturilor specifice unei anume etape de viață comune pentru copiii de aceeași vârstă. Legat de această abordare apare termenul de dezvoltare stadială. Dar copiii sunt importanți și pentru că evoluția societății depinde de felul în care creștem și educăm generațiile viitoare. Copiii sunt fascinanți și extrem de importanți – două motive bune să dorim să descoperim cât mai multe despre ei spre a-i înțelege și educa cât mai bine. [11, p. XX]

Plecând de la faptul că părinții învață pe copil să sintetizeze, să citească, să deseneze, să vorbească, să fie cooperant și înțelept, să experimenteze valorile religioase prin cunoașterea elementelor de cult religios creștin ortodox, familia este mediul propice în care copilul a experimentat pentru prima dată cultul religios creștin ortodox (c.r.c.o.) și totodată a interacționării copilului școlar cu c.r.c.o. [21] am decis să aprofundăm problema dată care este abordată destul de modest în literatura de specialitate pentru disciplina Educație plastică.

„Observ redeșteptarea conștiinței identitare. Nevoia oamenilor de a-și promova individualitatea. Cel mai la îndemână segment este cultura tradițională” [4].

În aceste vremuri marcate de secularism și indiferentism religios, ne revine datoria sfântă de a păstra tezaurul spiritual și material al credinței înaintașilor noștri. [3, p. 5]

Meseria de profesor este deopotrivă știință și artă. Pentru copii, bună parte din viață, copilăria, adolescența și o mică parte a tinereții ne-o încredințăm profesorului. Acesta este poate motivul pentru care fiecare dintre noi ne aducem aminte cu melancolie de învățătoarea care ne-a pus pentru prima dată stiloul în mână și de profesorii care ne-au introdus treptat în viață. [13, p. 40]

În didactica modernă metodele activ-participative sunt promovate punându-se accentul pe atitudinea activă izvorâtă din interiorul copilului preșcolar. Astfel de motivații sunt prezente în viața copilului preșcolar și sunt caracterizate prin curiozitatea de a descoperi, de a cunoaște, de a investiga, de a explica, observa, reda, de a inventa. Comenius definea didactica drept *arta fundamentală de a-i învăța pe toți totul*. [14, p. 8]

În faza realismului neizbit denumită și faza de incapacitate sintetică sau vârsta preșcolară, perioadă cuprinsă între 3 și 6 ani, este o etapă fluctuantă cu dezvoltări rapide și cu regresive fiind considerată ca perioada cea mai propice de dezvoltare a capacității de desen la copii. [16, p. 8] Acum încep să se dezvolte mișcări mai fine și diferențiate ale mușchilor extensori și flexori [17, p. 23] ce sunt responsabili pentru mișcarea degetelor, până la această vârstă mușchii fiind slab dezvoltați iar coordonarea mână-ochi-suport este foarte slabă. Această fază este deosebit de importantă deoarece copiii vor face legături trainice între ce mâzgălesc și obiectele care îi înconjoară. [18, p. 23]

Acum realizează formele prin care ideile lui prind viață într-o compoziție plastică iar pentru ca acest lucru să fie posibil el, trebuie să învețe și să deprindă un limbaj nou care să unifice într-un tot Educația plastică [14, pp. 114 -116] cu educația creștin ortodoxă. De aceea cadrul didactic pentru a înlătura dezinteresul copiilor preșcolari de la lecție și eliminarea atmosferei dominante de pasivitate este oportun de a se implica activ prin postarea unei icoane ortodoxe ca model, împărțirea la copiii preșcolari de foi deja schițate și chiar să intervină pentru

a ajuta copiii prin dezvoltarea de idei de exprimare a lucrului artistic-plastic prin expresivitatea limbajului plastic coroborat cu religia creștin ortodoxă. Organizarea, descifrarea, înțelegerea, familiarizarea și înțelegerea compozițiilor religioase prin icoanele populare românești moștenite de la străbuni va fi o acțiune prin care copiii preșcolari vor învăța să cunoască și să organizeze plastic combinarea artei culte cu Educația plastică. [16, p.4]

În cadrul de familiarizare a copiilor preșcolari cu expresia unor elemente de limbaj plastic, cadrul didactic va trebui să familiarizeze copiii cu limbajul grafic [15, p. 6] artistico-religios cu percepția estetică ca proces al cunoașterii c. r. c. o. (cultul religios creștin ortodox) care este o activitate vie de explorare printr-un ansamblu de anumite operații logice ce înglobează însușirile religioase cu elementele de expresivitate ale limbajului plastic. În acest mod educația vizual artistică coordonează activitatea „ochiului” cu percepția „sufletului” înlesnind acomodarea copiilor cu făurirea de elemente de cult creștin ortodox. [16, p. 26]

Unul din momentele în care copiii preșcolari își deschid sufletul este momentul în care Educația plastică se întâlnește cu arta sacră. Prin acest contact, elev – artă - arta sacră copiii preșcolari vor înțelege importanța culturii artistice și aprecierea culturii estetic-religioase la justa ei valoare. [21]

Orice realizează mâna unui creator, adult sau copil, o schiță, o pictură, un relief, un obiect tridimensional păstrează întotdeauna amprenta propriei sale gândiri creative. Aceste creații artistice, nu reflectă numai caracterul artistului dar împinge gândirea spre un real progres. Astfel inteligența plastică are marea capacitate de a rememora noțiuni, idei, situații și evenimente. [18, p. 5]

O metodă deosebit de importantă la care se apelează la orele de educație plastică este metoda exercițiului. Această metodă are un impact foarte mare pentru formarea priceperilor și deprinderilor la copiii din învățământul preșcolar. Exercițiile sunt acțiuni sau operații executate în mod repetat și conștient pentru a se fixa sub formă de priceperi și deprinderi pentru a face mai ușoară executarea unei activități și a contribui la dezvoltarea de noi aptitudini. Exercițiul contribuie la formarea personalității creatoare a elevilor din ramura educație plastică.[18, p. 49]

Dacă încă de la vârstă fragedă copilul creștin ortodox este botezat și primește pe lângă numele pe care îl va purta toată viața, și o iconiță cu numele sfântului căruia îi poartă numele care să îl protejeze toată viața. [10, p. 32] Această iconiță pe lângă educația creștin ortodoxă primită acasă va deschide noi cărări de cunoscut și abordat pentru copii. Desenul la această vârstă poate fi ușor asimilat de către copii, ca un joc. O icoană a Maicii Domnului sau a Mântuitorului Iisus așezată în fața copiilor ca un model în fața grupei. Li se cere copiilor să deseneze icoana model. Fiecare va interpreta în felul lui de percepție modelul și culorile atribuite modelului. Vor folosi culorile preferate de ei fără să știe că icoana ortodoxă se făurește după un canon strict potrivit Erminii bizantine. Dar tocmai prin acest joc care poate fi repetitiv se pot rezolva două puncte nevralgice la început de mileniu III: familiarizarea copiilor preșcolari cu religia ortodoxă într-o lume dominată de calculator și de gadgeturi inteligente și de a învăța expresivitatea limbajului plastic și familiarizarea lor cu arta plastică coroborată cu arta religioasă de cult creștin ortodox. [21]

Copilul preșcolar cu capacitatea sa vitală și optimistă cu ochii curiozității larg deschși pentru a cunoaște lumea înconjurătoare, poate și se lasă ușor foarte ușor îndrumat și modelat de o mână pricepută astfel încât să se integreze și să se adapteze la procesul evolutiv al societății. [16, p. 10]

Nu există copil care în clipe de deznădejde ori a unei decizii importante în viață să nu își îndrepte privirea spre iconița din penar sau de pe perete sau să mângâie, peste uniforma școlară, cruciulița purtată la gât și pe care o poartă și o știe ca pe un ocrotitor și ca un bun prieten care îl ajută în clipele grele. [19]

Imaginația copilului preșcolar este o forță revelatoare care stimulează gândirea creatoare îmbinată cu acțiunea și inteligența cu ideile lui artistico-plastic pe plan religios. Această forță creatoare îi va permite copilului preșcolar evocarea imaginilor și totodată angajează afecțiunea și sensibilitatea estetică însoțite cu idei din elementele cultului creștin ortodox are, un rol educativ plăcut și ușor de realizat în sala de clasă sub îndrumarea atentă a cadrului didactic, acasă în lucrul individual, împreună cu prietenii sau cu părinții. [16 p. 12]

Folosind cele trei modalități de prezentare: activă, iconică și simbolică cadrul didactic va putea să insufle la copiii preșcolari o puternică comprimare a realității prin care să fie capabili să-și dezvolte o atenție și o rapiditate în gândire superioară. [6, p. 28]

Astfel copiii vor înțelege că folosind o tehnică bine pusă la punct de comunicare verbală și non-verbală eficientă din partea cadrului didactic copiii preșcolari vor prinde drag și vor putea să acumuleze informații noi și interesante care îi vor ajuta pe parcursul școlii și mai târziu în viață. Când cele două tehnici nu sunt consonante se percepe din partea receptorilor informației crearea unei bariere de netrecut în calea canalului de comunicare și o scădere drastică a eficienței comunicării. [9, pp. 108-109]

La orele de educație plastică la grupele de preșcolari pe lângă imagini în culori reprezentative alături de un fond muzical adecvat care poate fi format din: povestiri religioase, pilde duhovnicești sau chiar pasaje în format audio din Biblia pentru copii, vor stimula creativitatea copiilor și vor impulsiona făurirea de opere de artă religioasă creștin ortodoxă la orele de Educație plastică la grupele de preșcolari.

Limbaajul pildelor evanghelice este un limbaj al imaginilor și simbolurilor prin care este transpus fiecăruia câte un rol: tatăl fiului risipitor este atribuit bunului Dumnezeu, bunul samaritean și samariteanul milostiv este transpus în Iisus Hristos, ș.a.m.d. [5, p. 346].

În cadrul procesului de familiarizare a copiilor preșcolari cu elemente de expresivitate ale limbajului plastic prin transpunerea lor în lucrări de cult creștin ortodox, în general, se va ține seama de particularitățile percepției estetice pentru fiecare copil în parte pentru a putea avea un randament maxim.

BIBLIOGRAFIE

1. BRANIȘTE, E. Teologia icoanelor, «Studii Teologice», 1952, p. 178.
2. CIOS, I. Dicționar de artă vol. II. București, Ed. Meridiane, 1997.
3. CHEVALIER, J. Dicționar de simboluri vol. II. București: Ed. Artemis, 1994, p. 138
4. DUMITRAN ANA, Catalogul expoziției Museikon: timp – credință – moștenire. Alba Iulia aprilie 2017, p. 5
5. KARELIN, R. Îndrumar iconografic, vol. I, București: Ed. Sopia, 2007, p. 356.
6. KINCSES, IRINA-VASILICA, Metode și procedee didactice aplicate în procesul de învățare la școlarul mic, Bacău: Ed. Rovimed Publisher, 2011.
7. USPENSKY, L. Teologia icoanei. București: Editura Anastasia, 1994, p. 115.
8. RUSU, M. (coord.) ARTĂ ȘI CONȘTIINȚĂ - dimensiuni filosofice și psihologice ale

- creației artistice, Volum colectiv – I. Iași: Editura ARS LONGA 2014, p. 2.
9. PÂNIȘOARĂ, ION-OVIDIU. Comunicarea eficientă, Ediția a III-a revizuită și adăugită, Iași: Ed. Polirom, 2008, pp. 108-109.
 10. QUENOT, M. Icoana fereastră spre Absolut. Traducere, prefață și note de pr. dr. Vasile Răducă, București: Editura Enciclopedică, 1993, p. 11.
 11. SCHAFFER H. RUDOLPH, Introducere în psihologia copilului, Ed. ASCR (Asociația de Științe cognitive din România), Cluj Napoca 2010, p. XX.
 12. ȘTEFĂNESCU I. D. Iconografia artei bizantine și a picturii feudale românești, Ed. Meridiane, București, 1973 p. 8.
 13. TIMIȘ VASILE, Religia în școală: valențe eclesiale, educaționale și sociale, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj, 2004, p. 40.
 14. TIRON ELENA, STANCIU TUDOR, Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării, Ed. Didactică și Pedagogică S. A. București, 2019, p. 8.

Manuale:

15. GOLFIN, N. M. Istoria Artei, Ed. Didactică și Pedagogică, 1975, pag. 114 - 116.
16. ILIOAIA MARIA, Metodica predării desenului la clasele I-IV, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1981
17. LIVIU, TIBERIU. Fundamentele anatomice și morfologice ale artelor vizuale, Iași: Ed. Artes.
18. OTÎNJAC, SORIN. Metodica predării limbajului visual. Iași: Ed. Artes, 2006.

Surse web:

19. <https://www.dw.com/ro/%C3%AEnv%C4%83t%C4%83m%C3%A2ntul-religios-%C5%9Fi-icoanele-din-%C5%9Fcoli/a-3216527>
20. <https://evz.ro/avertismentul-etnologului-doina-isfanoni-meseria.html>

Informatori:

21. IȘFANONI, D., prof. conf. univ. dr. catedra de Etnologie în cadrul Facultății de Filologie a Universității din București.

EDUCATOAREA, COPILUL ȘI FAMILIA - PARTENERI ACTIVI ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

*Elena NĂȘTAC, profesor,
Școala Gimnazială „Mihail Armencea”,
Adjud, Jud. Vrancea, România*

Summary. *Throughout my teaching activity I have established collaborative relationships between educator and educated, considering that this is necessary in establishing new links between educational factors - kindergarten and family in particular. Since the family and the kindergarten are educational factors of great importance and what they achieve depends on each other, it is natural that between these factors to achieve a close unity of requirements and exigencies.*

The family is the first school in which the child socializes, and the kindergarten is the institutionalized form that corrects and enriches, continues and completes what the family starts.

Keywords: *partnership, child, parent, family, early education.*

De ce împreună pentru copiii noștri? Pentru că împreună am pășit în Mileniul Trei care prevede schimbări, înnoiri, modificări în toate domeniile de activitate. Mileniul Trei este timpul care încă ne așteaptă ! Educația timpurie postulează nevoia de implicare și participarea familiei la programul educațional al copilului.

Începutul vieții și primele experiențe care ancorează copilul în contextul său material și social, constituie demersul orientativ de la care se dezvoltă personalitatea sa. Activitățile din grădiniță contribuie în mod organizat la stimularea dezvoltării copilului. Ele sunt activități pe care părinții e nevoie să le cunoască și să le susțină, pe mai departe, în cadrul familial.

Pe de altă parte, oricât de mic este copilul, el este purtătorul unei experiențe câștigate în cadrul mediului său familial și în comunitatea căreia îi aparține. O schimbare a suferit și actualul curriculum: se plasează familia, părintele, în rol de partener activ în educația copilului. S-a crezut multă vreme că instituțiile de învățământ poartă întreaga responsabilitate a educării copilului, familia fiind doar beneficiarul acestei acțiuni.

Familia nu poate fi parte separată în acest context, rolul părinților nu încetează odată cu intrarea copilului în instituția de învățământ, se schimbă doar modalitatea de abordare a copilului, în raport cu noul său statut și în deplină concordanță cu ceea ce se întâmplă în mediul educațional. Pregătirea pentru viață a omului de mâine începe din primele luni de existență și primii cheamați să pună bazele educației sale sunt părinții, familia.

Cu triplă funcție (reglatoare, socializatoare și individualizatoare), familia contribuie în mare măsură la definirea personalității și conturarea individualității fiecărui copil. Între factorii educativi, familia a fost și este considerată ca factor prioritar și primordial deoarece, în ordinea firească a lucrurilor, educația începe din familie. Loisel afirma că „în familie și pe genunchii mamei se formează ceea ce este mai valoros pe lume – omul de caracter” evidențiind dimensiunea morală a educației din familie.

După ce copilul intră în grădiniță, familia devine un partener permanent cu rol important în educația sa. Sarcinile educației se divizează între grădiniță și familie. Astfel, permanent, părinții trebuie să simtă responsabilitatea pentru educația copiilor, cerându-li-se aportul nu numai atunci când se ivesc fenomene negative, ci și în sprijinirea activităților de zi cu zi.

Părinții trebuie să cunoască, să devină conștienți de influența pe care o exercită prezența lor în viața copilului, să fie convinși că educația ce trebuie dată copilului, pentru societatea actuală este diferită de cele precedente, că societatea viitoare va fi diferită de cea actuală, iar copilul trebuie pregătit corespunzător.

În întreaga mea activitate didactică am stabilit relații de colaborare între educator și educat, considerând că acest lucru este necesar în stabilirea unor noi legături între factorii educativi – grădiniță și familie îndeosebi. Întrucât familia și grădinița sunt factori educativi de mare însemnătate și ceea ce realizează unul depinde de celălalt, este firesc ca între acești factori să se realizeze o strânsă unitate de cerințe și exigențe.

Familia constituie prima școală în care copilul se socializează, iar grădinița este forma instituționalizată care corectează și îmbogățește, continuă și completează ceea ce începe familia, de aceea, putem spune că, grădinița este de fapt, o a doua familie a copilului. Scopul urmărit de acești factori fiind unic, unitară trebuie să fie și munca educativă pe care o desfășoară. Astfel, am căutat mereu să am o relație strânsă cu familiile copiilor, din dorința cunoașterii mediului de viață, a regimului de activitate și odihnă, a raporturilor dintre părinți-copii, precum și a climatului familial în general, deoarece, de modul în care familia influențează dezvoltarea copilului în primii ani de viață, depinde comportamentul sociorelațional al viitorului adult.

Prin discuțiile individuale, în special dimineața când este adus copilul la grădiniță sau la amiază, când este luat acasă, m-am informat de la părinți despre atitudinea și manifestările copilului, acasă în familie, la jocul cu prietenii, ceea ce a dus la angajarea și antrenarea părinților în actul educațional. În toate aceste convorbiri am scos în evidență elementele pozitive ale copilului, manifestând un robust optimism pedagogic în posibilitățile de dezvoltare ale acestuia și prin aceasta am trezit interesul și dorința părinților de a-și sincroniza efortul educativ cu al meu, făcându-i implicit parteneri în educația propriului copil. Din observațiile înregistrate cu ocazia discuțiilor purtate zilnic cu părinții, a vizitelor, a ședințelor lunare cu aceștia, am reușit să cunosc mai bine fiecare copil al grupei pe care o conduc, să constat că, în unele cazuri, lipsurile semnalate la unii copii, se datorau fie faptului că unii părinți nu știu să organizeze în mod judicios activitatea copilului și adoptă o atitudine prea permisivă față de conduita acestuia, fie faptului că în sânul familiei, între factorii educativi nu este asigurată o unitate de cerințe.

Tocmai de aceea, activitatea de colaborare cu familia, trebuie să aibă la bază cunoașterea condițiilor de viață a copilului în familie și, respectiv, familia să cunoască activitatea pe care copilul o desfășoară în grădiniță. Aceasta este calea asigurării continuității educative în familie și în grădiniță, a asigurării unui sistem unitar de cerințe.

Periodic, am organizat ședințe cu părinții în vederea stabilirii unor activități comune, pentru soluționarea unor probleme de organizare la nivelul grupei, luarea unor măsuri pentru buna dezvoltare psiho-fizică a fiecărui copil și transpunerea acestora în practică. La aceste întâlniri, am dezbătut împreună cu părinții, probleme importante referitoare la modul de creștere, îndrumare și informare a copiilor.

Importanța jocului și a jucăriei în viața copilului, a constituit obiectul unor ample discuții, ceea ce a influențat în mod pozitiv atitudinea părinților față de jocurile copiilor. Am susținut

activități demonstrative pentru părinți cu scopul de a le da acestora posibilitatea cunoașterii nivelului de cunoștințe acumulate de copii, după o anumită perioadă de timp, fapt care a mărit interesul părinților de a continua demersul educațional ce se desfășoară în grădiniță. Am organizat pentru părinți, expoziții cu lucrări ale copiilor și serbări, acestea fiind un prilej de cunoaștere și satisfacție reciprocă pentru realizările acestora.

Pentru a veni în întâmpinarea părinților, în legătură cu problemele educative ale grupei și ale grădiniței, am introdus completarea unor chestionare la sfârșitul fiecărei ședințe, în care părinții și-au putut exprima sugestiile, anumite inițiative și ce indicații ar dori să primească în legătură cu educarea copilului. Pe baza acestor informații, am axat tematica ședințelor lunare cu părinții, cât și obiectivele de urmărit și de realizat în cadrul muncii educative pe care o desfășor zi de zi.

Până la 5-6 ani, părinții constituie primul exemplu, unicul model de viață, de comportare, cu cea mai mare influență asupra copilului. Referindu-se la puterea exemplului părinților în educație, John Locke spunea: „Nu trebuie să faceți în fața copilului nimic din ceea ce nu vreți să imite. Dacă vă scapă vreo vorbă sau săvârșiți vreo faptă pe care i-ați prezentat-o drept o greșeală când ați comis-o, el cu siguranță că se va apăra invocând exemplul dat de dumneavoastră și se pune în așa măsură la adăpostul acestui exemplu, încât, greu vă veți atinge de el pentru a-i îndrepta cum trebuie greșeala respectivă.

Copiii preșcolari își modelează „zestrea educativă” dobândită în familie prin exemplele și învățăturile date de educatoare, de personalul administrativ, de ceilalți copii. Colaborarea dintre familie și grădiniță își găsește expresia în acțiunile comune de corectare permanentă a conduitei copiilor, de educare prin mijloace variate și rodnice. Spre deosebire de părinți, educatoarele, în virtutea experienței și pregătirii lor pedagogice, stabilesc cu ușurință strategia educațională potrivită fiecărui caz în parte.

În vederea unei colaborări reușite între cei doi factori educativi familie-grădiniță, în activitățile desfășurate cu părinții, trebuie respectate anumite principii deontologice, și anume: acceptarea și comunicarea eficientă, confidențialitatea, respectul individualității, sinceritatea, recunoașterea propriilor limite, negocierea soluțiilor și respectarea deciziilor beneficiarului, nediscriminarea și acordarea unor servicii integrate.

Copilul aparține unei familii și activitățile educative ale instituției preșcolare devin eficiente dacă se desfășoară atât în sprijinul dezvoltării copilului, cât și al funcției educative a familiei sale. Așadar, în activitatea de colaborare cu familia, trebuie să ținem seama de faptul că unitatea dintre familie și grădiniță trebuie să se manifeste în permanență pe toate planurile și în toate domeniile educației, folosindu-se sistematic diferite forme de colaborare între cei doi factori, asigurând ridicarea nivelului pedagogic al părinților și înarmarea lor cu metode eficiente de educare a copiilor.

Funcția prioritară a grădiniței fiind cea formativ-pedagogică, e firesc ca acțiunea ei să vizeze atât pe copii, cât și pe părinții lor, deoarece părinții educă, dar se și educă prin copiii lor. Adesea, auzim părinți spunând copiilor: „Așa te-a învățat la grădiniță?”

Oare doar grădinița și școala educă? Noi, ca formatori, suntem adesea puși în situația de a explica părinților că rolul școlii este ușurat atunci când demersul educativ este sprijinit de activitatea familiei, care trebuie să fie una complementară.

Rezultatele sunt foarte bune și demne de laudă în situații în care familia nu dă vina pe grădiniță iar grădinița pe familie, ci încearcă să găsească soluții pentru a evita insuccesele

copiilor. În deplină armonie cu obiectivele strategice ale reformei curriculare, grădinița este chemată să dea copiilor acele cunoștințe care îi vor ajuta să se orienteze, să facă față problemelor complexe apărute pe plan mondial, să le formeze deprinderi, să le cultive dragoste și interes pentru studiu, să le trezească motivații pentru muncă, să le formeze comportamente durabile.

Realizarea dezideratelor puse în fața grădiniței implică contribuția întregii comunități sociale și îndeosebi a familiei – partenerul esențial al grădiniței. După cum se știe, educația e un fenomen fundamental, ce constă în transmiterea experienței de viață a generației adulte și a culturii către generațiile tinere, în scopul pregătirii pentru viață și integrării în societate. Și, totuși, în familie se face începutul actului educațional, iar grădinița continuă această activitate, colaborând în continuare cu familia. Modalitățile de colaborare a grădiniței cu familiile copiilor sunt numeroase: ședințe, consultații, discuții individuale, antrenarea părinților în amenajarea spațiului sau procurare de mijloace și materiale didactice, desfășurarea unor activități extracurriculare.

Nu trebuie, însă, ca aceste contacte să se limiteze doar la aceste forme de activități. Sunt situații în care grădinița este chemată să sprijine familia pentru soluționarea unor probleme apărute și se impune intervenția consilierului psihologic. Grădinița nu poate face minuni, iar educația dată în această instituție nu va avea rezultate bune, dacă nu se va sprijini și nu va colabora cu familiile copiilor.

Tendențele actuale ale educației timpurii cer realizarea unor parteneriate constructive și eficiente între grădiniță, familie și alți factori educaționali, în vederea socializării și pregătirii copilului către școală și viața socială. Parteneriatul educațional este una dintre cerințele-cheie ale pedagogiei contemporane, este un concept și o atitudine. Acesta presupune:

- egalizarea șanselor de participare la o acțiune educativă comună;
- interacțiuni acceptate de toți partenerii;
- comunicare eficientă între participanți;
- colaborare (acțiune comună în care fiecare are rolul său diferit);
- cooperare (acțiune comună cu interrelații și roluri comune).

Scopul general al parteneriatului educațional este cunoașterea reciprocă a punctelor de vedere, a opțiunilor partenerilor prin identificarea nevoilor grădiniței și ale copiilor, dar și implicarea comună în satisfacerea acestor nevoi. Atunci când părinții, cadrele didactice și ceilalți membri ai comunității devin și se consideră parteneri în educație, în jurul copiilor se formează o comuniune de suport, care poate funcționa ca un angrenaj bine pus la punct, astfel parteneriatele constituind o componentă esențială în organizarea și desfășurarea activităților în unitatea de învățământ.

Parteneriatul se bazează pe premisa că părțile interesate au un fundament comun de acțiune și un spirit de reciprocitate care le permite să se unească.

BIBLIOGRAFIE

1. AGABRIAN, M. Școala, familia, comunitatea. Iași: Ed. Institutul European, 2006.
2. ANTONESEI, L. O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației. Iași: Editura Polirom, 2002
3. BLOCH – CRASOVAN, M. Procesualitatea curentă în educația adulților. În: Educația adulților. Baze teoretice și repere practice (coord. Paloș, R; Sava, S.; Ungureanu, D.). Iași: Polirom, 2007.
4. Convenția despre Drepturile Copilului, traducere UNICEF, 1989.
5. MATEIAS, Al. Copiii preșcolari, educatoarele și părinții. Ghid de parteneriat și consiliere București: E.D.P., 2003.
6. MIHĂILESCU, M. Un deceniu de tranziție. Situația copilului și a familiei în România. UNICEF, 2000.

COPIIUL TĂU ESTE UNIC, ÎNVAȚĂ SĂ-L ÎNȚELEGI!

*Dochița FLOREA, doctorand, UPS „Ion Creangă”, Chișinău, R.M.,
profesor învățământ preșcolar,
director Grădinița cu program prelungit nr. 30, Galați, România*

Summary. *In view of the resistance of many teachers to the paradigm changes proposed by the new Curriculum for Early Education, the fact that the new curricular changes require a broader documentation of the European and international legislative context on the importance of early education and the need for consistency and quality of services within this level - all these considerations presented above, have led me to go through a quality educational approach with the OvidiuRo Association. Together with 600 other volunteer teachers from across the country, we accepted the challenge of organizing at our Kindergarten Summer Workshops Sotron, 2019.*

Summer workshops are for all children, but especially for children at educational risk: children not enrolled in kindergarten or attending sporadically, children from low-education families, children from low-income families/recipients of social vouchers, children with disabilities or children in other situations requiring special attention to ensure their social integration. In view of the resistance of many teachers to the paradigm changes proposed by the new Curriculum for Early Education, the fact that the new curricular changes require a broader documentation of the European and international legislative context on the importance of early education and the need for consistency and quality of services within this level - all these considerations presented above, have led me to go through a quality educational approach with the OvidiuRo Association. Together with 600 other volunteer teachers from across the country, we accepted the challenge of organizing at our Kindergarten Summer Workshops Sotron, 2019.

Key concepts: *Summer workshops, Sotron, learning experiences through play, exploration and collaboration, day zero, my summer class outside, permanent area, thematic area, storage area, outdoor centers, educational trails.*

Argument. *Atelierul de Vară ”Șotron” este un modul educațional de două săptămâni creat și susținut de Asociația OvidiuRo, din anul 2001, cu scopul de a oferi copiilor din comunități defavorizate, experiențe de învățare prin joc, explorare și colaborare. În fiecare comunitate, Atelierele sunt organizate de profesori care s-au oferit voluntari sau care au participat la una din sesiunile de formare regionale, județene și locale, organizate de OvidiuRo [6]*

- **Atelier de tip A** – grad mare de dificultate- atelier care are loc într-o comunitate săracă ↔ pentru copii preponderent de 5-6 ani, care nu au frecventat grădinița sau care au facut-o sporadic și nu au preachițiile necesare pentru succes școlar; echipă mixtă de profesori din comunitate și în deplasare de la oraș, care aleg să colaboreze și să găsească soluții în condiții dificile.
- **Atelier de tip B** - grad mediu de dificultate – atelier pentru copii preponderent de 5-6 ani, copii din familii defavorizate, care nu au frecventat grădinița, sau au facut-o sporadic, echipa locală de profesori.

- **Atelier de tip C** – grad redus de dificultate, atelier pentru copii preponderent de 5-6 ani, care au frecventat grădinița, echipă locală de profesori
- **Alte ateliere** - activități estivale în diverse contexte, fără resurse de la Asociația OvidiuRo [5].

Atelierele de vară Șotron este o “călătorie” care oferă fiecărui copil oportunitatea să-și pună în valoare propriile potențialități, valențe, performanțe, astfel încât să contribuie la sentimentul reușitei și eficacității prin dezvoltare personală.

Atelierele de vară Șotron 2019 propune spre implementare proiectul tematic:

LUMEA VIE - Plante și animale

- explorare a universului apropiat sau îndepărtat, a anotimpurilor, a domeniului științei și tehnologiei;
- explorare a felurilor în care ne descoperim și ne exprimăm ideile, sentimentele, convingerile și valorile, îndeosebi prin limbaj și prin arte.

Implementarea programului vizează aspecte psihosociale aplicate în educarea copiilor pe care părinții nu au de unde să le știe din experiența personală; programul are impact pozitiv în dezvoltarea comunității de profesori de pe Insula de Nisip, formată pe parcursul anilor în jurul Atelierele de Vară Șotron. Comunitatea este dedicată profesorilor activi, preocupați de învățarea autentică, proprie și a copiilor, cărora le place să lucreze în echipă și să disemineze bunele practici experimentate de ei înșiși. **Durata** programului - 2 săptămâni.

Ideea centrală: în fiecare etapă din ciclul lor de viață plantele și viețuitoarele (animalele și omul) au nevoi specifice pentru a crește și a supraviețui.

Diracții de investigaare: caracteristici, categorii, nevoi, cicluri de viață, habitat.

Beneficii:

- oferă copiilor defavorizați o experiență de învățare de neuitat pe durata verii;
- asigură profesorilor oportunitatea de a pune în practică activitățile prezentate în timpul training-urilor;
- oferă copiilor materiale educaționale de calitate;
- familiarizează părinții din comunități defavorizate cu sistemul educațional într-un context mai puțin formal, pe perioada vacanței, atunci când școlile sunt libere.

Atelierele de vară Șotron reprezintă o călătorie în care copiii se cunosc pe ei înșiși și ceea ce îi înconjoară, de la iarbă și fluturi până la stelele îndepărtate.

Scopul programului: crearea unui cadru de dezvoltare personală orientat către dezvoltarea abilităților sociale ale copiilor; dezvoltarea competențelor părinților; Conștientizarea părinților cu privire la rolul lor în dezvoltarea abilităților sociale ale propriilor copii.

Obiective generale:

- formarea abilităților sociale;
- adaptarea la grădiniță- școală- mediu;
- prevenirea problemelor de natură socială și comportamentală;
- menținerea stării de bine fizice și psihice;
- familiarizarea copiilor și a părinților cu mediul structurat de învățare din grădiniță.

Caracteristici - elemente specifice: *Ateliere de tip C - semimaraton, destinat copiilor înscriși la grădinița noastră care au frecventat sporadic activitățile din timpul anului școlar, prezentând risc de abandon școlar.*

Atelierele de vară Șotron 2019 sunt organizate la grădinița noastră de către patru profesori voluntari, ateliere structurate în 12 sesiuni pentru copii după cum urmează: 1 sesiune (1h) Ziua Zero; 10 sesiuni zilnice (3 1/2h) Proiect thematic; 1 sesiune finală (1 1/2h) Disertație.

Ziua Zero. Scop: familiarizare copii și familii cu echipa, spațiul și agenda.

Pași pregătitori: organizare echipă, vizită la domiciliul copiilor, amenajare spațiu, planificare proiect thematic.

Disertație. Scop: evaluare într-un context familiar care facilitează succesul fiecărui copil.

Activități:

- prezentări individuale ale familiilor (copil-părinte) și ale membrilor echipei;
- activități interactive care recapitulează momentele principale;
- discursuri pozitive, personalizate la înmânarea diplomelor;
- mini-intervenții ale părinților și invitaților.

Agenda de lucru a atelierelor cuprinde un interval de 3-4 ore după cum urmează: 20 minute- comunitate; 30 minute.- explorare; 40 minute- comunitate; 60 minute- explorare; 30 minute- comunitate.

Explorare: activități în centre/ activitate individuală sau în grup mic

Comunitate: întâlnire de dimineață, activitate integrată sau pe domenii experiențiale, întâlnire de reflecție: Ce ai învățat azi? Ce vrei să înveți mâine?

Aceste ateliere se bazează pe investigație structurată: explorare, reflecție, formulare de întrebări, experimentare, clarificare de idei, creare și testare de ipoteze și teorii, având în vedere abordarea integrată, adică pornim de la experiența de viață a copiilor și transferăm conceptele în contexte din viața cotidiană.

Accentul se pune pe:

1. amenajarea spațiului care facilitează ordinea din gândire;
2. amenajarea centrelor: zona permanentă, zona tematică, zona de depozitare (cu resursele educaționale specific proiectului thematic)
3. amenajare centre outdoor: combinație de resurse didactice cu elemente naturale în context real pentru a facilita transferul competențelor în mediul apropiat.

De remarcat este faptul că, prin aceste ateliere, se pot aplica mai eficient, atât aspecte ce țin de metodologia de lucru aleasă de profesor, dar și faptul că se pot colecta mai eficient date importante despre copil prin observarea lui directă. De aceea, un rol deosebit îl are planificarea activităților de viață practică.

Exercițiile vieții practice sunt acele activități ale vieții de zi cu zi pe care copilul a avut prilejul să le observe acasă și la care probabil a și participat deja într-o măsură mai mare sau mai mică: prepararea mâncării, curățatul diferitelor obiecte, îmbrăcatul și dezbrăcatul, spălatul, udatul florilor, etc.

Activități ale vieții practice vizate:

- Grijă față de sine: încheiatul nasturilor, legatul șireturilor, încălțatul și descălțatul, spălatul pe mâini, pieptănatul, suflatul nasului, etc.
- Grijă față de mediul înconjurător: oferă multe posibilități de curățare și de înfrumusețare a mediului: spălatul geamurilor, a rufelor, a veselei, măturatul, îngrijirea plantelor, aranjarea florilor, pregătirea mesei, etc. În această categorie intră și îngrijirea mediului exterior prin activități de grădinarit, hrănirea animalelor domestice, a păsărilor sălbatice, etc.

- Grijă față de ceilalți se concretizează în exercițiile de “Grație și Curtoazie” prin care profesorul arată copiilor prin jocuri de rol cum se comportă oamenii în societate: cum se salută, cum se cere ceva, cum se mulțumește, cum se fac prezentările între oameni care nu se cunosc, cum se privește la un alt copil care lucrează fără a-l deranja, etc.

Activități din cadrul programului:

- Activități de socializare;
- Activități de formare de noi deprinderi și abilități;
- Activități de consolidare a deprinderilor și abilităților;
- Activități instructiv-educative: cunoașterea mediului, educarea limbajului, activități matematice, educație pentru societate, educație muzicală, activități practice, activități artistico-plastice, educație fizică;
- Expediții de cercetare;
- Desen după natură sau liber;
- Experiment;
- Euritmie;
- Indoor-outdoor.

Întrebări cheie:

- Ce nevoi au plantele și viețuitoarele?
- Care este ciclul lor de viață?
- Cum se adaptează la mediu?
- Care este relația omului cu mediul natural?

Evaluare:

1. Ce știu copiii? - cunoștințe, conținuturi
2. Ce înțeleg copiii? - concepte cheie (formă, funcție, cauză, schimbare, conexiuni) și concepte specifice disciplinelor.
3. Ce pot face copiii? - abilități de utilitate direct.

Evaluare sumativă: care sunt modurile posibile de evaluare a ceea ce înțeleg copiii?

Evaluare finală: cum pot acționa copiii în conformitate cu ideea centrală.

Parteneri implicați: Educatoare; Învățătoare; Profesor geografie, profesor biologie, inginer horticultor; Părinți, bunici; ISJ, Galați; Complexul Muzeal al Științelor Naturii Galați-secția Grădina Botanică; Biblioteca Județeană “V.A.Urechia” Galați Librăria Donaris; Farmacia Myosotis- laborator; Grădina zoologică din pădurea Gârboavele.

Beneficiari:

- Direcți: copiii de vârstă antepreșcolară și preșcolară care nu au frecventat grădinița manifestând risc de abandon școlar, părinții;
- Indirecți: grupul familial lărgit, anturajul social al copilului, societatea.

Modalități de realizare: atelier de lucru (lucrul în echipă, jocul de rol); atelier de creație simulări ale unor situații reale de viață; antrenarea în acțiuni gospodărești; petreceri tematice, vizite, drumeții, jocuri distractive, expediții de cercetare; desen după natură sau liber; experiment; euritmie.

Resurse umane: copii de vârstă preșcolară și antepreșcolară; educatoare, învățătoare, profesori; personalul auxiliar- voluntari; părinții copiilor implicați în program.

Resurse materiale: echipamente: calculator, televizor, boxe etc; materiale consumabile; pliante, cărți, jocuri și jucării- kitul BIBLIOTECĂ (OvidiuRo); materiale didactice din dotarea grădiniței; materiale din natură.

Monitorizarea și evaluarea programului. Vizite de monitorizare de către Agenția pentru Educație Timpurie, OvidiuRo și accesarea link-ului pentru completarea unui formular de raportare a activităților.

Evaluarea programului s-a realizat prin: chestionare, acțiuni interactive, întâlniri relaxante, alcătuirea unui „jurnal de reflecție”; prin urmărirea implicării copiilor și a rezultatelor obținute de către aceștia pe plan intelectual, cognitiv, emoțional, comportamental și al realizării de produse concrete; prin expozițiile realizate la final de activitate tematică; prin feedback-ul zilnic din partea copiilor; prin opiniile părinților asupra prelungirii activităților desfășurate în spațiul Atelierele de Vară și în spațiul familial și al comunității; fotografii ale tuturor activităților desfășurate; diplome pentru participanți și adeverințe pentru voluntari.

Diseminarea rezultatelor: se realizează prin expuneri în cadrul sesiunilor de comunicări, simpozioane, publicații, atât la nivel local, cât și național, conform agendei de lucru a Asociației OvidiuRo. Pe site-ul gradinitei www.gradinitanr30galati.ro, www.didactic.ro, paginile de FB <https://www.facebook.com/pages/category/Education/Atelierele-de-var%C4%83-%C8%98otron-Pinocchio-GL-1340848612736573> <https://www.ovid.ro/fiecare-copil-merita-o-poveste/>, pe paginile claselor, se vor publica articole referitoare la activitățile și structura programului pentru a fi consultate de alte cadre didactice interesate de subiect. În cadrul comisiilor metodice, se vor susține referate și activități cuprinse în acest program tocmai cu scopul de a împărtăși colegelor experiența realizării unui astfel de program educațional.

De asemenea, se vor realiza și alte acțiuni:

- Prezentarea programului în cadrul primei ședințe a comisiei metodice;
- Postarea pe pagina de facebook a grădiniței;
- Prezentarea în mass-media locală și națională prin articole de promovare a acestui program educațional;
- Crearea unei pagini proprii facebook pentru mediatizare;
- Realizarea unui film de scurt metraj cu activitățile din program și comentarii ale echipei de implementare;
- Oferirea pentru arhiva digitală a grădiniței a unui CD cu fotografii și comentarii/concluzii asupra conținutului și eficienței programului;
- Publicarea pe site-ul grădiniței, revista grădiniței.

Săptămâna I

Atelierele de vara Sotron- iulie 2019 - Gr P.P.nr. 30, Galați
Tema saptamanii: Plante
Proiect tematic: Lumea vie
Tema anuala: Cand/cum si de ce se intampla?
Idee centrala: Plantele si viețuitoarele au nevoi speciale pentru a crește si supraviețui

<p>Ce vrem să învățăm?- forma, funcție, cauză, conexiune, responsabilitate</p> <p>Ce direcții de investigare sprijină conturarea ideii centrale?</p> <p>1. caracteristici și nevoi</p> <p>2. cicluri de viață</p> <p>Întrebări cheie:</p> <p>Ce nevoi au plantele?</p> <p>Care este ciclul lor de viață?</p> <p>Cum se adaptează plantele la mediu?</p> <p>Care este relația omului cu plantele?</p>		<p>Vocabular:</p> <p>denumire plante</p> <p>păți componente</p> <p>habitat</p> <p>ciclu de viață</p> <p>alimentație</p> <p>vitamine</p> <p>hidratare</p> <p>nutriție</p>			<p>Copilul:</p> <p>folosește simțuri</p> <p>participă la experimente</p> <p>colectează informații</p> <p>observă și descrie</p> <p>caracteristici ale animalelor.</p>	
Structura zilei	Luni-OM	Marți-Insecte	Miercuri-Pești	Joi-Păsări	Vineri-Animale	
Traseu	Șotron, Melcul vesel, zona de playing, Norișorii, Racheta	Șotron, Melcul vesel, zona de playing, Norișorii, Racheta	Șotron, Melcul vesel, zona de playing, Norișorii, Racheta	Șotron, Melcul vesel, zona de playing, Norișorii, Racheta	Șotron, Melcul vesel, zona de playing, Norișorii, Racheta	
CONECTARE						
Jocuri de grup? Circle time	Elipsa	Elipsa (muzica liniștitoare)	Elipsa (muzică simfonică)	Elipsa (în echilibru)	Elipsa (cu jucărie)	
Educație pentru sanătate	Cum ne spălăm pe mâini? Cum ne autoservim dacă ne e foame, sete?	Mindfulness-respirație	Cum strănutăm pentru a nu transmite microbii celorlalți?	Mindfulness	Cum ne dezinfecăm dacă ne zgâriem?	
EXPLORARE						
ALA	Biblioteca	Copacul în cele 4 anotimpuri	Mica sămânță	Să mâncăm multe culori	Cum crește grădina mea	Cărticica mea cu plante
	Sciere	Scire numele după model	Scire litere în tăvița cu făină	Scire cifre pe linia punctată Trasarea formei literelor\cifrelor cu semințe	Grafomoci de Formează cuvinte\jocul cu carnețele	Grafomocide Sciere litere\cifre în tăvița cu făină
	Arta		Desenează plante în poziție culcată	Ne jucăm cu culorile: riglete colorate.	Ornamente pentru masa festivă: îndoirea șervețelului	Dinți sănătoși\dinți bolnăviori -colaj cu fasole
	Științe	Simetrie:	Cicluri de viață,	Așază atâtea	Picătura de	Hai să

		frunză, măr, balon	plante Completăm jurnalul de științe	paste pe băț, câte îți indică cifra Completăm jurnalul de științe	apă\joc cârlige, patterns Completăm jurnalul de științe	adunăm! - cutie confecțio nată, sâmburi Completă m jurnalul de științe
	Constructii	Lego, cuburi	Case\clădiri pe strada mea	Să construim un turn	Lego, cuburi (plante)	Lego, cuburi
	Joc de rol	În oglindă: expresii faciale			Pregătim masa, mâncare	În oglină: expresii faciale
	Viata practica	Deprinderi de autoservire\ curățenie	Să îngrijim plantele (udat, tăiat , curățat)	Să împăturim hainele	Învățăm să pregătim masa	Ne legăm la șiret!
Activitate de grup mic						
CONECTARE						
Intal nire de dimi neață	Salut Asistentul zilei Numaratoare copii Calendar/met eo A cata zi de atelier este azi? Agenda zilei Prezentare resurse Reprezentări grafice	La venire îți spun buna... Câți ani am?	O omida temerara Câți copii au vârsta sub 5 ani?	Un peste mic Care este anotimpul tău preferat?	Buna dimineata soare luminos Care este culoarea ta preferată?	Glasul animalel or Care este planta\ fructul preferat ?
DLC	Vocabular/au z fonematic	Poveste masaj (răsărit de soare, raze, nori)	Singular\plural	Ce crezi că este?- emiterea spontană a sunetului Ș	Acțiuni- programul zile Vocabular	Joc Lantern a- noțiuni opuse
ADE	Ce nevoi au plantele? Care este ciclul lor de viata? Ce se intampla cu plantele vara?	DLC: Mica sămânță DS: experiment	DȘ: observare plante- activitate senzorială DEC: Artă	DS: Nevoile plantelor(film educativ, experiment- adaptarea la	DLC:Sus, jos, de jur- împrejur DOS:Prepara re rețetă:	DLC:Să mâncăm multe culori DOS:

Cum putem avea grija de plantele din jurul nostru?	germinare DEC: desen pas cu pas	abstractă-ornare cu elemente din natură	mediu și la anotimp) DEC: Amestecăm culorile- pictură pe pânză	frigărui de salvie cu pepene DȘ: observare-părțile componente ale unei plante, ciclul de viață	Care este relația omului cu plantele- experiment: prepararea unui produs farmaceutic
Explorare					
ALA-activitate de grup mic					
Ala 2	Muzică și mișcare Si-Do-La-Da! Împreună reușim!- joc de coordonare: mâini, picioare	Muzică și mișcare: sărituri pe muzică în pătrățele Mers șerpuit pe ață- joc colaborare, întrajutorare	Muzică și mișcare: Alunelul- cu linguri, bețe Joc cu coarda: Ceasul, Treci prin cerc	Muzică și mișcare: Dans Joc de atenție, îndemânare: Ia mingea!	Muzică și mișcare: Ne jucăm cu hârtia Joc de îndemânare cu lingură și bomboană: Dă mai departe!

Săptămâna II

Atelierele de vară Șotron- iulie 2019 –Grădinița cu program prelungit nr. 30, Galați		
Tema săptămânii: Animale și omul		
Proiect tematic: Lumea vie		
Tema anuală: Când/cum și de ce se întâmplă?		
Idee centrală: Animalele și omul au nevoi speciale pentru a crește și supraviețui		
Ce vrem să învățăm?- formă, funcție, cauza, conexiune, responsabilitate Ce direcții de investigare sprijină conturarea ideii centrale? 1. Caracteristici și nevoi 2. Cicluri de viață Întrebări cheie: Ce nevoi au viețuitoarele? Care este ciclul lor de viață?	Vocabular: denumire animale părți componente habitat ciclul de viață alimentație hidratare nutriție	Copilul: folosește simțuri participa la experimente colectează informații observă și descrie caracteristici ale animalelor.

Cum se adaptează animalele la mediu? Care este relația omului cu animalele?						
Structura zilei		Luni-OM	Mărți-Insecte	Miercuri-Pești	Joi-Păsări	Vineri-Animale
Traseu șotron						
Conectare						
Jocuri de grup						
Educație pentru sănătate		Ce facem când suntem răciți?	Facem sport	Mâncăm fruce	Mâncăm legume	Cum ne dezinfecțăm dacă ne-am lovit?
Explorare						
ALA	Biblioteca	Corpul meu	Cărticică mea cu insecte	Pești multicolori	Păsări în cuib	Cum ne protejăm de animale?
	Sciere	Prenumele meu	Formă literelor în mălai	Formă cifrelor în făină	Formă peștilor	Cuvinte-animale
	Artă	Fetiță/băiat	Amprenta insectelor	Amprenta peștilor	Păsări din semințe	Amprenta animalelor
	Științe	Sortare cartolete față/băiat	Cicluri de viață insecte		Cartolette păsări de curte/sălbaticice	Așeză-mă la căsuța mea
	Construcții	Lego, cuburi	Lego, cuburi	Barcă mea	Cuibul	Cușcă
	Joc de rol					La zoo
	Viață practică	Apă/gustare	Mă spăl pe mâini	Autoservire	Așezăm masă	Avem musafiri
Activitate de grup mic						
Conectare						

Întâlnire de dimineață	Salut Asistentul zilei Numărătoare copii Calendar/meteo A câta zi de atelier este azi? Agenda zilei Prezentare resurse Reprezentări grafice	La venire îți spun bună... Câte urechi are iepurașul?	O omidă temerară Câte picioare are păianjenul?	Un pește mic Unde trăiește broască?	Bună dimineață soare luminos Câte animale vezi în imagine	Glasul animalelor Completare harta: apă, aer, pământ
DLC	Vocabular/auz fonematic	Cuvinte opuse	Cuvinte alintate	Singular-plural		Cum fac animalele e?
ADE Ce nevoi au animalele? Care este ciclul lor de viață? Ce se întâmplă cu animalele iarnă? Cum putem avea grijă de animalele din jurul nostru?		DLC: Amos e răcit DEC: Copacul din palme DS: experiment mașinuțe magneți	DLC: Omida mâncăcioasă DEC: insecte-craft	DLC: Delfini și balene DEC: Acvariul meu-pictură DS: Experiment magnet-Peștișori colorați	DLC: Leul și pasărea DEC: Păsărele - aplicație DS: Numărăm ouăle din cofrag	DLC: La plimbare prin junglă DS: Iepurașii iubesc morcovii DEC: Elefant din forme geometrice
Explorare						
ALA-activitate de grup mic						
ALA2		Muzică și mișcare Aruncă mingea în cerc!- joc îndemânare	Muzică și mișcare Apucă mingile- joc coordonare picioare, tălpi	Muzică și mișcare Joc de atenție: Omul negru	Muzică și mișcare Joc cu jucărie confecționată	Muzică și mișcare Șotronul - sărituri

BIBLIOGRAFIE

1. MIHAELA, I. Echipa de experți: ANGHELESCU, C.; , BOCA, |C. et al. Repere fundamentale - dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani. București: Editura Vanemonde, 2010. 87 p. ISBN 978-973-1733-16-6I.
2. MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE. Curriculum Pentru Educația Timpurie -2019 - Anexa la ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019. București, 2019. 42 p.
3. Strategie privind educația timpurie (ET) (ca parte a Strategiei convergente privind dezvoltarea timpurie a copilului, 2005. 23 p.
4. UNICEF. Educația Timpurie în România. Centrul pentru Educație și Dezvoltare Profesională Step by Step, Institutul pentru Ocrotirea Mamei și a Copilului, 2004.
5. <https://www.ovid.ro/2019/01/ateliere-de-vara-sotron-2019/> (Vizitat in data de 16 07.2020).
6. <https://www.ovid.ro/> (Vizitat în data de 16.07.2020).

COMPETENȚĂ ȘI COMPETENȚE DE COMUNICARE

Mihaela BUZATU, doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat

„Ion Creangă”, Chișinău, RM

Natalia CARABET, coordinator, dr., conf. univ., UPSC, Chișinău, RM

Abstract. Starting from the opinion of the authorities in the field of communication we have shown that the educational communication is a sine qua non competence. The teacher is one of factors among many that determine students' performances. We consider that along with the methodological competences, the teacher must be trained in terms of educational communication competences. In this article we defined the competence concept and we analyzed it from an educational perspective. On this line, we have referred to the results of some recent studies.

Keywords: Communication Competence; Teacher's Communication Competences; Non-verbal Communication; Competent Teacher, Communication's barrier.

Ansamblul aptitudinilor și atitudinilor aplicate pentru producerea rezultatului stabilit constituie *competența*. [6, p. 83]. Aptitudinile îndeplinesc un rol semnificativ în perioada învățării, până când sarcinile de îndeplinit devin automatisme. Aptitudinile contribuie la dobândirea tuturor competențelor. Competența, pentru care se folosește, de regulă, pluralul, este formată și dezvoltată prin trei modalități: inițială- *apriori* vieții active; continuă -pe parcursul întregii activități profesionale; directă -în cadrul unei activități profesionale la baza căreia nu există o formare de specialitate. [10, pp. 56-59]

Autoritățile în domeniul comunicării [1-5, 7-9, 11, 15, 16] consideră conceptual de *comunicare* ca fiind dificil de definit ca urmare a complexității acestuia. Ezeukwu G.E. [apud 16] a identificat patru elemente care trebuie să fie prezente într-un act de comunicare și anume, sursa, mesajul, mediul și receptorul. Comunicarea implică orice interacțiune sau schimb, dintre două ori mai multe personae, a unor mesaje verbale, tactile, mimice, gestuale sau digitale de comunicare.

Profesorii transmit constant cunoștințe sau informații, motiv pentru care, aceștia trebuie să dovedească competență în actul de comunicare.

Rezultatele cercetărilor cu privire la competența de comunicare a profesorilor realizate de Bakić-Tomić, 1999, 2003, 2004; Valente și Horn 2005; Santos, 2005; Elliot și Grigorenko, 2006; Allen, 2006; Bakić-Tomić și Žunac, 2011 au ca factor comun empatia, capacitatea de conectivitate umană, capacitatea de a stabili și menține relații interpersonale în mod eficient. Empatia afectează percepția și atitudinile sociale, iar comunicarea empatică este calea către dialog - un factor al cooperării de succes și al satisfacției reciproce. Competențele sunt propuneri pe baza cărora operează educatorii. Competențele de comunicare sunt abilități de a adapta mesajul și contextul în care feedback-ul este utilizat ca informație despre (non) eficacitatea procesului. Competența de comunicare oferă o capacitate dezvoltată de a gestiona schimbările. [13]

În domeniul educației, una dintre competențele *sine qua non* ale cadrelor didactice este, tocmai, competența de comunicare. În sens larg, competența de comunicare reprezintă capacitatea de a adapta informația la nivelul cognitiv și experiențial al discipolului astfel încât aceasta să nu sufere modificări majore în momentul receptării. [9] În sens restrâns, competența de comunicare poate fi definită drept capacitatea de a aborda problemele prin analiză și sinteză, de a găsi mijloace specifice atingerii obiectivelor specifice, de a manifesta autocontrol, deschidere către ideile celorlalți, claritate în exprimare, empatie, respect față de educat. [10, pp. 65-68]

Paul Watzlawick consideră că acțiunea de comunicare se manifestă la două niveluri: cel al relației și cel al contextului. La nivelul relației comunicarea de succes este bazată pe cooperare și încredere. La nivel de context comunicarea depinde de cunoștințele cu privire la semnificațiile denotative și conotative ale simbolurilor. [10, p. 32]

Este dificil de enunțat totalitatea trăsăturilor profesorului care manifestă competență de comunicare. L. Șoitu [10, pp. 65 - 68] încearcă o enumerare a calităților persoanelor competente în comunicare în funcție de trăsăturile comune, unanim recunoscute bunilor vorbitori: utilizarea unui evantai larg de comportamente, capacitatea de a găsi comportamentul potrivit, capacitatea de a-și îndeplini rolul, empatia, complexitatea cognitivă, autoobservarea, angajarea în relație.

Profesorii manifestă două perspective diferite în ceea ce privește comunicarea educațională și educația în general: 1. Perspectiva axată pe trecut, abordarea educației din perspectiva tradiționalistă („Noi am făcut întotdeauna așa”); 2. Perspectiva axată pe viitor, pe comunicarea educațională modernă, proactivă („Cum putem face lucrurile diferit?”). [13, pp. 157-158]

În aceeași ordine de idei, Rosado Caleb [*apud* 13, p. 158] consideră că „Analfabetii din secolul XXI nu vor fi cei care nu pot citi și scrie, ci cei care nu pot învăța, dezvălui și relata”. Competența de comunicare a profesorilor reiese și din capacitatea acestora de a crea și/sau identifica momentele oportune în care preșcolarii/elevii să vorbească. Atunci când educații interacționează direct cu profesorul înțeleg mai bine conținutul lecției deoarece sunt nevoiți să proceseze informațiile pentru a le putea exprima cu propriile cuvinte. [*ibidem*]

Cea mai mare barieră în dezvoltarea competențelor de comunicare este reprezentată de stereotipuri, prejudecăți și obiceiuri greșite de comunicare, împreună cu lipsa unor programe educaționale de calitate pentru profesori. Cele mai recente abordări ale educației se bazează pe conceptul de „educator - comunicator” și includ aplicarea tehnologiilor informaționale și cunoștințe și abilități comunicative. Este o abordare ceva mai complexă, care reflectă mai bine cerințele comunicării în profilul educatorilor contemporani. [*ibidem*]

Competențele de comunicare includ două tipuri de abilități: abilități cognitive care ajută la găsirea unor modalități de succes de realizare a obiectivelor personale, relaționale și comportamentale care ajută la atingerea obiectivelor stabilite . Experiența unui profesor este observabilă în contextul comunicării, în timp ce în ceea ce privește relațiile, un rol mai important îl joacă competența sa pedagogică, psihologică și de comunicare . Cercetările efectuate în Croația arată că stilul de comunicare interactiv al profesorului este legat de profesia sa. Aceasta înseamnă că acei profesori care și-au dezvoltat abilități de comunicare în profesia lor (de exemplu, profesori de limbi croate sau străine) îi folosesc mai mult în activitatea lor cu studenții. Calcularea situației îi motivează pe profesori să recurgă la condamnare sau la pedeapsă și nu la un cuvânt de înțelegere, încurajare și ajutor. Cauza acestui lucru este adesea lipsa de competență

pentru a „citi” semnele non-verbale, precum și lipsa de compasiune și capacitatea de a înțelege [13, p. 160].

Un element important al comunicării pedagogice este utilizarea materialelor didactice. Conform unui proverb chinez: *Ceea ce aud, uit; ce văd, îmi amintesc; ce fac, știu*. Ilustrațiile, machetele, obiectele concrete, demonstrațiile practice îmbunătățesc comunicarea. Abdu-Raheem [12] definește materialele didactice ca fiind instrumente esențiale, necesare în actul de predare-învățare, pentru promovarea eficienței profesorilor și îmbunătățirea performanțelor elevilor. Prin urmare, în afară de comunicarea verbală și non-verbală, materialele didactice sunt folosite în egală măsură de profesor pentru a comunica și a eficientiza actul pedagogic. Profesorii care manifestă competență de comunicare, angajează atenția elevilor prin transmiterea dinamică, varietatea vocală, utilizarea adecvată a materialelor didactice și a limbajului nonverbal.

Comunicarea implică: potențialul nonverbal care se referă la înțelegerea și explicarea limbajului trupului (mimică, gesturi, proxemică) ca un supliment la comunicarea verbală și paraverbală; potențialul verbal care se referă la trimiterea de mesaje orale, astfel încât acestea să poată fi cât mai bine înțelese, complete, clare, lipsite de ambiguitate; potențialul de respect care se referă la atitudinea tolerantă și respectul față de interlocutor (ascultarea comunicării, adică abilitatea ematică și tăcerea), cu toate defectele și virtuțile lui, indiferent de starea de spirit și reacția actuală. Potențialul de a se înțelege pe sine însuși și pe ceilalți într-o relație interactivă. Trebuie avut în vedere faptul că o persoană intră în procesul de comunicare aducându-și personalitatea, experiența, credințele, valorile și normele cu el, dar și cu apărările, prejudecățile, temerile și frustrările sale. Potențialul de dialog se referă la capacitatea unui individ de a coopera cu ceilalți și de a conduce o conversație sinceră și deschisă, fără a folosi tehnici și jocuri manipulative. Asta înseamnă să dezvăluim și să înțelegem așteptările, nevoile și intențiile celorlalți și să îi informăm pe ceilalți despre propria persoană (implementarea feedback-ului de comunicare). [11].

Multe studii au vrut să găsească un răspuns la întrebarea: ce diferențiază educatorii eficienți de cei ineficienți? Răspunsurile lor sunt diferite și se concentrează mai ales pe patru grupuri de elemente importante: cunoștințe, comportament, motivație și abilități. A fost alcătuit un curriculum în patru părți, iar în partea de sus a listei au pus programa de creștere și dezvoltare personală care include încredere în sine, motivație, capacitate de comunicare, stabilire și menținere de relații. Competența de comunicare și înțelegerea sa este numită „The Elusive Construct” [15]. Aici se expune ceea ce ar trebui să lucreze profesorii, precizând totuși că acest obiectiv al perfecțiunii poate fi abordat asimptotic, dar niciodată atins. Cercetările efectuate de Stanford Research Institute, SUA arată că există anumite aspecte ale educației, care sunt neglijate. Conform concluziilor, se crede că ceea ce constituie un educator de succes constă în 12% cunoștințe și 88% abilități [14].

Asociația Națională de Comunicare a evidențiat cinci competențe largi de comunicare în rândul profesorilor cu privire la mesajele instructive, afective, imaginative, comportamentale și persuasive. Profesorii ar trebui să demonstreze competențe de:

- (1) Oferire și primire de informații;
- (2) Exprimare a sentimentelor;
- (3) Teoretizare sau emitere de ipoteze;
- (4) Menținere a relațiilor sociale și facilitare a interacțiunilor;
- (5) Încercare de a convinge sau a influența [16].

Conform concluziilor studiului realizat de Bakic-Tomic, Dvorski și Kirinic [13] cu privire la competența de comunicare a profesorilor, aceștia nu manifestă spontaneitate non-verbală în sălile de clasă și nu-și ascultă cu atenție elevii, cu excepția cazurilor în care sunt angajați în comunicarea interpersonală cu ei. Cu alte cuvinte, de regulă, atunci când profesorul vorbește scopul este acela de a expune mesajul cu orice preț, fără a mai fi atenți la mesajele transmise verbal sau nonverbal de către elevi (Elevii sunt interesați de mesaj? Au reușit să decodeze mesajul?). Aceleași concluzii indică o slabă capacitate de manageriere a conflictelor în cadrul activităților didactice.

Competențele de comunicare ale cadrelor didactice sunt la fel de necesare pentru reușita cadrelor didactice ca și abilități metodice, însă elevii și profesorii nu sunt suficient de conștienți de importanța unei comunicări de calitate, care contribuie la un climat școlar mai bun. [*ibidem*]

În concluzie, competența de comunicare în context didactic, implică manifestarea din partea cadrelor didactice a unei atitudini empatică, interacționiste, motivaționale, proactive, care să aibă în vedere actul de comunicare ca întreg (comunicare verbală, nonverbală, paraverbală) în relația educator-educat. Competența de comunicare a profesorilor trebuie însoțită de competențe metodice pentru transmiterea conținuturilor specifice programei școlare.

BIBLIOGRAFIE

1. CHELCEA, S. Comunicarea nonverbală: gesturile și postura. Editura Comunicare.ro, 234 p. 2005. ISBN: 9737110145
2. EZECHIL, L. Comunicarea educațională în context școlar. București: EDP, 184 p. 2002. ISBN: DP-0005-03
3. FÂRTE, Gh. I. (2004), Comunicarea. O abordare praxiologică. Iași: , Editura „Casa Editorială Demiurg”, 206 p. ISBN: 973-8076-59-5
4. MĂRGĂRITOIU, A. Gestul în comunicarea didactică. Iași: Editura Institutul European, 2013. ISBN: 978-606-24-0029-3
5. PEASE, A. Limbajul trupului, București: Editura Polimark, 224 p. 1995-1997. ISBN: [973-95969-6-7](#)
6. PRICOP, L . Dicționar explicativ al limbii române. București: Cartex, 2000.671 p. ISBN: 9789731047522
7. ROVENȚA-FRUMUȘANI, D. Analiza discursului. Ipoteze și ipostaze. București: Editura Tritonic, 264 p. 2004. ISBN: [973-8497-99-X](#)
8. RÜCKLE, H. Limbajul corpului pentru manageri, București: Editura Tehnică, 334 p. 2000. ISBN: [973-31-1347-6](#)
9. SADOVEI, L., BOȚAN, A. Ghid de autoformare la studenți a culturii comunicării pedagogice, Chișinău: Î.S.F.E.P „Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2013. 120 p. ISBN 978-9975-115-06-3
10. ȘOITU, L. Pedagogia comunicării, Iași: Editura Institutul European, 2002. 280 p. ISBN: 973-611-199-7
11. WATZLAWICK, P. BAVELAS, J. B. JACKSON, D. D. trad. BOGHIȚOI B. Comunicarea umana. Pragmatica, paradox si patologie, București: Editura Trei, 2014. 336 p. ISBN: 978-606-719-019-9

12. Abdu-Raheem, B. O. Effects of instructional materials on secondary schools students' academic achievement in social studies in Ekiti State, Nigeria. *World Journal of Education*, 2016, 6(1), 32-39. ISSN1925-0746 (Print) ISSN 1925-0754(Online). <http://dx.doi.org/10.5430/wje.v6n1p32> (IF: 3.35)
13. BAKIĆ-TOMIĆ, L., DVORSKI, J., KIRINIĆ, A. Elements of Teacher Communication Competence: An Examination of Skills and Knowledge to Communicate. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2015, 1(2), 157-166. ISSN: 2148-9955 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105191.pdf> (IF:1.42)
14. HAWLEY, P.H. Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 2002, 26(2),167-176. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1080/01650250042000726> (IF: 1.826)
15. MCCROSKEY, J. C., & MCCROSKEY, L. L. Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports*, 1988, 5(2), 108–113. ISSN: 1746-4099 <https://doi.org/10.1080/08824098809359810> (IF: 0,810)
16. OKOLI, A. C. Relating Communication Competence to Teaching Effectiveness: Implication for Teacher Education. *Journal of Education and Practice*. 2017, 8 (3), p.150-154. ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131529.pdf> (IF: 7.15)

MODALITĂȚI DE STIMULARE A CREATIVITĂȚII PREȘCOLARILOR

Daniela STOLERU, prof. învă. preșcolar,
Școala Gimnazială Nr.1 Turhianu, Bacău, România

Summary. *Creative learning is a requirement imposed by the evolution of society which needs well-trained people in all fields, and the inclusion of the individual in the contemporary world it must be conscious, responsible and creative. The role of the educator is to create an adequate framework to stimulate creativity in pupils. Finding the most effective creative learning strategies prepares the current pupils and the future young man of tomorrow for the future complex activity. Understanding the nature of general factors of creativity has double practical value for actions to stimulate creative potential: first, factors indicate what the nature of specific nature demands should be in creative training, and secondly, it reveals the main strategic directions in the actions of educating creativity, both for teachers and, especially, for pupils.*

Keywords: *creativity, factors, strategies, stimulation.*

Stimularea creativității este un demers socio-educational complex ce cuprinde simultan fenomene de activizare (incitare și susținere), antrenare, cultivare și dezvoltare a potențialului creator. Trebuie, însă, precizat faptul că premisele naturale, dispoziționale oferă o bază mult mai largă pentru dezvoltarea creativității decât este ea realizată în activitățile instructiv-educative în care sunt antrenați cadrele didactice și elevii. În acest sens, ca scop practic este necesar să avem în vedere întregul sistem al condițiilor sau factorilor favorizanți afirmării și dezvoltării creativității, respectiv:

- *factori structurali*, interiori creativității (inteligență, motivație intrinsecă, interes cognitiv și științific, curiozitate epistemică, atitudini creative, gândire divergentă, tenacitate și perseverență etc.);
- *factori de climat general*, socio-culturali în dezvoltarea și afirmarea personalității elevilor (mediul social și cultural, contextul familial, economic etc.);
- *factori de ambianță psihosocială*, de climat psihoeducational (relații interpersonale, valori și modele social-umane, relațiile dintre profesor-elev, stilul de conducere și tactul pedagogic etc.).

Aceștia sunt factori stimulativi pentru dezvoltarea și afirmarea creativității. De asemenea, este necesară utilizarea adecvată a diferitelor metode și procedee specifice de stimulare și antrenare a creativității individuale și de grup. În sistemul metodelor și tehnicilor de stimulare a creativității s-au impus, îndeosebi, *brainstormingul*, *sinectica*, *Metoda 6-3-5*, *Philips 6-6*, *discuția panel*.

Metoda brainstorming-ului sau metoda „asaltului de idei”, a lui Alex Osborn, presupune principiul amânării evaluării critice a ideilor noi, asigurarea și menținerea unei atmosfere propice producerii „în asalt” a cât mai multor idei originale, neobișnuite. Grupul și animatorul grupului fiind special pregătiți pentru a promova un climat deschis, încurajator, stimulativ pentru producerea a cât mai multor idei.

În acest sens, se fac următoarele recomandări privind activitatea grupului de brainstorming: evitarea oricărei critici în emiterea ideilor noi; acceptarea oricăror idei (chiar fanteziste) prin eliberarea de frânele posibile ale autocontrolului inhibitiv sau ale evaluării care poate bloca ritmul căutărilor noi; extinderea cât mai mare a numărului de idei pentru a amplifica astfel șansele de apariție a soluțiilor noi și valoroase; valorificarea constructivă (novatoare) a ideilor altora prin reformularea și combinarea originală a lor, pentru sporirea disponibilității creatoare a grupului [1, p.65].

După desfășurarea ședinței, ideile, care au fost consemnate cu fidelitate, se supun unei analize critice în vederea găsirii soluției adecvate la problema pusă. Strategiile „asaltului de idei” pot fi adaptate cu prudență în anumite forme de desfășurare creativă a activităților instructiv-educative școlare.

Sinectica, promovată de G.W. Gordon, presupune ca strategie dominantă asigurarea premiselor favorizante generării de idei și produse noi, pe baza unor tehnici similare „asaltului de idei”, dar și prin utilizarea mai amplă a analogiilor (personale, directe, simbolice și fantastice), a metaforelor, a reuniunii unor elemente diferite și aparent irelevante. Un procedeu specific sinecticii este și acela de a sugera subiecților căile posibile de transformare a necunoscutului, neobișnuitului în familiar și invers, detașarea relativă de familiar și considerarea sa ca ceva „străin”, pentru o mai eficace perspectivă de abordare novatoare [3, p. 64-65].

Metoda 6-3-5. Este vorba de împărțirea unei adunări în grupuri de 6 persoane, în care fiecare propune 3 idei într-un timp maxim de 5 minute. Primul grup discută problema și, pe o fișă, sunt trecute trei idei, fiecare fiind capul unei coloane ce se va completa de către celelalte grupuri. După 5 minute, fișa este trecută unui alt grup care adaugă alte trei idei în coloane, sub celelalte. Procedeu se oprește când fiecare fișă a trecut pe la toate grupurile. Conducătorul strânge foile, le citește în fața tuturor și se discută pentru a se hotărâ care din propuneri să fie însușită.

Philips 6-6. Este tot o metodă menită să consulte un număr mare de persoane (30 până la 60). Această mulțime se grupează în câte 6 persoane, urmând a discuta problema timp de 6 minute. Mai întâi, animatorul explică metoda și avantajul ei, apoi expune problema. Se urmărește ca grupurile să fie cât mai eterogene. Fiecare își alege un conducător și se discută timp de 6 minute. La urmă fiecare grup își anunță părerea. Urmează o discuție generală, după care se trage concluzia.

Discuția panel. Termenul panel înseamnă în engleză „jurați”. Și în acest caz e vorba de participarea unor colectivități mai mari. Discuția propriu-zisă se desfășoară într-un grup restrâns („jurații”), format din persoane competente în domeniul respectiv. Ceilalți ascultă în tăcere ceea ce se discută. Aceștia pot interveni prin bilețele trimise „juraților”. Uneori bilețelele sunt de hârtie colorată: cele albastre conțin întrebări, cele albe- sugestii, cele roșii – păreri personale. Mesajele sunt primite de unul din membrii participanți la dezbateri, care introduce în discuție conținutul unui bilețel atunci când se ivește un moment prielnic. Discuția e condusă de un „animator”. La urmă, persoanele din sală pot interveni și în mod direct, prin viu grai. În încheiere, animatorul face o sinteză și trage concluzii [1, p. 168].

Pe lângă metodele și tehnicile menționate anterior, este utilă valorificarea în activitatea instructiv-educativă a condițiilor și principiilor învățării de tip creativ, care stimulează creativitatea privind [3, p. 66]:

- ✓ asigurarea în activitățile instructiv-educative a ponderii unor tipuri de solicitări care angajează permanent demersuri de ordin constructiv, de elaborare creativă, situații problematice de tip divergent ;
- ✓ menținerea climatului favorabil și atmosferei psihosociale optime care să angajeze, să stimuleze independența și spontaneitatea creatoare a elevilor. Această ambianță relațională înseamnă: tratarea cu respect a întrebărilor sau problemelor formulate de elevi, a ideilor sau opiniilor acestora, caracterizate prin inventivitate, imaginație, originalitate și valoare; acordarea libertății și a condițiilor necesare (materiale și spirituale) de către profesori pentru ca elevii să se poată ocupa de rezolvarea creativă a unor probleme formulate de ei sau de profesor; introducerea în sistemul criteriilor de evaluare și a unor indicatori creativi pentru realizările deosebite caracterizate prin originalitate, elaborare novatoare, valoare socială a produselor, ideilor și soluțiilor formulate etc. ;
- ✓ tipul de îndrumare sau dirijare optimă din partea educatorului este cel specific învățării prin problematizare în context creativ, care trebuie să lase câmp liber de manifestare independenței de gândire și acțiune a elevului ;
- ✓ modul de tratare, de înțelegere și abordare a elevilor care manifestă anumite eforturi, disponibilități sau realizări creative prin apreciere, recunoaștere, încurajare promovare etc. ;
- ✓ angajarea elevilor în activități curente de tip creativ analoage activităților din domeniul științei, tehnicii, producției și social-organizațional, în cadrul cercurilor științifice, lecțiilor, activităților didactice, practice.

Dintre *procedeele* de stimulare și/sau dezvoltare a creativității la elevi, dar și la cadrele didactice, în consens cu Torrance, Lowenfeld etc., amintim [3, pag. 67-68] :

- antrenarea capacității de elaborare verbal-expresivă, comunicațională în cadrul diverselor activități (compuneri, povestiri, descrieri, analize și sinteze operaționale etc.);
- interpretarea independentă a unor texte și imagini prin solicitarea de a le acorda cât mai multe titluri posibile;
- elaborarea independentă a unor compoziții, soluții, rezolvări, pornind de la diverse modalități de ordonare și structurare logică posibilă a unor materiale, date, imagini, simboluri etc.;
- analiza critică și interpretarea obiectivă a lucrărilor independent realizate de elevi sau cadre didactice;
- organizarea și desfășurarea diferitelor jocuri didactice sau activități constructive care să antreneze și să dezvolte gândirea creatoare, divergentă, imaginația creatoare, interesul cognitiv;
- analiza modalităților posibile de îmbunătățire a conținutului diferitelor obiecte de învățământ, enumerarea consecințelor multiple a unor fenomene (fizice, chimice, sociale etc.) și a soluțiilor corespunzătoare (diverse și eficiente) la diferite probleme de tip divergent, ce sunt /trebuie formulate la diferite tipuri de activități școlare;
- utilizarea unor procedee variate de activizare a capacităților și atitudinilor creatoare în plan verbal (comunicațional, expresiv), cognitiv (intelectual) și motivațional-atitudinal prin solicitări diverse și problematice de genul: alcătuirea de cuvinte, propoziții, enunțuri multiple plecând de la anumite unități lingvistice (semiotice-semantice); solicitări de a continua anumite începuturi de propoziții, fraze sau povestiri; găsirea a cât mai multe căi

și soluții la diferite probleme formulate de ei sau de profesor; formarea sistemului de noțiuni științifice, de concepte și operații logice adecvate conținutului informațional; dezvoltarea interesului cognitiv-epistemic și a atitudinilor creative, critice, divergente, antirutinier etc.;

- pentru cultivarea fluidității verbale și de asociere elevii pot fi solicitați să răspundă prin cât mai multe cuvinte, plecând de la un cuvânt-inductor dat, sau să enumere cât mai multe obiecte care aparțin unor anumite clase etc.;
- probele diagnostice de creativitate pot fi transformate și adaptate ca mijloace sau modele de antrenament creativ (probe de fluiditate, flexibilitate, originalitate, de elaborare, prin așa numitele „teste ale utilizărilor” sau „testele consecințelor”).

În afara activităților desfășurate în clasă, cele extradidactice și extrașcolare au ample funcții stimulative, formative pentru creativitatea elevilor și educatorilor. Amplificarea participării efective a elevilor la activitățile productive, creatoare din cadrul cercurilor științifice, tehnice și practico-aplicative, în colective de cercetare și creație este o cale principală în dezvoltarea creativității. Concursurile de creație artistice, culturale, taberele școlare de creație, grupurile creative de cercetare mixte de profesori și elevi sunt alte forme importante de stimulare și educare a creativității.

Potențialul creativ al elevilor și cadrelor didactice este influențat de contextul social-cultural în care ei activează și se dezvoltă, de climatul general-educățonal al colectivului din care fac parte. Prin problematizare, cercetare și descoperire, prin metode participativ-actice de antrenare, evaluare și stimulare a elevilor se creează cadrul adecvat, condițiile optime dezvoltării creativității acestora, conform cerințelor actuale ale științei, progresului tehnic, ale exigențelor învățământului modern și cercetării științifice.

Evident, un mare rol în acest sens îl are personalitatea creativă a educatorilor de a concepe și practica original diferite strategii de antrenare a creativității elevilor prin utilizarea unor metode moderne specifice învățământului formativ, ca: euristica, descoperirea, problematizarea, procedeele imaginativ-creatoare ale lui A. Osborn, rezolvarea și punerea de probleme etc. Educarea și dezvoltarea creativității este un proces continuu ce trebuie realizat pe tot parcursul școlii, având în vedere toți factorii cognitivi, caracteriali și sociali [2, p.89].

Delimitări conceptual. Creativitatea, prin esența ei, este o valoare social-umană și educațională de bază. În literatura de specialitate, termenul de creativitate este explicat ca reprezentând un produs, un proces sau o dimensiune a personalității. Pentru definirea creativității vom avea în vedere următoarele aspecte: aspectul atitudinal și cel motivațional, atitudinal-valoric, afectiv, psihosocial. Urmărind aceste aspecte, putem defini creativitatea ca fiind un ansamblu unitar al factorilor subiectivi și obiectivi care duc la realizarea unui produs original, de valoare pentru societate. De asemenea, creativitatea se referă la găsirea unor idei, soluții, metode, care, chiar dacă nu sunt absolut noi pentru societate, au fost obținute prin efort independent al individului.

O altă definiție a creativității ar putea fi cea de disponibilitate complexă și generală a personalității aflate în interacțiune cu sine și cu mediul în care trăiește, pentru producerea noului. Sub acest aspect, creativitatea cuprinde mai multe procese, stări și aptitudini care susțin obținerea unor produse noi și valoroase pentru individ și societate. Creativitatea, privită din toate ipostazele sale, presupune procesul de elaborare de noi soluții, noi semnificații, generarea de noi combinații și restructurări în sfera cunoașterii și acțiunii umane. Din perspectiva desfășurării

sale, creativitatea este caracterizată ca pe un proces în care individul resimte unele lacune din diverse zone ale experienței sale și le depășește prin formularea de noi idei și ipoteze. Termenul de creativitate datează din 1937, aparținând lui G.W. Allport și avea la bază mai multe sinonime, precum: inteligența fluidă, gândire direcționată creatoare, imaginație constructivă, gândire aventuroasă.

Putem remarca faptul că psihologia contemporană acceptă că a fi creativ presupune a produce ceva nou, original și adecvat realității. Creativ este, astfel, cel care se caracterizează prin originalitate și expresivitate, este imaginativ, inovativ, generativ, deschide noi drumuri. După unii autori, creativitatea reprezintă aptitudinea sau capacitatea de a veni cu produse noi și valoroase, în timp ce după alți autori, creativitatea constituie un proces prin care se realizează un produs nou. De asemenea, sunt autori care privesc creativitatea ca posibilitate de rezolvare de noi probleme, dar pentru cei mai mulți, ea implică realizarea unui produs nou și valoros pentru societate [5, p. 17].

În studiile sale, M. Roco (2004) a definit creativitatea ca fiind „o formațiune psihică deosebit de complexă”, caracterizată prin mai multe sensuri: „productivitate, utilitate, eficiență, valoare, ingeniozitate, noutate, originalitate”, calități absolut necesare, dar insuficiente în definirea creativității. Din această perspectivă, termenii prezentați pot fi descriși după cum urmează: productivitatea, reprezentând numărul mare de idei, produse materiale sau mintale, utilitatea face referire la caracterul produselor de a fi folositoare, eficiența are în vedere caracterul economic și avantajele utilizării rezultatelor creativității. Valoarea face referire la însemnătatea din punct de vedere teoretic sau practic a produselor creativității, recunoașterea și respectarea acestora la nivel social, ingeniozitatea presupune eficacitatea și eleganța metodelor de rezolvare, noutatea subliniază distanța în timp a ideilor, lucrărilor, iar originalitatea semnifică raritatea, unicitatea acestora [4, p. 17].

Pentru a înțelege mai bine dimensiunile creativității, termenul trebuie abordat din mai multe perspective: creativitatea ca proces, ca produs, ca personalitate creatoare, ca potențial creativ. Privind creativitatea ca pe un proces creativ, ca pe o acțiune superioară specifică omului, G. Wallas (1926), distingea patru etape ale actului de creație: pregătirea, incubația, iluminarea, elaborarea și verificarea. Pregătirea este etapa care presupune colectarea informațiilor necesare actului creativ și debutează cu prezența motivației. Motivația are rolul de a susține impulsul creator pe tot parcursul procesului. Această etapă cuprinde: definirea problemei, adunarea materialelor necesare, munca reală de creație. Cea de-a doua etapă, incubația, constă în activarea proceselor, trăirilor afectiv-emoționale prin raportare permanentă la problema inițială, de bază și printr-o stare de tensiune, căutare. Etapa de iluminare, de inspirație, presupune integrarea conștientă a combinațiilor, a variabilelor precum și apariția bruscă a soluției, a ideii. A patra etapă, elaborarea și verificarea, necesită perseverență, ingeniozitate și meiculozitate pentru a finaliza cu bine actul creativ. Această etapă este marcată de producerea unei soluții provizorii, urmată de confruntarea produsului cu realitatea.

Din perspectiva creativității ca produs exprimat material sau spiritual, sunt urmărite două aspecte ale acestuia: originalitatea și utilitatea socială. Originalitatea produsului creator prezintă dimensiunile caracteristicilor de noutate, unicitate, în timp ce utilitatea socială se măsoară prin gradul în care produsul respectiv răspunde unei nevoi practice, de relevanță. Creativitatea, privită din perspectiva personalității, dobândește sensul de potențial creativ, de cumul al unor însușiri sau factori psihologici ai unei posibile performanțe creatoare. Printre trăsăturile de personalitate

asociate des cu capacitatea creativă, sunt: gândire abstractă, gândire flexibilă, fluența ideatică, sensibilitatea la probleme, inteligență superioară, spirit de observație ridicat, curiozitate, încredere în sine, asumarea scopurilor îndepărtate și autoimpuse, perseverență, independență în gândire, nevoia permanentă de a realiza ceva.

Condițiile creării unui mediu creativ în grădiniță. Alături de familie, școala constituie veriga inițială a educației permanente a individului. Pentru ca relația școală-familie să fie eficientă, trebuie să se realizeze în ambele sensuri: preocuparea învățătorului de a cunoaște mediul familial al copilului și natura. Prin dezvoltarea unei colaborări de succes cu familia, educatorul facilitează înțelegerea și sensibilitatea părinților față de nevoile copilului pentru promovarea reușitei integrării în ciclul primar a viitorului școlar și, mai târziu, în viața socială. Toate studiile realizate care au ca obiectiv investigarea colaborării dintre grădiniță și familie indică faptul că implicarea părinților în activitățile școlare are o importanță majoră în optimizarea procesului educativ. Copiii care sunt ajutați, sprijiniți de părinți, care au în familie atitudini pro-școală adecvate obțin performanțe școlare ridicate și au un grad de aspirație ridicat față de nivelul de școlarizare pe care doresc să-l atingă. Conform unui studiu efectuat pe 200 școli din Marea Britanie (Claff, 2007), s-a constatat faptul că implicarea familiei a avut un impact pozitiv asupra rezultatelor la învățatură ale elevilor, asupra frecvenței și asupra comportamentului lor. Procesul educațional și cel de învățare s-au îmbunătățit, deoarece școala a început să fie considerată mai mult ca un centru și nu doar un loc în care elevii își însușesc cunoștințe noi. Cercetările demonstrează și faptul că succesul elevilor devine vizibil dacă există mai multe oportunități ca părinții să participe la activitățile școlare. Atitudinea familiei față de școală se transferă și copiilor și devine măsurabilă prin interesul manifestat față de activitățile școlii, față de teme, față de rezultatele evaluării, față de aprecierile cadrelor didactice. Implicarea părinților în activitățile organizate de școală creează deschiderea de oportunități de participare a familiei la viața comunității. Relațiile adecvate și comunicarea optimă cu părinții, precum și implicarea acestora în diverse activități din școală, îmbunătățesc atitudinea lor față de instituție, astfel încât vor fi încurajați să participe și mai mult la activitățile organizate de școală, să realizeze o interacțiune și mai bună cu copiii lor, ceea ce va conduce la eficientizarea procesului educativ. Reușita parteneriatului școală-familie este asigurată de toți actorii educaționali implicați în procesul de colaborare: cadre didactice, părinți, mediator școlar, consilieri școlari etc. [5, p.78].

Cadrul didactic este conștient de rolul său de educator al elevilor și îndrumător al părinților, dar și coordonator al relațiilor cu agenții educativi din cadrul parteneriatelor educaționale inițiate. Prin utilizarea unor diverse strategii pedagogice, inclusiv cele de optimizare a PE, învățătorii, aduc și mențin părinții în școală, îi implică în activități educative, pentru a demonstra că familia este la fel de importantă în educația elevului precum instituția de învățământ. Pentru asigurarea calității parteneriatului educațional, cadrul didactic are misiunea de a implica părinții și agenții comunitari într-o activitate partenerială permanentă, cum ar fi colaborarea multiaspectuală de durată cu familia /actorii educativi.

Cadrele didactice din învățământul preșcolar proiectează activitățile de colaborare cu părinții pe baza unor reguli: studiază copiii și familiile acestora prin examinarea dosarelor personale ale elevilor, fișelor de caracterizare psihopedagogică, realizate în instituțiile preșcolare, întocmește baze de date despre copii, părinți sau tutori; organizează colectivul de părinți alege consiliul de părinți, selectează părinții disponibili de a participa la viața clasei/ școlii,

repartizează responsabilitățile în conformitate cu interesele și posibilitățile acestora; stabilește un program de activități cu părinții, propune teme pentru discuții, proiectează întâlnirile individuale și colective, ședințele cu părinții, consultațiile, mesele rotunde, lectoratele, atelierile etc.; contactează agenții educativi și stabilește tematica întâlnirilor colective cu părinții, locul desfășurării ședințelor, invită specialiștii care vor participa la diverse activități; pregătește și desfășoară adunările din cadrul școlii pentru părinți, invită specialiști din diverse domenii, antrenează părinții, îi învață cum să-și creeze un portofoliu al familiei, le oferă sfaturi privind educația copiilor și comunicarea cu ei; menține permanent relații cu părinții prin convorbiri telefonice, vizite la domiciliu, întâlniri programate, invitații la școală etc.; inițiază și dirijează programul de lucru cu părinții și elevii, elaborează comunicări, selectează materiale pentru portofoliul familiei, completează buletinul informativ pentru părinți, stabilește orarul ședințelor cu părinții etc.; invită părinții și alți actori educativi la lecții, la activitățile extracurriculare; organizează lectorate pentru părinți și elevi în biblioteca școlară /comunitară; participă, împreună cu copiii și părinții, la teatru, la cinema etc.

Colaborarea școlii cu părinții permite educatoarei să realizeze obiectivele care vizează diferențierea și individualizarea instruirii, de realizarea unei educații de calitate, iar părintelui i se oferă posibilitatea de a-și cunoaște copilul integrat într-un colectiv, de a contribui esențial la formarea și dezvoltarea lui. Prin urmare, pentru asigurarea calității parteneriatului educațional, cadrul didactic are misiunea de a implica părinții și agenții comunitari într-o activitate partenerială permanentă, cum ar fi colaborarea multiaspectuală de durată cu familia. Poziția ambelor instituții trebuie să fie una axată pe parteneriat, colaborare și sprijin reciproc în acțiunile orientate la formarea personalității preșcolarului.

BIBLIOGRAFIE

1. COSMOVICI, A. Psihologie generală, Iași: Editura Polirom, 1996.
2. CLAFF, G. Parteneriatul școală – familie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
3. DUMITRIU, Gh., DUMITRIU, C. Psihopedagogie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004.
4. ROCO, M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom, 2004.
5. ROȘCA, A. Creativitatea generală și specifică. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1981.

CONȚINUTURILE ÎNVĂȚĂRII SPECIFICE CUNOAȘTERII MEDIULUI ÎNCONJURĂTOR

Mihaela ROTARU, profesor
Școala de Artă „Sergiu Celibidache” Roman, România

Summary. *The environment represents the totality of external factors in nature and society, which act on man and condition his existence. From birth, the child enters into increasingly complex relationships with the environment in which he lives, developing under his direct influence. On the one hand, the environment is a necessary framework for the further development of the child through the material and cultural conditions it offers. On the other hand, the environment is the main source of impressions, which will be the basis of the process of knowing reality. From birth, the child develops biopsychosocially under the direct influence of the environment, this being the main source of information that will be the basis of the process of knowing reality.*

Knowing the environment is a basic task of the instructive-educational process in kindergarten and contributes to the realization of the aspects of education: intellectual, moral, aesthetic, professional and physical, underlined by the French pedagogue, René Hubert.

The importance of knowing the surrounding reality derives from the overwhelming influence that the environment has on the whole psychic development of the child, on the formation of the pre-primary elements of the future scientific conception of the world, on the process of forming the child's personality.

Keywords: *knowledge of the environment, contents, learning, kindergarten.*

*„Copiii învață mai bine atunci când sunt într-un climat socio-afectiv sigur, când relaționează plăcut cu părinții, cu educatorii și cu ceilalți din jurul lor.,,
John Bennet, UNESCO, 2004*

Mediul înconjurător reprezintă totalitatea factorilor externi din natură și societate, care acționează asupra omului și condiționează existența lui. Încă de la naștere, copilul intră în relații din ce în ce mai complexe cu mediul în care trăiește, dezvoltându-se sub influența lui directă. Pe de o parte, mediul constituie un cadru necesar evoluției ulterioare a copilului prin condițiile materiale și culturale pe care le oferă. Pe de altă parte, mediul înconjurător constituie principala sursă de impresii, care vor sta la baza procesului de cunoaștere a realității. Mediul înconjurător reprezintă ansamblul factorilor externi din natură și societate care acționează asupra omului și condiționează existența lui. Încă de la naștere copilul se dezvoltă biopsihosocial sub influența directă a mediului, acesta fiind principala sursă de informații ce va sta la baza procesului de cunoaștere a realității.

Cunoașterea mediului înconjurător este o sarcină de bază a procesului instructiv-educativ din grădiniță și contribuie la realizarea laturilor educației: intelectuală, morală, estetică, profesională și fizică, subliniate de pedagogul francez, René Hubert.

1. Grădinița și activitățile copiilor în grădiniță:

- Familiarizarea cu localul grădiniței (înțelegerea de către copii a semnificației grădiniței și locului pe care îl ocupă aceasta în viața lor);
- Sistematizarea despre sala de grupă, spălător, dormitor, sala de mese, cabinet medical, alte încăperi - recunoașterea și denumirea corectă a obiectelor din aceste spații;
- Cunoașterea și respectarea unor reguli de comportament în grădiniță;
- Cunoașterea numelor colegilor din grupă;
- Cunoașterea activităților specifice din grădiniță și modalitățile de adaptare la programul zilnic;
- Cunoașterea și aprecierea frumuseții vieții în colectiv, a relațiilor de prietenie și întraajutorare;
- Dezvoltarea atașamentului față de colegii din grădiniță, de cei care se îngrijesc de copii în instituție;
- Respectarea regulilor de conviețuire socială, manifestând un comportament civilizată în relațiile cu cei din jur, personalul grădiniței, fața de alți adulți.

2. Familia, viața de familie:

- Însușirea noțiunii de familie (componenta familiei, relațiile familiale generate de conviețuirea în comun, de interesele și aspirațiile acestora);
- Îmbogățirea și sistematizarea cunoștințelor despre activitatea membrilor familiei în viața socială și în gospodărie, profesiile părinților și locul de muncă, participarea afectivă la unele evenimente importante din viața familiei;
- Cunoașterea și respectarea regulilor de comportare în diferite împrejurări (plecarea la grădiniță, despărțirea și reîntâlnirea cu părinții, masa în familie, sărbătorirea unui eveniment în familie);
- Cunoașterea adresei locuinței, amplasarea acesteia, a încăperilor locuinței și destinației lor, a numărului de telefon.

3. Om – înfățișare, condiții de viață.

- Corpul omenesc – recunoașterea părților corpului omenesc și precizarea funcțiilor acestora;
- Conștientizarea necesității de a respecta igiena personală în toate împrejurările de viață și cunoașterea efectelor negative rezultate din încălcarea acestor reguli;
- Însușirea unor modalități de exprimare a emoțiilor și a sentimentelor prin antrenarea organelor de simț și ale propriului corp.

4. Obiecte de toaletă/uz igienic:

- Cunoașterea și utilizarea obiectelor de toaletă, diferențierea lor în funcție de modul de utilizare;
- Deprinderea de a folosi în mod corespunzător și în funcție de necesități obiectele de toaletă și cele de uz personal;

5. Îmbrăcăminte:

- Cunoașterea și denumirea obiectelor de îmbrăcăminte, utilitatea lor;
- Identificarea diferitelor materiale utilizate în confecționarea obiectelor de îmbrăcăminte;

- Cunoașterea caracteristicilor obiectelor de îmbrăcăminte cu privire la mărime, culoare, grosime;
- Cunoașterea modului de utilizare a obiectelor de îmbrăcăminte în funcție de sezon;
- Manifestarea unor atitudini responsabile față de întreținerea obiectelor de îmbrăcăminte;
- Cunoașterea succesiunii etapelor de îmbrăcare-dezbrăcare.

6.Hrana:

- Clasificarea alimentelor după proveniență și mod de folosire;
- Lărgirea sferei noțiunii de aliment în cunoașterea unui sortiment variat – carnea, unele preparate, produse zaharoase, făinoase și condimente, diferite alimente preparate din legume și fructe;
- Identificarea alimentelor care dăunează sănătății;
- Respectarea regulilor de igienă în consumul alimentelor, folosirea acestora în mod rațional.

7.Vesela și tacâmurile:

- Cunoașterea unei varietăți mai mari a veselei și a tacâmurilor, precizarea modului de folosire;
- Materialele din care sunt făcute obiectele de veselă (sticla, porțelan, metal) și tacâmurile (metal, material plastic, lemn);
- Cunoașterea modului și a ordinii în care se așază și utilizează vesela și tacâmurile.

8.*Activitatea omului*: sistematizarea cunoștințelor copiilor despre profesii/meserii, instrumente/unelte utilizate în activitatea omului; precizarea activităților specifice anumitor sectoare de activitate; clasificarea uneltelor după criteriul utilizării lor; cunoașterea simbolurilor specifice anumitor domenii de activitate; cunoașterea și aplicarea unor reguli de protecție a muncii și a utilizării instrumentelor de lucru.

9.*Mijloace de locomoție și transport*: recunoașterea și denumirea mijloacelor de transport/locomoție; clasificarea lor sub aspectul căii de circulație, al modului de folosire, al combustibilului utilizat, al întreținerii acestora, al locului de garare; cunoașterea și aplicarea corectă a regulilor de circulație; cunoașterea consecințelor pe care le au încălcarea acestor reguli; respectarea unor reguli de comportament în mijloacele de locomoție/transport; conștientizarea/cunoașterea unor efecte nocive pe care le pot avea acestea asupra mediului înconjurător (poluarea aerului, apei, pământului).

10.Orașul/satul meu:

- Cunoașterea și aprofundarea cunoștințelor cu privire la satul/orașul în care locuiesc
- Cunoașterea denumirii satului/orașului, cartierului, a unor obiective importante, edificii
- Cunoașterea activităților desfășurate de oamenii din mediile studiate
- Cunoașterea semnificației unor evenimente de interes local
- Participarea la acțiuni de îngrijire, ocrotire și protejare a satului/orașului
- Cunoașterea diferențelor de cultură, tradiție, limbă dintre locuitorii satului/orașului.

11.Aspecte ale naturii

Plante

- Aprofundarea cunoștințelor despre părțile component ale plantelor și funcțiile principale ale acestora.

- Observarea procesului de creștere a plantelor și înregistrarea datelor în legătură cu această activitate, cunoașterea modului de îngrijire a acestora de către om.
- Clasificarea plantelor după anumite criterii, folosire și utilizarea corectă a termenilor – copac, pom, fruct, legume, livadă, pădure, grădină, seră, vie.
- Analizarea-compararea reacțiilor plantelor în diferite situații sub influența anumitor factori de mediu – secetă, vânt, furtună, ploaie abundentă, gheață, poluare .

Animale

- Recunoașterea și denumirea animalelor.
- Sistematizarea cunoștințelor cu privire la înfățișarea lor, părțile component ale corpului, acțiuni specifice, hrană, adăpost, mediu de viață, puii lor, foloasele și pagubele pe care le aduc/provoacă.
- Clasificarea animalelor după mediu de viață – domestice și sălbatice.
- Observarea modificărilor apărute în viața animalelor în funcție de anotimp, intervenția omului, poluare, factori de mediu.
- Manifestarea unei atitudini responsabile față de asigurarea mediului de viață al animalelor.
- Precizarea unor reguli de comportament față de animale.

Universul

- Pământul – planeta vie, ca mediu de răspândire a plantelor și viețuitoarelor: sursă de hrană pentru om/plante/viețuitoare; caracteristici – formă, singura planetă care oferă condiții de viață, mișcările de rotație.
- Cosmosul – soarele (sursă de lumină și căldură, alte corpuri cerești – stelele, Luna, alte planete): compararea, clasificarea corpurilor cerești sub aspectul mărimii, formei, culorii....

Anotimpuri

- Cunoașterea aspectelor specifice fiecărui anotimp.
- Identificarea fenomenelor atmosferice în funcție de schimbările ce survin în natură.
- Explicarea modului de producere a fenomenelor și efectele acestora asupra mediului.
- Analizarea și compararea anotimpurilor în funcție de fenomenele specifice.
- Utilizarea datelor și simbolurilor din calendarul naturii.

Orientare în timp

- Perceperea corectă a succesiunii etapelor unei zile.
- Cunoașterea denumirii zilelor în succesiunea lor, ca unități de timp ale săptămânii.
- Perceperea scurgerii timpului prin raportarea reprezentărilor de ieri, alaltăieri, azi, mâine, la activitățile cu copiii.
- Cunoașterea lunilor anului.
- Precizarea etapelor unei zile în succesiunea cronologică.

12.Activități practic-experimentale

- Activități practice în curte, parcuri, pentru cunoașterea aspectelor specifice.
- Realizarea unor colecții (frunze, flori, semințe).
- Amenajarea straturilor în vederea răsădirii unor plante și îngrijirea spațiului verde.
- Îngrijirea plantelor de la colțul verde.
- Mici experimente privind influența factorilor de mediu în procesul de germinație, creștere și dezvoltare a plantelor (apa, lumina, căldura).

- Colectarea și conservarea unor plante medicinale.
- Experiențe privind transformarea apei și circuitul ei în natură – plutirea și scufundarea unor corpuri, dizolvarea unor substanțe (sare, zahăr) în apă, focul – procedura focului, utilitate, comportament preventiv, evitarea pericolelor.
- Îngrijirea și hrănirea peștilor din acvariu, a păsărilor din colivii, a animalelor mici (iepuri de casă, păsări de curte).
- Reguli de igienă personală și de protecție în toate activitățile desfășurate sub formă practico-aplicativă.
- Cunoașterea în mod organizată a obiectivelor socio-culturale, a spațiului căruia îi aparțin.
- Observarea spontană a fenomenelor naturii în mișcarea și dezvoltarea lor, sesizarea unor cauze care le determină.
- Perceperea activă a realității prin acțiuni directe asupra obiectivelor, fenomenelor din mediul înconjurător, a unor forme geografice și locuri istorice.
- Însușirea și prețuirea valorilor culturale și istorice ale poporului.
- Manifestarea interesului spontan pentru descoperirea realității înconjurătoare.
- Descoperirea cunoștințelor noi pe baza curiozității și a interesului pentru cercetare.
- Cunoașterea prin contact direct a obiectelor și fenomenelor din natură.
- Identificarea problemelor cu care se confruntă mediul și găsirea unor soluții pentru rezolvarea acestora.
- Identificarea caracteristicilor esențiale ale lucrurilor cu care intră în contact.
- Identificarea și investigarea problemelor de mediu.
- Participarea la acțiuni practice de îngrijire și protejare a mediului.

Importanța cunoașterii realității înconjurătoare decurge din influența covârșitoare pe care mediul o are asupra întregii dezvoltări psihice a copilului, asupra formării elementelor preprimare ale viitoarei concepții științifice despre lume, asupra procesului de formare a personalității copilului.

BIBLIOGRAFIE

1. ALBULESCU, I. Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate, Pitești: Editura Paralelă 45, 2009.
2. TAIBAN, M.; NISTOR V., et al. Cunoștințe despre natură și om în grădinița de copii. București: Editura didactică și pedagogică, 1979.
3. TĂTARU, L., GLAVA, A.; CHIȘ O. Piramida Cunoașterii: Repere metodice în aplicarea curriculumului preșcolar. București: Editura Diamant, 2014.
4. Curriculum pentru Educație Timpurie, 2019.

DEZVOLTAREA CAPACITĂȚII DE CERCETARE A COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ PRIN PROCESUL DE EXPERIMENTARE

Manuela GHEORGHIU,
profesor pentru învățământul preșcolar,
Școala Gimnazială Nr. 3, Piatra Neamț, România

Summary. The development of the research capacity at preschool age is of great importance for the didactic approaches regarding the knowledge, exploration and investigation of the environment.

Research is the process of systematic search for new knowledge, an original investigation in order to acquire new scientific knowledge, a study conducted in order to know something.

The teaching of "Science" is based on experiment both as a method of scientific investigation and as a method of learning.

As a method of training and self-training, the experiment involves activities to challenge, reconstruct and modify some phenomena and processes, in order to study them.

The experiment has a special formative value, as it develops to the students the spirit of observation, curiosity, the capacity to understand the essence of objects and phenomena, of processing and interpretation of experimental data, the interest of knowledge, etc.

The more intense use of experiments in activities with preschoolers, facilitates the formation of skills, habits, abilities related to their cognitive development (problem situations, causal relationships, associations, correlations) and attitudes in learning (curiosity and interest, initiative, perseverance).

Keywords: capacity, research, experiment.

Problema dezvoltării capacității de cercetare la vârsta preșcolară are o mare importanță pentru demersurile didactice privind cunoașterea, explorarea și investigarea mediului înconjurător.

Familiarizarea copiilor cu tot ce-i înconjoară, implică însușirea de informații valoroase pentru dezvoltarea lor ulterioară, pentru formarea capacității de cunoaștere, a interesului și dorinței de a dobândi noi cunoștințe.

Mediul înconjurător constituie principala sursă de impresii care vor sta la baza procesului de cunoaștere a realității. Cunoașterea mediului contribuie la dezvoltarea intelectuală a copiilor în contactul direct cu obiectele, cu fenomenele naturale, le perfecționează sensibilitatea organelor de simț, conținutul senzațiilor și al percepțiilor îmbogățindu-se.

Cunoașterea mediului presupune o activitate intelectuală intensă, prin care copilul își activează gândirea, fiind pus în situația de a analiza, de a sintetiza și de a compara elementele din mediul înconjurător, punându-se astfel bazele capacității de a cerceta, de a descoperi relațiile cauzale dintre obiecte și fenomene.

Cercetarea reprezintă procesul de căutare sistematică de noi cunoștințe, o investigație originală în scopul dobândirii de noi cunoștințe științifice, un studiu efectuat cu scopul de a cunoaște ceva.

Termenul *a cerceta* (cf. DEX) - a (se) examina cu atenție; a (se) observa; a (se) controla, a face cercetare; a căuta să afle; a întreba; a chestiona.

Termenul **cercetare** (cf. DEX) - acțiunea de *a (se) cerceta* și rezultatul ei; investigație originală în scopul dobândirii de noi cunoștințe științifice sau tehnologice - V. **cerceta**.

Capacitate – se definește ca ”însușiri individuale, care oferă posibilitatea reușitei, într-un anumit domeniu de activitate” [5, p.159] și ”un proces intelectual stabilizat și polivalent, reductibil în diverse domenii ale cunoașterii – a critica, a analiza, a asculta, a găsi informații” [6, p.75]

Capacitățile se constituie din operațiunile mentale, mecanismele de gândire ale unui individ, atunci când își exersează inteligența, iar abilitățile se reflectă prin percepțiile, gesturile executate în cadrul unei acțiuni realizate.

Noul Curriculum pentru educația timpurie (2019), din România, dar și cel din Republica Moldova, prevede ca abordările pedagogice centrate pe copil să susțină eficient dezvoltarea generală a copiilor, să ofere sprijin pentru strategiile lor de învățare și să promoveze dezvoltarea lor cognitivă, printr-o *axare mai ținută asupra învățării practice*, asupra jocurilor și interacțiunilor sociale.” [7, p. 5].

”Finalitățile educației timpurii vizează o serie de aspecte constituite ca premise ale competențelor-cheie formate, dezvoltate și diversificate, pe traseul școlarizării ulterioare, una dintre acestea făcând referire la *încurajarea explorărilor, exercițiilor, încercărilor și experimentărilor, ca experiențe autonome de învățare.*” [7, p. 14].

La vârsta preșcolară copilul își intensifică interesele gnostice. Acum el întreabă: ”De ce?”, ceea ce constituie un indiciu al dezvoltării unei curiozități direcționate și a unei atitudini interogative. Întrebările copilului preșcolar mic se referă la originea acțiunilor și lucrurilor și la cauza lor. Curiozitatea spontană a copiilor, manifestată prin întrebările ”de ce?”, ”cum?”, se transformă într-o activitate intelectuală intensă, cu un caracter din ce în ce mai conștient, chiar dacă preșcolarul nu reușește să descopere legăturile esențiale, el caută să găsească o explicație fenomenelor pe care le observă. Deoarece experiența sa este limitată și nu poate să analizeze corect fenomenul, adeseori ajunge la legături eronate, care nu sunt în conformitate cu realitatea. În procesul cunoașterii organizate, aceste deficiențe sunt înlăturate treptat, iar gândirea copilului este dirijată spre înțelegerea cauzelor pe baza observării unor manifestări concrete. Sub îndrumarea educatoarei începe să se dezvolte la copii capacitatea de a cerceta și de a dezvoltă relațiile cauzale dintre obiecte și fenomene.

Observarea sistematică a dezvoltării și schimbării în timp a plantelor, a creșterii animalelor, îi ajută pe copii să înțeleagă, încă de la această vârstă, mișcarea și evoluția fenomenelor naturii. Cunoașterea condițiilor necesare dezvoltării plantelor și animalelor contribuie la înțelegerea interdependenței care există între fenomene.

Procesul de educație fiind foarte divers, necesită metode de învățământ diferite sau strategii didactice, prin care se urmărește eficiența în cunoaștere, participarea activă, crearea a copilului, întreținerea curiozității și a plăcerii de a cunoaște.

Omul interacționează într-un fel sau altul cu mediul înconjurător și reacționează față de acesta pe căi multiple. Văzul și auzul îl înștiințează asupra primejdiilor. Intellectul îi permite

omului să reacționeze diferit. El își strânge informații prin observație; își organizează această informație și caută regularitățile; este curios să știe de ce există aceste regularități; comunică aceste observații și altora. Acestea sunt activitățile de bază ale științei.

Învățarea unor noțiuni din domeniul științelor, în grădiniță sau în școală, poate fi de multe ori dificilă sau plictisitoare. Atunci când aceste spații devin locuri în care copiii pot explora și descoperi informații noi, unde sunt sprijiniți și dirijați spre acțiune, acestea devin mult mai atractive, adevărate locuri de învățare.

Predarea ”Științei” are la bază *experimentul* atât ca metodă de investigație științifică, cât și ca metodă de învățare. ”Experimentarea și observarea nemijlocită a realității constituie cei doi stâlpi de susținere ai unei metodologii active în predarea științelor, deziderat exprimat încă de la sfârșitul secolului al XIX-lea de adepții „școlii active” [4, p.118].

Ca metodă de instruire și autoinstruire, experimentul presupune activități de provocare, reconstituire și modificare a unor fenomene și procese, în scopul studierii lor.

Metodă de explorare a realității – experimentul - direct sau indirect, folosită în predare și învățare, are o deosebită valoare formativă, întrucât dezvoltă elevilor spiritul de observație, curiozitatea, capacitatea de a înțelege esența obiectelor și fenomenelor, de prelucrare și interpretare a datelor experimentale, interesul de cunoaștere etc.

Metoda experimentală combină experiența cu acțiunea, realizând astfel o mai strânsă legătură între teorie și practică.

Experimentul poate crea stări emoționale favorabile, îi poate determina pe copii să-și folosească experiențele dobândite în urma experimentelor și în alte activități ulterioare.

Experimentul, ca o metodă activă, „are mai multă forță de convingere decât orice altă metodă și, deci, posibilități sporite de înrâurire asupra formării concepției științifice despre natură la elevi.” [4, p.118]

Experimentul, ca metodă de cercetare, îndeplinește funcții multiple: permite elevilor să-și formeze o privire de ansamblu asupra unei acțiuni, operații sau a unui obiect, proces, fenomen; îi pune pe elevi în situația de a provoca și reproduce fenomene și procese pe cale experimentală (de ex., evidențierea transpirației plantelor, a orientării lor după lumină); determină formarea unor deprinderi de lucru cu aparatură specifică științelor prin însușirea și aplicarea unor metode și tehnici de lucru corespunzătoare (operații de măsurare, cântărire etc.); accentuează caracterul formativ al învățământului prin dezvoltarea la preșcolari a spiritului de investigație și observație, a gândirii flexibile, fluide, originale [3, p.1].

Aceste funcții se realizează, de obicei, într-o strânsă interdependență, prin împletirea armonioasă a operațiilor obiectuale (materiale) cu cele mintale.

Așa cum este bine știut, cercetarea la vârsta preșcolară este o caracteristică generală, manifestată la copil pentru a cunoaște natura și elementele mediului înconjurător, și izvorâtă din curiozitatea ”nemărginită” de a afla cât mai multe informații despre lumea în care trăiește.

Curriculum pentru educația timpurie (2019), din România, include în *Domeniile de dezvoltare*, dimensiuni care fac referire directă la dezvoltarea curiozității la această vârstă, transpuse în comportamente clare privind realizarea de activități de investigare a mediului prin metode specifice.

Astfel, educatoarele, utilizează în acest scop, experimentele și experiențele, mai ales în activitățile din domeniile experiențiale, respectiv Domeniul Științe.

În lucrarea Teoria și metodologia familiarizării preșcolarilor cu natura [2, p.151], cele două noțiuni sunt definite după cum urmează:

- **experimentul** reprezintă producerea sau modificarea intenționată a unui fenomen, provocată de cercetător, în condiții impuse de ipoteza cercetării spre a-i surprinde caracteristicile și cauzele.
- **experiența** reprezintă verificarea practică a unei legi sau a unei formule prin declanșarea fenomenelor în laborator, sală de clasă.

La grădiniță, se efectuează experiențe simple, prin care copiii observă cauzele și consecințele legăturilor dintre obiectele și fenomenele naturale. Pentru reușita acestora, ei trebuie să posede un anumit volum de cunoștințe și deprinderi elementare de observare a acțiunilor realizate; informațiile obținute în timpul experimentelor le permit să înțeleagă mai bine fenomenul, decât doar prin expunerea verbală a educatoarei.

În acest sens, se pot desfășura activități diverse prin care ei să descopere lucruri noi, realizând experiențe atractive și interesante, pentru a le stimula curiozitatea și dezvoltarea, în același timp, capacitatea de cercetare asupra a ceea ce îi înconjoară. Un pachet de activități experiențiale, prin care să le oferim celor mici oportunitatea de a cunoaște lumea înconjurătoare și de a învăța despre ea, prin observare și explorare/investigare, se poate realiza într-o tematică ce se poate cristaliza în jurul celor patru elemente ale vieții, respectiv pământ/sol, apă, aer și foc: *"Solul, învelișul viu al Pământului"*- experiment, *"Minunea din sămânță,, -germinarea-experiment, "Magia apei"- experiment, "Plutirea și scufundarea"- experiment, "Aerul din jurul nostru" – experiment, "Șervețelul uscat, șervețelul umed"- experiment, "Focul – prieten sau dușman ?" – experiment, "Viața din pământ,, - observare liberă/ colectare de elemente din sol.*

O sugestie practică, în care s-a urmărit stimularea curiozității și dezvoltarea capacității de cercetare a preșcolarilor, o constituie prezentarea câtorva detalii din activitatea *"Solul, învelișul viu al Pământului"*- experiment, în care copiii au dobândit cunoștințe despre proprietățile fizice ale solului (culoare, textură, compoziție, structură) și importanța lui pentru om, plante și animale. În acest scop s-a realizat observarea mai multor tipuri de soluri, de culori diferite, de texturi diferite (din pădure, din grădină, de la magazin), copiii au pipăit, au mirosit mostrele de pământ și au sesizat diferențele. De asemenea, au observat în compoziția pământului diferite elemente (materii organice): pietricele, resturi de rădăcini firoase, bucățele de lemn, resturi de frunze; au observat că solul poate fi compact (tare), nisipos sau afânat. Pentru a afla compoziția pământului, s-a desfășurat un experiment în care copiii au așezat într-un borcan transparent, (1/3) pământ/sol format din-un amestec de nisip, pietricele, lut, argilă și materie organică descompusă. Apoi, au adăugat apă până s-a umplut borcanul, au închis cu capacul, au agitat timp de 1 minut, apoi au lăsat borcanul într-un loc ferit. După o oră au observat că pământul s-a așezat "în etaje": pietricelele și nisipul, care sunt mai grele, s-au așezat în partea de jos a borcanului, peste ele lutul, apoi argila, care este mai ușoară și mai fină, iar în apă pluteau diferite elemente, impurități, de materie organică. Experimentul a continuat pe parcursul mai multor ore. Apoi am desfășurat jocul "Viața din pământ", în care copiii au ieșit în curtea grădiniței cu lopățele și lupe și au observat solul. Astfel, au descoperit că în pământ sunt insecte, răme, găuri, iarbă, rădăcini de plante, dar și aer și apă, care ajută plantele și viețuitoarele să trăiască.

Experimentul este o metodă care se poate aplica și la alte categorii de activități, nu numai în cele de cunoașterea mediului, în oricare moment al zilei sau situație spontană, și oferă copilului un prilej de cunoaștere, de cercetare și investigare. Rolul cadrului didactic este cel de a

provoca, de a selecta conținuturi, jocuri, activități experiențiale, metode și mijloace didactice adecvate, de a stimula și sprijini dorința și nevoia de explorare a copilului.

Valorificarea mai intensă a experimentelor în activitățile cu preșcolarii, facilitează formarea de competențe, deprinderi, capacități ce țin de dezvoltarea lor cognitivă (situații problemă, relații cauzale, asocieri, corelații) și atitudini în învățare (curiozitate și interes, inițiativă, perseverență). Interacționând cu natura, copilului i se oferă posibilitatea de a-și forma abilități și competențe asociate demersurilor de investigație științifică, de concepere și realizare de experimente simple pentru cunoașterea naturii.

În realizarea experimentelor este necesar să se respecte anumite cerințe metodologice specifice, cum ar fi: crearea unei motivații; prezentarea și discutarea procedeele ce vor fi utilizate pentru a înțelege traseul urmat în descoperirea adevărului; elaborarea unui plan de cercetare și efectuarea experimentului/experienței propriu-zise; organizarea observării asupra proceselor și fenomenelor ce se produc; consemnarea rezultatelor experimentale, după care se prelucrează datele și se formulează concluziile; compararea concluziilor la care au ajuns copiii față de ipoteza formulată inițial.

Organizarea experiențelor/experimentelor simple trebuie să îndeplinească și anumite cerințe pedagogice: demonstrația educatorului să fie repetată de către copii cu materialele puse la dispoziție, individual sau în grup; rezultatele să fie verificate de toți copiii; preșcolarii să răspundă la întrebări după ce s-au convins de justetea lor, în urma experienței/experimentului; experiența/experimentul trebuie percepute vizual; conținutul și activitatea experienței/experimentului trebuie să fie simple; rezultatele obținute trebuie să fie clare, să nu conducă la interpretări; în timpul desfășurării experienței/experimentului trebuie respectate reguli de siguranță și securitate a copiilor.

Selectarea experimentelor trebuie realizată conform cerințelor curriculumului pentru educație timpurie și particularităților de vârstă ale copiilor, de volumul de cunoștințe pe care îl posedă aceștia despre obiectul supus cercetării.

Conținuturile științifice trebuie accesibilizate nivelului de dezvoltare al preșcolarilor, transmise într-un limbaj adecvat, astfel încât să fie pe înțelesul lor, dar fără a denatura valoarea științifică a informațiilor.

BIBLIOGRAFIE

1. Academia Română Institutul de Lingvistică Iorgu Iordan , Dicționarul explicativ al limbii române (DEX), ediția a II-a revăzută și adăugită, București, Editura Univers Enciclopedic, 2009, p. 1248.
2. ANDON, C.; HAHEU, E.; GÎNJU, S. Teoria și metodologia familiarizării cu natura, Ediția a II – a revăzută și completată. Chișinău: Tipografia UPS ”Ion Creangă”, 2014, 250 p.
3. BLĂNARU, M. Experimentul, resursă indispensabilă pentru un act instructiv-educativ de calitate. În Tribuna învățământului, Revistă Națională de Educație și Cultură, [on-line]. 16.10.2016. Disponibil pe Internet [accesat 22 ianuarie 2020].
<https://tribunainvatamantului.ro/2016/06/27/experimentul-resursa-indispensabila-pentru-un-act-instructiv-educativ-de-calitate/>

4. CERGHIT, I. Metode de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976, 195 p.
5. CRISTEA, S. Teorii ale învățării: modele de instruire. București: E.D.P., 2005, p. 192.
6. CRISTEA, G. Psihologia educației. București: Ed. Coresi S.A., 2001. 180 p.
7. MEN, Curriculum pentru educația timpurie, București, 2019, p. 42.

ADAPTAREA UNUI COMPORTAMENT ADECVAT ÎN MEDIUL ÎNCONJURĂTOR LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

*Diana FRINIUC, masterand, UPS "Ion Creangă",
educator IET nr. 182 "Curcubeul", Chișinău, RM*

Summary. *Forming an appropriate behavior towards the environment is as important for children as intellectual, moral, aesthetic, etc. education is. In environmental education, children learn why and how to protect nature. Knowledge of the environment is a fundamental component of the educational process in kindergarten.*

Perceiving the environment as a complex organism, knowing its components and their functions, the child will gradually comprehend that the deterioration of one of them will lead to the loss of the functionality of others.

Keywords: *environmental education, ecological education, preschoolers, early education.*

Formarea comportamentului adecvat față de mediu este la fel de important pentru copii ca și educația intelectuală, morală, estetică, etc. În cadrul educației ecologice, copiii învață de ce și cum trebuie protejată natura.

Îngrijirea mediului implică din partea omului desfășurarea unor acțiuni practice care să contribuie la evoluția plantelor și animalelor, apărarea lor de acțiunile dăunătoare, care pun în pericol viața plantelor și animalelor și chiar viața omului.

Epoca contemporană reclamă o etică a responsabilității pe termen lung, cu obligația necondiționată de a ocroti existența omenirii pe pământ. Societatea contemporană este încă dominată de hedonismul ecologic, care menține dinamica individualistă centrată pe consum.

Sensibilitatea ecologică a permis într-o oarecare măsură moralizarea proceselor de producere și de consum, orientând cererea și oferta către tehnologiile alternative ecologice.

Mediul în care copiii își desfășoară activitatea îi influențează permanent și le oferă posibilitatea de a veni mereu în contact cu ceva nou pentru ei, le stimulează curiozitatea și dorința de cunoaștere.

Însă e timpul pentru o schimbare, e timpul să luăm atitudine, să ne convertim felul de a gândi și de a acționa, pentru că o facem tot pentru noi și pentru generațiile ce vor urma. E timpul ca omul să fie sensibil la problemele mediului, să adopte un comportament adecvat față de natură, să protejeze mediul înconjurător.

Cunoașterea mediului înconjurător este o sarcină de bază a procesului instructiv educativ în grădiniță și contribuie la realizarea laturilor educației: intelectuală, morală, estetică, profesională, fizică, subliniate de pedagogul francez, René Huber.

Mediul înconjurător reprezintă totalitatea factorilor externi din natură și societate care acționează asupra omului și condiționează existența lui.

Copilul, încă de la naștere, intră în relații din ce în ce mai complexe cu mediul în care trăiește, dezvoltându-se sub influența lui directă.

Copilul se străduiește să găsească explicație evenimentelor și lumii din jurul lui iar educatoarea are sarcina de a-i crea oportunități pentru cercetare și explorare, să-i asigure suport emoțional, securitate și să încurajeze cunoașterea.

E bine ca omul de mâine să știe ce e bine și ce e rău în raport cu mama-natură pentru ca mai apoi tânărul, iar mai târziu adultul să acționeze în consecință.

Mediul înconjurător reprezintă totalitatea factorilor externi din natură și societate care acționează asupra omului și condiționează existența lui.

Mai târziu, copilul se străduiește să găsească explicație evenimentelor și lumii din jurul lui iar educatoarea are sarcina de a-i crea oportunități pentru cercetare și explorare, să-i asigure suport emoțional, securitate și să încurajeze cunoașterea.

Explorarea presupune încercările și tentativele copilului de a cunoaște și de a descoperi lucruri noi, fenomene și experimente din mediul ce-l înconjoară. Este una din acțiunile fundamentale ale dezvoltării copilului.

Sarcinile au mare rol în procesul structurării personalității copilului, constituind un mijloc de cunoaștere și familiarizarea acestuia cu mediul înconjurător și contribuind la exersarea deprinderilor, la consolidarea cunoștințelor.

Caracterul interesant și eficient al variantelor de joc este conferit și de materialele intuitive precum: jetoanele, ilustrațiile, tablourile.

În elaborarea acestui articol am folosit numeroase lucrări de psihologie a copilului și pedagogie generală, manuale cât și lecturi literare.

Percepând mediul înconjurător ca pe un organism, cunoscându-i componentele și funcționalitatea lor, copilul va înțelege treptat că deteriorarea uneia dintre acestea va atrage după sine și disfuncționalitatea celorlalte.

Astfel cunoașterea mediului este în strânsă legătură cu educația ecologică, de protecție și îngrijire a naturii. [12, p.32]

Copilul va fi ajutat și dirijat să identifice surse de poluare și posibilități de eliminare a lor, să înțeleagă noțiunile de re folosire și reciclare, învățând să economisească.

Pentru formarea unor abilități practice în scopul realizării unor produse funcționale, practic-utilitare din materiale reciclabile, copilul va prelucra materiale din natură, va observa frumosul din natură și i se va stimula nevoia de a-l crea.

Rolul imaginației la această vârstă este atât de mare, încât unii autori au considerat că o serie de conduite ale copilului își au sursa tocmai în ea.

Considerată ca una dintre cele mai active și eficiente modalități de instruire și educare, conversația constă într-un dialog dintre educatoare și copil, pe baza unei succesiuni de întrebări și răspunsuri care pornesc de la cunoștințele dobândite anterior de copii și sunt legate de conținutul noii teme propuse.

Conversația nu se desfășoară numai între educatoare și copil ci și între copii înșiși.

Prin intermediul dialogului educatoare-copil, prin efort propriu, copilul trece mai ușor de la reținerea informațiilor despre alcătuirea unei plante sau a unui animal, caracteristicile unui fenomen din natură, la înțelegerea relațiilor dintre acestea și factorii de mediu care au determinat apariția și particularitățile alcătuirii lor, interdependența care există în natură între organism și mediu, a legăturilor și cauzalitatea dintre diferiți agenți ai mediului înconjurător în dinamica lor și organizarea generală a viețuitoarelor. [10, p.41]

Conversația are rol de fixare, consolidare și sistematizare, de verificare și apreciere a cunoștințelor copiilor constă în întrebări care vizează în special reținerea de către preșcolari a unor informații despre caracteristicile specifice viețuitoarelor (plante sau animale), influența diferiților factori de mediu asupra înfățișării, alcătuirii și modul de viață al acestora. [7, p.45]

De aceea, în orice activitate, pe lângă întrebările care urmăresc să consolideze în memoria preșcolarilor anumite informații despre particularitățile de organizare a viețuitoarelor, am folosit întrebări cu ajutorul cărora aceștia să motiveze răspunsurile, să compare diferite aspecte de organizare a viețuitoarelor, în raport cu mediul în care trăiesc, întrebări care să le stimuleze gândirea.

Se impune că încă de la venirea copilului în grădiniță să fie ajutat să cunoască formele de viață existente în mediul înconjurător și să învețe să le ocrotească.

Un mobil important al activității conștiente de învățare este cultivarea intereselor preșcolarilor pentru mediu, dezvoltarea spiritului de observație, înarmarea cu unele deprinderi de observare corectă și sistematică a realității înconjurătoare.

Principalul mijloc prin care se poate asigura accesibilitatea cunoștințelor despre natură este contactul direct, nemijlocit și organizat cu obiecte și fenomene din mediul apropiat de viață pentru ca pe această bază să se realizeze progresiv cunoașterea mediului mai îndepărtat și a fenomenelor generale.

Mijlocul principal de a satisface dorința de cunoaștere, experimentarea conduce la căutarea și explicarea mecanismelor acestor lucruri.

Începuturile confruntării cu natura și tehnica se găsesc în percepția și asimilarea zilnică a lumii implicite și sub formă de joc. Pentru educatori și profesori apare problema recunoașterii și promovării valorii de educație a jocului.

De bogăția cunoașterii implicite depinde ce vor câștiga copiii din situațiile explicite de învățare.

A înțelege un lucru înseamnă mai ales a-l pune felurit în legătură cu ceea ce deja există în copil.

Cu cât există mai mult, cu atât mai densă este rețeaua sensurilor, relațiilor, comparațiilor, atribuirilor, cu atât mai profund se ancorează înțelegerea. Când copiii încep să se confrunte explicit cu probleme tehnice sau cu fenomene experimentale, ei accesează cunoașterea lor vie, implicite, a fenomenelor lumii.

Sub raportul conținutului, întreaga omenire- de la opinia publică și până la factorii de decizie sau forurile internaționale de colaborare și cooperare- a dobândit reprezentarea clară asupra problemelor multiple și complexe pe care le ridică astăzi raporturile omului cu mediul înconjurător, a importanței resurselor naturale pentru viața și bunăstarea popoarelor și a faptului că acestea nu mai sunt inepuizabile. [6, p.2]

În lucrările sale, cercetătorul moldovean Andon C. menționează că explorarea mediului înconjurător constituie o premisă esențială în cucerirea lumii înconjurătoare și stimulează motivația de a cunoaște, oferind bazele dezvoltării potențialului psiho-fizic și aptitudinal al copilului, astfel contribuind la educația ecologică a copilului preșcolar. [1, p.24]

Cu toate acestea, ea continuă să fie abordată mai degrabă ca o disciplină aparte (obligatorie sau opțională; în țara noastră fiind valabilă a doua situație), neintegrată în programa școlară, fără corelație cu alte materii și cu o ofertă redusă în ceea ce privește aplicabilitatea în viața de zi de zi.

În acest context S.Gînju invocă, că scopul esențial al educației ecologice la preșcolari este de a le forma bazele unei gândiri și atitudini centrate pe promovarea unui mediu natural propice vieții, de a le dezvolta spiritul de responsabilitate față de mediu. [11, p.31]

Îngrijirea mediului implică din partea omului desfășurarea unor acțiuni practice care să contribuie la evoluția plantelor și animalelor, apărarea lor de acțiunile dăunătoare, care pun în pericol viața plantelor și animalelor și chiar viața omului. Protejarea mediului înconjurător se însuflă de la cele mai fragede vârste. [15, p.6]

În general, majoritatea copiilor nu au formată o educație ecologică- pungi, ambalaje, cutii de plastic etc. aruncate în curtea școlii sau pe stradă, sunt mărturia lipsei de educație ce ar trebui să provină din familie și să fie consolidată în instituțiile de învățământ. În prezent, ca disciplină școlară, educația de mediu este materie opțională.

Pentru grupele pregătitoare pentru școală și clasele primare, trebuie să existe o strategie de organizare a conținuturilor științifice și de transmitere a lor într-un mod individualizat. [14, p.9]

Trebuie să axăm această strategie în mod special pe valențe formative mai accentuate construită adecvat capacităților specifice vârstei și ritmului de dezvoltare al fiecărui copil, nevoilor și intereselor sale.

De aceea, cunoașterea mediului și a problemelor sale, la această vârstă trebuie să îmbrace aspecte practice și să provoace trăiri emoționale. Ori de câte ori este posibil trebuie să punem copiii în situația de a acționa, de a reacționa, de a manifesta atitudini.

Copiii mici tind să dezvolte un atașament emoțional față de ce le este familial și față de care se simt bine. Un lucru care trebuie avut în vedere atunci când lucrăm cu copiii, este acela, că dacă ei nu pricep de ce trebuie făcut un anumit lucru, interpretează că acel lucru nu trebuie făcut.

Unele atitudini pozitive față de mediu ce pot fi formate și repetate la această vârstă, includ acțiuni precum oprirea apei în timpul spălării dinților, oprirea luminii atunci când nu ne este necesară folosirea ei și cunoașterea faptului că hârtia trebuie reciclată.

În perioada actuală, în multe țări ale lumii, educația pentru protecția mediului, a devenit o nouă dimensiune a curriculumului, cu scopul de a iniția și promova o atitudine responsabilă față de mediu, de a-i face pe copii să conștientizeze pericolele unei degradări accentuate a mediului.

Protecția mediului înconjurător a devenit un obiectiv major al lumii contemporane.

Ludmila Ursu afirmă în publicațiile sale că încă de la vârstă mică, copiii trebuie să învețe și să respecte legile naturii, ei fiind ajutați să descifreze și să-și însușească ABC-ul ecologiei, să înțeleagă necesitatea protecției mediului, a ocrotirii naturii. [16, p.3]

Copiii trebuie învățați cum să contribuie la refacerea naturii, menținând curățenia și îngrijind frumusețile ei oriunde s-ar afla, să înțeleagă că ocrotind natura se ocrotesc pe ei înșiși. Programa învățământului preșcolar la categoria activităților opționale și educația ecologică ne vine în ajutor.

Aceasta presupune că, în pofida importanței sale, programa de educație ecologică se aplică în funcție de diverși factori: resursa umană competentă și cu disponibilitate pentru acest tip de activități, materialele didactice necesare, factori materiali, sociali. Poate unii își pun întrebarea: „De ce este obligatoriu ca educația ecologică să înceapă de timpuriu, încă de la vârsta preșcolară?”. Pentru că aceasta este vârsta la care începe formarea viitorului cetățean al planetei, din toate punctele de vedere. [3, p.34]

Pe de altă parte, este evident că nu trebuie să uităm de valoarea, pentru formarea viitorului individ uman, acelor „7 ani de acasă”, prin care unui copil i se transmit normele elementare de

comportament, care constituie fundamentul acțiunilor unui cetățean preocupat de mediul în care trăiește.

Andon C. menționează ca fiind necesară aducerea în câmpul perceptiv a unor obiecte, fenomene care trezesc interesul copiilor, întreținerea curiozității, organizarea unui mediu prielnic și oferirea materialelor necesare observației, asocierea intuirii cu cuvântul ce orientează și conduc efortul perceptiv. [1, p.46]

La finalul acestor activități este utilă formularea unor concluzii prin conversații, explicații, aplicarea în practică a rezultatelor obținute în lucrări manuale, fișe de activitate independentă, evaluarea și perfecționarea observațiilor viitoare. [9, p.29]

Este necesară totodată obișnuirea copiilor cu perceperea prin cât mai multe simțuri: să observe elementele vizibile ale unei plante, să miroasă, să guste fructele sau semințele, să pipăie tulpina sau frunzele, să le “cântărească” în palmă, să analizeze dacă sânt calde sau reci, moi sau tari etc., apoi să verbalizeze ce au perceput.

- utilizarea adecvată a resurselor didactice moderne duce la îmbunătățirea asimilării cunoștințelor de către preșcolari, contribuind la ridicarea calității învățământului.
- metodele și procedeele folosite dezvoltă spiritul de inițiativă, flexibilitatea intelectului, cât și formarea unor deprinderi practice.
- introducerea unor modalități practice de lucru fac ca preșcolarul să devină un element activ.

Abordarea holistică în cadrul procesului educațional reprezintă integrarea învățării și dezvoltării copilului prin prisma domeniilor de dezvoltare a lui - fizică, socio-emoțională, cognitivă, lingvistică. [2, p.65]

Aceasta presupune a orienta cadrele didactice să promoveze integrarea practicii educației timpurii la nivel creativ, care se va concentra mai puțin pe reperele tradiționale ale dezvoltării academice și mai mult pe crearea stării de bine a copilului, interconectată prin dezvoltarea fizică, socio-emoțională, cognitivă, lingvistică.

În mod similar, atunci când se întâmplă ceva în oricare dintre domenii, aceasta are un impact semnificativ asupra tuturor celorlalte domenii, chiar dacă copiii trec prin stadii similare de dezvoltare, dar în ritmuri diferite. De aceea, cadrele didactice nu vor aștepta rezultatul ca toți copiii să atingă același nivel de performanță în aceeași perioadă de timp. [2, p.32]

Studiile privind învățarea timpurie a copiilor demonstrează, că fundamentarea învățării și dezvoltării continue a copilului depinde nu numai de plasticitatea extraordinară a creierului copiilor la această vârstă, ci și de un mediu de cultivare și stimulare furnizate de familie, instituții de prestare a serviciilor de educație și îngrijire timpurie și comunitate. [3, p.43]

Fiecare trece prin diferite etape care se repetă și se sprijină pe ceea ce s-a acumulat anterior, cu scopul de a merge mai departe și de a învăța și mai mult. În fiecare proces de învățare, copilul trece prin etapa de familiarizare, de învățare propriu-zisă (care se situează în zona proximală a dezvoltării- expusă de Vâgotski) și de exersare. [17, p.32]

Pentru o cunoaștere cât mai corespunzătoare a lumii înconjurătoare, nu este de ajuns să punem pe copii în contact direct cu ea, cu obiectele, cu ființele sau fenomenele ei, ci este necesar să le dirijăm observarea orientându-i spre esențial, spre semnificativ.

Având în vedere că atenția preșcolarilor, în special la grupele mici, este foarte împrăștiată, anunțarea activității trebuie să fie făcută astfel încât să capteze și să mobilizeze atenția copiilor.

Pentru aceasta se pot întrebuița diferite procedee: la grupele mici se poate face sub formă de surpriză, printr-o ghicitoare, prin mimica educatoarei, prin prezentarea ca pe un spectacol de teatru de masă sau teatru de păpuși sau prin crearea unei stări afective pozitive, de exemplu, printr-o exclamație a educatoarei.

Percepând mediul înconjurător ca pe un organism, cunoscându-i componentele și funcționalitatea lor, copilul va înțelege treptat că deteriorarea uneia dintre acestea va atrage după sine și disfuncționalitatea celorlalte.

Astfel cunoașterea mediului este în strânsă legătură cu educația ecologică, de protecție și îngrijire a naturii. [13, p.32]

Rolul imaginației la această vârstă este atât de mare, încât unii autori au considerat că o serie de conduite ale copilului își au sursa tocmai în ea. [5, p.43]

Galina Chirică menționează că „considerată ca una dintre cele mai active și eficiente modalități de instruire și educare, conversația constă într-un dialog dintre educatoare și copil, pe baza unei succesiuni de întrebări și răspunsuri care pornesc de la cunoștințele dobândite anterior de copii și sunt legate de conținutul noii teme propus. [6, p.54]

În timp ce educația de bază este asigurată de sistemul educațional formal, responsabilitatea educației ecologice a fost asumată încă de la apariția ei, cu precădere, de societatea civilă. [11, p.48]

Avantajul acestui fapt este că organizațiile civile au o mai bună legătură cu comunitățile locale, datorită relațiilor informale, decât instituțiile de învățământ, care încă sunt guvernate centralizat. [4, p.57]

Acest fapt crează oportunitatea abordării problemelor de mediu vizate de educația ecologică prin prisma identității locale, facilitând implicarea comunităților și modificarea atitudinii acestora față de cauza de mediu.

Pe lângă capacitatea de a modifica atitudinea populației față de mediu, educația ecologică este apreciată și pentru influența sa asupra modului de gândire al oamenilor în general.

Datorită naturii transdisciplinare a ecologiei, educația ecologică facilitează dezvoltarea unei gândiri complexe, implicând și un puternic efect social, solicitând o mai bună comunicare între oameni, între generații diferite, între oamenii de știință și publicul larg, având, totodată, și o importantă dimensiune etică. [8, p.43]

Pentru toate acestea, educația ecologică este considerată ca fiind educație permanentă de-a lungul vieții, condiție a formării unei culturi cu perspectivă ecologică și a responsabilității globale.

Îngrijirea mediului implică din partea omului desfășurarea unor acțiuni practice care să contribuie la evoluția plantelor și animalelor, apărarea lor de acțiunile dăunătoare, care pun în pericol viața plantelor și animalelor și chiar viața omului.

În concluzie putem spune că educația ecologică vizează diferite laturi ale dezvoltării personalității individului. Ea are ca scop formarea premiselor de înțelegere a efectelor unui comportament necorespunzător asupra mediului și, deci, a atitudinii de protejare a mediului.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDON, C., LEȘENCO S., CEMORTAN S. Familiarizarea copiilor cu natura. Cimișlia, 1992.
2. ANDON, C., HAHEU, E. Familiarizarea preșcolarilor cu natura prin intermediul jocurilor didactice. Ch., 1997.
3. ANDON, C., GORDEA, L. ZIDU, E. Teoria și metodologia familiarizării copiilor cu natura. Ch., 2001.
4. CERGHIT, I. (coordonator) Didactica. Manual pentru Scoli Normale. București: Ed. E.D.P, 1993.
5. CHIRICĂ, G. Sisteme de reprezentări ecologice accesibile preșcolarilor. În: Învățământul Universitar din Moldova la 70 de ani, Chișinău, 2000.
6. CHIRICĂ, G. Problema continuității în formarea culturii ecologice la copii. În: Probleme actuale ale științelor filologice, psihologice, pedagogice și social-politice. pp. 48-52. — [sl]: [sn], 2010, 410 p.
7. CHIRICĂ, G. Abordări psihopedagogice ale educației ecologice a copiilor / În: Prerogativele învățământului preuniversitar în contextul societății bazate pe cunoaștere, 2014, vol. I, 323 p.
8. CHIRICĂ, G. Competențele ecologice ale adulților - condiție importantă în educația pentru mediu la copii. În Revista: Acta et commentationes, 2015, Nr. 1, p. 20-24.
9. CRETU, E. Aspecte metodologice privind proiectarea didactică. În: Revista de Pedagogie nr. 5/9, 2013.
10. ERABU, I. Natura - aerul vietii, Ed.Stiintifica, 1989.
11. HAHEU, E. GORDEA, L.GÎNJU, S. Teoria și metodologia familiarizării preșcolarilor cu natura Chișinău, 2014.
12. LUNGU STOICA, N. Contributia scolii in realizarea educatiei elevilor,in scopul protejarii si conservarii mediului inconjurator. În: Revista „Natura”, nr. 3, 1989.
13. STOICA, M. Sinteze de pedagogie si psihologie. Craiova: Editura Universitaria, 1992.
14. PIAGET, J. Psihologia inteligentei. Bucuresti: E.D.Stiintifica, 1965.
15. RADU, I. Invatamantul diferentiat, conceptie si strategie. Bucuresti: E.D.P, 1975.
16. URSU, L. (coordonator) Retrospectivă, actualitate și perspectivă a Educației Ecologice. Aplicații metodologice inter/transdisciplinare, Chișinău, 2011.
16. ВЬГОТСКИЙ, Л. С. Психология М.: Эксмо-пресс, 2000. 1008 с.

CORELAȚII DINTRE EDUCAȚIA ECOLOGICĂ ȘI PARTICULARITĂȚILE DE VÂRSTĂ ALE PREȘCOLARILOR

Roxana GAVRILUȚ,
drd., profesor învățământ preșcolar, grad didactic I,
Școala Gimnazială "Daniela Cuciuc" Piatra Neamț, România

Summary. *The preschooler must be aware and take responsibility for the environment in which he lives. Ecological education, carried out from an early age, prevents ecological "illiteracy", responsible for the emergence of irresponsible behavior, with undesirable effects on the environment and thus we come to the clear conclusion that ecological education must start from the youngest, from preschoolers, and the school, the one in which the next generation of adults is formed, is the one that must take the first step in the formation of ecological behavior.*

Keywords: *learning, education, work, game, responsibility.*

Nici o perioadă „a dezvoltării psihice umane nu are caracteristici atât de numeroase, explozive, neprevăzute ca perioada preșcolară. Această perioadă, intră ca notificație în cei "7 ani de acasă", sintagma prin care evocăm rolul formativ deosebit de mare al familiei în dezvoltarea psihică ce are loc ” [9 , p. 43].

Preșcolăritatea aduce schimbări importante în planul dezvoltării somatice, a celei psihice, cât și în planul vieții relaționale, toate putând fi premise ale desfășurării cu succes a educației ecologice la această vârstă. „În viața copiilor apar, din partea învățământului preșcolar, diferențe de solicitări față de cele ale mediului familial, apare și adâncirea contradicțiilor dintre solicitările externe și posibilitățile interne ale copilului de a le satisface. Copilul descoperă că există o realitate externă care nu depinde de el și de care trebuie să țină cont dacă vrea să obțină ceea ce dorește”.

Preșcolarul simte o adevărată plăcere să imite adulții, să-și exprime trăirile emoționale prin gestică, și mimică. La vârsta de 4-5 ani copiii pot fi implicați în activități ecologice deoarece ei pot merge cu multă ușurință, se cațără, merg pe bicicletă. „Se dezvoltă abilități motorii grosiere (majoritatea sunt învățate de la alți copii, de unde se vede importanța critică a prezenței tovarășilor de joacă): de exemplu, aleargă fără să se împiedice. Se dezvoltă și abilități motorii fine (însușite de la adulți, dar mai greu și mai lent datorită controlului muscular și cognitiv încă incomplet eficient): toarnă sucul în pahar, mănâncă folosind furculița – deci se poate constata o coordonare ochi-mână tot mai adecvată [4, p. 67]. Gesturile sunt destul de precise pentru a efectua diverse operații în cadrul experimentelor simple.

Dezvoltarea cognitivă. Din punctul de vedere al teoriei piagetiene, gândirea copiilor de la grădiniță se află în stadiul preoperator, caracterizat prin:

- Concretețe – raportare doar la obiecte concrete, prezente fizic.
- Ireversibilitate – incapacitate de a parcurge pe plan mental acțiunile și în sens invers.
- Egocentrism – convingerea că oricine vede lumea prin ochii săi, și oricine o experimentează în mod similar.

- Centrare – atenție acordată unei singure dimensiuni la un moment dat. Focalizare pe stare, nu pe transformare - concentrare pe felul în care se prezintă perceptiv lucrurile, și nu pe transformările care au dus la aceste stări. Gândirea transductivă - dacă A cauzează pe B, atunci și B cauzează pe A. [12, p. 213].

Senzațiile. Sensibilitatea copilului atât de importantă în cunoașterea mediului și respectiv în *educația ecologică*, se adâncește și se restructurează. Sensibilitatea auditivă și cea vizuală trec pe primul plan, ele fiind cele care captează prioritar informațiile. „În general se consideră de către diverși autori că la 6 – 7 ani, sensibilitatea auditivă devine de două ori mai fină decât la vârsta de 2 – 3 ani. Fără a-și pierde semnificația, sensibilitatea tactilă se subordonează văzului și auzului, ca instrument de control și susținere a acestora” [16, p.81].

Exuberanța motrică și senzorială a perioadei preșcolare „se exprimă atât în perfecționarea sensibilității tactile, cât și în creșterea rolului acesteia în explorarea mediului înconjurător.” [14, p.63]

Sensibilitatea vizuală și cea auditivă captează prioritar informațiile, de unde și interesul crescut al preșcolarului pentru spațiul îndepărtat, iar cea tactilă se subordonează acestora, ca instrument de control și de susținere a lor. Simțul gustativ și cel olfactiv continuă să se dezvolte și ele, dar nu în aceeași măsură ca primele. Auzul cunoaște o serie de specializări interioare: auzul verbal, auzul muzical etc. Toate aceste elemente facilitează introducerea copilului în sfera investigării lumii vii.

Percepțiile. După Popescu-Neveanu, începând cu vârsta de 5 ani are loc o importantă dezvoltare perceptiv-vizuală. În percepția copilului preșcolar, „însușirile obiectelor sunt reflectate în mod inegal, că adesea preșcolarul se oprește mai mult la forma și la culoarea obiectelor pe care le percepe mai clar decât la volumul lor” [13, p.152].

Autoarea Ursula Șchiopu mai arată că la 4 – 5 ani, percepțiile unui copil se caracterizează printr-o mare saturație afectivă – cuprinde aglomerări de emoții.

Educația ecologică se sprijină pe procesele psihice în plină dezvoltare ale copilului. Astfel, „desprinderea unor însușiri mai importante ale obiectelor, fixarea lor în cuvinte constituie premisa formării reprezentărilor, care au acum un caracter intuitiv, situativ; caracterul lor schematizat și generalizat se prefigurează pe la sfârșitul preșcolarității. Reprezentările dau coerență vieții psihice, ajută copiii să cunoască obiectele în absența lor, să-și reamintească experiența trecută și s-o integreze în cea prezentă sau chiar în cea viitoare; acum se dezvoltă atât reprezentările memoriei, cât și cele ale imaginației ” [6, p. 56]

Intelectul. În contextul educației ecologice trebuie să se țină seama că „gândirea copilului preșcolar este pre-conceptuală și are un caracter intuitiv, fiind legată de imagine, de demersurile individuale. Configurația sesizată de copil este concretă, de ansamblu, fiind vorba de o sesizare vizuală, nefiind încă în stare de veritabile abstracții ” [12, p.245].

Treptat, pe parcursul investigării mediului ambiant și prin stabilirea de relații cu ceilalți, preșcolarul va conștientiza că gândirea altuia este diferită de a sa. Începe să distingă existența a două puncte de vedere diferite; de la egocentrismul inițial va trece la reciprocitate (socializarea conduitei).

În educația ecologică trebuie să se țină seama de „sincretismul gândirii preșcolarilor, care reprezintă faptul că relaționarea însușirilor obiectelor se face mai mult sau mai puțin la întâmplare și nu atât după logica lor; copilul face confuzii între parte și întreg, este incapabil de a folosi raționamente. Orientarea practică a gândirii preșcolarului explică, de asemenea, gândirea

concret-intuitivă a acestuia ” [15, p.78]. Acum apar noțiunile empirice care după Wallon sunt adevărate „insule” în gândirea copilului, neconcordante și neorganizate în sisteme coerente.

În educația ecologică trebuie să se țină seama de concepția lui J.Piaget care vorbește despre perioada preoperatorie a dezvoltării gândirii la vârsta preșcolară, bazându-se pe lipsa noțiunilor de conservare, greutate, volum; gândirea preșcolarului rămâne tributară ireversibilității perceptive; copilul nu poate surprinde permanența, invarianța; conservarea substanței va fi descoperită la 7-8 ani, a greutății la 9-10 ani, iar a volumului la 11-12 ani; se apreciază greu ordinea directă și inversă. „De-ce”-urile preșcolarului arată existența unei pre-cauzalități de natură preoperatorie; lipsa operațiilor reversibile generează in-sesizarea întâmplării de către preșcolar. Cauzalitatea și întâmplarea sunt considerate de Piaget unul dintre nucleele operatorii ale gândirii, fiind de părere că preșcolăritatea este o perioadă de organizare și pregătire a dezvoltării gândirii.

Memoria, proces psihic ce este puternic antrenat în educația ecologică, se dezvoltă în strânsă legătură cu gândirea și cu limbajul interior. Alături de memorarea mecanică apare și cea logică, alături de cea involuntară apare și cea voluntară (în special la vârsta preșcolărității mijlocii), manifestându-se mai ales în raport cu informațiile care au importanța pentru copil. „Conținutul memoriei este foarte bogat; crește volumul memoriei, crește intervalul de timp în care este posibilă recunoașterea unui material după o singură percepție. Totuși memoria preșcolarului are *caracter contradictoriu, incoerent, nesistematizat, haotic*, amintirile copilului fiind neintegrate în unități logice; repetarea, acordarea de semnificație, dozarea efortului sunt foarte importante în dezvoltarea memoriei la vârsta preșcolară” [9, p. 189].

Atenția contribuie la succesul activităților ecologice și constituie una dintre cele mai importante condiții ale fixării și păstrării experienței personale, contribuie la formarea abilității de a cunoaște, a deprinderilor de orientare și investigație, de concentrare și percepere.

Stabilitatea atenției, care depinde de copil, de activitatea pe care o desfășoară și de starea de moment a copilului, variază astfel: la unii copii de 4 ani, durata medie a atenției este de 11 minute, iar la alții de 40 de minute. Un nivel ridicat al atenției este considerat astfel: „la preșcolarii mici – 5 – 7 min., la cei mijlocii 20 –25 min., iar cei mari 45 – 50 de min.” [14, p.71]

Sub influența gândirii și limbajului începe procesul organizării, crește stabilitatea și concentrarea ei, se mărește volumul atenției, aceasta căpătând un pronunțat caracter activ și selectiv. Predomină totuși atenția involuntară, fapt care facilitează distragerea preșcolarilor mici de la sarcinile date.

Imaginația este un proces mijlocit de cunoașterea realității obiective, efectuată prin activitățile ecologice și se observă cum copilul transformă prin joc, obiectele cele mai neînsemnate.

„La 3 – 4 ani, imaginația prezintă trăsături asemănătoare imaginației copiilor antepreșcolari – instabilitate, inconsecvență.

La 5 ani, imaginația se exprimă pregnant în activitatea de construcție și uneori la muzică fiind impregnată de caracteristicile experienței și educației dobândite.

La 6 ani, imaginația se exprimă în creația de basme, ceea ce permite să se considere că în perioada preșcolară are loc constituirea imaginației creatoare ” [8, p. 108].

Dezvoltarea imaginației în această perioadă, constituie un indiciu al dezvoltării psihice intense a copilului.

Voința. În condiții favorabile de dezvoltare, perioada preșcolară este perioada în care se

formează o serie de trăsături pozitive ale voinței – stăpânirea de sine, ierarhizarea motivelor devine evidentă și în final acestea vor deveni componente ale aparatului operativ al caracterului. Educația ecologică formează aceste trăsături de voință și caracter.

Apariția *conștiinței morale* a copilului este strâns legată de imaginea de sine, pe care copilul și-o formează prin preluarea ei de la părinți, cu exigențele, atitudinile, interdicțiile și așteptările acestora. „Imaginile parentale interiorizate constituie pentru copil un mijloc de autocontrol care îi oferă siguranța și îi sporește independența ” [3, p.101].

Conștiința morală a preșcolarilor include atât elemente psihice relativ simple (reprezentări, noțiuni, judecăți morale), cât și altele mai complexe (sentimente, atitudini, obișnuințe morale). Fiecare dintre acestea se dezvoltă treptat pe parcursul preșcolarității, fiind într-o relație de interdependență.

Conștiința morală a preșcolarilor „se prezintă într-o formă mai primitivă, controlată în special de sentimente, nu de rațiune, promovând sisteme de valori împrumutate de la adulți și nu sisteme de valori personale sau colective. Respectarea normelor este mai mult rezultatul ascultării decât al cunoașterii și înțelegerii lor. Conformarea la normă se întemeiază pe afecțiune și pe teamă (pentru a evita pedeapsa)” [2, p. 45].

Adevărata conștiință morală va fi o achiziție care se va realiza în adolescență, preșcolăritatea situându-se abia în stadiul pre-moral al formării conștiinței morale.

În condițiile crizei ecologice mondiale, la fel ca și la celelalte forme ale conștiinței sociale, „un rol important revine și conștiinței ecologice, care are scopul de a contribui la formarea unei culturi ecologice a personalității umane” [10, p. 38]. Prin cultura ecologică trebuie să înțelegem gradul conceperii conștiente de către om a conviețuirii cu natura. Stabilirea unor relații optime între societate și natură este o cerință primordială, de soluționarea căreia depinde nu numai prezentul, ci și viitorul omenirii.

BIBLIOGRAFIE

1. Creșterea și dezvoltarea psihică a copilului de vârstă prescolară. [Interactiv] 2011. [Citat: 30 August 2019.] Disponibil: <http://www.scribub.com/sociologie /psihologie/ CRES TERE-SI-DEZVOLTAREA-PSIHI113272021.php> .
2. ALBU, GABRIEL. În căutarea educației autentice. Iași : Editura Polirom, 2002. p. 200. ISBN: 973-683-886-2.
3. ALLPORT , GORDON WILLARD. Structura și dezvoltarea personalității. București : Editura Didactică și Pedagogică, 1981. p. 578.
4. BOCA, CRISTINA (COORD.), BUCINSKI , MIHAELA ȘI DULMAN , ANIȚA. Educația timpurie și specificul dezvoltării copilului: modul general pentru personalul grădiniței. București : Editura Educația, 2009. p. 83. ISBN: 978-973-1715-12-4
5. CIOBAN , FLORIN Elemente de metodică a predării limbii și literaturii române. Budapest : Eotvos Lorand, 2015. p. 69. ISBN: 9789632846347.
6. COSMOVICI, ANDREI ȘI IACOB , LUMINIȚA-MIHAELA. Psihologie școlară. Iași : Editura Polirom, 1999. p. 301. ISBN: 973-683-048-9
7. DUMITRANA, MAGDALENA. Copilul, familia și grădinița. București : Editura Compania, 2000. p. 128. ISBN: 973811909X

8. JOIȚA, ELENA. Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași : Editura Polirom, 2002. p. 248. ISBN: 973- 681- 100-X
9. MORAIS, JOSE ȘI KOLINSKY, REGINE. Literacy and Cognitive Change. [autorul cărții] M.J Snowling și C (Eds.) Hulme. Blackwell handbooks of developmental psychology. The science of reading: A handbook. Malden : Blackwell Pub, 2005, pg. 188-203
10. MURGU, ZAIRA ȘI MARINESCU, CONSTANTIN GHEORGHE. Educația ecologică – imperativ al lumii contemporane. [Interactiv] 2006. [Citat: 18 august 2019.] Disponibil: www.dacoromania-alba.ro.
11. PAMFIL , ALINA. Limba si literatura română în școală.Structuri didactice deschise. Pitești : Editura Paralela 45, p. 232. ISBN 973-593-835-9
12. PIAGET , JEAN. Judecata morală la copil. [trad.] Dan Răutu. Chișinău : Editura: Cartier, 2012. 456 p. ISBN: 978-9975-79-737-5
13. ȘCHIOPU, URSULA. Psihologia copilului. București : Editura Didactică și Pedagogică, 1967, p. 348.
14. TOMȘA, GHEORGHE ȘI OPRESCU,NICOLAE. Bazele teoretice ale psihopedagogiei preșcolare. București : V&I Integral, 2007. p. 143. ISBN 978-973-9341-94-3.
15. WALLON, HENRI. Evoluția psihologica a copilului. București : Editura Didactică și Pedagogică, 1975. p. 156.
16. ZLATE, MIELU, VERZA, EMIL Psihologia copilului, manual pentru clasa a XI-a, Școli Normale. București : Editura Didactică și Pedagogică, 1996. p. 215. ISBN: 973-30-4081-0

ACTIVITĂȚILE DE EXPLORARE/INVESTIGARE-MODALITĂȚI EFICIENTE DE STIMULARE A CURIOSITĂȚII COPIILOR

*Stela GÎNJU, dr., conferențiar universitar, UPS "I. Creangă", Chișinău, RM
Natalia CARAIANI, specialist coordonator-metodist
la Direcția Învățământ, Tineret și Sport Rîșcani,
master în Științe ale Educației, RM*

Summary. *This article explores the role of various activities that stimulate exploration and investigation, in order to nurture the curiosity of young children. The author focuses on kids between 4-5 years old, when they are most prone to ask 'Why?', about anything.*

This paper is trying to answer the following questions: Does the frequency of the questions change depending on who the child is interacting with (i.e. teachers, parents, classmates, friends)? Does the type of questions differ based on who the child is asking? What types of activities have the most engagement from the child?

The author describes and analyzes the theories that this research is based on, showing how they can be integrated into games and other various activities for children.

In conclusion, the author exemplifies the most efficient ways of stimulating the child's curiosity.

Keyword: *curiosity; exploration/investigation; early age.*

Copiii contemporani trăiesc și se dezvoltă într-o epocă diferită de care am crescut și ne-am educat noi, cadrele didactice, responsabile de educația acestora. În condițiile în care viața se schimbă rapid, informatizarea devine din ce în ce mai intensă, de la persoane se cere nu doar posedarea unor cunoștințe, ci și prezența abilităților de căutare a informației, operării cu ea. Cu toții dorim să-i vedem pe discipolii noștri curioși, activi, independenți, comunicabili, capabili să se orienteze în diverse situații și să rezolve anumite probleme apărute. Perioada de vârstă 4-5 ani, numită și perioada "deceșilor", atunci când curiozitatea se activează este foarte important de a o menține și a o stimula continuu. Scopul cadrului didactic și al părintelui este de a-i crea condiții pentru investigare/explorare pentru găsirea desinestătoare la întrebările adresate și nu a-l inhiba doar prin transmiterea de cunoștințe teoretice.

Este evident că mai ușor pentru matur: părinte sau cadru didactic, este să utilizeze metode verbale de comunicare, cum ar fi explicația și convorbirea. Este mai ușor să-i povestești repede copilului ceea ce știi tu, decât să organizezi migălos un proces de observare, experimentare sau modelare. Prin învățarea pasivă nu vom putea stimula nici de cum curiozitatea copilului. Cu atât mai mult la baza activităților de explorare/investigare a mediului stau mai multe teorii pedagogice și psihologice, cum ar fi:

Teoriile asociaționiste, conform cărora la baza formării personalităților stau obținerea satisfacției, a unor succese. Învățarea, după Thorndike, fondatorul teoriei, presupune o suită de încercări și greșeli. Încercările care duc la succes sunt reținute, iar cele care determină un eșec sunt oprite [2];

Teoria cumulativ-ierarhică, elaborată de R.M Gagne (1975) unde se descriu câteva tipuri de învățare generate de mai multe condiții: *Învățarea de semnale (tip Pavlov)* când copilul învață să dea un răspuns general la un semnal (de exemplu când copilul participând la o activitate de explorare/investigare recunoaște rezultatul care s-a produs, chiar dacă a fost imagine vizuală); *învățarea stimul – răspuns (tip Thorndike)*, când copilul învață un răspuns precis la un stimul discriminant (cazul copilului care având un obiect în mână știe exact la ce folosește și cum să-l utilizeze); *înlănțuirea de mișcări prin învățarea în lanț (tip Skinner)* presupune înlănțuirea de relații de tipul stimul-răspuns; copilul învață în lanț anumite etape de realizare a experimentului, fiecare legătură declanșând-o pe următoarea; *învățarea conceptelor sau a concluziilor*. Înseamnă deprinderea de planul perceptive, formarea capacităților de generalizare și abstractizare în scopul general la cele văzute și participante.

Funcțiile asumate de către activitățile de explorare/investigare sunt determinate, de fiecare dată, de caracterul obiectivelor urmărite, de orientarea pe care acestea o impun actului instructiv. Între funcțiile posibil a fi deținute de către aceste metode figurează [1, p.24-26; 23, p.160-162]

- a. **Funcția cognitivă.** Metodele de explorare/investigare devin pentru copil un mod de a afla, de a cerceta, de a descoperi adevăruri, facilitează nașterea unor noi cunoștințe în mintea preșcolarilor.
- b. **Formativ-educativă.** Explicit sau implicit, toate activitățile de explorare/investigare au și caracterul formativ și educativ pe care trebuie să-l aibă orice tip de instruire. Toate aceste activități dispun de o anumită capacitate de influențare asupra altor laturi a personalității. Astfel, concomitent cu dezvoltarea unor conținuturi, activitățile menționate supun solicitării, exersării și dezvoltării diversele funcții psihice și motorii. De asemenea, acestea influențează formarea unor atitudini față de cele învățate, trezesc anumite trăiri emoționale, cultivă anumite sentimente și interese.
- c. **Motivațională.** În măsura în care reușește să facă mai atractivă activitatea de învățare, să suscite curiozitatea epistemică și mai mult interes față de ceea ce învață, activitățile de explorare/investigare devin implicit și un factor motivational foarte util de potențare a eforturilor copilului, de mobilizare a energiilor sale psihice.
- d. **Instrumentală sau operațională.** Activitățile de explorare/investigare se situează drept element intermediar dintre între obiective și rezultate. Astfel, în mâna educatorului sau a copilului, aceste activități servesc drept instrumente sau unelte de lucru, mijloace de obținere a rezultatelor. Utilizarea acestui instrumentar apare ca un demers chibzuit, programat, premeditat, menținut în atenția educatorului.
- e. **Normativă sau de optimizare a acțiunii.** Activitățile de explorare/investigare se afirmă ca element de optimizare a organizării acțiunii instructive exercitând o funcție normativă, întrucât arată cum anume trebuie să se procedeze, cum să se predea și cum să se învețe, cum să învățăm pe alții să învețe.

Activitatea cerebrală a copilului în perioada preșcolarității este extrem de intensă, nicicând creierul nostru nu este mai activ și mai pregătit să învețe ca în preșcolăritate, de aceea este recomandat să se răspundă cu răbdare și cu blândețe, tuturor întrebărilor, deoarece în primii ani de viață copilul acumulează cele mai multe informații, chiar mai multe decât în școală. Astfel vom hrăni nevoia lor de cunoaștere, vom forma o atitudine pozitivă față de învățare și le vom păstra dinamică curiozitatea și spiritul de explorare, care îl vor ajuta în etapa școlară să fie motivat spre învățare. În toată această perioadă copilul poate fi comparat cu un „burete”, căci el

“absoarbe” fiecare informație, fiind dornic să afle cât mai multe despre ceea ce îl înconjoară, astfel este tentat să asculte, să vadă, să încerce, să exploreze totul fără a părea că obosește. De asemenea, acum copilul va trece încet de la o gândire concretă, la utilizarea unor structuri cognitive mai complexe și încărcate de nuanțe (astfel apar “De ce-urile?” și continuă cu “Ce?/Cum?/Cât?/Unde?”)[6]

Una dintre cele mai valoroase teorii structuraliste a fost avansată de către Jean Piaget, în anul 1953, numită Teoria dezvoltării cognitive a lui Piaget. Majoritatea psihologilor sunt de acord că Piaget a fost cel mai influent psiholog în domeniul psihologiei dezvoltării din secolul XX [3].

Piaget a considerat inteligența ca pe o formă de dezvoltare prin interacțiunea cu mediul, cea ce dorim să confirmăm și noi de fapt în cercetarea noastră. Copilul fiind activ, acționează continuu asupra mediului său, observând efectul pe care îl are acțiunea sa.

Când se gândește, copilul efectuează operații mintale. O operație reprezintă orice set de acțiuni care produc un efect asupra mediului. Pe măsură ce copilul începe să stăpânească noi abilități, acestea apar în procesele sale de gândire sub forma structurilor cognitive denumite scheme. O schemă conține toate ideile, amintirile, capacitățile și asocierile legate de un anumit set de operații asupra mediului. Piaget considera că dezvoltarea cognitivă are loc prin procesul construirii și dezvoltării de scheme noi și al extinderii celor existente, astfel încât să se aplice la un domeniu mai vast. Pe măsură ce crește și interacționează cu mediul, copilul își dezvoltă și își modifică schemele în mod continuu. O schemă este o structură pe care o utilizăm ca fir director în comportamentul nostru. Nu percepem fiecare lucru nou din viața noastră ca fiind la fel de nou în fiecare zi, ci facem apel la experiențele și capacitățile dobândite anterior pentru a ști ce trebuie să facem. Piaget considera că procesul gândirii a luat naștere ca rezultat al evenimentelor neașteptate. Prin asta, el înțelegea că, atunci când suntem capabili să apelăm la schemele preexistente fără nici o problemă, nu ne mai gândim prea mult la evenimentul în curs. Noua uzuanță ar fi în afara a ceea ce Piaget a numit domeniu de oportunitate al schemelor noastre preexistente, deci trebuie să se modifice atât comportamentul obișnuit cât și schemele [5].

Curiozitatea este forma primară a motivației care stă la baza învățării și este definită ca o particularitate interactivă a unei ființe prin care își explorează spontan ambianța și caută schimbări în structura sau dinamica acesteia [7].

Curiozitatea umană are trei mari direcții de manifestare: curiozitatea de sine, curiozitatea cu privire la personalitatea și scopurile semenilor și curiozitatea orientată către investigarea realului.

Curiozitatea de sine duce la cunoașterea eu-lui și la căutarea tuturor plăcerilor pe care individul le poate oferi sie.

Curiozitatea socială generează spațiul social al mulțimii influențelor și dependențelor care definesc rețeaua socializantă a umanului. Acest tip de curiozitate provoacă relațiile lucrative și afective, ea declanșează iubirile, repulsiile și alte atracții sau respingeri care asortează agregatul socio-interactiv.

Curiozitatea orientată spre investigarea mediului- este cea mai bogată în rezultate surprinzătoare, interesante și utile.

Curiozitatea se manifestă prin intermediul comportamentului reflex-necon condiționat de orientare-investigare (explorare). Acest comportament este cu atât mai frecvent și mai complex, cu cât organismul animal se situează pe o treaptă mai înaltă a dezvoltării filogenetice.

Curiozitatea acționează ca un impuls intern și determină individul să caute noul. Curiozitatea se manifestă de la o vârstă timpurie și cel mai puternic în perioada copilăriei și adolescenței. În această perioadă a vieții sale, individul tinde să cunoască, să descopere cât mai multe. Dacă motivele curiozității sunt satisfăcute, evitând fenomenele de plictiseală și saturație, ele se structurează ca interese și trebuințe intrinseci de cunoaștere. [4]

Astfel, am evaluat curiozitatea copiilor urmând următoarele direcții:

1. Determinarea frecvenței întrebărilor adresate colegilor, adulților;
2. Constatarea tipului de întrebări adresate;
3. Constatarea participării la diverse activități.

Pentru *determinarea frecvenței întrebărilor adresate colegilor, adulților*, am utilizat metoda de cercetare –proba practică, iar în calitate de instrument de cercetare- fișa de observație. Am creat copiilor diverse situații, pentru a putea observa câte întrebări adresează copiii la o activitate desfășurată special cu ei.

Direcția a doua de determinare a nivelului curiozității a fost Constatarea tipului de întrebări adresate. Copiii, în cadrul situațiilor create au adresat numeroase întrebări, dar pe care le putem clasifica în două grupe mari: I. –Întrebări de comunicare, care apar la copii în cazul unor situații de frică, neliniște sau bucurie. Sunt niște întrebări care clarifică ceva, concretizează. De regulă aceste întrebări nu conduc mai departe la dezvoltare și învățare. Al doilea grup de întrebări, numite cognitive, apar din setea copiilor de a cunoaște cât mai mult despre un anumit obiect, corp, fenomen sau proces. De regulă aceste întrebări sunt de tipul: De ce? Cum? Pentru ce? Anume astfel de întrebări remarcă copiii curioși. [8]

Următoarea direcție care ne-a permis să determinăm nivelul curiozității copiilor a fost Constatarea participării la diverse activități. Cu acest scop iarăși am utilizat metoda Proba practică, iar instrument de evaluare- fișa de observație. Mai întâi ne-a interesat ce tip de activitate își vor alege preșcolarii, care activitate le va stârni curiozitatea mai tare: o simplă activitate practică sau o activitate care ține de explorare/investigare. De aceea, am pregătit pe patru mese diverse materiale: I masă: o plantă, stropitoare; II masă: vas cu apă și diferite obiecte; III masă - diferite cărți; IV masă- creioane colorate și foi. Analiza rezultatelor distribuirii copiilor pe tipuri de activități, ne permite să conchidem, că activitățile care cel mai mult le-a stimulat curiozitatea au fost activitățile de explorare/investigare, la care au aderat cca (55%) de copii din grupele supuse cercetării. Realizând o sinteză a tuturor datelor, obținute în situațiile create conchidem că copiii din grupa experimentală 5 copii se caracterizează printr-un nivel înalt de curiozitate (10%), la fel este și în grupa de control. La nivel mediu, 12 copii din grupa experimentală (63%), iar din cea de control- 65 % , ce reprezintă 13 copii; la nivel inferior s-au clasat 6 copii (28%) din grupa experimentală și 5 (25%) copii din cea de control. Pentru stimularea curiozității copiilor propunem descrierea câtorva activități de explorare/investigare, realizate cu copiii preșcolari:

Activitate de explorare ”Cum se formează ploaia?”

Metoda: modelarea

Locul desfășurării- grupa de copii

Forma de organizare a instruirii- activitate integrată

Activitatea de modelare a circuitului apei în natură am propus-o copiilor din Centrul Științe după ce am studiat la etapa frontal, cum se formează ploaia.

Copiii au turnat atent în folie apă colorată în albastru și au fixat folia de un geam înșorit. La început copiii erau foarte curioși să realizeze acest lucru. În zilele următoare practic toți copiii au stat lipiți de geam, dorind să observe ce se va întâmpla în săculeț. Copiii au observat, cum pe pereții sacoșei au apărut picături de apă, care se scurgeau pe pereții sacoșei în jos. Observând aceasta, copiii au marcat cu cariocă pe sacoșă săgeți în sus, în jos, soare și nori.

Activitate de explorare: "Cât de puternic este vântul".

Metoda: modelarea.

Locul desfășurării- grupa de copii, mediu natural.

Forma de organizare a instruirii- activitatea integrată; plimbarea.

În cadrul activității integrate "Vifornița" am vorbit despre diferite tipuri de vânturi, la centrul construcției am pregătit materiale pentru construirea modelului „Detectorul vântului”. Copiii imediat au manifestat curiozitatea la materialele aduse. Chiar și copiii din alte centre erau curioși să vadă ce fac copiii din acest Centru. Algoritmul de realizare a modelului este următorul:

1. Decupați din toate tipurile de hârtie (carton gros; carton subțire; hârtie de staniol; hârtie de caiet; hârtie de papirus), cu dimensiunea 20x10.
2. Perforați fiecare dreptunghi.
3. Legați dreptunghiurile de bară.

Detectorul vântului a fost amplasat pe terenul grădiniței și în timpul plimbării ne-am apropiat de acest aparat și copiii au observat care dintre foi se mișcă. La moment se mișca pâna la cartonul subțire, deci copiii au constata că este vânt destul de puternic. Le-am explicat copiilor că în caz de viforniță vântul este și mai puternic și atunci se vor mișca toate cartonașele. Revenind în sala de grupă am indicat prezența vântului în Calendarul naturii. De fiecare dată, când copiii ieșeau la plimbare mergeau la detectorul vântului ca să privească cât de puternic este vântul. Dar am constatat că totuși, curiozitatea copiilor scade, dacă în toată ziua se repetă același lucru, se observă același lucru. De aceea am hotărât peste anumite zile să construim o morișcă de vânt care de asemenea ne-a permis să observăm prezența vântului

Se spune că, curiozitatea duce la putere. Prin curiozitate te afli într-o continuă stare de învățare. Pune întrebări, articulează răspunsurile primite și ascultă atent ce informații vei primi înapoi. Cea mai simplă și sinceră metodă de a cunoaște este prin întrebări. Fii curios să afli, iar informația înseamnă putere. Curiozitatea duce la progres. A fi curios cu ce se întâmplă în jurul tău, a fi curios în a-ți cunoaște limitele și a fi curios în a le depăși sunt elemente ce duc la dezvoltarea ta atât umană cât și profesională.

BIBLIOGRAFIE

1. CRISTEA, S. Dicționar de pedagogie, Chișinău-București: Litera Internațional, 2000, 399 p, ISBN 973-9355-51-X; ISBN 9975-74-248-3
2. CURELARU, V. Psihologia educației, Iași, 2012, 58 p.
3. Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară, Chișinău: Cartier, 2006, 249 p.
4. GOLU, M. Fundamentele psihologiei. Editura: Fundația României de mâine, București, 2000, ISBN 978-973-725-857-1, 825 p.

5. MOCANU, L.; DASCAL, A.; CLICHICI, V., Ș.A. Ghid de implementare a Curriculumului pentru educația timpurie, a Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani din perspectiva Cadrului de referință pentru educația timpurie. /coord.: V.Guțu, M.Vrânceanu. Chișinău: Lyceum, (F.E.-P. ”Tipografia Centrală”), 2019. 92 p.
6. OLTEAN, C. Dezvoltarea cognitivă a copilului preșcolar. În: Revista Psihologues, București, 2014.
7. ROSCA, A.L. Metodologie si tehnici experimentale în psihologie, Bucuresti, Editura Stiintifica, 1971, 325 p.
8. <http://nashidetsi.ru/razvitie-lyuboznatelnosti> (vizitat 25.09.2020, ora 16.16)

STILURILE DE ÎNVĂȚARE ȘI INTELIGENȚELE MULTIPLE

*Efrosinia HAHEU-MUNTEANU, dr., conf. univ.,
UPS "I. Creangă" din Chișinău, R M
Anișoara BURCĂ, doctorandă UPS "I. Creangă", prof. învă.
preșcolar, GPN Prisaca/
Școala Gimnazială nr.1 Turluianu, România*

Abstract. *The students' learning style is a topical issue, confirmed by the activity of teachers, but also of researchers in the field. The type of intelligence that will be formed and developed depends a lot on the learning style practiced. The type of intelligence has been thoroughly researched by Howard Gardner, who developed the theory of multiple intelligences. The existence of these types of intelligences demonstrates that in everyday life we have distinct learning styles, which requires a different, individualized approach during the entire process of education and training.*

Keywords: *learning style, intelligence, type of intelligence, students, learning.*

Este recunoscut faptul că fiecare copil sau persoană preferă diferite stiluri sau tehnici de învățare. Unii pot descoperi pe parcursul vieții că posedă un mix de stiluri de învățare, alții că au un stil dominant sau că utilizează diferite stiluri în circumstanțe diferite. Când își cunoști foarte bine stilul de învățare, adaptarea se face mai ușor, învățarea devine mai eficientă și mai plăcută, sarcinile fiind ușor de realizat.

Stilul de învățare este o manieră proprie fiecăruia de a învăța, fiind stabil pe o perioadă mai lungă de timp și unic fiecărui individ. Elevii preferă să învețe în diferite moduri: unora le place să studieze singuri, să acționeze în grup, altora să stea liniștiți deoparte și să-i observe pe alții. Alții preferă să facă câte puțin din fiecare. Mulți oameni învață în moduri diferite față de ceilalți în funcție de clasă socială, educație, vârstă, naționalitate, rasă, cultură, religie. Fiecare dintre noi are o capacitate de a învăța în diferite moduri. Pentru a determina ce stil de învățare avem, trebuie să observăm modul în care învățăm ceva nou.

De remarcat că o definiție minimală a stilurilor de învățare o găsim la Honey, P. și Mumford, A. „o descriere a atitudinilor și comportamentelor care determină modul preferat de învățare a unui individ” [4, p. 34].

Pentru a da coerență subiectului, menționăm că definiția indică două dimensiuni fundamentale ale stilurilor de învățare, anume dimensiunea psihologică și cea acțională. Aspectele practice ale activității elevilor sunt bazate pe mecanisme și reacții psihologice care devin evidente mediat, prin intermediul unor comportamente care nu par a fi direct legate de „meseria de elev”.

Unul dintre cel mai influente modele de stiluri de învățare este cel creat de Dunn și Dunn [apud 5, p. 66]. Acesta combină elementele de determinare internă cu cele de determinare externă. În esență, acest model afirmă că există cinci linii care determină stilurile de învățare:

- influența mediului;

- influența emoționalului (motivația, persistența, responsabilitatea, conformism / nonconformism, nevoia de structură);
- influența grupului (preferința pentru lucrul individual sau în grup, cu sau fără un personaj cu autoritate);
- influența elementelor fiziologice (preferința pentru vizual, auditiv sau kinestezic, momentele preferate din zi);
- influența elementelor de ordin psihologic (modele analitice, globale, impulsive sau reflexive de procesare a informației).

Nu putem ignora și un alt model de stiluri de învățare - modelul Felder-Silverman. Acest model, punând în paranteze condițiile de mediu în care se desfășoară actul educațional, ia în considerare patru tipuri de procesare a informației: activ, reflexiv, practic, abstract. Fiecare din aceste tipuri are o preferință manifestă pentru un tip special de abordare a informației noi. Elevul activ preferă să manipuleze și să încerce să lucreze cu informația, să experimenteze, în timp ce elevul reflexiv tinde să se concentreze pe aspectele teoretice, să speculeze asupra posibilelor rezultate. O altă discriminare este legată de diferența dintre cei ce învață intuitiv și cei ce sunt axați pe sesizarea elementelor concrete (sensing vs. inuitive learning).

În esență, dacă elevii axați pe concret sunt mai legați de aspectele întâlnite în viața cotidiană, sunt intuitivi ei au un puternic accent pe teorie, pe creativitate. Al treilea palier este legat de diferența dintre elevii care preferă o învățare axată pe vizual față de cei care preferă textul scris. Al patrulea palier este legat de modul de analiză a informației dobândite-elevii axați pe învățarea secvențială tind spre o abordare cu pași mici, pe o logică formală și ușor de descifrat, în timp ce elevii cu o abordare globală abordează analiza informației într-un mod holistic, dar au dificultăți în a explica modul în care au rezolvat problema [4, p. 68].

Un alt model bazat pe dezvoltarea de tipuri de educabil este cel dezvoltat de Honey și Mumford [3, p.122]. Pornind de la patru tipuri de abordare a propriei învățări, ei dezvoltă o scală a stilului preferat de învățare. Cele patru tipuri sunt: activist, reflexiv, teoretician, pragmatic (Activist, Reflector, Teorist, Pragmatist). Primul tip este total deschis spre informațiile noi, sunt entuziaști și predispuși să încerce lucruri noi și apoi să vadă consecințele. Reflexivii sunt predispuși spre acumularea de informații, calcularea urmărilor din mai multe puncte de vedere, preferă să fie observatori în grupele de lucru. Teoreticienii preferă să integreze informațiile în structuri teoretic, să elaboreze scheme logice în pași mici, sunt analitici și preferă generalizările. Ultimul tip, cel pragmatic, cuprinde elevii care sunt tentați să aplice idei și teorii noi pentru a vedea dacă sunt funcționale în practică, sunt orientați spre rezolvarea de probleme.

În acest context, stilul de învățare constă în „trăsăturile cognitive, afective și fiziologice ce servesc drept indicatori relativ stabili despre cum subiecții percep, interacționează și răspund mediului de învățare” [1, p. 66]. Vom adăuga și dimensiunile de personalitate ca și componentă a stilului de învățare.

În continuare, vom descrie cele mai cunoscute teorii ale stilului de învățare.

Albert Canfield definește stilul de învățare ca fiind componenta afectivă a educației care motivează elevul să învețe (Coggins, 1988 apud Popa, 2004). Sunt identificate următoarele stiluri:

- *social*-ce preferă activitățile de învățare în grup;
- *independent*-îi place să atingă scopurile singur;
- *aplicat*-preferă activitățile de învățare direct relaționate cu experiențele lumii reale;

- *conceptual*-se implică în sarcini verbal structurate;
- *neutru*-întâmpină de obicei dificultăți de învățare, nu preferă nici una dintre modalitățile de mai sus;
- stilurile mixte bazate pe combinare de strategii: social/aplicat, social/conceptual, independent/aplicat, independent/conceptual (Popa, 2004).

Anthony Gregoric își fundamentează teoria pe baza cercetărilor asupra emisferelor cerebrale (See Ross și Schulz, 1999 apud Popa, 2004), fiind deci inclusă dimensiunea fiziologică. Din combinarea a două preferințe perceptuale (abstractă și concretă) cu două preferințe pentru ordine (secvențială și randomizată) rezultă patru stiluri de învățare: o concret secvențial- preferă activități directe, metode tactile, instrucțiuni pas cu pas, exemple concrete de viață; o concret randomizat- învață prin încercare-eroare, nu le place structura, implementează schimbări, rar acceptă o autoritate externă; o abstract secvențial- preferă abordarea verbală, logică, analitică, metodele verbale, greu acceptă schimbarea; o abstract randomizat- focalizat pe relațiile și emoțiile pe care le au, prefer.

Anthony Gregoric își fundamentează teoria pe baza cercetărilor asupra emisferelor cerebrale (See Ross și Schulz, 1999 apud Popa, 2004), fiind deci inclusă dimensiunea fiziologică. Din combinarea a două preferințe perceptuale (abstractă și concretă) cu două preferințe pentru ordine (secvențială și randomizată) rezultă patru stiluri de învățare:

- *concret secvențial*- preferă activități directe, metode tactile, instrucțiuni pas cu pas, exemple concrete de viață;
- *concret randomizat*- învață prin încercare-eroare, nu le place structura, implementează schimbări, rar acceptă o autoritate externă;
- *abstract secvențial*- preferă abordarea verbală, logică, analitică, metodele verbale, greu acceptă schimbarea;
- *abstract randomizat*-focalizat pe relațiile și emoțiile pe care le au, prefer metodele vizuale de instruire, discuțiile de grup și au nevoie de timp pentru reflectare (Popa, 2004).

O altă teorie ce accentuează componenta fiziologică este cea a lui Bernice McCarthy și se bazează pe dominanța cerebrală. Sunt descrise de asemenea patru stiluri de învățare:

- *inovativ (experiențiere)* – preferă să vorbească despre experiențele și sentimentele sale, să pună întrebări și să lucreze în grup, îi place să se confrunte cu probleme legate de viață, să aibă grija dascălului și să i se răspundă la întrebarea ”de ce”, nu este eficient în memorizare, nu-i plac explicațiile lungi, prezentările orale, conflictul, testele contra cronometru;
- *analitic (conceptualizare)* – sunt orientați spre activități independente, îi plac testele, nu-i plac mediile zgomotoase, activitățile de grup, jocul de rol și discuțiile despre sentimente;
- *sens comun (aplicare)* – preferă activitățile de rezolvare de probleme, de învățare prin descoperire, de atingere, manipulare, construcție, sarcini spațiale, îi place competiția, nu se simt amenințați de schimbare, nu se simt confortabil cu metodele verbale;
- *dinamic (creație)* – preferă învățarea prin descoperire și munca independentă, nu-i place munca de rutină, metodele vizuale și managementul timpului.

Suntem nevoiți să constatăm, că în ultimul timp, cadrele didactice s-au întâlnit cu situația conform căreia elevii nu fac față criteriilor de evaluare în examenele standardizate, acestea

bazându-se doar pe deprinderile de bază, care acoperă doar inteligențele lingvistice și logico-matematice. Aici dorim să menționăm că, cele mai multe contribuții de analiză teoretică pertinentă și de metodologie relevantă pentru constituirea domeniului a avut-o cercetătorul Gardner care afirmă că o redefinire a inteligenței ar extinde înțelegerea procesului de învățare la elevi, soluția la această problemă ar fi orientarea spre inteligențele multiple.

Așadar, potrivit lui Gardner, inteligența poate reprezenta „*abilitatea de a rezolva o problemă sau de a crea produse care sunt prețuite într-una sau mai multe comunități*” [4, p. 233]. În urma cercetărilor efectuate, acesta a ajuns la o listă de șapte inteligențe, și anume:

1. *Inteligența verbală/lingvistică* – capacitatea de a folosi eficient cuvintele, fie în registrul oral, fie în registrul scris. Un elev cu tipul acesta de inteligență va agreea în mod deosebit să citească, să scrie, să povestească.
2. *Inteligența logică/matematică* – capacitatea de a utiliza raționamente inductive și deductive, de a rezolva probleme abstracte, de a înțelege relațiile complexe dintre concepte, idei și lucruri.
3. *Inteligența vizuală/spațială* – capacitatea de a percepe corect lumea înconjurătoare pe cale vizuală, precum și capacitatea de a recrea propriile experiențe vizuale. Elevii cu inteligență spațială au capacitatea de a percepe cu deosebită acuitate culorile, liniile, formele, spațiul, pot percepe relațiile dintre aceste elemente.
4. *Inteligența corporală/kinestezică* – inteligența la nivelul corpului și al mâinilor ne permite să controlăm și să interpretăm mișcările corpului, să manevrăm obiecte, să realizăm coordonarea (armonia) dintre trup și spirit.
5. *Inteligența muzicală/ritmică* – se conturează prin gradul de sensibilitate pe care individul îl are la sunet și prin capacitatea de a răspunde emoțional la acest tip de stimuli. Pe măsură ce elevii își dezvoltă conștiința muzicală, își dezvoltă și fundamentele acestui tip de inteligență. Ea se dezvoltă și atunci când elevii dobândesc, în urma audițiilor, un gust rafinat.
6. *Inteligența interpersonală* – abilitatea de a sesiza și de a evalua cu rapiditate stările, intențiile, motivațiile și sentimentele celorlalți. Acest tip de inteligență implică „deprinderi de comunicare verbală și nonverbală, deprinderi de colaborare, capacitatea de rezolvare a conflictelor, de lucru consensual în grup, capacitatea de a avea încredere, de a respecta, de a fi lider, de a-i motiva pe ceilalți în vederea atingerii unor scopuri reciproc avantajoase.”
7. *Inteligența intrapersonală* – capacitatea de a avea o reprezentare de sine corectă (de a cunoaște calitățile și punctele slabe), de a avea conștiința stărilor interioare, a propriilor intenții, motivații, de a-ți cunoaște temperamentul și dorințele; de asemenea, capacitatea de autodisciplină, autoînțelegere și autoevaluare.

„*Inteligența intrapersonală depășește cu puțin capacitatea de a distinge între plăcere și durere și de a te implica sau retrage dintr-o situație ca rezultat al acestei distincții*” [3, p. 213].

Un alt moment important care dorim să-l menționăm este faptul că, în 1991, Gardner a adăugat sistemului său un alt tip de inteligență. Inteligența naturalistă – este sesizabilă la copiii care învață cel mai bine prin contactul direct cu natura. Acestor elevi le place să alcătuiască proiecte la științe naturale, cum ar fi observarea păsărilor, alcătuirea insectarelor, îngrijirea copacilor sau a animalelor.

Ideile lui Gardner sunt focalizate pe anumite dimensiuni de intervenție educațională și

anume - în funcție de tipul de inteligență pe care îl are copilul, se pot afla metodele și tehnicile prin care se ușurează învățarea la elevi. Autorul susține că, copilul cu *inteligență lingvistică* înțelege cel mai bine lumea și mediul înconjurător prin comunicare scrisă și verbală, el având abilități dezvoltate de comunicare și exprimare. Stilul de învățare care se bazează pe acest tip de inteligență se concentrează pe: citit, scris, povestit. Memorarea numelor, locurilor, datelor și a jocurilor reprezintă punctul forte al copilului cu acest tip de inteligență, testele de cultură generală fiind „floare la ureche” pentru o astfel de memorie, iar capacitatea de reținere bazându-se pe vorbire, auz și citit.

De asemenea, în acest context dacă ne referim la copilul cu *inteligență spațială* –el reține informații prin imagini. Acesta înțelege și învață cel mai bine prin imagini, video-uri și orientare spațială. Îi place să deseneze, să construiască și să creeze diverse lucruri, fiind priceput la jocuri de tip lego sau puzzle. Acesta reține informații și rezolvă probleme punându-și imaginația și creativitatea la lucru. Este priceput în dezlegarea integramelor sau citirea și interpretarea hărților. Inteligența muzicală prezintă abilități de a cânta și a compune muzică. Copiii au un simț pronunțat al ritmului muzical, învățând ușor orice lucru, dacă este pus pe o linie melodică.

În viziunea lui Gardner dar și a altor autori dacă în cazul inteligenței verbale copilul se exprimă cel mai bine prin limbaj, în *inteligenta kinestezică* primează limbajul nonverbal. Mișcărilor și gesturile corpului ajută copilul să rezolve anumite probleme și să se exprime mai ușor. Acest tip de copil este talentat la sport și deține o bună coordonare ochi-mână. Expresivitatea corporală este foarte bine dezvoltată, învățând eficient prin punerea în „mișcare” a informațiilor, prin interacțiunea cu oamenii, cu spațiile care îl înconjoară și prin simțuri [2].

De remarcat că, copilul cu o *inteligență logico-matematică* este un elev prieten cu cifrele și calculele, fiind o fire pragmatică, calculată și care se bazează pe gândire logică și raționamente; are capacitatea de a rezolva ușor probleme, se bazează permanent pe deductibilitate. Îi place să facă experimente, să testeze lucruri, să lucreze cu numere, pune întrebări și acesta este un mod eficient de a învăța lucruri noi. Este un copil priceput și înzestrat la matematică, logică și orientat spre rezolvarea problemelor. Învață cel mai bine prin organizarea, categorisirea și clasificarea informațiilor și lucrează cel mai bine cu modele abstracte. *Inteligență naturistă/naturalist* se bazează pe înțelegerea lumii, pe mediul în care trăiește, pe elementele de mediu care-l înconjoară, învățând cel mai ușor și mult din explorarea mediului înconjurător, din contactul cu natura, animalele, fauna etc. Este un elev foarte organizat, se pricepe să planifice activități și învață cel mai bine în mijlocul naturii [2]. Dacă ne vom referi la copilul cu *inteligență intrapersonală* atunci putem spune că, el se bazează pe propriile capacități de cunoaștere și înțelegere, fiind capabil să se autoevalueze și automotiveze și neavând nevoie de ajutorul celor din jur; învață singur pentru că se pricepe foarte mult la analiză și observație interioare și acționează pe baza instinctelor. Învață cel mai bine din proiecte individuale, într-un spațiu personal și fără a fi îngrădit de reguli și instrucțiuni.

Prin urmare, *inteligenta interpersonală* ajută la înțelegerea mediului înconjurător și a lumii prin intermediul oamenilor care trăiesc în ele. Este un copil care va ști la maturitate „să citească” oamenii, să le descopere cu ușurință intențiile, scopurile, motivațiile etc. Spre deosebire de copilul cu inteligență intrapersonală, care e un spirit individualist, copilul cu acest tip de inteligență are în sânge spiritul de echipă. Este prietenos și sociabil și învață cel mai bine din activitățile în grup, fiind abil și perspicace, înțelege foarte bine persoanele din jur și reușește să

medieze conflictele pe cale pașnică și rațională. Învăță cel mai bine din cooperarea cu ceilalți, relaționarea și comunicarea cu alte persoane [2].

În concluzie, ținem să menționăm că, înclinația pe care o manifestă o persoană către un anumit stil de învățare poate avea la bază mediul în care a crescut sau experiențele anterioare de viață. În funcție de acești factori externi, elevul își poate dezvolta aptitudini specifice unui anumit stil; de asemenea, este posibilă realizarea unei combinații de stiluri care favorizează și completează cunoașterea. Pe parcursul vieții, un stil de învățare poate evolua și se poate modifica sub influența contextului care determină învățarea. Este evident faptul că stilul de învățare al unei persoane este determinat de abilitățile sale intelectuale și de aceea cunoașterea propriului stil este deosebit de important. Descoperirea unor tehnici adecvate de asimilare a cunoștințelor, a unor metode de învățare fără dificultăți, sporește eficiența lucrului, are efecte pozitive asupra volumului de informații acumulat și, de asemenea, contribuie substanțial la îmbunătățirea performanțelor.

BIBLIOGRAFIE

1. CĂPIȚĂ, C. Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban. Stiluri de predare. Stiluri de învățare. București. 2011. http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/Modul%202%20Stiluri%20de%20predare_0.pdf (vizitat 26.09.2020)
2. Fundația Dan Voiculescu, Susținem excelența, încurajăm inteligența. <https://www.fundatiadanvoiculescu.ro/8-stiluri-de-invatare-asociate-tipurilor-de-inteligența/> (vizitat 26.09.2020)
3. GARDNER, H. Inteligențele multiple-noi orizonturi. București: Editura Sigma. 2011. ISBN 978-606-727-063-1
4. HONEY, P.; MUMFORD, A. Using your learning styles. Maidenhead: Peter Honey. 1986.
5. PĂDURE, M. Stilurile de învățare și tehnologiile de acces în contextul deficiențelor de vedere. Presa Universitară Clujeană. 2014. ISBN 978-973-595-685-1

CREATIVITATEA ȘI JOCUL

Manuela-Elena APETREI, prof. pentru învățământul preșcolar, grad didactic I, Colegiul Tehnologic „Spiru Haret” Piatra-Neamț, România

Summary. *Developing language at preschool age is an important objective of this learning curve. Speaking of children is characterized by the increased frequency of use of concrete terms, linked to the reality that surrounds him in everyday life. Through the game the teacher can support the development of children's language in all aspects: phonetic, vocabulary and morphological.*

We must also take into consideration the fact that in daily life the communication serves us in the most varied situations and this is increasingly necessary for the ability to express clearly and effectively in achieving the proposed objectives. For this reason, the need to form communication skills even in pre-school children.

Keywords: *Preschool, game, creative game, vocabulary, language, communication.*

Poate acesta a fost mobilul care a dus în ultimele decenii ale secolului al XX-lea la îmbogățirea și aprofundarea sensului creativității, precum și a numeroaselor modalități de testare, educare și stimulare a acestei capacități.

Astăzi se impune tot mai mult acea viziune ce consideră creativitatea, un proces sintetic ce include: atitudini, abilități cognitive, un anumit optimism motivațional, toate acestea grefate pe o anumită structură a personalității.

A crea înseamnă a produce ceva nou în raport cu ceea ce este vechi, cunoscut, uzual, banal. Noutatea este și ea evaluată gradual, după cote de originalitate. Cota de originalitate corespunde distanței dintre produsul nou și ceea ce există ca fapt cunoscut și uzual în domeniul respectiv.

Definirea creativității se face, așadar, prin referire la produsele creației; în ultimă instanță ele dau marca personalității creative. Un produs e nou, dacă nu este simplă reproducere a unor produse anterioare, dacă este un unicat, care poate, va face obiectul unor reproduceri ulterioare.

Creativitatea este privită ca o capacitate sau ca o dimensiune complexă a personalității cuprinzând multiple componente de ordin intelectual, afectiv, motivațional, voluntar, atitudinal și aptitudinal.

Relația dintre creativitate și diferite trăsături de personalitate preocupă în prezent atât pe cercetători, cât și pe practicieni (inclusiv din învățământul preșcolar care se preocupă direct de pregătirea copilului pentru școală).

Cele mai multe cercetări abordează creativitatea și inteligența, creativitatea și conduita și mai puțin creativitatea și limbajul.

Dar creația nu este numai apanajul intelectului conceptual, ci, privită generic, ea este legată și de sensibilitate, de sfera senzorială a percepției. [4, p. 182] În definitiv, actul creației este și un act de imaginație care inițial se află legat de contribuția senzației, iar creația reprezintă proiectarea unei stări sufletești a cărei sferă este mult mai largă decât aria funcției intelectuale

logice. De aceea, nu trebuie să confundăm educarea creativității cu educarea gândirii și nici dezvoltarea limbajului cu educarea creativității.

Limbajul rămâne, însă, unul dintre principalele instrumente de conștientizare a oricărui act de creație și de obiectivare a produsului creativ. [5, p. 93]

Jocul de creație este forma de joc cea mai răspândită la vârsta preșcolară. Atât înainte cât și după vârsta preșcolară, el este în majoritatea cazurilor asociat și, uneori, combinat cu alte feluri de jocuri și chiar nediferențiat de ele (ca de pildă cu jocuri de manipulare, de mișcare și cu jocuri didactice). Numai la vârsta preșcolară el se desfășoară relativ de sine stătător, având o structură și o evoluție bine conturată.

Contribuția jocului de creație la dezvoltarea potențialului creativ al copiilor, poate fi demonstrat cu ajutorul jucăriilor folosite în cadrul acestor jocuri de către copil. În viața copilului, jucăria ocupă același loc pe care îl ocupă cartea în viața omului adult. Nu este de ajuns să spunem că jucăria este un obiect destinat anume pentru jocurile copiilor. [2, p.72] Copilul nu se joacă pur și simplu cu jucăria ca și cum aceasta ar fi un delict neînsușit. Jucăria este pentru un copil un îndrăgit tovarăș de viață. Ea stimulează forțele de creație ale copilului, îi alimentează trăirile afective, generează noi emoții, sentimente, interese. De aceea, copiii se leagă sincer de jucăriile lor, le iubesc cu duioșie și nu îndrăgesc în ele frumusețea, ci acele tablouri imaginare care i-au legat de ele.

Cu adevărat, transformând și însușind obiectele de joc, acestea încetează de a mai fi o simplă bază materială, un simplu instrument al jocului. Prin transformarea obiectului de joc, copilul se transformă pe sine însuși. El își dezvoltă trebuințele, dorințele, sentimentele, conștiința de sine. În aceasta constă valoarea educativă a jucăriei în procesul de dezvoltare a creativității copilului.

Jucăria contribuie nu numai la dezvoltarea vieții emoționale a copilului, ci și la dezvoltarea forței lui de cunoaștere. [1, p.93] Folosirea jucăriilor, în cadrul jocurilor de creație, stimulează activitatea analitico-sintetică în diverse planuri de reflectare a realității: senzorial, imaginativ, rațional.

În plan senzorial, copilul examinează obiectul de joc, îl supune unei analize și sinteze concrete, nemijlocite. Nu întâmplător unii copii își strică jucăriile. Faptul acesta se explică nu prin tendința antisocială a copiilor de a distruge jucăriile, ci prin curiozitatea lor vie, prin spiritual lor de investigație. Copiii simt nevoia să descompună jucăriile în elementele lor componente, să vadă cum sunt ele alcătuite, ce se ascunde în interiorul lor.

Jucăriile au o influență puternică asupra dezvoltării imaginației creatoare a copilului.[3, p. 49] Ele constituie un corespondent direct al lucrurilor și ființelor din jur (pușcă, automobile, avion, păpușă etc). Copilul acționează în plan imaginativ cu jucăriile sale ca și când el ar fi obiecte reale, el le atribuie funcții sociale determinate. Jucăria face posibilă îmbinarea elementului fictiv cu cel real în activitatea de joc și mijlocește însușirea experienței sociale de către copil. Dar jucăriile contribuie și la dezvoltarea gândirii copilului. Spre deosebire de obiectele obișnuite, o jucărie care înfățișează o temă bine precizată actualizează în mintea copilului numeroase asociații și gânduri, ocazionalizează diferite generalizări.

Jucăriile didactice contribuie mai ales la instruirea și dezvoltarea proceselor de cunoaștere a copilului: a percepției, memoriei, imaginației, gândirii. Valoarea instructiv-educativă a jucăriilor constă în faptul că în timpul jocului, copilul este pus în situația să rezolve anumite probleme ale căror condiții sunt date în felul cum sunt confecționate jucăriile. [1, p. 97]

Aș putea spune, că în cadrul jocurilor de creație, găsim la copilul preșcolar o creativitate nativă, prin recunoașterea obstacolelor obiective pe care le-ar întâmpina transpunerea în practică a ideilor. Cenzura pe care la adult o exercită factorul rațional nu funcționează încă. Imaginația este liberă, descătușată și nestânjenită de canoane.

La copilul preșcolar procesul creativ este o unitate dinamică ce se caracterizează mai degrabă prin spontaneitate și intuiție decât printr-o serie de tehnici logice de rezolvare a problemelor. [2, p. 72]

Privind astfel lucrurile, putem aprecia fără rezerve că încă din preșcolaritate găsim un potențial creativ specific acestei vârste, rezultat dintr-o fantezie necontrolată (necenzurată) care compensează slăbiciunea componentei raționale.

Fără îndoială că mediul ambient imediat, aflat în continuă mișcare, pune în fața preșcolarului căutări și exprimări neobișnuite ale realității la care educatorul nu poate fi decât satisfăcut de potențialul creativ de care dau dovadă acești preșcolari ai epocii contemporane. Obligația noastră, a educatoarelor, este să lăsăm copilul liber, nesilit să-și exprime grafic, în desen, experiența personală, potrivit cu nivelul de dezvoltare dat. Autoexprimarea cognitivă, afectivă și acțională este cea mai importantă cale de promovare a creativității copilului.

BIBLIOGRAFIE

1. ANCUȚA, L.; ANCUȚA, P. Jocurile de creativitate. Timișoara: Ed. Excelsior, 1997, 159 p. ISBN 973-901-570-0
2. ANTOHE, I.; HUȚUPAȘ, I. Psihopedagogia jocului. Głați: Ed. Nitnelav, 2002. 100 p. ISBN 973-86089-0-2
3. RĂDUȚ-TACIU, R. et al. Pedagogia jocului Cluj Napoca: Ed. Casa Cărții de Știință, 2004, 200 p. ISBN 973-636-572-6
4. RADU, I. et al. Introducere în psihologia contemporană Cluj-Napoca: Ed. Sincron, 1991, 355 p. ISBN 973-952-332-5.
5. STOICA, A. Creativitatea elevilor. București, E.D.P., 2000, 218 p. ISBN 973-611-307-8

PARTICULARITĂȚILE MATURITĂȚII ȘCOLARE ALE COPILOR PREȘCOLARI CU EPILEPSIE

*Natalia DANILIUC, dr. în psihologie, conf. univ., USMF „N. Testemițanu”, RM
Elena SAVIN, licențiată în medicină, USMF „N. Testemițanu”, RM*

Summary. *The article presents the research results of some aspects of school maturity in preschoolers with and without epilepsy. In order to determine the level of development of verbal thinking, the level of development of voluntariness and the level of attention development of preschool children with and without epilepsy, the following psychodiagnostic methods were applied: "GV-Yrasek", "Graphic Dictation", "Little House". The research sample consisted of 80 preschool children, among which 40 children with epilepsy and 40 children without epilepsy.*

Keywords: children, school maturation, epilepsy.

Epilepsia este una dintre cele mai frecvente afecțiuni neurologice. Din punct de vedere al frecvenței, această afecțiune este a doua boală neurologică după migrenă. Epilepsia poate începe la orice vârstă, inclusiv în copilărie [3]. Conform datelor Ligii Internaționale pentru Combaterea Epilepsiei, circa 65 milioane de oameni suferă de această boală [7], mai mult de 6 milioane din ei fiind europeni. Studiile europene au evidențiat o rată anuală a incidenței cuprinsă între 43–47 la 100.000 locuitori în toate categoriile de vârstă [5]. În Marea Britanie, epilepsia afectează aproximativ 1 din 200 copii și tineri sub 18 ani. În România anual sunt diagnosticate peste 11.000 cazuri noi de epilepsie, dintre care 3.400 sunt copii și adolescenți. Conform datelor Biroului Național de Statistică incidența epilepsiei în Republica Moldova în anul 2015 a fost 19,0 % la 100.000 locuitori, iar prevalența epilepsie a constituit 16,0 % [2].

Epilepsia este definită ca tulburare cerebrală caracterizată printr-o predispoziție persistentă de a genera crize epileptice cu consecințe neurobiologice, cognitive, psihologice și sociale [4]. Studiile epidemiologice au demonstrat că 1/5 din copii cu dizabilități intelectuale au epilepsie. Potrivit cercetărilor tulburările neuropsihologice în epilepsie sunt reprezentate de afectarea atenției, limbajului, memoriei și funcțiilor executive. Incidența tulburărilor de atenție în cadrul epilepsiei variază între 17-58 % (Williams 2001, Thome-Souza 2004, Hesdorffer 2004). Tulburarea hiperkinetică cu deficit de atenție afectează de trei până la cinci ori mai mulți copii cu epilepsie decât copii din populația generală [1].

Afectarea limbajului este mai frecventă și mai severă în cazul patologiei de lob stâng, iar afectarea memoriei reprezintă cel mai proeminent simptom în epilepsia de lob temporal atât la adulți cât și la copii. Este afectată memoria de lucru, cea verbală și memoria vizual-spațială. De asemenea memoria poate fi influențată negativ și de tulburările de atenție subiacente. Deși funcțiile executive sunt afectate în mod tipic în patologia lobului frontal, Hernandez (2003) evidențiază că la 38 și 50% dintre copiii din lotul de studiu cu epilepsie de lob temporal se obține un scor sub limita corespunzătoare vârstei la testele specifice pentru flexibilitate mentală, fluență verbală și coordonare motorie. Epilepticului îi sunt limitate posibilitățile de participare la activități culturale, sportive, artistice, jocuri distractive, etc. Toate acestea, ca și tendința de

izolare cauzată de anxietate, de teama de a nu face criză, fac din epileptic un om retras, singuratic, care se simte excomunicat din multe satisfacții și bucurii ale vieții.

Copii cu epilepsie, în comparație cu cei fără epilepsie, au un risc mai mare de a prezenta retenții și dificultăți în reușitele școlare și în dezvoltarea lor normală conform vârstei. Mai mult ca atât, acești copii devenind adulți au mai puține șanse să fie angajați în câmpul muncii [9].

Astfel, cercetarea complicațiilor, dereglărilor cognitive și eșecurilor școlare ce apar la copii cu epilepsie reprezintă o problemă majoră și actuală nu numai pentru Republica Moldova, dar și pentru întreaga comunitate medicală.

Rieșind din acest context ne-am propus drept scop studierea particularităților maturității școlare a copiilor preșcolari cu epilepsie și elaborarea recomandărilor în vederea facilitării integrării acestora în cadrul școlar. Problema pregătirii copiilor cu epilepsie pentru activitatea de învățare în școală este actuală mai ales azi, când în lume se înregistrează tendințe comune privind realizarea continuității dintre preșcolaritate și învățământul primar.

Maturitatea școlară este expresia unei forme de dezvoltare a copilului, marcând acel nivel al dezvoltării la care activitatea de tip școlar poate contribui din plin la dezvoltarea în continuare a personalității sale. Maturitatea școlară reprezintă trecerea de la copilăria preșcolară, dominată de structurile și motivele activității ludice, la copilăria școlară, dominată de structurile și motivele activității de învățare [6]. Esența maturității școlare este succint exprimată de către psihologul L. Vengher. Potrivit opiniei acestui specialist în materie a fi pregătit pentru școală nu înseamnă să poți citi, scrie și calcula. A fi pregătit pentru școală înseamnă a fi pregătit să înveți toate acestea.

Aspectele esențiale în aprecierea maturității școlare sunt: maturitatea intelectuală și maturitatea socială a copiilor. Maturitatea intelectuală poate fi apreciată în baza unor probe de inteligență verbală sau nonverbală, precum și în baza reușitelor/nereușitelor observate în activitățile grafomotorii, de joc etc. Maturitatea socială, însă, este o sferă mult mai largă. Ea presupune observarea copilului în cadrul colectivului de copii, precum și aplicarea bateriilor de teste psiho-sociologice mai complexe.

În scopul studierii particularităților maturității școlare a copiilor preșcolari cu epilepsie au fost aplicate următoarele metode psihodiagnostice: „GV-Yrasek”, „Căsuța”, „Dictare Grafică” [8].

GV-Yrasek este o metodă verbală de apreciere a maturității școlare, care permite studierea orizontului copilului, felul cum sunt sistematizate cunoștințele lui, cum stabilește conexiuni mentale în baza unor operații ale gândirii, gradul de dezvoltare al limbajului, volumul memoriei auditive operative, precum și cunoașterea unor particularități individuale psihologice și de comportament al copilului în cauză [10].

Dintre metodele non-verbale recomandate pentru aprecierea maturității școlare a fost aplicată tehnica „Căsuța”, cu ajutorul căreia se depistează spiritul de observație, spontanietatea, capacitatea de muncă, coordonarea mișcărilor, precizia percepției în reproducerea modelului. Proba dată arată felul cum acceptă copilul sarcinile instructive. „Dictarea grafică” este o altă metodă din grupul celor non-verbale care permite completarea informației obținute și, anume: testul denotă felul în care copilul acceptă și execută sarcinile instructive, dacă respectă regulile, dacă se orientează în spațiu, măsura în care își coordonează mișcărilor și dacă lucrează în ritmul stabilit.

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 80 de copii preșcolari, 40 copii cu epilepsie și 40 copii fără epilepsie, care la momentul cercetării aveau vârsta cuprinsă între 6-7 ani. Distribuția copiilor cu și fără epilepsie ce au dat dovadă de diferite nivele de dezvoltare a gândirii verbale este prezentată în figura 1.

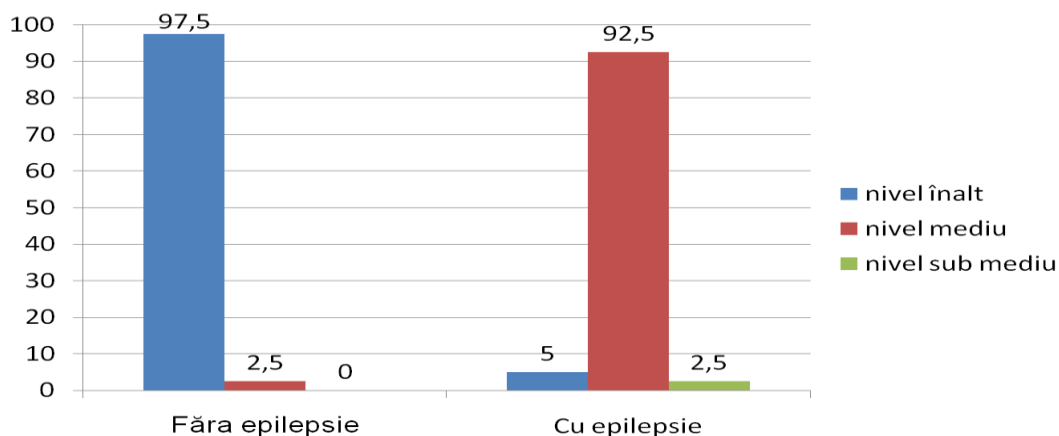


Figura. 1. Distribuția copiilor cu și fără epilepsie (în %) cu diferite nivele de dezvoltare a gândirii verbale.

Datele din figura 1 pun în evidență faptul că marea majoritate a copiilor fără epilepsie (39; 97,5%) au obținut la testul de studiere a gândirii verbale scoruri corespunzătoare nivelului înalt. Doar la 1 copil fără epilepsie, ceea ce constituie 2,5 %, a fost diagnosticat nivelul mediu de dezvoltare a gândirii verbale. În grupa preșcolarilor cu epilepsie rezultatele sunt după cum urmează: de nivel înalt de dezvoltare a gândirii verbale au dat dovadă 2 copii (5 %); de nivel mediu 37 (92; 5 %) și de nivel sub mediu un copil (2,5 %). Răspunsurile acestui copil cu epilepsie erau incomplete și pentru a răspunde la întrebări el necesita o perioadă de timp mai îndelungată.

În figura 2 este reflectată distribuția copiilor cu și fără epilepsie la care au fost diagnosticate diferite nivele de dezvoltare a voluntarității.

Potrivit datelor obținute în urma administrării testului Dictare grafică 31 de preșcolari fără epilepsie ce reprezintă 77,5% au atins nivelul înalt de dezvoltare a voluntarității, iar 9 preșcolari (22,5 %) – nivelul mediu. În lotul preșcolarilor cu epilepsie nivelul înalt de dezvoltare a voluntarității n-a fost înregistrat nici la un copil. Marea majoritate a preșcolarilor din acest lot (80 %) au obținut scoruri ce denotă nivelul mediu de dezvoltare a voluntarității. La ceilalți preșcolari cu epilepsie (20 %) am înregistrat nivelul mediu de dezvoltare al parametrului în cauză.

După cum am relatat anterior pentru determinarea nivelului de dezvoltare a atenției la copiii de 6-7ani cu și fără epilepsie a fost aplicat testul ”Căsuța”. Rezultatele acumulate sunt redate în Figura 3.

Din datele prezentate în figura 3 putem constata următoarele: scorurile tuturor copiilor testați, indiferent de starea sănătății, corespund nivelului mediu de dezvoltare a atenției, ceea ce înseamnă că reproducând imaginea „Căsuței” din modelul propus toți cei 40 copii fără epilepsie (100%) și cei 40 copii cu epilepsie (100%) au omis 1-3 elemente ale desenului.

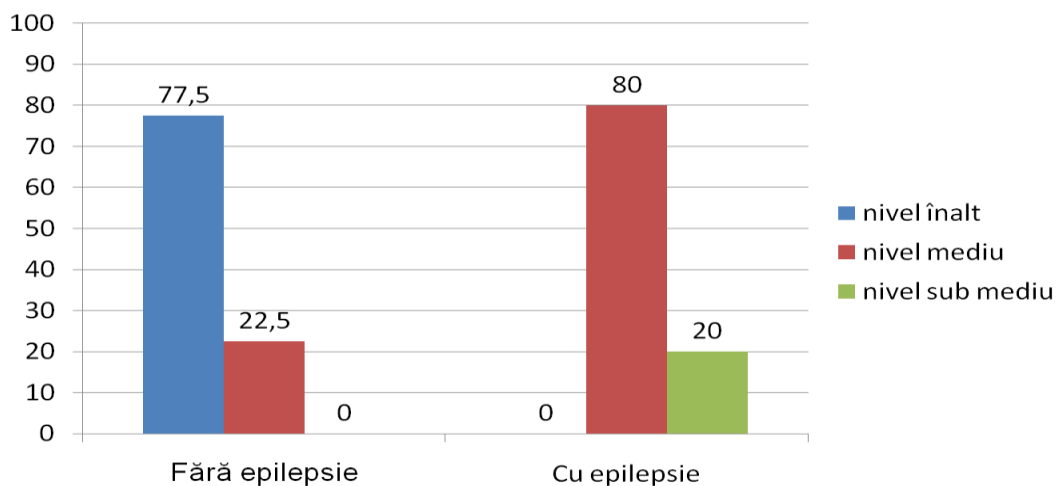


Figura. 2 Distribuția copiilor cu și fără epilepsie (în %) cu diferite nivele de dezvoltare a voluntarității.

Generalizând datele relatate mai sus menționăm că la copiii de 6-7 ani fără epilepsie gândirea verbală este mai bine dezvoltată comparativ cu preșcolarii cu epilepsie. La copiii fără epilepsie nivelul de dezvoltare a voluntarității este mai înalt, comparativ cu copiii cu epilepsie. În ceea ce privește nivelul de dezvoltare a atenției acest parametru este egal dezvoltat la subiecții supuși cercetării indiferent de starea lor de sănătate. Prin urmare la preșcolarii cu epilepsie se atestă o reținere în dezvoltarea unor procese psihice fapt ce confirmă că epilepsia la copii are un risc crescut pentru apariția la ei a deficiențelor psiho-cognitive și sociale, acestea, la rândul său, având un impact negativ pentru integrarea atât în mediul de învățământ cât și în cel social.

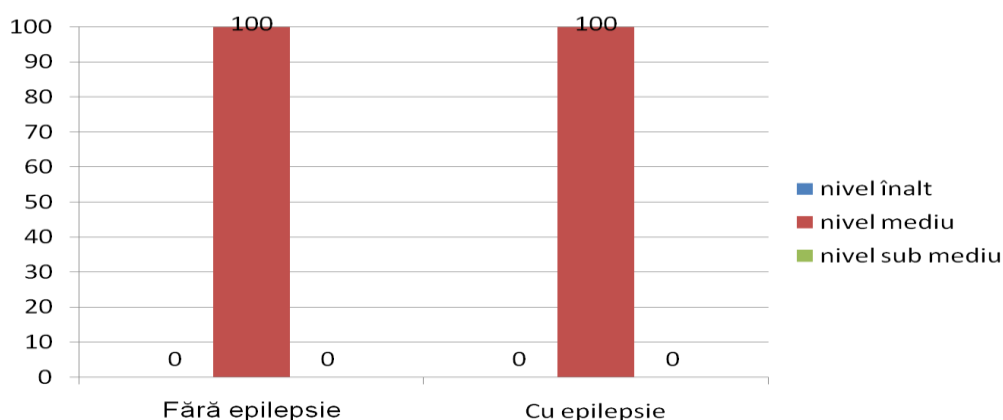


Figura. 3 Distribuția copiilor cu și fără epilepsie (în %) cu diferite nivele de dezvoltare a atenției.

Merită a fi menționat și faptul, că majoritatea copiilor cu epilepsie au vieți normale și puțin se deosebesc de semenii lor fără epilepsie. Totuși în cazul copiilor cu epilepsie sunt necesare unele măsuri de precauție. Copilul cu epilepsie trebuie încurajat să se implice în toate activitățile specifice unui copil sănătos. Pedagogii sunt chemați să proiecteze alternative educaționale adecvate particularităților acestor copii; să ia în considerație particularitățile individuale la

aprecierea progreselor copiilor cu epilepsie; să exerseze în procesul educațional domeniile în care copilul are dificultăți sau, dimpotrivă, aptitudini speciale.

Părinților care au copii cu epilepsie li se recomandă să țină cont de dificultățile psihice și psihologice care se manifestă la copiii cu acest statut; să se adreseze sistematic la psiholog pentru a urmări dinamica dificultăților psihice și psihologice cu care se confruntă copilul; să aplice diferite exerciții de antrenare a atenției, vorbirii, memoriei pentru a ajunge la limita de sus a pregătirii pentru școală.

Profesorii, la rândul său, urmează să proiecteze alternative educaționale potrivite acestor copii. În același timp, să ia în considerație particularitățile individuale la aprecierea progreselor intelectuale ale copiilor cu epilepsie și să exploreze în procesul educațional acele domenii în care copilul are dificultăți sau, dimpotrivă, are aptitudini speciale.

BIBLIOGRAFIE

1. [^] [abcdefghijklmnopqrstuv](#) National Institute for Health and Clinical Excellence (ianuarie 2012). „Chapter 1: Introduction”. The Epilepsies: The diagnosis and management of the epilepsies in adults and children in primary and secondary care (PDF). National Clinical Guideline Centre. pp. 21–28.
2. ABRIC, J. Psihologia comunicării. Teorii și metode. Iași: Polirom, 2002. 208 p.
3. Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova, Chișinău, 2006. Disponibil la: http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_5632_Cadrul-de-referina-al-educaiei-timpurii.pdf.
4. Evaluarea dezvoltării copilului. Lumos Foundation Moldova. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Bons Offices”), 2015. 16 p.
5. FISHER, R.S.; ACEVEDO, C.; ARZIMANOGLU., A. et al. ILAE official report: a practical clinical definition of epilepsy. *Epilepsia* 2014, 55(4):475-482.
6. GOLU, F. Psihologia dezvoltării umane. Universitatea din București. Editura CREDIS, 2011, 126 p.
7. HAHEU, E. Jocul – activitate fundamentală la vârsta preșcolară În: Didactica educației preșcolare: Sinteze. Chișinău: Tipogr. UPS „I. Creangă”, 2012. 221 p.
8. RACU, I. Psihodiagnoza. Teste psihologice. Chișinău, 2014. 233 p.
9. ROTARI, A.; SPINEI, L.; MARTALOG, P.; CENUȘA, F.; RODOMAN, I.U. Evaluarea stării generale de sănătate a copiilor cu epilepsie ca criteriu al calității vieții., *Buletin de Perinatologie* nr. 1(77)/20181, ISSN 1810, p. 3-4.
10. VRĂȘMAȘ, E.; OPREA, V. Set de instrumente, probe și teste pentru evaluarea educațională a copiilor cu dizabilități. București: MarLink, 2003. 165 p.

VALORIFICAREA UNGHERAȘULUI NATURII ÎN FAMILIARIZAREA PREȘCOLARILOR CU ANIMALELE DE COMPANIE

*Eugenia CEBAN, educator, grădinița „Paradisul
copiilor” s.Tocuz, r-nul Căușeni,
masterand UPS ”I. Creangă”, Chișinău, RM*

Summary. *The importance of the nature corner in familiarizing preschoolers with plants and animals is extremely great. First of all, communicating with animals will bring a lot of positive emotions for the child, generating joy, surprise and thrill of the first discoveries. It is important for children to learn about animals and how to care for them. With the help of animals, children can develop their personal skills, such as math, reading and other 36 academic areas, but also teach them about self-control, patience, pride, communication, teamwork and life skills, which are paramount for the future.*

The essential goal of familiarizing preschoolers with animals and plants is to form the basis of a thinking and attitude focused on promoting a natural environment conducive to life, to develop a sense of responsibility for the environment.

Keywords: *pets, nature corner, preschoolers.*

Animalele și oamenii interacționează încă de la începutul evoluției umane. Beneficiile interacțiunilor cu animale au fost deja recunoscute în multe sectoare. Ca și furnizori de educație avem acum posibilitatea de a integra copii cu care lucrăm în programele de interacțiuni și îngrijire a animalelor.

În pedagogia contemporană perioada preșcolară constituie perioada de maximă receptivitate, sensibilitate, mobilitate și flexibilitate psihică. Vârsta preșcolară este vârsta imaginației, a fanteziei și jocului, în care copilul are posibilitatea de a-și exterioriza sentimentele și trăirile în mod imaginativ-creativ.

Preșcolarul devine participant activ la propria sa formare, se accentuează astfel caracterul formativ al învățământului actual modern.

Dezvoltarea personalității se manifestă prin încorporarea și constituirea de noi conduite și atitudini care permit adaptarea activă la cerințele mediului natural și socio-cultural.

Dezvoltarea, ca proces general, are caracter ascendent, cu stagnări și reveniri aparente, cu reînnoiri continue, fiind rezultatul acțiunii contradicțiilor ce se constituie mereu între capacitățile ce le are, la un moment dat, copilul și cerințele din ce în ce mai complexe pe care i le relevă factorii materiali și socio-culturali, în devenirea sa. [3, p.17]

Condiția esențială a rezolvării șirului ascendent de contradicții este activitatea, efortul depus de individ în mod sistematic și mereu adecvat etapei dezvoltării sale.

Să lăsăm așadar copiii să învețe despre animale cum să le îngrijească dar și cu ajutorul animalelor care le pot preda lucruri despre cum să-ți dezvolte abilitățile matematice, de lectură, și 36 alte zone academice, dar și să-i învețe despre auto-control, răbdare, mândrie, comunicare, munca în echipă și bucurie- abilități de viață de care copiii au nevoie pentru viitorul lor.

Beneficiile interacțiunilor cu animale a preșcolarilor nu trebuie să fie neapărat bazate pe învățare, ele pot fi făcute pentru îmbunătățirea comportamentului, promovarea răbdării și calmului și reducerea comportamentelor nedorite, se pot concentra pe formarea abilităților sociale, ascultare, comunicare și muncă în echipă, poate avea beneficii emoționale sau psihologice prin creșterea încrederii și stimei de sine și în unele cazuri există și beneficii fizice acolo unde educația este susținută și de practici de terapie fizică.

Perceperea componentelor ungherașului viu prin antrenarea tuturor analizatorilor ajută copilul să diferențieze însușirile caracteristice ale acestora, să-și formeze treptat reprezentările respective, le dezvoltă spiritul de observație. În procesul cunoașterii mediului copiii depun efort intelectual susținut, deoarece observarea obiectelor și fenomenelor îi pune în situația de a analiza, de a sintetiza, de a compara, de a generaliza.

Începuturile confruntării cu natura găsesc în percepția și asimilarea zilnică a lumii implicită și sub formă de joc.

Pentru educatori apare problema recunoașterii și promovării valorii de educație a jocului.

De bogăția cunoașterii implicite depinde ce vor câștiga copiii din situațiile explicite de învățare.

În lucrările sale cercetătoarea Stela Gînju menționează „Importanța ungherașului naturii în familiarizarea preșcolarilor cu plantele și animalele este nespus de mare, constituind una din condițiile necesare a acestei acțiuni. În ungherașul naturii preșcolarii au posibilități să efectueze observații asupra obiectelor vii pe parcursul zilei întregi, ceea ce contribuie la dezvoltarea și lărgirea cunoștințelor concrete despre natură, la dezvoltarea spiritului de observație și a interesului față de ea.

Îngrijind de plantele și animalele din ungherașul naturii, la copii se formează deprinderi de muncă, dragoste față de ea, precum și atitudinea grijulie față de organismele vii, responsabilitatea față de lucrul ce i-a fost încredințat.

În ungherașul naturii munca și observările asupra obiectelor vii pot fi practicate în toate anotimpurile anului, dar cel mai eficient iarna, toamna târziu și primăvara timpuriu.

Grădinița, parte integrantă a învățământului preuniversitar, oferă fiecărui copil de vârstă preșcolară cadrul adecvat dezvoltării sale intelectuale, afective, sociale și fizice, constituind baza piramidei în planul cunoașterii, al formării personalității, deoarece vârsta copiilor de care se ocupă este cea a maximei plasticități și receptivități, a deschiderii largi spre lume, a curiozității nemărginite, a motivației maxime de a cunoaște tot ce există în jur. [3, p.77]

Alegerea organismelor vii pentru ungherașul naturii se efectuează conform cerințelor prevăzute în Curriculum. Respectarea acestor cerințe contribuie la asigurare a influenței educative și instructive a muncii de observare. Existența ungherașului naturii în fiecare grupă este obligatorie, deoarece prin intermediul lui copiii intră în contact cu natura. El trebuie să fie numai decît amenajat în apropierea sursei de apă și de lumină.

Bogăția de impresii pe care o oferă copilului ungherașul viu constituie o bază importantă pentru formarea unor reprezentări clare despre obiectele lumii reale.

În contact cu obiectele și fenomenele naturii și societății se dezvoltă și se perfecționează sensibilitatea tuturor organelor de simț și datorită acestui fapt conținutul senzațiilor și percepțiilor se adâncește și se îmbogățește.

În primul rând, comunicarea cu animalele va aduce o mulțime de emoții pozitive pentru copil. Aceasta este bucuria, surpriza și fiorul primelor descoperiri.

Ungherașul naturii poate fi definit drept un loc unde sânt amplasate diverse materiale naturale (atât vii, cât și nevii) și în care copiii pot să desfășoare diverse activități de studiere a mediului.

Ungherașul naturii în componența sa are următoarele elemente: Corpuri vii (plante, animale); Corpuri nevii (colecție de roci, sol, etc.); Materiale grafice (calendarul naturii; Calendarul observărilor fenologice ș.a); Ustensile (acvarium; ghivece pentru plante; stropitori, etc.) Importanța ungherașului naturii în familiarizarea preșcolarilor cu plantele și animalele este nespus de mare, constituind una din condițiile necesare a acestei acțiuni.

În ungherașul naturii preșcolarii au posibilități să efectueze observații asupra obiectelor vii pe parcursul zilei întregi, ceea ce contribuie la dezvoltarea și lărgirea cunoștințelor concrete despre natură, la dezvoltarea spiritului de observație și a interesului față de ea.

Datorită faptului că aici numărul de plante și animale este mic, preșcolarii au posibilități să-și concentreze atenția asupra celor mai caracteristice trăsături ale lor și să obțină, în felul acesta, cunoștințe mai vaste, mai profunde și mai trainice.

Aflându-se în mijlocul naturii, unde diversitatea de plante și animale este foarte mare, copiilor le vine nespus de greu să evidențieze trăsăturile lor comune și esențiale, precum și legitățile specifice vieții lor.

Acest lucru, de o importanță primordială, se rezolvă ușor numai datorită faptului că pentru ungherașul naturii se alege un număr limitat de anumite specii de plante și animale.

Drept utilaj pentru ungherașul naturii servesc: suporturi pentru acvarii, colivii pentru păsări și animale mici, lădițe pentru cultivarea plantelor, inventarul necesar pentru îngrijirea plantelor și animalelor.

Perceperea componentelor ungherașului viu prin antrenarea tuturor analizatorilor ajută copilul să diferențieze însușirile caracteristice ale acestora, să-și formeze treptat reprezentările respective, le dezvoltă spiritul de observație.

Este necesar ca în fiecare cameră de grupă, alături de ungherașul naturii să fie amenajat și „Calendarul naturii”, al cărui dimensiuni și formă pot fi diferite. „Calendarul naturii” trebuie să fie modest și în el să se evidențieze semnele convenționale ce arată timpul și anotimpurile. Înfrumusețarea lui cu diverse desene este de prisos. Ilustrațiile de schimb ale anotimpurilor trebuie situate într-un singur plan cu calendarul și coordonate după culoare și material.

S. Gînju invocă, că scopul esențial al familiarizării preșcolarilor cu animalele și plantele este de a le forma bazele unei gândiri și atitudini centrate pe promovarea unui mediu natural propice vieții, de a le dezvolta spiritul de responsabilitate față de mediu. [21, p.22]

Din primele zile de aflare a copiilor în grădiniță, ei văd în sala de grup nu numai plante de interior, ci și niște animale: o pasăre într-o cușcă, un acvariu frumos cu pește.

În prezența copiilor îngrijitorul se uită la animale - hrănește peștele, pasărea și îi urmărește.

După un timp, când cei mici se obișnuiesc cu grădinița, educatorul vizitează împreună cu copiii ungherașul naturii.

Educatorul atrage treptat copiii să aibă grijă de animale, dând însărcinări individuale: oferă pentru a turna semințele, celălalt - poate să toarne apă în jgheab pentru păsări. Scopul acestor instrucțiuni este de a provoca interesul copiilor pentru muncă și dorința de a face ceva pentru animale. Pe parcursul anului, toți copiii din grup sunt implicați în executarea unor astfel de sarcini.

La selectarea animalelor pentru întreținerea lor în ungherașul naturii din grupa mică este necesar să luăm în considerație, în primul rând, particularitățile percepției copiilor de această vârstă a trăsăturilor și însușirilor expresive a obiectelor.

Deci, animalele ungherașului naturii trebuie să se caracterizeze printr-o formă tipică, să aibă un colorit viu, atrăgător, să nu fie pretențioase față de condițiile de existență etc. În ungherașul naturii din grupa mică se recomandă să fie întreținute următoarele animale: 1 - 2 pești mari de specii diferite (peștișorul - de - aur, carasul - argintiu și cel de - aur); o păsărică în colivie, cu un penaj viu colorat și cu o structură simplă (cel mai potrivit este canarul); un iepure - de - casă, care se întreține în cușcă pe terenul grădiniței de copii (se aduce în grupă numai în timpul efectuării observărilor).

În ungherașul naturii din grupa mijlocie se recomandă să se întrețină următoarele animale: 1 - 2 specii de peștișori mari sau mijlocii (carasul - de - iaz, cometele etc.) o păsărică în colivie (de orice formă), un cobai, un hârciog, o broscuță (temporar) etc

În grupa mare sarcina principală o constituie formarea la copii a cunoștințelor elementare privind particularitățile adaptării animalelor la condițiile de trai.

Pentru rezolvarea sarcinii date, ungherașul naturii din grupa mare trebuie să fie completat cu următoarele animale:

- a. diferite specii de peștișori aurii (obișnuit, voalat, telescop, gupi, țiparul - care servește drept barometru, devenind foarte activ la schimbarea timpului) și caras;
- b. animale terestre cu particularități adaptive pronunțate (broasca țestoasă, hârciogul, șopârla, veverița, ariciul, cobaiul etc.);
- c. 1 - 2 specii de păsări (canarul, papagalul ondulat etc.) care depun ouă și își îngrijesc puii în captivitate; d) unele specii de insecte (insecte acvatic, buburuze, cărăbuși, fluturi etc.).

Principala sarcină care stă în fața educatorului în grupa pregătitoare în procesul familiarizării cu natura, constă în formarea cunoștințelor elementare ce țin de relațiile esențiale dintre organism și mediu, dependența dezvoltării organismelor de condițiile mediului ambiant, schimbările legice ce survin în viața lor în diferite anotimpuri, adaptării la condițiile mediului înconjurător etc.

Din aceste considerente, ungherașul naturii din grupa pregătitoare se completează cu următoarele animale:

- a. peștișori variați de acvariu - de labirint, termofili vivipari care depun icre cât și din bazinul de apă local (carasul, obletele) care necesită condiții speciale de întreținere;
- b. diverse animale terestre (broasca - de - baltă, broasca - țestoasă - de - stepă, șopârla - cenușie, ariciul, broasca - de - iaz, cobaiul, hârciogul etc.);
- c. 2 - 3 specii de păsări, care clocesc puii în captivitate;
- d. diverse specii de insecte, care se deosebesc după aspectul exterior, după modul de deplasare, de hrană, de adaptare la mediul ambiant etc. (gândaci, fluturi etc.).

Perspectiva dezvoltării globale a copilului accentuează importanța domeniilor de dezvoltare a copilului, în contextul în care, în societatea de azi, pregătirea copilului pentru școală și pentru viață trebuie să aibă în vedere nu doar competențele academice, ci în aceeași măsură, capacități, deprinderi, atitudini ce țin de dezvoltarea socio-emoțională, de dezvoltarea cognitivă sau de dezvoltarea fizică.

Obiectivele principale ale învățământului preșcolar vizează aspectele formative, se pune accentul pe formarea capacităților intelectuale, pe formarea capacităților de cunoaștere și de exprimare, pe formarea unor deprinderi elementare de muncă și de comportare civilizată

Grădinița este considerată parte integrantă a sistemului de învățământ din țara noastră. Ea are funcții și valori noi în viața socială.

Educația preșcolară este realizată într-un cadru organizat și instituționalizat, fiind totodată, un subsistem al educației permanente.

Educația preșcolară este o etapă necesară și distinctă în sistemul de formare al tinerei generații, este o verigă constitutivă, este prima treaptă a sistemului, cu rol și funcții bine determinate.

Totodată educația preșcolară este o componentă prealabilă și esențială a educației. Scopul fundamental al educației preșcolare este dezvoltarea integrală, completă și armonioasă a personalității copiilor

Cercetările psihologice arată că până la vârsta de 4-5 ani copilul își dezvoltă 40% din capacitatea intelectuală pe care urmează să o atingă la maturitate.

Nevalorificate la timp sau slab valorificate, potențele și disponibilitățile acestor perioade de vârstă nu se pot recupera în anii următori decât în mică măsură și cu eforturi mari.

Grădinița cu sistemul său educativ rămâne factorul de declanșare a revoluției intelectuale pe care se clădește personalitatea copilului și mai ales factorul de construcție a acestuia prin conștientizarea valorilor morale pe care le vehiculează și prin faptul că oferă situații de compatibilizare ale acestora la o gamă de condiții relativ diverse. [16, p. 32]

Se poate afirma faptul că grădinița folosește în munca de educare a copiilor o serie de mijloace educative care corespund cel mai bine specificului psihologic al copilului, adică jocul și învățarea.

Desigur pentru ca ungherașul naturii să aibă un impact pozitiv asupra copilului, educatorul trebuie să țină cont de cerințele organizării prevăzute în curriculum și de particularitățile de vârstă a copiilor. Un ungheraș al naturii nearanjat conform cerințelor poate să ne aducă la rezultatele opuse celor așteptate.

Îngrijind de animalele din ungherașul naturii la copii se formează deprinderea de muncă, dragostea față de ea, precum și atitudinea grijulie față de vietățile din natură și responsabilitatea față de un lucru care i-a fost încredințat.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDON, C.; LEȘENCO, S.; CEMORTAN. S. Familiarizarea copiilor cu natura, Cimișlia, 1992.
2. ANDON, C.; HAHEU, E. Familiarizarea preșcolariilor cu natura prin intermediul jocurilor didactice. Chișinău, 1997.
3. ANDON, C.; GORDEA, L.; ZIDU, E. Teoria și metodologia familiarizării copiilor cu natura. Chișinău, 2001.
4. ANDON, C. și al. Valoarea educativă a activităților instructiv-educative la familiarizarea copiilor cu natura. În: Probleme ale științelor socio-umane și ale modernizării învățământului. Vol. 1. Chișinău, 2002, p.129-131

5. BACHE, H.; MATEIAȘ, A.; POPESCU, E.; ȘERBAN, F. Pedagogie preșcolară. Manual pentru școlile normale. București, 1999.
6. Bontas, Ioan, Pedagogie Bucuresti: Edit. Didactică și Pedagogică, 1996.
7. CUCOȘ, C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2000.
8. CURRICULUM PENTRU EDUCAȚIE TIMPURIE Chișinău, 2019 https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_pentru_educatia_timpurie_tipar.pdf
9. GÎNJU, S.; CARABET, N.; HAHEU, E. Activități investigațional-practice de cunoaștere a naturii Chișinău, 2013.
10. GÎNJU, S.; TELEMAN, A. Educația ecologică: pentru Specialitatea Pedagogie preșcolară: Suport de curs, Chișinău, 2013.
11. GÎNJU, S. Competența profesională de educație ecologică a viitoarelor cadre didactice din învățământul preșcolar -bază a dezvoltării durabile a societății umane. În Materialele Conferinței Științifice Internaționale 1 – 2 noiembrie 2011 „PLEDOARIE PENTRU EDUCAȚIE – CHEIA CREATIVITĂȚII ȘI INOVĂRII”
12. HAHEU, E.; GORDEA, L.; GÎNJU, S. Teoria și metodologia familiarizării preșcolarilor cu natura Chișinău, 2014.
13. PĂUN, E.; IUCU, R.. Pedagogie preșcolară. Iași: Editura Polirom. 2002.
14. Piaget, J. Psihologia inteligenței. București: Editura Științifică, 1965.
15. POPESCU, E. Pedagogie Prescolara. Bucuresti: Editura Didactica si Pedagogica, 1982.
16. Voiculescu, El. Pedagogie preșcolară. București: Editura Aramis, 2001.
17. www.unibuc.ro
18. www.activitaticopii.ro
19. www.didactic.ro
20. www.edu.md

JOCUL – VALENȚE CORECȚIONALE LA PREȘCOLARII CU DEFICIENȚE DE VEDERE

*Valeria CIUREA, psihopedagog, Instituția de educație timpurie nr. 135
pentru copii cu deficiențe de vedere mun. Chișinău, RM*

Summary. *The game conceived as learning and therapy is part of the new trend of evolution of teaching-learning methods, which aim to transform the role of the psychopedagogue and to give new possibilities to the visually impaired child. The didactic-correctional game occupies an increasingly defined place in the category of methods, techniques that develop the ability to observe, visual perception, spatial orientation, social orientation, in a word, which develops learning and development skills of the child with visual impairment but also improved visual acuity.*

Cuvinte-cheie: *joc didactic corecțional, deficiență de vedere, acuitate vizuală.*

Actualitatea temei. Jocul este o activitate specific umană, dominantă în copilărie, o activitate de tip fundamental cu rol hotărâtor în evoluția copilului, constând în reflectarea și reproducerea vieții reale într-o modalitate proprie copilului, ca rezultat al interacțiunii dintre factorii bio-psiho-sociali. Esența jocului constă în reflectarea și transformarea pe plan imaginar a realității înconjurătoare. Copilul reușește să imite, într-un mod specific, viața și activitatea adulților.

Dicționarul de psihologie explică jocul ca o formă de activitate specifică pentru copil, hotărâtoare pentru dezvoltarea lui.

D. B. Elkonin definește jocul ca fiind forma de activitate cea mai accesibilă copilului, iar ca structură corespunde în cea mai mare măsură posibilităților sale fizice și psihice.

„La copil, spunea *Edouard Claparede*, jocul este munca, este binele, este datoria, este idealul vieții. Jocul este singura atmosferă în care ființa sa psihologică poate să respire și, în consecință, poate să acționeze”. *Claparede* consideră jocul drept un exercițiu pregător pentru viața de adult „prima școală a vieții sociale ce pregătește viitorul, potolind nevoile prezentului”.

Atunci când jocul este utilizat în procesul de învățământ, el dobândește funcții psihopedagogice semnificative, asigurând participarea activă a copilului în activități, sporind interesul de cunoaștere față de conținut. Știm că jocul didactic reprezintă o metodă de învățământ în care predomină acțiunea didactică stimulată.

Pentru început, trebuie să semnalăm faptul că, la copiii cu deficiențe de vedere, jocul are o importantă funcție compensatorie. *Zemțova M.I.* definește compensarea ca pe un proces aparte de dezvoltare, în condițiile căruia se formează noi sisteme dinamice de legături condiționate; au loc diferite substituiri; se produc corectări și refaceri ale unor funcții distruse sau nedezvoltate; se formează modalități de acțiune și însușire a experienței sociale; se dezvoltă capacități fizice și mintale, dar și personalitatea copilului în ansamblul său. Ca legitate a procesului de dezvoltare, compensarea acționează în direcția reechilibrării acestui proces, ori de câte ori intervine un factor perturbator, de exemplu, o disfuncție, o deficiență, o incapacitate. Fenomenul dezvoltării

compensatorii este prezent la toate categoriile de copii cu deficiențe, la fiecare categorie având un anumit specific și anumite limite.

În psihopedagogia specială, teoria dezvoltării compensatorii ocupă un loc central. Activitatea de joc la copiii cu deficiențe de vedere trebuie să fie atent direcționată și îndrumată de către adult. Practic, fără intervenția atentă și afectuoasă a adultului, copilul nu va învăța să se joace și nu va reuși să se adapteze la mediul său, dacă admitem poziția exprimată de către marele psiholog J. Piaget cu privire la funcția esențială pe care o îndeplinește jocul, cea de asimilare și acomodare, într-un cuvânt, adaptare, cel puțin în primele stadii ale ontogenezei.

Pentru majoritatea copiilor slabvăzători prima experiență socială este instituția de învățământ. Conform opiniei lui Petrovski A.B., formarea personalității depinde de integrarea copilului slabvăzător în societate. Iată de ce deosebit de actuală este organizarea însoțirii psihologice a copiilor slabvăzători. În aceste direcții este orientat și lucrul psihopedagogului: diminuarea dificultăților la toate etapele de formare a personalității.

Obiectul cercetării: îl constituie procesul corecției văzului preșcolarilor de vârstă mare cu deficiențe de văz prin intermediul jocurilor didactice.

Subiectul cercetării: sunt copiii cu vedere slabă cu vârstă de 5-6 ani din Instituția de educație timpurie nr. 135 pentru copii cu deficiențe de vedere din mun. Chișinău.

Scopul cercetării: fundamentarea, elaborarea și aprobarea experimentală a unui program axat pe valorificarea jocului didactic în corecția văzului preșcolarilor de 5-6 ani cu deficiență de văz.

Ipoteza cercetării: corecția văzului copiilor de 5-6 ani cu deficiențe de văz va spori evident dacă:

- Nucleul programului corecțional îl va constitui jocul didactic;
- Jocurile didactice vor fi organizate sistematic și vor fi variate;
- Monitorizarea și desfășurarea jocurilor didactice se va axa pe principii individualizate și diferențiate.

Activitatea de instruire și educație în grădinița pentru copii cu deficiențe de văz nr 135 din or. Chișinău este direcționată spre corecția timpurie a strabismului și ambliopiei și pregătirea copiilor pentru școală. Aplicarea Programului experimental axat pe valorificarea jocului didactic în corecția văzului a fost realizat în câteva etape. La prima etapă a experimentului, am urmărit să studiem documentația medicală, fișele medicale ale subiecților antrenați. În urma analizei fișelor am sintetizat informația (examinarea oftalmologică efectuată în 2018-2019, care o prezentăm în Tabelul 1.

Tabelul 1. Rezultatele examinării oftalmologice.

AV grade de profunzime	Acuitatea vizuală a subiecților
I. 4 copii AV 0,7-0,8	40%
II. 4 copii AV 0,4-0,6	40%
III. 2 copii AV 0,001-0,3	20%

Am urmărit să reprezentăm datele subiecților cercetați în format grafic (figura 1).

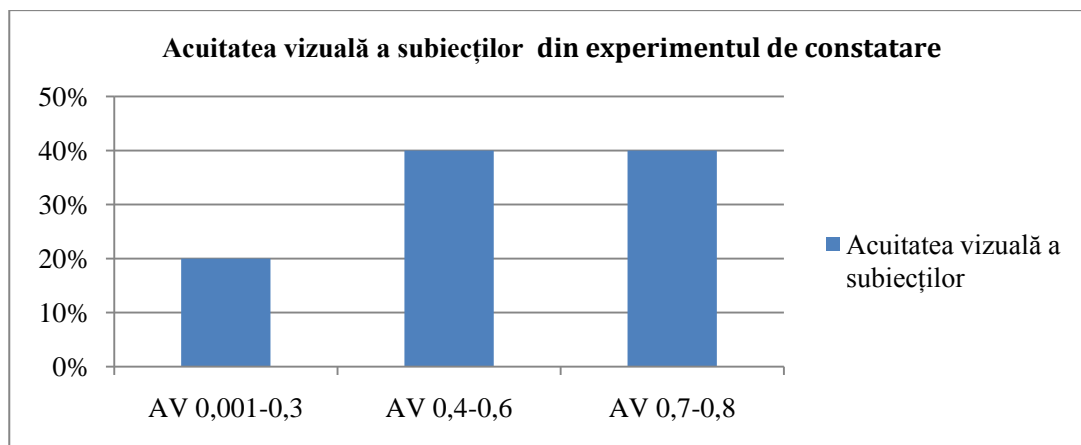


Figura 1. Acuitatea vizuală a subiecților cercetați în experimentul de constatare, %.

Am constatat că 40% din subiecții examinați au acuitate vizuală de grad lejer (I) (0,7-0,8), 40% de copii ambliopi - grad mediu (II) (0,4-0,6) și 20% copii - grad profund (III) (0,001-0,3). Aceasta ne îndrumă să intervenim neapărat cu un program corecțional, deoarece în urma studiului literaturii de specialitate, am dedus că jocul didactico-corecțional este o metodă eficientă în dezvoltarea acuității vizuale

După investigațiile medicului oftalmolog, și tratamentul indicat copiilor, se trece la următoarea etapă de tratament, care se numește *pleoptica*, cu includerea jocurilor didactice-corecționale. Scopul pleopticii constă în ameliorarea acuității vizuale la ochiul ambliop, în ochelarii cu ocluzie. Este un ansamblu de metode pentru tratarea ambliopiei, se efectuează la orice vârstă. În timpul pleopticii toate eforturile se măresc asupra ochiului cu vedere mai slabă și se îmbunătățește intensitatea vederii acestui ochi. Se petrec jocuri cu mergele, mozaica, trafaret, colorarea detaliilor mici, broderie, șnuruire.

Următoarea etapă în tratamentul copiilor o constituie *ortoptica* care are drept scop reeducarea vederii binoculare, dezvoltarea AV la ambii ochi, micșorarea unghiului de deviere. Se realizează în ochelari fără ocluzie, de la vârsta de 4 ani. În timpul ortopticii jocurile și exercițiile duc la formarea vederii concomitente. Se realizează jocuri cu două puncte negre pe geam, puzzle, constructor, conturarea obiectelor, lucru cu foarfecele, conturare prin hârtie de calc.

A treia etapă o constituie *steroptica*. Se realizează în ochelari la copii de 6-7 ani pentru a dezvolta vederea binoculară. Se folosește mozaica, binoclul, jocul constructor, biliardul etc.

Programul corecțional de remediere a văzului pentru copiii preșcolari cu ambliopie a fost realizat pe o perioadă de 5 luni în care au fost incluse jocuri didactice corecționale pentru îmbunătățirea funcțiilor globului ocular: funcția de urmărire a obiectelor, fixarea văzului, percepție a formei și culorii etc.

Rezultatele experimentului de control pot fi analizate în figura 2.

Comparând rezultatele obținute, observăm că, în experimentul de constatare și experimentul formativ, subiecții au indicii cantitativi diferiți: 20 % din copii cu gradul profund al AV au progresat și în experimentul de control - 10 % de copii au nevoie de o continuitate a programului dat. La 40 % din copii cu AV de grad mediu stabilit în experimentul de constatare, au obținut rezultate bune 45 % de copii, în urma realizării acestui program. 40% din subiecții din

experimentul de constatare au avut gradul AV lejer, iar la finele experimentului formativ, s-a constatat o ameliorare a vederii la 45% din subiecții cercetării.

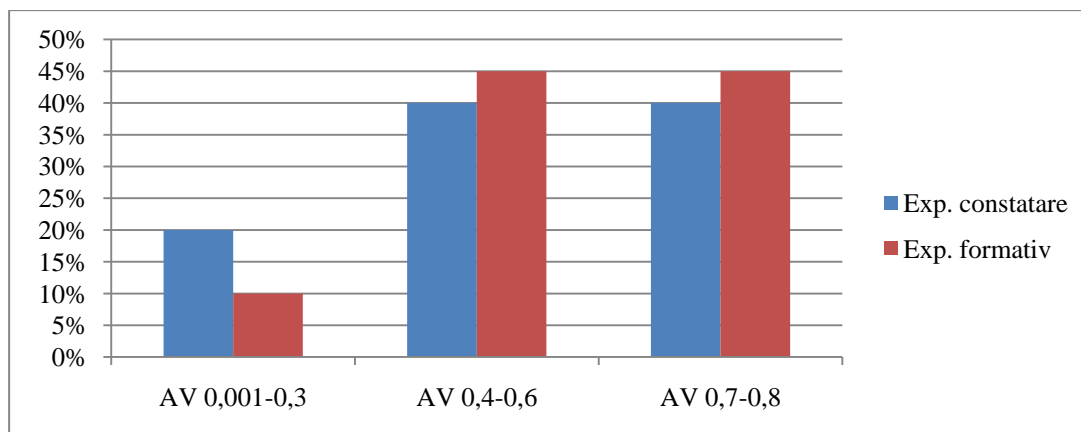


Figura 2. Rezultatele experimentului de control.

Astfel, putem confirma ipoteza noastră precum, corecția văzului copiilor de 5-6 ani cu deficiențe de vază va spori dacă: nucleul programului corecțional îl va constitui jocul didactic; jocurile didactice vor fi organizate sistematic și vor fi variate; monitorizarea și desfășurarea jocurilor didactice se va axa pe principii individualizate și diferențiate.

Concluzii. Deci, putem concluziona că anume prin jocuri didactico-corecționale copiii pot antrena abilitățile vizuale necesare pentru explorarea lumii înconjurătoare. Rezultate obținute în cercetare pot fi prezentate educatorilor și profesorilor privind specificul dezvoltării văzului prin valorificarea jocului corecțional la copiii cu vederea slabă. Rezultate obținute pot fi prezentate pentru elaborarea în continuare a programelor recuperativ – compensatorii.

BIBLIOGRAFIE

1. BODORIN, C.; VÎRLAN, M.; MAXIMCIUC, V.; CIUBOTARU, N. Psihopedagogie specială. Chișinău: Moldinclud, 2011.
2. NEGURĂ, I.; LOSÎI, E. Psihologia generală. Chișinău: Moldinclud, 2011.
3. VERZA, E. Psihopedagogie specială. București, 1998.
4. GHERGUȚ, A. Sinteze de psihopedagogie specială. Iași: Polirom, 2005.
5. ЗЕМЦОВА, М. И. Особенности познавательной деятельности слепых. Ленинград, 1999. 250 с.
6. ЗЕМЦОВА, М. И. Учителю о детях с нарушением зрения. М., 2003. 320 с.
7. ЗОТОВ, А. И. Актуальные вопросы изучения личности слепых и слабовидящих детей. М., 2007. 340 с.
8. СОЛНЦЕВА, Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. М., 2005. 352 с.
9. НАЗАРОВА, Н. М. Закономерности развития интеграции как социального и педагогического феномена. Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. Ч. 1. М., 2006.

PARTICULARITĂȚI ALE INTERACȚIUNILOR SOCIALE LA COPIII CU DEFICIENȚE VIZUALE ȘI TULBURĂRI DE LIMBAJ

Ana DUDA, psihopedagog, masterand,
grad didactic doi, Instituția de educație timpurie nr. 135
pentru copii cu deficiențe de vedere, RM

Summary. In the present study we explored the specificity of preschool children with language disorders and visual impairments, in terms of orientation towards social interactions in the immediate social environment. Adequate language development ensures more nuanced verbal communication and increases the chances of having quality social interactions.

The assumptions advanced by us, that when applying a psycho-pedagogical intervention program aimed at reducing the difficulties of communication with peers, will facilitate and improve the process of establishing and maintaining interpersonal relationships in children with visual impairments and language disorders.

Keywords: preschool, speech disorder, visual impairment, social relationships, interaction with peers.

Actualitatea cercetării: Când explorăm universul ființei umane, ne confruntăm cu o mare diversitate. Copiii care trec pragul grădiniței ne pun în situația de a căuta mereu noi soluții la problemele abordate. De multe ori găsim soluțiile cele mai bune pentru copii, însă uneori suntem puși în dificultate de complexitatea problemelor. Una dintre aceste probleme o reprezintă copiii cu cerințe educative speciale, în particular - cei cu deficiențe de văz și tulburări de limbaj.

Procesul de socializare a copiilor cu tulburări de limbaj are loc în condiții deprivatate. Tulburarea de limbaj îngustează contactele interpersonale cu colegii și mediul social, care, la rândul său, provoacă diminuarea experienței de comunicare, întârzierea în formarea relațiilor interpersonale mature, primitivitatea și încetinirea percepției sociale și a reflecției, sensibilitatea redusă la estimările altora. Are loc deprivarea comunicativă, emoțională, informațională, socială și de familie. Specificul procesului de socializare afectează formarea competenței de comunicare, inclusiv și natura relațiilor interpersonale.

Lipsa vederii se consideră unul din cele mai grave handicapuri, iar pierderea vederii este una din cele mai grave nenorociri. În toate timpurile a fost actual cercetarea, când existența omului este lipsită de una din simțurile principale.

Copiilor cu deficienți de vedere și TL le este caracteristică relaționarea mai defectuoasă însoțită de conștientizarea realității, lipsa de încredere în sine, comunicare și abilității sociale scăzute, exprimarea emoțiilor, gestionare a fricii, tensiune și agresivitate. Putere de concentrare, atenție, perseverența, interacțiunea și comunicarea cu ceilalți și implicit abilitatea de a trai independent.

În societatea noastră în ultimii ani apar schimbări de ordin sociocultural, care influențează dezvoltarea personalității din punct de vedere volitiv, emoțional și a relațiilor interpersonale la copiii cu deficiențe de văz și tulburări de limbaj.

Acești copii nu sunt speciali în sine, ei au nevoie doar de o abordare personalizată în ceea ce privește demersurile pe care le întreprindem în educația lor.

O caracteristică specială a acestor copii constituie faptul că ei nu sunt în corcondanță cu nivelul obișnuit al așteptărilor față de copil, ei nu se adaptează cu ușurință. În spatele acestei probleme stă și faptul că nici în cadrul familiei, nici al societății, ei nu beneficiază de o stimulare corespunzătoare. Deficitul apărut în urma educației și instruirii necorespunzătoare este totuși reversibil și poate fi compensată chiar și în cazul unor tulburări organice, cu condiția că potențialul copilului să fie activat în mod corespunzător.

Cea mai bună integrare pentru viață a copilului este includerea cât mai timpurie a copilului în grupul de copii, adică în grădinițe. Fiecare copil este diferit și special și are propriile nevoi, fie că este sau nu un copil cu dizabilități. Toți copiii au dreptul la educație în funcție de nevoile lor. Și copiii diferiți au drepturi egale, iar o educație separată ar duce la marginalizare și discriminare, împiedicând formarea încrederii în sine, relaționarea și afirmarea personalității.

În literatura de specialitate autohtonă cât și cea de peste hotare sunt descrise anumite aspecte ale dificultăților de interrelaționare: B.P.Ermacova, G.A.Iacuin, L.I.Sonteva, N.Bucun, A.Bolboceanu, V.Rusnac, T.Vasian, V.Olărescu, T.Vrășmaș, C.Neamțu, A.Gherguț, M.I.Zemțova, A.I.Zotov, P.E. Левина, Л.Ф. Спинова, Л.Б. Халилова, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, О.С. Ушакова, А.Н. Корнева, В.М. Акименко, А.Г.Арушанова, Т.Н. Волковска, В.А. Калягина. De cele mai multe ori se discută despre importanța mediului, mai puțin se analizează resursele personale. Puțin se cunoaște care este propriul aport al copilului cu tulburare de limbaj în formarea relațiilor cu ceilalți. În contextul incluziunii, însă, necesitatea asistenței psihopedagogice a dezvoltării relațiilor interpersonale eficiente bazate pe colaborare, susținere, înțelegere etc. la copiii cu tulburare de limbaj a crescut considerabil, ceea ce oferă actualitate temei abordate.

Scopul cercetării studierea specificului relațiilor de interacțiune cu semenii la preșcolarii cu deficiențe de vâz și tulburări de limbaj, elaborarea și implementarea unui program de intervenție psihopedagogic pentru facilitarea procesului de stabilire și menținere a relațiilor interpersonale a copiilor în cadrul instituției preșcolare.

Ipoteza cercetării: dacă se va aplica un program de intervenție psihopedagogic orientat spre diminuarea dificultăților de comunicare cu semenii, ținând cont de indicatorii subdomeniului: *Dezvoltare socială ale "Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani"*, se va facilita și ameliora procesul de stabilire și menținere a relațiilor interpersonale la copii cu deficiențe de vedere și tulburări de limbaj.

Baza experimentală: constituie 10 copii deficiențe asociate (strabism și ambliopie și tulburări de limbaj, dislalie), cu vârsta de 6-7 ani din IET nr. 135 pentru copiii cu deficiențe de vedere din mun. Chișinău.

La prima etapă a experimentului nostru am urmărit să studiem Fișa logopedică și documentația medicală a fiecărui subiect. Ne-am permis să evaluăm vârsta psihologică a limbajului la copii cu deficiențe de vedere. În acest scop am utilizat metoda *Proba Alice Descoedres*, adaptată de E. Vrășmaș și C. Stănică (1997).(tab.1)

Testul sociometric al microgrupului după J. L. Moreno, a fost utilizat pentru stabilirea poziției copilului în grupă. (Fig.1)

Fișa de monitorizare și evaluare a dezvoltării sociale ale copilului de 5-7 ani în baza SÎDC ce conține cei mai reprezentativi indicatori din **Domeniul B. Dezvoltarea personală,**

emoțională și socială, **subdomeniul:** Dezvoltarea socială, **Aspect specific:** Abilități de interacțiune cu copiii de vârstă apropiată.

În tabelul 1 sunt prezentate datele subiecților în conformitate cu gradul de profunzime a acuității vizuale și media vârstei psihologice a limbajului.

Am constatat că la 60% din subiecții examinați cu acuitate vizuală de grad lejer (I) (0,7-1,00) media vârstei psihologice a limbajului este de 5,80 și la 40% de copii ambliopi - grad mediu (II) (0,4-0,6) media este de 5,21.

Tabelul 1. Acuitatea vizuală și media vârstei psihologice a limbajului.

AV grade de profunzime	Acuitatea vizuală a subiecților	Vârsta psihologică a limbajului/media
I. 6 copii AV 0,7-1,00	60%	5,80
II. 4 copii AV 0,4-0,6	40%	5,21

Aceasta ne impulsionează să constatăm că leziunile analizatorului vizual duc la încetinirea în dezvoltare a copilului, inclusiv are impact negativ asupra dezvoltării limbajului.

Prezentăm mai jos rezultatele obținute de către subiecții experimentați la **Testul Sociometric al microgrupului.**

Datele ilustrate în figura 1 ne arată, că poziția de preferați în colectivul grupului este ocupată de 32% de subiecți, deasemena printre cei acceptați se includ 62% de subiecți, iar printre izolați se numără 8% dintre subiecți. Aceste rezultate ne vorbesc despre existența în grup a subiecților preferați, acceptați și izolați, acestea fiind vizibile după numărul de alegeri, desemnând existența unei relaționări între subiecți, manifestându-se prin acceptarea sau neacceptarea de către colectiv a unor copii.

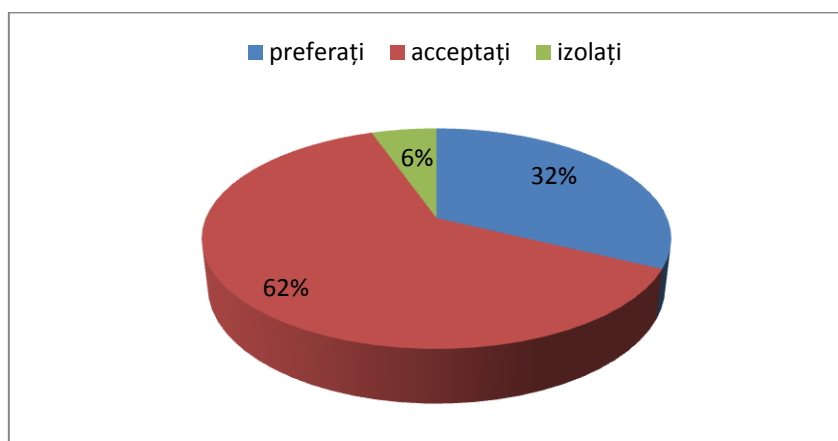


Figura 1. Rezultatele sociometriei grupului de copii deficiențe de vedere și TL.

Monitorizând dezvoltarea copiilor la DOMENIUL: B. *Dezvoltarea personală, emoțională și socială în baza SÎDC*, putem constata următoarele rezultate : 56% - realizat, 29% - în curs de realizare, 15% - nerealizat. Datele evaluării le-am prezentat în figura 2.

Programul de intervenție psihopedagogică pe care l-am aplicat a avut menirea să dezvolte la copiii abilități de interacțiune cu adulții, formarea deprinderilor de relaționare cu copiii de vârstă

apropiată, acceptarea și respectarea diversității, precum și modalități de remediere și prevenire a conflictelor apărute.

Pe parcursul experimentului am avut în vedere permanent să realizez scenarii didactice care să asigure copiilor contexte necesare pentru a-și forma și dezvolta relații cu copiii din grupă și pentru a-și exprima emoțiile. Acest lucru a contribuit la adaptarea cu mai multă ușurință a copilului la programul din grădiniță, respectarea regulilor grupului, depășirea situațiilor de conflict, formarea abilităților de inițiere a jocurilor, interacțiune în diverse contexte la nivel de grupă, respect față de colegii de joc. În cadrul scenariilor didactice realizate am îmbinat diverse strategii didactice cum sunt: jocul de rol, jocurile didactice, dramatizarea poveștilor, scenetelor, citirea și talmăcirea proverbelor, lectura poveștilor populare, cât și a celor terapeutice.

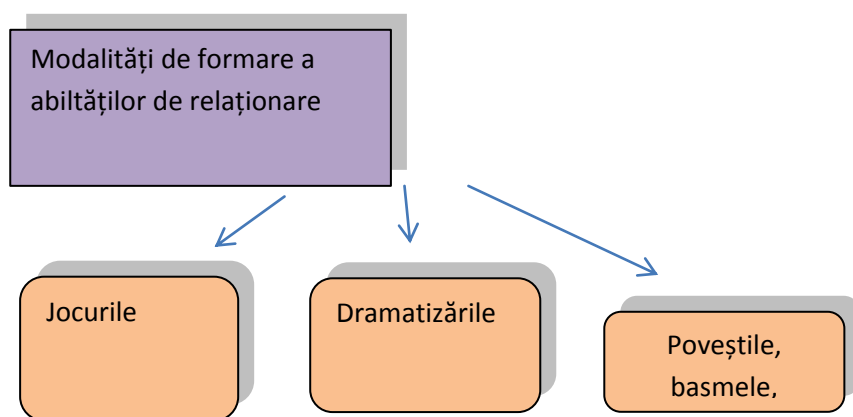


Figura 2. Structura programului educațional formativ.

Oferim datele comparative obținute în urma aplicării repetate a Fișei de monitorizare și evaluare a dezvoltării sociale ale copilului de 5-7 ani în baza SÎDC la subiecții cercetați în perioada inițială de cercetare și la etapa de finalizare a programului formative (fig. 3)

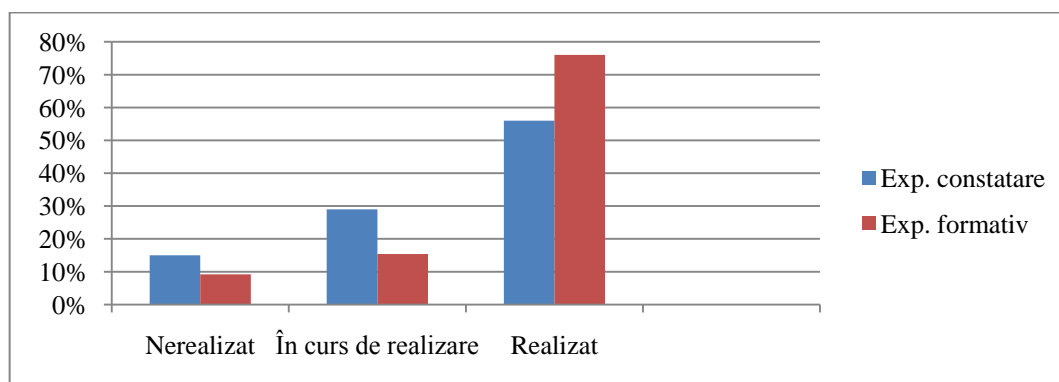


Figura 3. Dezvoltarea socială a copiilor de 5-7 ani în baza SÎDC.

În urma aplicării repetate a Fișei de monitorizare și evaluare a dezvoltării sociale ale copilului de 5-7 ani în baza SÎDC au fost obținute de către subiecții experimentați următoarele rezultate,: 76% - realizat, 15% - în curs de realizare, 9% - nerealizat.

Analiza datelor copiilor ne permite să constatăm că un scor înalt s-au înregistrat la indicatorii ce vizează interacțiunea din proprie inițiativă cu copii apropiați ca vârstă, în diferite contexte, cooperarea cu ceilalți copii în rezolvarea unei sarcini dar și recunoașterea greșelilor în relațiile cu alți copii și încercarea de a corecta corecta greșelile în comportament, cerând scuze

la momentul oportun, propunând alte soluții. Rezultate bune am obținut în formarea abilităților de a fi un ascultător activ, de a oferi și a primi complimente colegilor. Totodată capacitatea de a preveni și a soluționa conflictele rămâne o provocare în a continua realizarea demersului didactic prin selectarea celor mai eficiente strategii educaționale în depășirea acestor situații dar și implicarea tuturor agenților educaționali implicați în educația copiilor.

Astfel, eficiența implementării unui program educațional bazat pe lecturarea poveștilor și povestirilor cu rol educativ și utilizarea jocului în activitățile didactice în dezvoltarea socioemoțională a copiilor, este demonstrată de rezultatele obținute de către copii la testele aplicate pe parcursul experimentului, rezultate care dovedesc îmbunătățirea competențelor socio-emoționale la copiii cu deficiențe de vâz și tulburări de limbaj în procesul experimentului formativ și-a demonstrat eficiența.

Concluzii și recomandări. Preșcolarii din grădiniță dobândesc cunoștințe despre emoții, comportamente dezirabile/indezirabile, reguli de conviețuire în grup, de socializare, prin implicarea lor de către educatoare în diferite jocuri didactice, dar și prin povești și povestiri, deoarece preșcolarii la această vârstă tind să imite comportamentele personajelor din povești. Aceste activități permit abordarea globală a cunoașterii sinelui, propriilor gânduri, emoții, ducând la dezvoltarea unei stări emoționale stabile și la formarea unei conduite morale, demnă de conviețuire în societate.

Alegerea acestui subiect pentru cercetare a pornit de la dorința de a identifica, de a proiecta și de a pune în practică situații de învățare în care copiii dobândesc cunoștințe despre propriile lor sentimente, își formează atitudini corecte față de ceilalți colegi și deprinderi de a investiga stările emoționale prin care el trece de-a lungul timpului. Cercetarea prezentată se înscrie în rândul acelor căutări care își propun să obțină date privind rolul grădiniței în formarea copilului, urmărind efectele interacționale asupra dezvoltării acestuia în condiții dirijate și demonstrând efectele formative ale grădiniței.

În cadrul cercetării am confirmat faptul că grădinița, prin acțiunea exercitată asupra preșcolarului influențează dezvoltarea lui socio-emoțională. Din datele de cercetare se desprind o serie de considerații particulare referitoare la gradul și formele de manifestare a sociabilității pentru fiecare grupă de vârstă astfel încât recomandăm alcătuirea unui program de activități variat, flexibil, permanent adaptat la cerințele grupului de preșcolari. Experimentul efectuat mi-a permis să observ formele de manifestare a sociabilității la copiii cu deficiențe de vedere și TL, ca trăsătură de personalitate ce se dezvoltă în cadrul grădiniței noastre.

Aici preșcolarul învață să devină sociabil și să participe împreună cu ceilalți la îndeplinirea unor sarcini, grupându-se la început sub conducerea educatoarei și apoi, treptat, acomodându-se și colaborând. Pe măsură ce realizează experiențe colective învață să respecte regulile, să stabilească relații pe bază de afinitate și să se dezvolte astfel social și emoțional.

Cercetarea de față oferă doar câteva sugestii de astfel de activități care pot fi adaptate sau îmbunătățite, în funcție de creativitatea fiecărei educatoare precum și de nevoile fiecărui copil. De asemenea, nu trebuie pierdut din vedere faptul că dezvoltarea abilităților sociale și emoționale sunt doar o fațetă a dezvoltării copilului și trebuie cultivate în mod sistematic prin activități organizate special în acest scop.

BIBLIOGRAFIE

1. BADEA, E. Caracteristica dinamică a copilului și adolescentului. Iași, 1999.
2. BUCUN, N.; VASIAN T. Relații interpersonale și atitudini ale mediului social față de copiii cu dizabilități. În: Perspectiva psihosocială a asigurării calității educației în Republica Moldova; aut.: N. Bucun, A. Cucer, D. Antoci [et al]. Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2010, p. 104-125.
3. BUCUN, N.; RUSNAC, V.; PALADI, O. Metodologia de evaluare complexă a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Ch.: 2012, 68 p.
4. CINCILEI, I., OLEVSCI, O. Dezvoltarea socio-emoțională a copiilor. Chișinău: Epigraf, 2015.
5. CHELCEA, S. Psihologia socială. București, 2001.
6. MAXIMCIUC, V. Tulburări de limbaj în disontogenii. Chișinău 2019, p.6-12.
7. MUNTEANU A. Psihologia copilului și adolescentului. Editura Augusta, Timișoara, 1998.
8. RACU, A. Psihopedagogie specială. Chișinău, 2007.
9. RACU IG., RACU I. Psihologia dezvoltării. Chișinău, 2007.
10. Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani, Chișinău, 2019, Editura Liceum.
11. VERZA, E. Psihopedagogie specială. București. Editura didactică și pedagogică, 1998.
12. ВОЛКОВА, Л.С. Особенности логопедической работы при нарушениях зрения. În: Логопедия. М.: Владос, 2003, с. 498-505.
13. ГАРКУША, Ю.Ф., КОРЖЕВИНА, В.В., Особенности общения детей с недоразвитием речи//Ребенок. Выявление отклонений в развитии речи и их преодоление/под общ.ред. Ю.Ф.Гаркуши. М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. 256 с
14. ДРУЖИНИНА, Л.А. Занятия по развитию зрительного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения., Челябинск, 2014.
15. ЕРМАКОВ, В.П.; ЯКУНИН Г, А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. М.: Владос, 2000, 240 с.
16. КАЛЯГИН, В.А. ЛОГОПСИХОЛОГИЯ. М.: Академия, 2006. 320 с.
17. КОЛОМИНСКИЙ, Я.Л. Психология личных взаимоотношений в группе сверстников: Автореф. докт. дис. М., 1984.
18. КОТЫРЛО, В.К. Мотивы взаимоотношения взрослых и детей // Воспитание дошкольников в семье / Под ред. Т.А. Марковой. М., 1979.
19. ЛУКАШОВА, Л.В. Особенности логопедической работы с детьми с нарушением зрения. În: Специальное образование, 2009, № 4 с. 41-48.

STUDIUL DIMINUĂRII ANXIETĂȚII LA PREȘCOLARI

Iulia RACU, conferențiar universitar,
doctor în psihologie, UPS „I. Creangă” din Chișinău, RM

Summary. *The given article contains the results of implementation and evaluation of the psychological intervention program effectiveness regarding anxiety reduction in preschoolers. In research were include 24 preschoolers children (12 experimental group and 12 control group). The program of psychological interventions has concrete objectives, principles and includes expressive-creative techniques and relaxation exercise, meditational and other mindfulness practices. As result was established that at preschoolers from experimental group anxiety are reducing comparative with preschoolers from control group.*

Key-words: *anxiety, preschool age, program of psychological interventions, anxiety reduction.*

Cercetarea de constatare și rezultatele obținute ne-au permis să conchidem că există un număr mare de copii și adolescenți anxioși. Astfel, 46,05% din preșcolari, 44,11% din școlarii mici, 31,56% din preadolescenți și 31,33% din adolescenți manifestă nivel ridicat de anxietate. Acești copii trăiesc emoții neplăcute de încordare, neliniște, nesiguranță, agitație, irascibilitate și prudență excesivă. Consecințele pe termen lung ale anxietății se reflectă asupra comunicării, sferei afective, cognitive, motivaționale, asupra conștiinței de sine, autoaprecierii, încrederii în sine, determinând ticuri nervoase, inhibare, închidere în sine, pesimism, tendințe spre deprimare și culpabilitate, agresivitate față de cei din jur și scăderea performanței [5].

Dintre toate categoriile de vârstă studiate nivelul ridicat de anxietate se întâlnește cel mai frecvent la preșcolari. Pe lângă anxietate preșcolarii experimentează un șir de neliniști și temeri. Preșcolăritatea este o perioadă cu o semnificație deosebită pentru întreaga dezvoltare umană. Dezvoltarea echilibrată fără distorsiuni favorizează o direcție optimă pe direcția utilizării resurselor cognitive, emoționale și de relaționare cu ceilalți în etapele ulterioare de dezvoltare.

Plecând de la natura, caracteristicile și factorii individuali implicați în apariția anxietății, neliniștilor și temerilor preșcolarilor am determinat următoarele obiective de bază pentru experimentul formativ: 1. dezvoltarea autoaprecierii și a încrederii în sine, prin crearea unui climat favorabil de comunicare și interacțiune; depășirea blocajelor și inhibițiilor prin dezvoltarea și optimizarea deprinderilor emoționale și a comportamentului independent, activ, îndrăzneț și curajos, a unei atitudini fericite, pozitive și optimiste; dezvoltarea comunicării verbale și non-verbale, dobândirea și dezvoltarea capacităților de relaționare și integrare socială și dezvoltarea creativității și spontaneității; 2. înlăturarea încordării și tensiunii psihomusculare și emoționale prin exersarea și practicarea tehnicilor de relaxare și meditație [5].

Principiile fundamentale care au stat la baza elaborării programului de intervenții psihologice sunt: *principiul unității corecției și diagnosticării, principiul utilizării unui set de metode în cercetarea psihologică, principiul considerării copilului ca un întreg și individualitate, principiul valorificării jocului, principiul diversității contextelor de diminuaire a*

anxietății și atitudinea binevoitoare, de încurajare, stimulare și apreciere față de copil [1, 2, 4, 5, 6].

În activitățile de intervenții psihologice implementate, am practicat o diversificare de stiluri de comunicare, de tehnici, de procedee și modalități de lucru elaborate în conformitate cu orientările psihologice de bază dintre care vom enumera: 1. *Tehnicile expresiv-creative* și 2. *exerciții de relaxare, meditație și alte practici de tip mindfulness* [3, 4, 5, 6, 7, 8, 9].

În experimentul formativ au fost incluși 24 de preșcolari a câte 12 în grupul în grupul experimental și 12 în grupul de control. Intervențiile psihologice au fost realizate cu o frecvență de două ori pe săptămână, în decurs de trei luni, astfel numărul total a constituit 24 de activități. Durata unei activități a oscilat între 40 și 60 de minute [5].

Investigarea eficienței programului de intervenții psihologice de diminuare a anxietății a fost realizată în următoarele direcții: compararea și evidențierea diferențelor obținute de preșcolarii GE test și GE retest; de preșcolarii din GC test și GC retest și de preșcolarii din GE retest și GC retest.

Inițial vom prezenta rezultatele la anxietate (**Testul de anxietate pentru copii R. Temml, V. Amen și M. Dorca**) pentru preșcolarii din GE test și GE retest, GC retest și GE retest și GC retest și GE retest. Mediile preșcolariilor pot fi vizualizate în figura 1.

Prezentarea grafică a rezultatelor experimentale ilustrează desosebiri între mediile preșcolariilor din GE test și preșcolarii din GE retest. Pentru preșcolarii din GE test este caracteristică media – 62,50 (u.m.), în timp ce pentru preșcolarii din GE retest – 52,03 (u.m.). După testul Wilcoxon consemnăm diferențe statistic semnificative între rezultatele preșcolariilor din GE test și celor din GE retest ($W=3, p\leq 0,01$) cu rezultate mai mici pentru preșcolarii din GE retest. De asemenea remarcăm schimbări substanțiale pentru anxietate la preșcolarii din GE retest

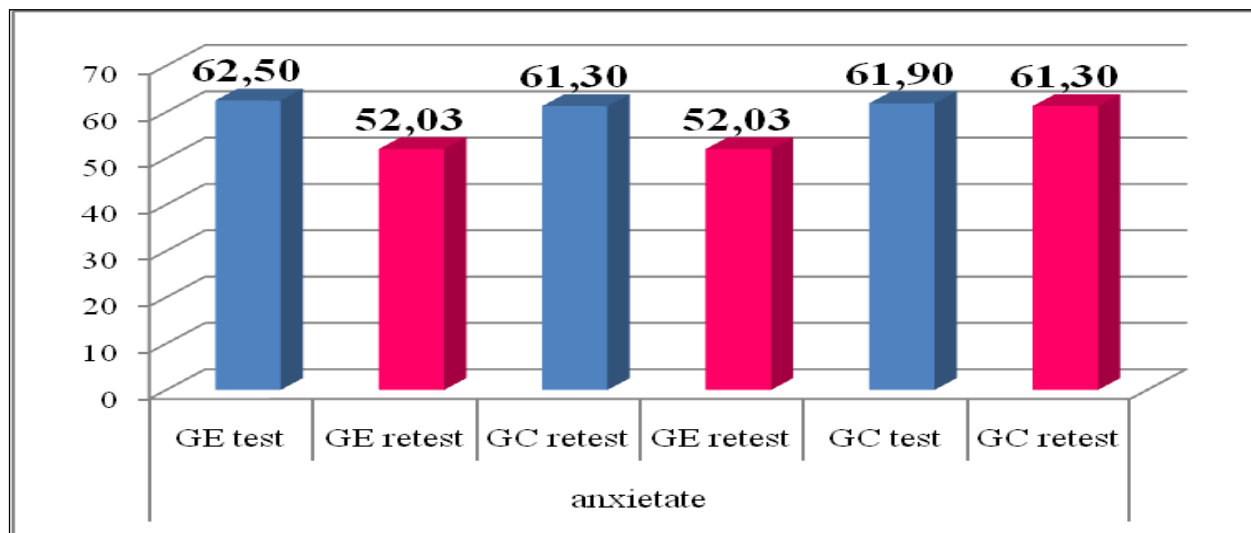


Figura 1. Mediile pentru anxietate la preșcolarii din GE test și GE retest / GC test și GC retest / GE retest și GC retest.

și preșcolarii din GC retest. Media cea mai mică o întâlnim la preșcolarii din GE retest (52,03 u.m.), o medie mai mare este particulară preșcolariilor din GC retest (61,30 u.m.). Statistic după

testul U Mann-Whitney identificăm diferențe semnificative între rezultatele preșcolarilor din GE retest și celor din GC retest ($U=39, p\leq 0,05$) cu rezultate mai mici pentru preșcolarii din GE retest. Preșcolarii din GE retest devin mai liniștiți, mai calmi și mai temperați. În situațiile cotidiene, precum și în cele dificile și noi, ei demonstrează mai multă încredere în sine și încearcă să-și controleze emoțiile, îngrijorarea și incertitudinea pe care le resimt, prin transformarea trăirilor negative în stări emoționale pozitive. Schimbările survenite se datorează tehnicilor de dezvoltare a modelelor de comportament independent, activ, îndrăzneț și curajos, precum și celor de înlăturare a încordării psihoemoționale. Deși se înregistrează progrese semnificative, acestea nu sunt reacții constante și uneori au un caracter situativ. Analiza comparativă a rezultatelor ne permite să menționăm că mediile preșcolarilor din GC test și celor din GC retest sunt apropiate (61,90 u.m. și 61,30 u.m.). Statistic după testul Wilcoxon nu se evidențiază diferențe între rezultatele preșcolarilor din GC test și GC retest.

Mediile pentru anxietate conform **Testului Propoziții neterminate (A. И. Захаров)** pentru preșcolarii din GE test și GE retest, GC retest și GE retest și GC retest și GE retest sunt prezentate în figura 2.

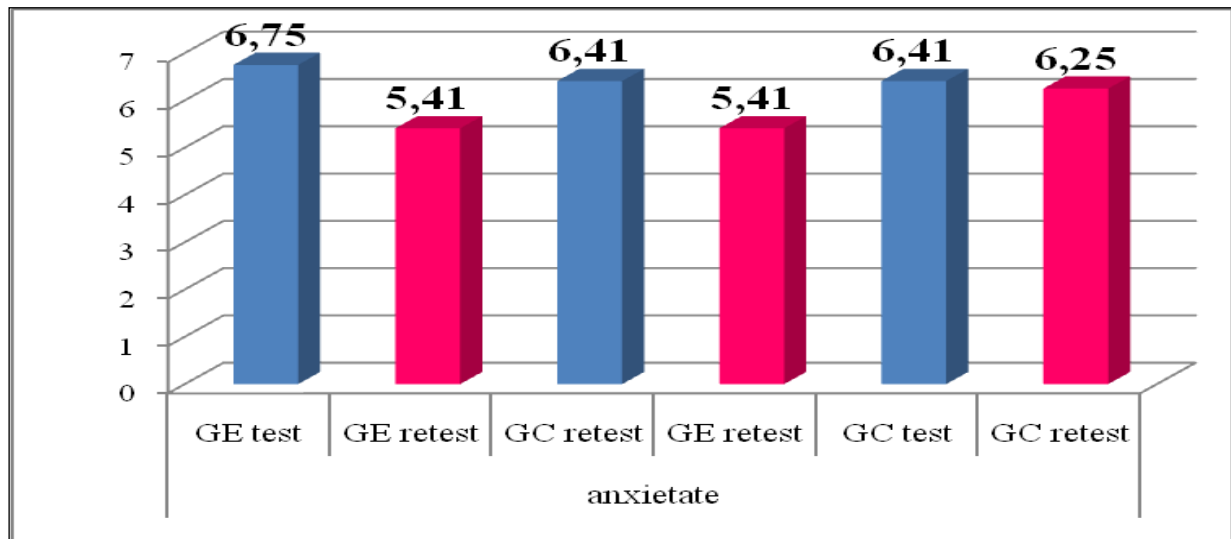


Figura 2. Mediile pentru anxietate la preșcolarii din GE test și GE retest / GC test și GC retest / GE retest și GC retest.

Compararea rezultatelor ne permite să constatăm deosebiri de medii: preșcolarii din GE test 6,75 (u.m.) și preșcolarii din GE retest 5,41 (u.m.). Statistic după testul Wilcoxon obținem diferențe semnificative între rezultatele preșcolarilor din GE test și celor din GE retest ($W=7, p\leq 0,01$) cu rezultate mai mici pentru preșcolarii din GE retest. Compararea valorilor medii pentru preșcolarii din GE retest și GC retest pentru anxietate, ne demonstrează că media preșcolarilor din GE retest descrește (5,41 u.m.) spre deosebire de media preșcolarilor din GC retest (6,41 u.m.). După testul U Mann-Whitney observăm diferențe semnificative statistic între rezultatele preșcolarilor din GE retest și GC retest ($U=41,5, p\leq 0,05$) cu rezultate mai mici pentru preșcolarii din GE retest. Vom remarca că programul de intervenție psihologică are un impact pozitiv și produce modificări în nivelul anxietății la preșcolari, prin trăirea stărilor afective pozitive, sentimentul unității cu ceilalți membri ai grupului, satisfacerea necesității de

comunicare cu semenii și stimulare a încrederii în sine. Analiza comparativă a rezultatelor ne permite să menționăm că mediile preșcolarilor din GC test și preșcolarilor din GC retest sunt apropiate (61,90 u.m. și 61,30 u.m.). Statistic după testul Wilcoxon nu se evidențiază diferențe între rezultatele preșcolarilor din GC test și GC retest.

Datele pe care le-am obținut după implementarea programului psihologic complex de intervenții în diminuarea anxietății la preșcolari ne permite să conchidem următoarele constatări:

Preșcolarii din GE retest prezintă modificări în anxietate. Schimbările obținute sunt condiționate de administrarea unei palete complexe și diverse de metode, procedee și tehnici care au fost orientate la dezvoltarea autoaprecierii, încrederii în sine, a abilităților de conștientizare, recunoaștere, reglare, exprimare și înțelegere a propriilor emoții și trăiri, învățarea și exersarea unor modele noi de comportament pline de independență, acțiune, curaj, pozitivism și optimism. Cele enumerate au un impact pozitiv asupra dezvoltării emoționale, în special, și a personalității preșcolarului în întregime, și ca urmare, determină reducerea anxietății.

În ceea ce privește nivelul anxietății preșcolarilor din GE retest, rezultatele noastre indică faptul că schimbările survenite sunt parțiale și se cere includerea acestora în programe și activități continue. Considerăm pozitiv și benefic ca părinții, educatorii și alți adulți implicați în educația preșcolarilor să preia și să aplice metode, tehnici și procedee de diminuare a anxietății la preșcolari, precum și să respecte regulile și recomandările de comunicare cu copiii anxioși.

Cu toate cele expuse, rezultatele indică eficiența programului psihologic complex de intervenții orientat la diminuarea anxietății la preșcolari. Cum astfel de intervenții sunt eficiente începând cu preșcolaritatea vom menționa că ele trebuie implementate și la școlarii mici, preadolescenții și adolescenții cu anxietate ridicată. În cazul preșcolarilor, școlarii mici, preadolescenților și adolescenților ce nu demonstrează anxietate, tehnicile expresiv-creative și exercițiile de relaxare, meditație și alte practici de tip mindfulness pot lua forma unor intervenții preventive.

BIBLIOGRAFIE

1. GELDARD, D., GELDARD, K., YIN FOO, R. Consilierea copiilor. O introducere practică. ed. a II-a. tr. M. Andreescu. Iași: Polirom. 2019. 472 p. ISBN 978 734678655.
2. Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară: Chișinău: Ministerul Educației și Tineretului RM. 2008. 248 p. ISBN 978-9975-66-079-2.
3. HOLDEVICI, I. Psihoterapia anxietății. București: Dual Tech. 2002. 400 p. ISBN 973-85535-2-4.
4. LANDRETH, G. Terapia prin joc. Arta relaționării. tr. de A. Datcu. București: For You. 2017. 389 p. ISBN 978-606-639-151-1.
5. RACU, I.U. Psihologia anxietății la copii și adolescenți. Monografie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2020. 331 p. ISBN 978-9975-46-433-8.
6. WILSON, J. Terapia centrată pe copil. tr. de C. Koblicica. Iași: Polirom. 2011. 228 p. ISBN 978-973-46-1890-3
7. Детская и подростковая психотерапия. Под ред. Д. Лейна, Э. Миллера. пер. с англ. Н. Мухиной. Санкт–Петербург: Питер. 2001. 438 с. ISBN 5-318-00034-7.
8. МИКЛЯЕВА, А., РУМЯНЦЕВА, П. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие. Санкт-Петербург: Речь. 2004. 328 с. ISBN 5-9268-0300-4.

9. ИСТРАТОВА, О. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники. Ростов-на-Дону: Феникс. 2007. 350 с. ISBN 978-5-222-11691-3.
- ПРИХОЖАН, А. Психокоррекционная работа с тревожными детьми В: Активные методы в работе школьного психолога. Москва: АПН СССР. 1989. с. 32 – 56.

JOCUL LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ. DIRECȚII ȘI ORIENTĂRI EXPLICATIVE

*Efrosinia HAHEU-MUNTEANU, doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", Chișinău, RM
Stela GINJU, doctor în biologie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", Chișinău, RM
Ana HÎRȚAN, doctorandă UPS "Ion Creangă",
profesor pentru învățământul preșcolar, grad didactic I,
Colegiul Tehnologic "Spiru Haret" Piatra Neamț, România*

Abstract : *The game is considered from the great pedagogically the most appropriate way to teach children everything. Thus we can say that the game is a first and fundamental source of the development of the human personality, of the sides of the human personality: temperament, skills, character, creativity, because it contributes to the enrichment of knowledge about the world and life. The most effective strategy, specific to preschool pedagogy, to model the children's personality, is the game, organized at all times of the day, and in all classes of activities within the kindergarten.*

Keywords: *game, learning, education, work, personality.*

Din analiza caracteristicilor și funcțiilor educației, rezultă că jocul este o activitate care-și găsește motivația și împlinirea în sine însuși. Spre deosebire de muncă, jocul nu-și propune să obțină bunuri materiale sau spirituale, iar spre deosebire de învățatură, nu-și propune în mod expres obținerea de noi cunoștințe. Jocul este activitatea definitorie pentru copil, dar să nu uităm că jocul este prezent și la adulți, ce-i drept cu frecvență mai mică și semnificație diferită.

Admițând că, viața diurnă a oamenilor se desfășoară în două forme de bază: munca și odihna, aceasta din urmă fiind asociată jocului și divertismentului. Pentru copil, reușita jocului pe care și-l propune este foarte importantă și de aceea, el antrenează în joc toate posibilitățile sale fizice, intelectuale, afective de care dispune. În consecință, jocul are contribuții instructive și educative de neînlocuit. De aceea el este folosit ca formă de organizare a procesului de învățământ. În sens larg, jocul este o activitate specific umană, o realitate permanentă, prin faptul că el nu lipsește indiferent de vârsta omului, pentru că numai oamenii îl practică în adevăratul sens al cuvântului. De remarcat că, asemănarea cu comportamentul numit joc al animalelor este neconvingătoare din mai multe motive:

- a) Jocul este una din activitățile variate ale oamenilor corelate cu celelalte activități: învățare, muncă, creativitate;
- b) Jocul este o activitate conștientă, desfășurată oarecum organizat, după anumite reguli, incluzând elemente specifice;
- c) Scopul jocului este acțiunea însăși, capabilă să- i satisfacă jucătorului dorințele, propriile aspirații;
- d) Jocul are menirea de a introduce jucătorul în lumea imaginară pe care i- o crează jocul respectiv.

Specialiștii în domeniu au constatat că, pe tot parcursul vieții omului, evoluția jocului a căpătat o serie de modificări atât progresive, cât și regresive, dar determinate de o mulțime de factori. În toate izvoarele consultate, am atestat că jocul este o activitate specific umană, dominantă în copilărie, prin care omul își satisface imediat, după posibilități, propriile dorințe, acționând conștient, liber în lumea imaginară creată de el. Raportul dintre joc și celelalte activități condiționează eficient planul formării personalității pe etape de vârstă. Copilul dobândește prin intermediul jocului, deprinderea modului de autoservire în satisfacerea propriilor trebuințe, ca apoi jocul să devină mai complex, să se structureze acțiunii cu instrumente diverse. Venind în contact cu adultul, îi oferă posibilitatea și dorința de a copia, imita, luându-i în mod curent multe elemente de conduită. Astfel, jocul **de-a familia** este intens practicat, poate cel mai frecvent întâlnit în copilărie, prezentând foarte mare importanță și din cauză că familia este scena principală de viață a copilului și totodată elementul social în care se condensează și reflectă în mod sensibil întreaga viață socială.

Teoriile aplicate în domeniul educațional, în ultimii ani, subliniază rolul activ al jocului și faptul că el evoluează o dată cu primele reprezentări ce permit copilului să opereze pe plan mental cu experiența sa de zi cu zi. Deci, jocul este o activitate de primă importanță în evoluția psihică a copilului. Jocul încorporat în activitatea didactică reprezintă un ansamblu de acțiuni și operații care, paralel cu destinderea, buna dispoziție și bucuria, urmărește obiective de pregătire intelectuală, tehnică, morală, fizică a copilului.

Nu putem ignora adevărul că, datorită importanței jocului în viața copilului și multiplelor valențe ale lui, curiozitatea psihologilor a declanșat multe controverse, gândindu-ne la diversele teorii aspra jocului (teoria surplusului de energie, teoria exercițiului pregătitor, teoria psihoanalitică, etc) și definirii acestuia. Însă nici nu putem fi de acord cu unele poziții care proclamă neintervenția adultului în jocul copilului. Pentru a desemna clar efectele și rolul pe care îl are adultul în dezvoltarea jocului în continuare vom analiza câteva dintre teoriile existente la acest aspect.

St. Hall pune la baza explicării jocului, legea bioenergetică lui Haechel (după care ontogeneza repetă filogeneza), explicație conform căreia jocul ar fi o repetare a instinctelor și fomelor de viață primitivă în ordinea cronologică a apariției lor. Netemeinicia acestei teorii reiese din faptul constatat, că jocurile exprimă esența vieții moderne.

Conform teoriei biologice a lui Karl-Gross- jocul ar fi un exercițiu pregătitor pentru viața adultului prin faptul că jocul este un mijloc de exersare a predispozițiilor în scopul maturizării. Gross ajunge să identifice jocul cu cel al animalelor, biologizând esența socială a jocului. Se spune că autorul în discuție subordonează copilăria jocului, apreciind că un copil se joacă nu pentru că este copil ci pentru că se joacă, este copil (aceasta fiind răsturnarea raportului cauză – efect) [4, p.70].

Spre deosebire de animale, oamenii își exercită nu doar pornirile lor instinctive, ci și o serie de facultăți mentale și obiceiuri sociale. Aproape prin toate componentele sale, prin modele imitate, prin regulile de desfășurare, prin obiectele întrebuintate, jocul aparține culturii și nu naturii, chiar dacă prin el, se pun în mișcare, automatisme biologice și predispoziții primare. Chiar și jocurile cele mai simple practicate de copiii mici, imită, de obicei un comportament cultural. Jocul cu păpușile este o imitație a preocupărilor materne, iar joaca folosind cuburile este modelată după ocupația viitorului constructor.

De pe o poziție tot biologizată, H.Spencer elaborează teoria surplusului de energie, conform căreia jocul ar fi o modalitate de a cheltui acest surplus. Acceptând această teorie nu vom putea răspunde la următoarea întrebare: ”pentru care motiv, copilul se joacă când este oboist?” [Ibidem p. 70; p. 72].

Observăm, că K.Buhler încearcă o explicație aproape identică cu a lui H.Spencer, afirmând că orice copil se joacă pentru plăcerea pe care o simte în timpul jocului (teoria plăcerii funcționale). Nici de această dată nu se poate explica de ce copiii se joacă acceptând și chiar optând pentru jocuri care nu provoacă, în toate contextele, plăcere (se zgârie, se înțepă). Dacă socotim plăcerea drept cauză a jocului, înseamnă că pierdem din valoare conținutul real al jocului [Ibidem p. 70; p. 74].

Ne vom referi și la I.Freud, care atribuie jocul unei tendințe refulate ce își găsește concretizarea prin intermediul acestei modalități de exprimare [Ibidem p. 70, p. 74].

A. Adler apreciază că jocul ar fi o formă de exprimare a “complexului de inferioritate”, o formă prin care copilul ar exprima incapacitatea de a se afirma în viață. Teoria contravine realității constante, conform căreia se știe că prin joc, copilul cunoaște realitatea, capătă încredere în propriile forțe [Ibidem p. 70. p. 78].

Menționăm analiza pedagogică a lui Ușinschi care a încercat o definiție a jocului privindu-l ca formă de activitate liberă, prin care copilul cunoaște și se autodezvoltă [Ibidem p. 70, p. 80].

Ideile M.Montessori pornesc de la o concepție formalistă din pricina căreia exclude jocul de creație din categoria mijloacelor de dezvoltare intelectuală. Ea a redus întreaga dezvoltare a copilului la simpla exersare a organelor de simț [Ibidem p. 70; p. 80].

Un aspect ce poate fi menționat ține de părerea lui P.F.Leshaft care privește jocul ca un exercițiu pregătitor pentru viață, dar spre deosebire de Gross acesta subliniază că este vorba de un exercițiu, care prin îndrumare, duce la perfecționare și dezvoltare [Ibidem p. 70, p. 82].

Cele mai multe contribuții de analiză teoretică pertinentă și de metodologie relevantă pentru constituirea domeniului educației prin joc au venit de la un șir de autori. Apreciind valoarea mare a jocului de creație majoritatea autorilor afirmă despre posibilitatea de a imita prin joc, de a se manifesta creator, de a înțelege raporturile interindividuale, dau posibilitate copilului să respecte niște reguli bine stabilite, încadrându-l în regimul unui comportament unanim acceptat. În acest fel, jocul ar deveni un mijloc mai eficace, prin care noi, dascălii am putea avea un aport major în cultivarea și dezvoltarea educației morale.

Din multitudinea și încercările variate de a surprinde și descifra esența jocului, pornind de la definiții care determină jocul ca fenomen tranzitoriu, mijloc de exprimare și exteriorizare a trăirilor, ca “formă de conduită”- (U.Șchiopu), sau ca process, “cale de modelare”- (J.Chateau), sau ca activitate în care se prefigurează diferite genuri de activități- (după alte opinii), mai importantă este definiția jocului dată de A.N.Leontiev: “Jocul este o activitate cu caracter dominant la această vârstă, fapt demonstrat de modul în care polarizează asupra celorlalte activități din viața copilului, după durata și ponderea sa, după eficiența în sensul că jocul este activitatea care produce cele mai importante modificări în psihicul copilului ” [2, p.132].

În acest sens, preocupat de valoarea jocului, A.S. Makarenko încearcă o analogie între joc și muncă, subliniind unele asemănări și deosebiri între cele două realități. Acesta socotește că în ambele situații este vorba de un efort fizic și intelectual. Ambele, (jocul și munca), au un colorit emotiv și produc plăcere, fără ca plăcerea să fie cauza determinantă. În ambele situații apare simțul de răspundere. Makarenko semnalează concomitent faptul că munca produce bunuri

materiale socio-utile, în timp ce jocul nu are această finalitate. Preocuparea esențială i- a fost aceea de a găsi premisele necesare de la joc la muncă.

Un aspect ce poate fi menționat ține și de o altă teorie cu privire la joc - teoria lui Eduard Claparede, care își are rădăcini în “teoria exercițiului pregătitor” a lui Karl Gross, cu care este de acord în privința fundamentului biologic al acestuia. Claparede afirma că: “... punctul de vedere biologic prea neglijat de psihologi poate să ne ofere o înțelegere mai profundă a activității mentale” [1, p.134].

Ideile lui referitoare la joc sunt focalizate pe anumite dimensiuni de intervenție educațională. El consideră jocul drept un exercițiu pregătitor pentru viața de adult, că prin joc copilul reușește să-și exercite funcțiile motrice și mintale prin intermediul unor activități similare cu cele ale adultului, deși el nu are de unde să cunoască natura nevoilor adultului. “Jocul, spune Claparede, este cea mai bună introducere în arta de a munci.”

Se cuvine să adăugăm că, dacă în joc realizarea este imediată, în muncă este mai îndepărtată, deoarece prin muncă realizarea dorinței este subordonată unor exigențe cu așteptări și intervenții nu întotdeauna plăcute. El a făcut această deosebire între muncă și joc doar teoretic, căci practic n- a fost posibil să demonstreze, însă a pledat pentru transformarea jocului în muncă. Considera că școala trebuie să aibă ca funcție generală prelungirea copilăriei.

De precizat aici rolul deosebit pe care îl are în acest domeniu și J.Chateau încercând să răspundă la întrebarea: “de ce se joacă copilul?”, reproduce pe Schiller care afirma că: “omul nu este întreg decât atunci când se joacă.” El considera că jocul oferă posibilitatea descătușării ființei umane de lumea înconjurătoare, că anticipează conduitele superioare, pentru copil, orice activitate fiind joc. Copilul se dezvoltă prin joc, copilăria fiind ucenicia vârstei mature, este autorul noutății în joc, dacă rezultatul este interesant. El face următoarele considerații:

- jocul anticipează conduitele superioare pentru copil, orice activitate fiind joc;
- copilul traduce prin joc potențele virtuale care apar succesiv la suprafața ființei sale.

Nu putem ignora și adevărata contribuție lui J.Piaget la dezvoltarea teoriei problemelor jocului care reprezintă un derivat al străduințelor pe care psihologul elvețian îl face asupra genezei și evoluției inteligenței. El pune în discuție câteva aspecte: definirea jocului, evoluția lui, jocul simbolic, funcțiile jocului, controversate critice.

J.Piaget definește jocul ca “pol al exercițiilor funcționale în cursul dezvoltării individului”, celălalt pol fiind exercițiul neludic, când subiectul “învață să învețe într-un context de adaptare cognitivă și nu numai de joc” [3, p.18].

Este esențial să menționăm și ideile lui A.N.Leontiev expuse în concepția sa care spune că jocul este o necesitate obiectivă a cunoașterii și din următoarele trebuințe:

- trebuința de mișcare și acțiune a copilului. “Copilului nu- i mai este suficient să privească sau să stea într-un automobil; el simte nevoia să acționeze, să- l conducă, să dispună de automobil.”

- trebuința de asimilare a realului la sine, explicându- se prin aceea că istoria vieții copilului e redusă la surse de informare;

- trebuința de valorificare a propriei persoane;

- trebuința de a se identifica cu adultul, de a se compara cu el.

Leontiev prezintă corect originea activității ludice ca decalaj între cerințele exprimate față de copil, ale copilului față de mediu și posibilitățile reale de a le face față. Acest decalaj nu poate fi rezolvat decât printr-un singur tip de activitate – inactivitate ludică, deoarece în joc motivul nu

constă în rezultat ci în conținutul acțiunii. “Nu a câștiga, ci a se juca”, socotește Leontiev drept motivație a jocului.

Cele expuse mai sus ne conving încă o dată că, aceste teorii ale psihologilor și pedagogilor de renume, cu excepția teoriei propusă de Ed. Claparede, nu oferă o concepție unitară despre rolul jocului în viața și activitatea copilului. Ele absolutizează motivele jocului. Ele nu pot pune în evidență faptul că jocul reprezintă pentru adult un important mijloc de a exercita asupra copilului un sistem de influențe instructive- educative.

În concluzie, ținem să menționăm că cele mai importante efecte ale jocului, (după părerea noastră) ar fi efectele psihologice ale lui, pentru că ele contribuie la dezvoltarea unor capacități intelectuale (gândirea creatoare, memoria logică, perspicacitatea, spiritul de observație, atenția voluntară), antrenează voința, (în luarea rapidă a hotărârilor), în corelare cu dezvoltarea intereselor, motivelor învățării și exersarea proceselor afective.

BIBLIOGRAFIE

1. CLAPARÈDE, Éd. L'ecole sur mesure, Ed.II , Paris, Volumul 18 din Actualités pédagogiques et psychologiques, 1920. 140 p. ISSN 1019-3391
2. LEONTIEV, A.N. Probleme psihologice ale formării personalității copilului preșcolar, E.D.P. București, 1964, 452 p. ISBN 978-9975-79-737-5
3. PIAGET, J. Judecata morală la copii, Editura Carier, 2012. 456 p. ISBN 978-9975-79-737-5
4. POPESCU, E. Pedagogia preșcolară, E.D.P. București, 1994. 108 p. ISBN 973-30-3903-9

MANAGEMENTUL GRUPULUI DE COPII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

*Carmen PĂDURARU-BOBRIC, profesor pt. învățământul
preșcolar, școala gimnazială,, Iulia Hălăucescu” Tarcău,
județul Neamț, România*

Summary. *Some children with special educational needs, if helped, can make progress, even if reduced, and if they are accepted by the teacher and the class they belong to, they will strive harder to meet the requirements of the school curriculum and to overcome these difficulties.*

The approach of the child with special educational needs is a problem that is amplified and perpetuated, and the variety of these difficulties in terms of type, degree and particularities of manifestation from one child to another does not allow a general, exhaustive approach to the phenomenon.

A first step in addressing inclusive education is adapting the curriculum.

Keywords: *children, group, management, special educational needs.*

Dintotdeauna procesul de învățare a presupus depășirea unor obstacole, eliminarea unor dificultăți apărute în timpul studiului individual sau colectiv. Rămasă în umbră multă vreme, pedagogia copiilor cu deficiențe a cunoscut progrese însemnate, mai ales în ultimele decenii.

Strategiile de formare a unei atitudini pozitive în ceea ce privește realizarea eficientă a integrării și incluziunii tuturor categoriilor de copii trebuie să țină cont de situația concretă a fiecărui copil integrat în școala obișnuită, precum și de contextul complex în care integrarea se desfășoară. Unii copii cu cerințe educative speciale, dacă sunt ajutați pot înregistra progrese, chiar dacă reduse, iar dacă sunt acceptați de către cadrul didactic și de clasa din care fac parte, ei se vor strădui mai mult pentru a face față cerințelor programei școlare și pentru a depăși aceste dificultăți.

O atitudine pozitivă a cadrelor didactice reprezintă un predictor important al unei educații de calitate a copiilor cu cerințe educative speciale (deficiențe cognitive, fizice, senzoriale, tulburări de comportament, copii care provin din medii defavorizate, tulburări polimorfe). Severitatea și caracterul pervaziv al acestor deficiențe determină o abordare complexă a educației integrate. Cercetările din domeniu au evidențiat o influență puternică a anumitor variabile precum: experiența profesională, activitatea de formare, percepția în ceea ce privește resursele și suportul primit din partea specialiștilor asupra abordării problematicii educației copiilor cu dizabilități.

Apariția conceptelor de educație integrată și școala incluzivă a determinat modificări fundamentale în percepția actului educativ. Analizând particularitățile specifice procesului de învățare a copiilor cu diferite tipuri de deficiență, se ajunge la concluzia că una dintre calitățile esențiale ale curriculum-ului școlar vizează un grad cât mai mare de flexibilitate, astfel încât să

permiță fiecărui copil să avanseze în ritmul său și să fie tratat în funcție de capacitățile sale de învățare.

Abordarea copilului cu cerințe educative speciale este o problemă care se amplifică și se permanentizează, iar varietatea acestor dificultăți în ceea ce privește tipul, gradul și particularitățile de manifestare de la un copil la altul nu permite o abordare generală, exhaustivă a fenomenului. Teoretic, această dilemă ar putea fi analizată din cel puțin trei perspective: bazal-conceptuală, factorial-determinativă și formal-procedurală. În primul caz, accentul este pus pe abordarea procesuală (intervenții acțional-stimulative și terapeutic-recuperative), abordarea directă (construirea de programe educative individualizate axate pe dezvoltarea ariilor instrumentale din domeniul limbajului, citit-scrisului, calculului matematic, raționamentului logic etc.) și abordarea comportamental-pragmatică (de dată mai recentă, apărută în anii '90, și bazată pe analiza comportamentului și dezvoltarea unei noi conduite de învățare valorificând achizițiile anterioare ale copilului). Perspectiva factorial-determinativă are în vedere identificarea și considerarea factorilor din școală, care depind sau nu de cadrul didactic, pentru a putea exercita control și influențe acolo unde situațiile permit acest lucru. Experiența practică demonstrează că o serie de factori sunt în afara controlului educatorului (nivelul scăzut al inteligenței, disfuncțiile cerebrale minime, probleme ce țin de ambianța familială, distribuția naturală a populației), dar sunt și o serie de factori aflați sub controlul educatorului (identificarea precoce a predispozițiilor și a dificultăților de învățare, strategiile și metodele didactice utilizate, organizarea procesului de învățământ, valorificarea eficientă a timpului alocat învățării, selecția și prezentarea sarcinilor de învățare etc). Perspectiva formal-procedurală are un caracter de concretețe și pragmatism accentuat, bazată în cele mai multe cazuri pe aplicarea unor algoritmi sau a unor pași de intervenție care se adaptează în raport cu tipul, stadiul și anvergura dificultăților de învățare, precum și cu personalitatea copilului. Conduite de învățare, valorificând achizițiile anterioare ale copilului). Pentru exemplificare, în cazul dificultăților de învățare a scris-cititului, alegerea rutei vizuale sau, dimpotrivă, a celei fonologice se face în funcție de situația specifică a copilului dislexic și disgrafic în traseul străbătut de acesta până în situația prezentă. Un prim pas în abordarea educației incluzive este *adaptarea curriculumului*. Curriculumul se referă la oferta educațională a școlii și reprezintă sistemul experiențelor de învățare directe și indirecte oferite educaților și trăite de aceștia în contexte formale, neformale și chiar informale. El rămâne realitate interactivă între educatori și educabili, cu efecte concrete, anticipate realist asupra celor din urmă și asupra procesului însuși. În ceea ce privește adaptarea curriculară, Văideanu, G., spunea că metodologia elaborării curriculumului îi cere educatorului să selecteze, să utilizeze, să dozeze toate etapele activității didactice în funcție de obiective, evitând izolarea sau suprasolicitarea unei componente în dauna altora. Acest concept s-a modificat lent, dar a fost considerat ca o entitate fixă, statică, cu care trebuie să fim de acord aprioric.

Dezvoltarea curriculum-ului. Cele două abordări prin care se realizează dezvoltarea curriculară pentru copiii cu dizabilități sunt: *abordarea funcțional – ecologică* și cea *socio-tranzacțională* ce presupune ca obiectivele educaționale să fie selectate ținând cont de funcționalitatea și semnificația lor pentru copil, cu aplicabilitate în mediul apropiat.

Abordarea socio-tranzacțională subliniază rolul interacțiunilor sociale și de comunicare în dezvoltarea copiilor, interacțiunile eficiente dezvoltând motivația intrinsecă. Se impune realizarea unui echilibru între componentele care țin de copil și așteptările legate de parcurgerea

unui curriculum, care deși e diferențiat, trebuie să corespundă finalităților educației. Timpul alocat sarcinilor și activităților ar trebui să fie flexibile și adaptate nevoilor individuale. Evaluarea inițială, la începutul anului școlar va stabili natura și nivelul barierelor în învățare, profilul actual de dezvoltare, etapele care sunt necesare pentru formarea achizițiilor școlare. Evaluările curriculare, observațiile structurate, testele de cunoștințe vor determina deprinderile și conceptele care urmează să fie cuprinse în curriculum. Totodată vor fi obținute informații legate de ritmul de învățare, viteza de lucru, acuratețea și fluența în desfășurarea sarcinilor. În ceea ce privește evaluările pe parcurs privind parcurgerea curriculum-ului, acestea vor încerca să răspundă la următoarele întrebări: în ce măsură cunoștințele și deprinderile dobândite sunt aplicate în situații noi de învățare, există o relație directă între conținuturile predate și cele învățate, cum a fost identificat momentul care să indice pregătirea copilului pentru introducerea unor concepte noi, prezintă interes față de activitățile în care sunt implicați, care sunt modalitățile preferate de învățare, care sunt comportamentele în timpul efectuării sarcinilor de învățare, care sunt răspunsurile la diferitele medii de învățare (UNESCO, 2004). Hathazi, A., concluzionează că procesul incluziunii, trebuie să cunoască o abordare individuală, ținând cont de multitudinea de factori care pot interveni la nivel de sistem, instituție, cadre didactice, copil și familie, iar deciziile să fie luate și asumate doar în beneficiul copilului.

Educația pentru toți la nivelul grădinițelor înseamnă nu numai integrarea copiilor cu CES în grădiniță, ci presupune o altă abordare a pedagogiei preșcolare, abordarea incluzivă sau curriculară, care surprinde și valorizează în esența ei două concepte de bază: unicitatea și diversitatea. Astfel, se pornește de la faptul că fiecare copil are valoare și este unic și că fiecare copil poate învăța.

Incluziunea copiilor cu CES în programul grădiniței este facilitată de realizarea parteneriatului între părinți și grădiniță. Părinții sunt parteneri în educație pentru că dețin cele mai multe informații despre copilul lor, ei furnizând informații despre specificul dizabilității preșcolarului, precum și date despre contextul de dezvoltare a acestuia.

Așadar, politicile de transformare a unităților de învățământ în grădinițe prietenoase pentru toți copiii prevăd profesori formați pentru a înțelege, accepta și lucra cu toți copiii. Este cert că școala de azi nu poate atinge încă idealul educației incluzive, dar este singura care poate începe și determina direcția unei asemenea construcții pedagogice. Este nevoie de o viziune precisă asupra copilului, particularităților sale și asupra procesului instructiv educativ în ansamblul său.

Educația incluzivă reprezintă un reper al unei educații pentru toți și este o nevoie a epocii noastre. Depinde de fiecare cadru didactic în parte, de responsabilitatea și implicarea tuturor ca ea să devină o realitate din care fiecare să învețe și să se dezvolte.

BIBLIOGRAFIE

1. BODORIN, C. (coord). Educație incluzivă. Chișinău: Cetatea de Sus, 2012.
2. HAHEU, E. Strategii de realizare a educației incluzive la vârsta timpurie: suport de curs , Chișinău, 2017.
3. SOLOVEI, R. Aspecte ale managementului școlii incluzive. Management educațional. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2013.
4. VRĂȘMAȘ, E.; VRĂȘMAȘ, T. Copiii cu cerințe educaționale special. În: Revista de educație specială, 1993, nr. 1

IMPORTANȚA ACTIVITĂȚILOR DE DEZVOLTARE PERSONALĂ ÎN GRĂDINIȚA DE COPII

*Elena Cristina ALUNGULESEI,
profesor pentru învățământul preșcolar,
Școala Gimnazială "Elena Cuza", Piatra Neamț
Grădinița cu program prelungit "Veronica Filip", România*

***Summary.** This article addresses new concepts of the early education curriculum corelated with the new trends of contemporary pedagogy as a viable alternative to traditional pedagogy, the child becoming a spectator, an actor of this own development.*

***Keywords:** child, early education, curriculum, pedagogy.*

Noul Curriculum pentru Educația Timpurie a copiilor de la naștere la 6 ani, corelat cu Programul pentru Reforma Educației Timpurii precum și noile tendințe în pedagogia contemporană ca alternativă viabilă a pedagogiei tradiționale, care pune accent pe însușirea deseori mecanică a cunoștințelor, oferă copilului posibilități nebănuite de afirmare, de creare, stimulându-l să învețe cu plăcere. Acum copilul devine din spectator, actor al propriei dezvoltări, se transformă dintr-o persoană pasivă într-una activă și creatoare. Copilul "creativ" intervine în stabilirea conținuturilor în funcție de propriile nevoi de învățare, activitatea didactică fiind mereu centrată pe elev și nevoile acestuia. Activitatea didactică își modifică parametrii sub impactul cerințelor individuale și de grup. Copilul descoperă noi adevăruri, reelaborează cunoștințe prin acțiuni mintale și practice de cercetare.

Plecând de la aceste premise s-a simțit nevoia pregnantă de a reconsidera importanța activităților desfășurate în grădiniță prin abordarea sistemică a acestora, prin privirea lor ca un ansamblu, considerându-se decisive în egală măsură toate aspectele dezvoltării copilului pentru parcursul său individual ulterior. S-a concluzionat astfel că toate activitățile din timpul unei zile trebuie tratate cu aceeași atenție și planificate drept activități de învățare.

Astfel, activitățile de învățare înglobează activitățile pe domenii experiențiale, jocurile și activitățile alese, precum și activitățile de dezvoltare personală.

Activitățile de dezvoltare personală (ADP) includ rutinele, tranzițiile și activitățile din perioada după-amiezii (pentru grupele cu program prelungit), inclusiv activitățile opționale.

Rutinele

Conform noului Curriculum, rutinele sunt activitățile-reper după care se derulează întreaga activitate a unei zile. Ele acoperă nevoile de bază ale copilului și contribuie la dezvoltarea globală a acestora. Rutinele înglobează, de fapt, activitățile de tipul: sosirea copilului, întâlnirea de dimineață, micul dejun, igiena-spălatul și toaleta, masa de prânz, somnul/perioada de relaxare de după – amiază, gustările, plecarea copiilor acasă.

La baza formării rutinelor stă un mecanism fiziologic: formarea unor sisteme de legături temporale sau de stereotipuri dinamice bine consolidate, care permit transformarea unei acțiuni, a unei deprinderi în obișnuințe devenite necesități.

Avantajele și importanța rutinelor:

- rutina are rolul de a focaliza atenția copilului, de a-l liniști și relaxa;
- rutina zilnică este foarte benefică pentru copii, datorită faptului că anticiparea a ceea ce va urma conferă un sentiment de siguranță și încredere;
- copiii mici sunt debusolați de dezorganizarea unei zile, așadar, un ritual, o activitate devenită obișnuită, le crează confort psihic, le conferă încredere și stabilitate;
- atunci când un copil nu depinde de un program, comportamentul lui reflectă lipsa acestuia, fiind haotic și inconștient.

Tranzițiile

Cuvântul tranziție denumește acea trecere (lentă sau rapidă) de la o stare la alta, de la o idee, de la o situație la alta. În grădiniță tranzițiile sunt activități de scurtă durată, care fac trecerea de la momentele de rutină la alte tipuri/ categorii de activități de învățare, de la o activitate de învățare la alta, în diverse momente ale zilei. Mijloacele de realizare a acestui tip de activitate variază foarte mult, în funcție de vârsta copilului, de contextul momentului și de calitățile cadrului didactic. În acest sens, ele pot lua forma unei activități desfășurate în mers ritmat, a unei activități care se desfășoară pe muzică sau în ritmul dat de recitarea unei numărători sau a unei framântări de limbă, a unei activități în care se execută concomitent cu momentul de tranziție, respectiv un joc cu text și cânt cu anumite mișcări cunoscute deja de copii, etc. Mișcarea este esențială pentru creșterea și dezvoltarea copiilor. De aceea tranzițiile care vor îngloba mișcare și/sau muzică vor fi cele mai îndrăgite de către copii.

Un alt rol pe care tranzițiile reușesc să-l exercite este cel de a liniști grupul de preșcolari. Sunt momente pe parcursul desfășurării programului din grădiniță când copiii devin prea gălăgioși și își pierd atenția. Captarea atenției și trezirea curiozității copiilor în astfel de situații devine o adevărată provocare pentru cadrul didactic iar folosirea unor tranziții sub formă de cântecele sau poezii liniștitoare, la momentul potrivit, vor trezi din nou interesul pentru activitate.

De asemenea, atunci când se trece la o rutină (ne spălăm pe mâini, mergem la baie, copiii ies în curtea grădiniței, se pregătesc pentru plecarea acasă etc.), tranzițiile sunt cele mai potrivite pentru a pregăti desfășurarea acestor rutine.

Antrenarea preșcolarilor în activități plăcute în care trecerea de la o etapă la alta să se facă fără a provoca situații stresante pentru preșcolari, depinde de modul în care educatoarea gestionează și își proiectează activitățile.

Activitățile din perioada după-amiezii

Activitățile desfășurate în perioada după – amiezii adică activitățile recuperatorii pe domenii de învățare, recreative, de cultivare și dezvoltare a înclinațiilor- sunt tot activități de învățare. Acestea respectă ritmul propriu de învățare al copilului și aptitudinile individuale ale lui și sunt corelate cu tema săptămânii/ tema proiectului și cu celelalte activități din programul zilei.

Activitățile opționale

Conform noului Curriculum activitățile opționale intră tot în categoria activităților de dezvoltare personală și se includ în programul zilnic al copilului în grădiniță. Ele sunt alese de către părinți, din oferta prezentată de unitatea de învățământ la 15 septembrie și

aprobată de către Consiliul de Administrație și de Comisia Metodică din grădiniță, în urma analizei condițiilor materiale și umane existente.

Aceste activități sunt realizate de către educatoare sau de către profesori specializați în diferite discipline. În cazul desfășurării unui opțional de către educatoare, aceasta va stabili obiectivele, conținuturile și modalitățile de realizare în funcție de tipul de opțional ales, nivelul grupei, particularitățile individuale ale copiilor, durata opționalului, etc. În acest caz, educatoarea va întocmi o planificare pentru opționalul ales și o va supune Comisiei metodice din grădiniță în vederea avizării.

Activitățile opționale vizează diferențierea și individualizarea și vin în sprijinul valorificării și dezvoltării unor aptitudini individuale și a unor nevoi personale.

Regulile grupei

Așa cum am amintit anterior, tendința actuală este aceea de a stabili copiilor anumite activități – reper care să le înlesnescă înțelegerea programului aparent haotic (pentru ei) al unei zile la grădiniță. Acestea sunt rutinele, acele activități înglobate ADP care au rolul de a stabili un program ușor de urmat și înțeles de către copii.

Când vorbim despre un program vorbim și despre niste reguli pe care copilul ar trebui să le respecte. Un program cu reguli și repere orare clare poate fi agreat și respectat de către copii dacă aceștia participă direct la stabilirea lor.

Consecvența privind limitele acceptate în grupele de copii și în relațiile dintre cei prezenți aici, îmbracă de cele mai multe ori „haina”, ușor acceptată și îndrăgită de către copii, cea a regulilor grupei. Fixarea unor limite clare ajută la crearea unui climat care îndrumă foarte bine copiii în ceea ce privește felul cum se pot comporta și ce anume au de făcut.

În cadrul grădiniței copiii sunt familiarizați cu regulile grupei, ce trebuie respectate și urmate cu conștiinciozitate. Astfel ei devin responsabili cu ordinea și curățenia în sala de grupă, cu îngrijirea plantelor, cu distribuirea anumitor materiale etc.

Mergând pe deviza “Ce ție nu îți place, altuia nu-i face”, regulile grupei pot fi stabilite de către educatoare și discutate apoi cu preșcolarii.

O modalitate care responsabilizează mai mult copiii este aceea în care regulile grupei sunt stabilite de către preșcolarii împreună cu educatoarea. Astfel în cadrul unei activități DOS-Educație pentru societate din săptămânile inițiale ale anului școlar se vor stabili regulile grupei prin raportarea lor la unele comportamente considerate negative. Astfel acestea vor fi mult mai ușor memorate de către copii care vor dobândi o motivație puternică pentru a le respecta. Regulile astfel stabilite vor fi apoi discutate într-o ședință comună educatoare-părinți-copii. Astfel părinții vor fi informați despre comportamentele pe care copii le consideră acceptate în grupul din care fac parte, putând apoi interveni cu mai multă ușurință și în cunoștință de cauză în vederea ameliorării unui anumit comportament nedorit. Dacă vom implica preșcolarii și familiile acestora în stabilirea regulilor grupei vom stimula dorința de implicare, copiii (și implicit părinții) fiind învățați să-și asume răspunderea pentru faptele lor.

Regulile grupei pot fi postate în diverse locuri strategice din clasă, pot fi vizibile pe tot parcursul zilei sau pot fi folosite doar în momentul în care se impune menționarea lor. Însoțite de imagini reprezentative mesajului transmis, copiii vor ști că au caracter obligatoriu și trebuie respectate de către toată grupa. Ele trebuie să fie cunoscute de către toți copiii, astfel încât în momentul în care va fi arătat simbolul ce reprezintă o anumită regulă preșcolarii să acționeze în consecință în vederea corectării comportamentului nepotrivit. De asemenea, ori de câte ori este

cazul, ne reamintim împreună de ce este necesar să respectăm regulile grupei. Acțiunea corectivă realizată prin prezentarea unui simbol reprezentativ poate fi îndeplinită de către educatoare sau de către un copil numit responsabil (pentru o zi sau pentru o săptămână- la grupele mai mari). Se va realiza o rotație ciclică astfel încât fiecare copil să ajungă la un moment dat să fie responsabil de corectarea comportamentelor nepotrivite prin intermediul regulilor grupei. Experiența demonstrează că un copil ce are tendința de a nu respecta regulile va deveni mult mai disciplinat în momentul în care va fi numit responsabil.

Dacă alegem să reamintim regulile grupei zilnic această activitate poate fi realizată în cadrul Întâlnirii de dimineață, la Activitatea de grup prin intermediul unui joc.

Regulile grupei pot lua de asemenea forma tranzițiilor. Mijlocul cel mai potrivit pentru a-i deprinde pe copii cu aceste reguli este folosirea unor imagini potrivite dar și poezii și cântecele care să conțină aceste reguli. Astfel atunci când este timpul pentru o rutină se poate indica copiilor imaginea potrivită și sugestivă prin care copiii vor fi pregătiți pentru ceea ce va urma. Se pot folosi poezioare sau cântecele prin care se descrie o regulă a grupei care se referă la igiena necesară înainte de a mânca sau la respectarea liniștii, înainte de a începe o activitate corespunzătoare (povestirea sau lectura educatoarei, realizate la DLC). De asemenea când este timpul plecării se poate folosi ca și tranziție o poezie , regulă a grupei , care sugerează apropierea acestui moment și comportamentul dezirabil.

Indiferent de forma pe sub care sunt stabilite și prezentate, regulile grupei reprezintă o necesitate în activitatea de zi cu zi a unui colectiv și presupun o abordare serioasă și responsabilă din partea cadrului didactic.

“Tot ce dictează natura este bun pentru o anumită intenție. Întreaga natură, în general, nu este de fapt nimic altceva decât o coeziune de fenomene după reguli: și nu există nicăieri lipsa de reguli.” Immanuel Kant

BIBLIOGRAFIE

1. ANDREESCU, F. și colaboratorii, 1874, Pedagogie Preșcolară, București, E.D.P.
2. ANUCUȚA, L.; ANUCUȚA, P. Cunoașterea și educarea creativității la elevi, Timișoara, Editura Excelsior Art, 2005.
3. Curriculum pentru educația timpurie a copiilor de la naștere la 6-7 ani - Anexa la ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019

ACTIVITATEA INTEGRATĂ - ACCENTE NOI ÎN CURRICULUM PENTRU EDUCAȚIE TIMPURIE

*Mihaela DOBRIN, prof. învă. preșc.,
Grădinița cu P.P”Tedi” Galați, România,
doctorand - UPS „Ion Creangă”, Chișinău, RM
Tatiana GRIBINCEA, doctor, conf. universitar,
USPEE”Constantin Stere”, RM*

Summary. *A present novelty in preschool education, is on application of interactive methods of group, methods wich represints a superior mode of education. Intellectual changes wich they include, the verbal ones, of opinions, of actions, activates and motivates the children, reducing the stress experienced by governess and kids into an traditional activity. They acts on children’s way of thinking and manifestation.*

Presented as games of learning, cooperation, fun, not for focus, the interactive methods, teach children to solve the problems they confront to, to make group decisions and smooth over conflicts.

Keys terms: *experimental learning, interactive methods, cooperation, diversity.*

În teoriile moderne se vorbește din ce în ce mai mult de învățarea experientială, de profesor cu rol de ghid sau de facilitator al proceselor de învățare, de valorizare și dezvoltarea potențialului fiecărui copil, de respectarea ritmului și a stilului său cognitiv propriu etc.

Există multe metode prin care copiii pot învăța ori exersa concepte sau deprinderi. În acest sens, este foarte important demersul pe care educatoarea sau părintele îl poate iniția în direcția stimulării interesului copilului pentru cunoaștere, al interesului pentru a cauta informația necesară și pentru a o utiliza în contexte variate, al interesului pentru rezolvarea de probleme prin planificarea și organizarea unor activități/ jocuri cu acest scop.

O noutate prezentă în învățământul preșcolar, o au aplicarea metodelor interactive de grup, metode ce reprezintă un mod superior de instruire. Schimbările intelectuale pe care le cuprind, cele verbale, de idei, opinii, de acțiune, activează copiii și-i motivează reducând stresul trăit de educatoare și copii într-o activitate tradițională. Ele acționează asupra modului de gândire și de manifestare a copiilor.

Prezentate ca niște jocuri de învățare, de cooperare, distractive, nu de concentrare, metodele interactive, învață copiii să rezolve probleme cu care se confruntă, să ia decizii în grup și să aplaneze conflictele.

Aplicarea metodelor solicită timp, diversitate de idei, angajare în acțiune, descoperirea unor noi valori, responsabilitate didactică, încredere în ceea ce s-a scris și în capacitatea personală de a le aplica creator pentru eficientizarea procesului instructiv educativ.

Metodele implică mult tact din partea dascălilor deoarece trebuie să-și adapteze stilul didactic în funcție de tipul de copil timid, pesimist, agresiv, acaparator, nerăbdător pentru fiecare găsind gestul, mimica, interjecția, întrebarea, sfatul, orientarea, lauda, reținerea, aprecierea,

entuziasmul în concordanța cu situația și totul va fi ca la carte. Este foarte greu în atingerea tuturor standardelor amintite dar, dacă vă veți cunoaște foarte bine copiii și problemele lor, veți alege metodele adecvate, veți obține avantajele pe care acestea le oferă. Pentru aplicarea metodelor trebuie să organizăm spațiul conform cerințelor (mobilerul, materialele specifice metodei și cele specifice sarcinilor de lucru). În timpul derulării demersului metodei, copiii gestionează acel spațiu pentru a-și realiza sarcinile. În anumite condiții îl pot modifica pentru a fi funcțional pentru stilurile lor de învățare având inițiative creative ce țin de resursele existente: truse, jucării, jetoane, ilustrații, învață să acționeze liber, să exploreze spațiul în scopul de a-și rezolva sarcina didactică; să argumenteze atunci când introduc un material nou existent în sala de grupă. Copiii se văd „stapânii” aceluia spațiu și învață să coopereze, să se accepte, să se asculte activ. Ei nu uită că vor fi evaluați, de aceea mențin ordinea, iar cei ce încalcă anumite reguli prestabilite vor fi atenționați de cei prevăzători, conștiincioși și ordonați.

O nouă formă de învățare este practica Web Quest, ca tehnică modernă de învățare bazată pe ideea constructivistă, privită ca o alternativă la metodele de învățare uzuale. Această metodă implică activ atât educatoarea cât și copiii în activități de căutare în spațiul web și promovează strategiile prin contact direct cu internetul.

Copiii achiziționează cunoștințe diverse apoi le integrează, combină pentru rezolvarea sarcinilor formulate de adult. Avantajul este acela că o temă poate fi extinsă pentru a dobândi noi cunoștințe.

Pentru a demonstra că și-au însușit tema parcursă copiii vor crea în grup sau individual un produs și așteaptă o reacție on-line sau off-line. WWW oferă un spațiu privat pe internet unde utilizatorii (o grupă de copii, un grup, un copil, o familie, educatoarea) își pot prezenta proiectele și produsele realizate.

După cum se observă apar noi forme de învățare, relaționare, la care suntem supuși și le facem față indiferent de vârstă.

Învățarea continuă reprezintă un stil de viață care conduce la modificarea aptitudinilor și atitudinilor noastre față de educație. Este vizibilă nevoia de integrare a noilor strategii și chiar tehnologii. Comunicarea profesională oferită de internet în curând nu va mai fi o ofertă provocatoare ci o necesitate [6, p. 11]

Accente noi prezente în curriculum-ul pentru învățământul preșcolar

În prezentul curriculum pentru educație timpurie se întrevăd patru mari tendințe de schimbare:

- *Diversificarea strategiilor de predare-învățare cu accent pus pe metodele activ-participative care îl determină pe copil să exploreze, să devină independent.*

Metodele tradiționale pun accent pe însușirea conținutului, vizând latura informativă a educației, pun accentul pe activitatea de predare a profesorului, pe comunicarea unidirecțională, evaluarea reprezintă o reproducere a cunoștințelor, stimulează competiția, motivația extrinsecă pentru învățare, relația dintre profesor și elev este una autoritară ceea ce determină pasivitatea și indispoziția copiilor.

Metodele moderne vizează latura formativă a educației, cu accent pe formarea personalității copiilor, încurajează acțiunea, învățarea prin cooperare, sunt orientate spre proces, evaluarea este una formativă, stimulează motivația intrinsecă, relația dintre profesor și elev este una democratică, bazată pe respect, de unde rezultă buna dispoziție a copiilor participanți la activitatea de învățare.

Din această prezentare rezultă ca profesorul trebuie să coopereze cu elevii, să devină un model de educație, asigurând un învățământ de calitate.

- De asemenea, se pune accentul pe *joc*, ca formă fundamentală de activitate, ca forma cea mai naturală de activitate la vârsta preșcolară. Prin intermediul jocului, copilul preșcolar descoperă lumea înconjurătoare, câștigă anumite deprinderi fizice, cognitive și sociale.

Odată cu noul curriculum, se pune în discuție și *evaluarea* prin care se urmărește progresul copiilor în raport cu ei înșiși și mai puțin prin raportare la grup.

- *Mediul educațional*, care trebuie să permită copiilor dezvoltarea lor liberă. Mediul în care învață copilul trebuie să-i permită să relaționeze cu ceilalți copii și cu adulții, trebuie să-i permită copilului să interacționeze cu materialele puse la dispoziție. Spațiul în care sunt primiți copiii la grădiniță trebuie să fie unul prietenos, bine amenajat, astfel încât preșcolarul să se inspire și să poată învăța.

Succesul activității didactice depinde în mare parte de amenajarea spațiului educațional, de crearea unei atmosfere plăcute și de aducerea lumii în care trăiește copilul între zidurile grădiniței. Fără un mediu educațional bine organizat, sigur, protector, frumos decorat, obiectivele propuse în formarea micului preșcolar sunt greu de atins.

Spațiul educațional este amenajat, conform noului curriculum pe centre de activitate (Bibliotecă, Știință, Construcții, Joc de rol, Artă, Nisip și apă) care sunt dotate în mod corespunzător în funcție de materialele disponibile.

Centrele de interes Bibliotecă, Știință, Artă fac parte din zona de liniște a clasei, o zonă în care se desfășoară activități de învățare care necesită concentrare și liniște. Centrele de interes joc de rol, construcții, nisip și apă fac parte din zona de mișcare a clasei, unde se desfășoară activități mai zgomotoase, activități care implică mișcarea și manipularea diferitelor obiecte.

În funcție de spațiul disponibil, sectorizarea sălii de grupă poate cuprinde toate centrele de activitate sau cel puțin două, în care cadrul didactic pregătește „oferta” pentru copii astfel încât preșcolarii să aibă posibilitatea să aleagă locul de învățare sau joc. În cadrul acestor centre deschise, copiii comunică, colaborează, interacționează rezolvă probleme, dobândesc cunoștințe, își formează priceperi și deprinderi.

Dacă spațiul sălilor de grupă nu permit amenajarea a minim două centre, educatoarea trebuie să recurgă la amenajarea centrelor multifuncționale (centrul Știință devine Bibliotecă, centrul Artă poate deveni centrul Nisip și apă, iar centrul Construcții poate deveni centrul Joc de rol). În acest caz, educatoarea realizează etichete duble care pot fi folosite în funcție de centrul deschis.

În afara centrelor de activitate, fiecare sală de grupă este dotată cu instrumente de lucru cu preșcolarii: harta prezenței, harta aniversărilor, evidențele privind activitatea copiilor la centre, tabela responsabilităților, calendare ale naturii, ceas, jurnalul grupei, toate acestea fiind grupate într-un loc special și utilizate în cadrul întâlnirii de dimineață.

În sala de grupă trebuie să se regăsească și un loc numit centrul tematic, acesta fiind locul unde expunem materialele legate de tema proiectului desfășurat. Copiii au posibilitatea să se joace cu ele, să le mânuiască, să le citească și să aducă aletele noi, completând astfel centrul tematic realizat la începutul proiectului tematic.

De asemenea, în sala de grupă trebuie să existe o zonă pentru expunerea lucrărilor copiilor, formată, de obicei din panouri, unde copiii își așează lucrările pentru a le vizualiza, analiza, compara cu ale celorlalți colegi.

Pentru a amenaja spațiul educațional cât mai eficient și atractiv, cadrul didactic trebuie să țină cont de următoarele cerințe:

- Sala de grupă trebuie să fie luminoasă, văruiată în culori vesele;
- Mobilierul trebuie să fie viu colorat și adecvat vârstei copiilor;
- Spațiile din sala de grupă trebuie delimitate pentru a crea senzația de mai multe universuri care trebuie descoperite;
- Sectoarele de activitate trebuie dotate corespunzător vârstei astfel, la grupele mici, se recomandă jucării de format mare (păpuși, mașini, puzzle cu piese mari) și în cantitate mare astfel încât să fie suficiente pentru toți copiii, la grupele mari, se pot folosi jucării de dimensiuni mai mici și trebuie așezate în locuri etichetate corespunzător și accesibile tuturor copiilor;
- Mijloacele de învățământ cu care sunt dotate sectoarele trebuie să îndeplinească atât condiții estetice cât și metodice;
- Sectoarele de activitate vor fi completate periodic cu materiale noi;
- Se vor introduce reguli de folosire a materialelor cu care sunt dotate centrele de activitate.

În realizarea unui spațiu educațional eficient, trebuie îndeplinite și condiții de curățenie și estetică. Importantă nu este aglomerarea de materiale, ci un cadru didactic competent trebuie să știe să expună cel mai potrivit material didactic, trebuie să știe să îmbine utilul cu frumosul, abundența cu simplitatea, realizându-se o armonie între plante, culori, mirosuri etc.

În concluzie, putem spune că spațiul educațional furnizează copilului preșcolar informații utile pentru a obține răspunsuri la propriile întrebări, stimulează dezvoltarea copilului și învățarea acestuia, este un fel de paradis al copilăriei în care preșcolarul se simte confortabil și din care culege cele mai potrivite informații care îl vor ajuta în formarea sa ca viitor individ al societății.

Rolul familiei care devine partener de activitate. „Școala și familia sunt cei doi poli de rezistență ai educației, care contribuie, prin mijloace specifice, la formarea tineretului.”[7, p. 44].

În educație rolul coordonator îl deține unitatea de învățământ, dar munca depusă în grădiniță trebuie susținută și continuată în cadrul familiei. Pentru ca procesul de învățământ să se realizeze în mod optim, este nevoie de asigurarea unui sistem unitar de cerințe în vederea instruirii și educării copilului preșcolar. Aceste cerințe trebuie să fie respectate atât de către grădiniță, cât și de către familie. Acțiunea educativă din familie trebuie să se împletească organic cu cea din grădiniță.

Conform noului curriculum, **activitatea de învățare** se realizează pe 5 domenii experiențiale care trec granițele dintre discipline, care se întâlnesc cu domeniile tradiționale de dezvoltare acopilului, asigurându-i preșcolarului o dezvoltare armonioasă.

Cele cinci domenii sunt: Domeniul Estetic și Creativ, Domeniul Om și Societate, Domeniul Limbă și Comunicare, Domeniul Științe, Domeniul Psiho-Motric.

Activitățile de învățare desfășurate în grădiniță, conform noului plan de învățământ sunt: activități pe domenii de învățare (integrate sau pe discipline), jocuri și activități alese și activități de dezvoltare personală.

Activitățile pe domenii experiențiale se pot desfășura pe discipline, conform planificării și nivelului de vârstă al copilului sau în manieră integrată.

De ce alegem o activitate integrată ca formă de organizare a procesului instructiv – educativ?

Curriculumul pentru învățământul preșcolar se caracterizează prin tendința de integrare curriculară care se manifestă atât la nivel de proces cât și în ceea ce privește rezultatele învățării. Potrivit curriculumului, temele anuale de studiu propuse trebuie să devină experiențe de învățare și prilej pentru achiziții ale învățării iar rezultatele acestora trebuie să acopere echilibrat toate zonele de competențe ale copilului preșcolar: atitudini și comportamente, deprinderi și obișnuințe, abilități vocaționale și practice, capacități personale și de interrelaționare, cunoștințe tematiche și interdisciplinare [7, p. 44].

Activitatea instructiv-educativă desfășurată în grădiniță este una creativă, complexă, interdisciplinară și este indicat să o desfășurăm în manieră integrată deoarece preșcolarul este stimulat să dobândească cât mai multe cunoștințe și i se formează, în același timp, priceperi, deprinderi, abilități pe care le va utiliza în activitatea școlară ulterioară. Accentul este pus pe aspectul formativ al învățării.

Ce înseamnă o activitate integrată?

Înseamnă o activitate în care "cunoștințele din cadrul mai multor discipline se îmbină armonios pe durata unei zile întregi și cu acest prilej, în activitatea integrată intră și jocurile și activitățile alese sau cunoștințele interdisciplinare sunt focalizate pe anumite domenii experiențiale iar jocurile și activitățile alese se desfășoară în afara acesteia" [7, p. 19].

Activitățile integrate vor fi prezente în planificarea calendaristică, proiectate conform planului de învățământ, nivelului de vârstă, susținute de experiența cadrului didactic. Educatoarea organizează și desfășoară activități integrate generate de subiecte stabile planificate pentru tot timpul anului. Aceste activități pot fi desfășurate integrat după scenariul elaborat de educatoare ce începe cu întâlnirea de grup, inițiată în fiecare zi și care se poate realiza sub forma unei povestiri, a întâlnirii cu un personaj, a vizitei unei persoane adulte, prezența unui animal, o întâmplare trăită sau imaginată, un eveniment social sau eveniment special petrecut în familie. Saptamanal se vor desfășura minim 3 activitati integrate.

Fiecare zi poate purta un nume (se poate introduce prin mesajul/noutatile zilei) astfel încât copiii să fie motivați în activitatea de învățare, fiind expuse pe înțelesul lor țintele pe care ni le dorim a fi realizate, precum și eforturile pe care trebuie să le facă ei.

Nu există o rețetă după care să se desfășoare activitățile integrate. Aceasta depinde de educatoare. De asemenea ea va fi cea care va hotărî care activități le integrează: toate dintr-o zi, doar cele pe domenii experiențiale, cele pe grupuri mici și una pe domenii experiențiale etc.

Activitățile integrate propuse de planul de învățământ sunt de mai multe tipuri în funcție de durata și de elementele de conținut:

- Activitate integrată care înglobează toate activitățile din programul unei zile;
- Activitate integrată care înglobează ALA și ADE din ziua respectivă;
- Activitate integrată care înglobează ADE dintr-o zi;
- Activitate integrată în care activitatea de bază este un anumit tip de ADE din ziua respectivă, în care sunt înglobate elemente din mai multe DE, indiferent de programul zilei

Din activitatea desfășurată până acum, am putut constata că preșcolarii vin cu drag la grădiniță, lasă emoțiile deoparte deoarece știu că îi așteaptă multe lucruri frumoase, multe surprize pe care le descoperă pe parcursul întregii zile de activitate integrată. Aceste surprize sunt distribuite în cadrul centrelor de interes la care copiii vor lucra prin rotație (Știință, Construcții, Artă, Bibliotecă, Joc de rol, Nisip și apă, Joc de masă).

Activitatea integrată începe cu ”întâlnirea de dimineață” în cadrul căreia, copiii se salută, stabilesc cine e prezent / absent, vorbesc despre vreme, povestesc lucruri noi petrecute în viața lor, află ce vor învăța în ziua respectivă, toate acestea contribuind la socializarea copiilor, la dezvoltarea abilităților de comunicare, la cultivarea respectului față de ceilalți, la familiarizarea preșcolarilor cu reguli și responsabilități. „Întâlnirea de dimineață creează o atmosferă pozitivă pe tot parcursul zilei, căci „Ziua bună se cunoaște de dimineață” și realizează socializarea copiilor. Este momentul când copiii învață și pun în practică o mulțime de aptitudini, prin îmbinarea competențelor cognitive, sociale, emoționale și intelectuale ale membrilor din sala de grupă. Se pun în evidență experiențe pozitive ale bunătății, empatiei și bucuriei de a merge la grădiniță”. [8, p.12]

În cadrul activității integrate, accentul este pus pe activitatea de grup și mai puțin pe cea frontală. Activitatea pe grupuri mici sau chiar în perechi este mult mai eficientă, deoarece educatoarea poate îndruma diferențiat și copiii își unesc forțele în vederea atingerii obiectivelor propuse.

Se pleacă de la o temă care corespunde nevoii copiilor, de la ceva cunoscut, familiar, de la o întâmplare prin care au trecut recent, apoi copilul este pus în situația de a căuta informații, de a cerceta, analiza, de a face predicții, de a se exprima liber, toate acestea contribuind la formarea propriului stil sănătos de a învăța, ajutându-l în activitatea de integrare școlară. Temele propuse au legătură cu viața reală a copilului, cu lumea în care trăiește, de aici rezultând un activism crescut al copilului și o mai mare implicare din partea lui.

Se recomandă desfășurarea activităților în manieră integrată deoarece copilul învață prin eforturi proprii, învățarea fiind astfel mult mai eficientă, mai durabilă, copilul dobândind o vastă experiență, putându-se considera un învingător.

Jocul este metoda de bază prin care se desfășoară activitatea instructiv-educativă (jocul liber sau jocul cu reguli) și prin care copilul se socializează rapid deoarece în joc, îmbinăm elemente de învățare cu aspecte din viața socială. Copilul este pus în situația în care, prin joc, se familiarizează cu reguli, învață să comunice, să-și respecte colegii, să aștepte până îi vine rândul să răspundă, își învinge timiditatea, își dezvoltă ingeniozitatea, gândirea creatoare.

Beneficiile activității integrate asupra preșcolarului sunt: copiii sunt într-o permanentă competiție, colaborează, învață prin cooperare; copilul se poate manifesta, poate cere lămuriri ori de câte ori simte nevoia; preșcolarul face legături cauzale între elementele lumii înconjurătoare; copiii trăiesc emoții provocate de reușită; în cadrul activității integrate se stimulează atenția, spiritul critic; copiii sunt mai activi, mai perseverenți. Activitatea integrată contribuie la dezvoltarea cognitivă a copiilor deoarece preșcolarii au la îndemână materiale diverse și adecvate conținutului învățării. Activitatea integrată contribuie și la formarea deprinderii de a fi ordonați, disciplinați (vorbesc în șoaptă la centre, duc la bun sfârșit treaba, nu deranjează ceilalți copii în timpul lucrului, păstrează curățenia la centru, verbalizează acțiunile). Cadrul didactic este mai mult un ghid, un prieten, el orientează, îndrumă și mai puțin informează și dispune iar copilul este relaxat. Cadrul didactic îndrumă diferențiat deoarece cunoaște capacitățile tuturor copiilor, nu suprasolicită, stabilește corelații între obiective, conținut, strategii, accesibilizează conținutul învățării astfel încât, copiii să știe clar ce au de făcut.

Ca număr, activitățile integrate pot fi minim trei pe săptămână, în cazul grupelor mici și maxim cinci pe săptămână, în cazul grupelor mari.

O altă categorie a activităților de învățare o reprezintă *Jocurile și activitățile alese* care

ajută preșcolarii să se socializeze, să pătrundă în tainele lumii fizice, a matematicii, a limbajului și scris.

Ele se desfășoară pe grupuri mici sau chiar individual și conform noului curriculum, în decursul unei zile întâlnim două sau trei etape de jocuri și activități alese, în funcție de tipul de program al grădiniței (normal sau prelungit). Dacă, în cazul grădinițelor cu program normal, există etapa de dimineață, atunci când se adună preșcolarii la grădiniță și etapa de după desfășurarea activităților pe domenii experiențiale, în cazul grădinițelor cu program prelungit mai există și etapa de după-amiază, până la plecarea copiilor acasă.

Așa cum am menționat, jocurile și activitățile alese se desfășoară pe centre, ținând cont de resursele materiale disponibile și de spațiul sălii de grupă. În cadrul acestor sectoare, preșcolarul este invitat la acțiune, este stimulat, încurajat să coopereze, să comunice, să lucreze alături de colegii săi.

Există o categorie de jocuri și activități didactice alese desfășurate în curtea grădinițelor și în acest sens, accentul se pune pe amenajarea curții de joacă. Curtea de joacă a grădinițelor trebuie să cuprindă suprafețe cu asfalt, cu iarbă, pietriș, leagăne, dotări fixe tridimensionale.

O altă categorie a activităților de învățare o reprezintă *Activitățile de dezvoltare personală* care includ rutinele, tranzițiile, activitățile din perioada după-amiezii și opționalele.

Conform noului curriculum, „rutinele sunt activitățile – reper după care se derulează întreaga activitate a zilei. Ele acoperă nevoile de bază ale copilului și contribuie la dezvoltarea globală a acestuia [7,p. 20].

În cadrul rutinelor întâlnim momente ca: sosirea copiilor la grădiniță, întâlnirea de dimineață, micul dejun, spălatul și toaleta, masa de prânz, perioada de relaxare/somn, gustarea, plecarea copiilor de la grădiniță.

Rutinele sunt foarte importante în activitatea zilnică a copilului preșcolar, deoarece îl ajută pe acesta să-și concentreze atenția, îl liniștesc și îl relaxează, îi conferă încredere, stabilitate, îl deprinde cu succesiunea firească a evenimentelor dintr-o zi, prin faptul că ele sunt activități care se repetă cam la aceeași oră, îl disciplinează prin faptul că, în cadrul acestor rutine, copiii întâlnesc anumite reguli pe care trebuie să le respecte.

Ca element de noutate, noul curriculum propune o nouă activitate și anume, „Întâlnirea de dimineață”, moment în care se creează o atmosferă plăcută, prietenoasă, astfel încât participarea ulterioară a copilului la activitatea de învățare să fie maximă.

Ea ocupă un rol important în cadrul programului zilnic al copilului, acestui moment dedicându-i-se cam 20 – 25 minute zilnic.

Tot din activitățile de dezvoltare personală fac parte și tranzițiile care sunt momente de trecere de la o activitate de învățare la alta, dar o trecere plăcută, care îmbracă forma unui dans, activitate desfășurată în mers ritmat, recitarea unei numărători sau frământări de limbă, joc cu text și cânt.

În realizarea activităților de învățare, un rol foarte important îl au și partenerii educaționali. „Parteneriatul educațional trebuie privit nu doar ca un concept; parteneriatul educațional este o atitudine abordată în sprijinul dezvoltării societății prin prisma educativă și este, de asemenea, unul dintre cuvintele-cheie ale pedagogiei contemporane, presupunând participarea la o acțiune educativă comună, interacțiuni constructive acceptate de către toți partenerii, comunicare eficientă între participanți, acțiuni comune cu respectarea rolului fiecărui participant, interrelaționare.”[7, p. 45]

Copilul cu propriile valori reprezintă viitorul membru al societății. Societatea, prin reprezentanții săi, se va ocupa de modelarea și formarea sănătoasă a viitorului cetățean. Copilul nu trebuie privit doar ca beneficiar al acțiunii educative, el este și participant. Fără el și acțiunea familiei, acțiunea educativă ar fi ineficientă și fără efectul scontat.

Necesitatea unui nou curriculum a fost determinată de noutățile apărute la nivel preșcolar: metoda proiectelor la vârstele timpurii, activitatea integrată, educația timpurie.

Așa cum am putut observa, există grădinițe care s-au adaptat foarte bine la schimbările educaționale intervenite de-a lungul timpului, în sensul asimilării și aplicării noutăților educaționale și grădinițe în care cadrele didactice rămân refractare la tot ce este inovație, considerând că sistemul de învățământ tradițional este cel mai eficient.

BIBLIOGRAFIE

1. ALECU, S. Metodologia cercetării educației. Galași: Editura Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, 2005. 189 p. ISBN 973-627-230-3
2. ANGHELACHE, V. Managementul schimbării educaționale. Iași: Editura Institutul European, 2012, p. 282. ISBN 978-973-611-828-9
3. ANDRONICEANU. A. Managementul schimbărilor. București: Editura ALL Educațional S.A, 1998, p. 540. ISBN 978-973-709-344-8
4. CLARKE, L. Managementul schimbării. București: Editura Teora, 2002, p. 192. ISBN 9732006250
5. CRISTEA, S. Finalitățile educației. vol. I. Pitești: Ed. Hardiscom, 1996, p.135. ISBN 594-848-935-513-4
6. BREBEN.S. Activități bazate pe inteligențe multiple-inteligența naturalist. Craiova: Editura Reprography, 2004, p.11. ISSN:1583-557-X
7. M.E.C. Curriculum pentru învățământul preșcolar. București: Editura Didactica Publishig House, 2009. ISBN: 978-973-88899-5-8
8. SMARANDA. M.C. Ziua bună se cunoaște de dimineată, Editura tehnno-Art, 2009. ISBN 978-606-630-094-0
9. TOMȘA. GHE. Psihopedagogie preșcolară și școlară, M.E.C. București, 2005, p.139. ISBN 973-0-03895-3

FORMAREA ABILITĂȚILOR DE SOLUȚIONARE A CONFLICTELOR LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

Lidia COJOCARI, doctor., conf. univ.,
UPS "I. Creangă", Chișinău, RM

Summary. *This article addresses aspects of the particularities of conflicts in preschool and the ways of training their skills to resolve them. It was determined that most conflicts between children take place due to the distribution of roles – 31,8%. „Argumentation,, predominates among the ways of resolving conflicts to children involved in the study. It was developed a methodological route to train children' skills in conflict resolution.*

Keywords: *childre, preschool, conflicts, ability, methodological route.*

Introducere. Unul dintre cele mai răspândite fenomene în viață, în procesul de comunicare al oamenilor, este conflictul. Trecând cu un fir roșu de-a lungul evoluției omenirii putem observa că de-a lungul întregii istorii omenirii nu au putut trăi fără a avea conflicte, începând cu certuri ne semnificative și terminând cu războaie.

Se spune că „în lume sunt mai multe conflicte decât fire de nisip” și poate că este adevărat, tot atât de adevărat pe cât este și faptul că însuși societatea ne influențează sistemul de valori, principii și credințe, comportamentul și punctele de vedere asupra conflictelor. O privire ofensivă, o replică depreciativă sunt capabile să determine un conflict. Oricine poate și trebuie să trateze situațiile conflictuale astfel încât comportamentul atacatorului să nu se accentueze și respectul față de propria persoană să nu fie lezat. [4].

Modificările drastice în sfera socio-economică a vieții conduce la creșterea tensionării în relațiile interpersonale. De aceea problema conflictelor interpersonale și soluționarea lor pozitivă capătă astăzi o semnificație specială.

Nu există nici o îndoială că specificul comportamentului într-un conflict, capacitatea sau incapacitatea de a soluționa, de a rezolva situațiile de conflict încep să se contureze încă în copilărie.

În perioada preșcolarității se formează ideile despre conflicte și situațiile de conflict, natura cărora determină în mare măsură comportamentul de facto al copilului în situațiile de conflict. Aceasta o perioadă de intense schimbări, adaptări și achiziții în viața copilului în care emoțiile și sentimentele însoțesc toate manifestările acestuia, precum și situațiile de conflict, înțelegerea aprofundată a acestora va duce atât la o gestionare eficientă a conflictelor, cât și la dezvoltarea empatiei și a unui comportament non-violent, a echilibrului, a capacității de autocontrol, a înțelegerii felului în care putem face față frustrărilor pentru a asigura o bună adaptare la viață.

Vârsta preșcolară este o perioadă deosebit de importantă în procesul educațional. Vârsta preșcolară este vârsta debutului formării personalității copilului. În această perioadă, în comunicarea copilului cu semenii săi apar relații destul de complexe/dificile care îi afectează în mod semnificativ dezvoltarea personalității. Comunicarea, relațiile cu colegii joacă un rol

important în viața copilului. Este o condiție pentru formarea calităților sociale ale personalității copilului, manifestarea și dezvoltarea începuturilor relațiilor colective dintre copii. [3, p.163]

Studierea abaterilor în dezvoltarea relațiilor interpersonale în primele etape ale formării personalității este relevantă și importantă în primul rând pentru că conflictul în relația copilului cu colegii poate constitui o amenințare gravă în dezvoltarea personală.

În copilărie se pun bazale stereotipurilor comportamentale [2, p.64], fundamentele psihologice ale celor mai importante relații ale unui individ cu lumea socială, cu sine însăși, totodată are loc elucidarea cauzelor, naturii și logicii dezvoltării relațiilor conflictogene. De aceea, informația despre particularitățile dezvoltării personalității copiilor în condiții dificile, nefavorabile, în această etapă a genezei lor, este foarte importantă în stabilirea diagnosticului și corecției stărilor comportamental conflictogene.

Calitățile negative exteriorizate de copii în legătură cu particularitățile vârstei preșcolare, prezintă pericol prin influența lor asupra formării personalității, care se poate manifesta într-un nou colectiv – grădiniță, școală și chiar în activitățile ulterioare, împiedicând dezvoltarea unor relații armonioase cu cei din jur.

Menționăm, conflictele fac parte din viață. După cum vizează Ruth Mischick [5], conflictele nu constituie o surpriză. Deși adesea conflictul presupune costuri, el aduce cu sine și beneficii. De pe urma conflictului rezultă beneficii substanțiale, altfel conflictul nu ar fi o caracteristică atât de izbitoare a relațiilor umane. Adesea, conflictul este generat de doleanțe cum ar fi lipsurile, inegalitatea, diferențe culturale ori morale sau distribuția puterii. Astfel, angajarea în conflict oferă mijloacele de soluționare a acestor preocupări - fie prin afirmarea unei poziții în avantaj fie prin depășirea deficiențelor percepute. 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, atitudinile, comportamentul și relațiile rămân aceleași, indiferent dacă sunt juste sau nu. Conflictele scot la iveală probleme. Soluționarea lor constructivă sau distructivă depinde de modul în care este gestionat conflictul.

Deci, conflictele sunt inevitabile în viața fiecăruia. Copiii nu sunt nici ei feriți de ele și sunt nevoiți să le facă față într-un fel sau altul, începând cu prima zi de joacă în parc, continuând cu neînțelegerile cu colegii de grădiniță, de școală sau cu membrii familiei. Pentru că nu ne naștem înțelepți, copiii trebuie să învețe să rezolve conflicte și să înlocuiască reacțiile negative (frustrare, furie) cu o atitudine de cooperare [19].

Reieșind din acest context ne-am propus să elucidăm unele aspecte ale conflictelor la copiii de vârstă preșcolară.

Rezultate și discuții. Prin conflict se subînțelege o modalitate de a rezolva contradicții semnificative care apar în procesul de interacțiune, care constă în contracararea subiecților conflictului și de obicei însoțit de emoții negative. Dacă subiecții conflictului se opun, dar nu trăiesc emoții negative sau, dimpotrivă, se confruntă cu emoții negative, dar nu le exteriorizează, nu se opun reciproc, atunci aceste situații sunt preconflictuale [6, p.20].

Confruntarea subiecților implicați într-un conflict se poate exterioriza în trei direcții: comunicare, comportament, activitate.

Semnele conflictului sunt [9, p.63]: o situație percepută de participanți ca un conflict; indivizibilitatea obiectului conflictului, adică obiectul conflictului nu poate fi împărțit între părțile implicate în conflict; dorința participanților de a continua interacțiunea conflictuală pentru a-și atinge obiectivele și nu o ieșire din situația creată.

În acest context se evidențiază subiectul conflictului subestimat de părțile implicate în conflict. Subiectul conflictului este ceea ce pretinde fiecare dintre părțile implicate în conflict, care determină contradicțiile lor, o valoare materială concretă, o valoare socială sau valoare spirituală [9, p.74-75].

Conflictele se desfășoară în spațiu, în timp și cu participarea unui număr oarecare de subiecți. Se evidențiază următoarele hotare ale conflictelor: *de timp*, care subestimează durata conflictului în timp; *spațiale*, care denotă teritoriul în care are loc conflictul) și *de subiecți/indivizi*, care vizează numărul principalilor participanți implicați în conflict. Datorită faptului că conflictele au o natură foarte diferită de cauzalitate, numărul și diversitatea lor fiind destul de mare.

În general, un conflict este o confruntare deschisă, o ciocnire a doi sau mai mulți subiecți și participanți ai interacțiunii sociale, ale căror cauze sunt incompatibilitatea nevoilor, intereselor și valorilor. Conflictul are o anumită structură: subiect, obiect, participanți, acțiuni conflictuale, situație conflictuală.

Și între copiii de vârstă preșcolară se estimează o gamă largă de relații. Practica activității educaționale în grădiniță arată că relațiile dintre copiii din grupul de grădiniță nu se dezvoltă întotdeauna favorabil, în siguranță.

A. Băban [1] estimează că, în sistemul educațional relațiile interpersonale din cadrul unei instituții stau la baza desfășurării unei activități didactice de calitate, cu toate că pot exista și dezacorduri de atitudini, scopuri, mentalități, roluri, responsabilități, aspirații, etc.

Factorii răspunzători de apariția dezacordurilor sunt, de cele mai multe ori de natură internă și se materializează în conflicte de idei, de generație.

Astfel apar conflicte în diverse planuri: conflict copil-copil; conflict între cadrele didactice; conflict cadru didactic - manager; conflict cadru didactic-părinți (și invers); conflict manager - părinți, etc.

Conflictele între copii sunt de mai multe feluri, indiferent de vârstă: conflicte de posesiune, în situația în care unul dintre ei dorește să folosească obiectele celuilalt. Conflicte de putere, în momentul în care unul dintre ei dorește să impună regulile. Conflicte de preferințe, în momentul în care ideile copiilor nu converg. Inclusiv la noi, adulții, se pot găsi situații similare. Diferența constă în modul în care alegem să ne soluționăm aceste conflicte.

Remarcăm, o educație de calitate trebuie să asigure libertatea copilului de a se juca, să crească sănătos și să fie alimentat, să primească o educație, să fie tratat fără prejudecăți. În același timp copiii trebuie să învețe să interacționeze cu semenii lor, să beneficieze de șanse egale indiferent de etnie, să fie sprijiniți când au necazuri, ajutați să devină persoane responsabile, capabile la rândul lor să ofere sprijin mai departe unor familii și să fie într-adevăr stâlpi ai societății în care s-au născut.

Este cunoscut, copiii când vin la grădiniță dispun de o percepere emoțională diferită, aspirații eterogene și, în același timp, abilități și posibilități diferite. Ca urmare, fiecare în felul său îndeplinește cerințele cadrului didactic și semenilor săi, și creează o atitudine față de sine.

La rândul său, cerințele și nevoile celorlalți găsesc un răspuns diferit la însăși copilul în cauză, mediul este diferit pentru copii și, în unele cazuri, extrem de disfuncțional, nefavorabil. Dezavantajul copilului din grupul preșcolar se poate manifesta ambiguu: ca un comportament sociabil sau agresiv-sociabil. Dar, indiferent de specificitate, problema copilului este un fenomen

foarte grav, de regulă există un conflict profund în relațiile cu colegii, ca urmare a faptului că copilul rămâne singur în rândul copiilor [17].

Relațiile interpersonale reprezintă un sistem divers și relativ stabil de conexiuni selective, conștiente și experimentate emoțional între membrii grupului de contact.

Luarea în considerare a fenomenului relațiilor dintre copii, pe fondul cărora se desfășoară un conflict, ne permite să-l descriem și analizăm. Relațiile interpersonale ale copiilor de vârstă preșcolară sunt foarte complexe, contradictorii și adesea greu de interpretat.

Comunicarea cu copiii - este o condiție obligatorie pentru dezvoltarea psihologică a copilului. Nevoia de comunicare devine foarte timpuriu o necesitate socială principală. Comunicarea cu semenii săi joacă de asemenea un rol important în viața unui preșcolar. Ea este o condiție pentru formarea calităților sociale ale personalității copilului, manifestarea și dezvoltarea începuturilor relațiilor colective dintre copii într-un grup de grădiniță [10, p.69].

L.I. Bojovich [7] vizează, că principala linie de dezvoltare a copilului este eliberarea treptată dintr-o situație concretă, o tranziție de la comunicarea situațională la cea extra-narativă. O astfel de tranziție nu este ușoară pentru copil, și adultul trebuie să depună eforturi pentru ca copilul să depășească presiunea situației percepute. Dar în joc o astfel de tranziție are loc ușor și natural.

Organizând o comunicare non-situațională, noi pregătim sau îmbunătățim activitatea copiilor. Organizând un joc de rol, propunându-le copiilor noi situații, roluri, arătându-le cum să se joace, contribuim la dezvoltarea comunicării lor. Și totuși, deși copiii iubesc să se joace, nu întotdeauna jocul lor trece pașnic. Foarte adesea apar conflicte, insulte, certuri [10, p.73].

Situația conflictuală se dezvoltă într-un conflict doar cu acțiunile comune ale copilului și semenilor săi. O asemenea situație apare în cazurile în care există o contradicție: între cerințele semenilor și posibilitățile obiective ale copilului în joc (cele din urmă sunt sub nivelul cerințelor) sau între nevoile de vârf ale copilului și ale semenilor (nevoile sunt în afara jocului). În ambele cazuri vorbim de lipsa de formare a activității de joacă a preșcolarilor, care contribuie la dezvoltarea conflictului. Motivele pot fi lipsa de inițiativă a copilului în stabilirea contactelor cu semenii săi, lipsa de aspirații emoționale între cei implicați în joc atunci când, de exemplu, dorința de a conduce încurajează copilul să părăsească jocul cu partenerul său preferat și să se alăture jocului cu un partener mai puțin plăcut, dar flexibil; lipsa de abilități de comunicare. Ca urmare a unor astfel de interacțiuni, pot apărea două tipuri de contradicții: o disconcordanță între cerințele colegilor și posibilitățile obiective ale copilului în joc și o discrepanță în motivul de a se juca a copilului și semenilor săi.

Astfel, potrivit lui A.A. Royak [15], T.A. Repina [14] se conturează două tipuri de conflicte la preșcolarii care întâmpină dificultăți în comunicarea cu semenii lor: *conflictul în operațiuni* și *conflictul în motive*.

În acest context, se impune necesitatea elucidării noțiunilor de conflict intern și conflict extern, deoarece în literatura de specialitate nu sunt clar delimitate.

Conflictele externe sunt generate de contradicțiile care apar atunci când copiii organizează o activitate comună sau în curs de desfășurare. Conflictele externe apar în domeniul relațiilor de afaceri ale copiilor, dar, de regulă, ele nu depășesc acest aspect și nu captează straturi mai profunde ale relațiilor interpersonale. De aceea, ele au un caracter tranzitoriu, situațional și sunt de obicei rezolvate de copii înșiși prin auto-determinarea normelor de dreptate. Conflictele externe sunt utile, deoarece prezintă posibilități cu dreptul de responsabilitate pentru copil,

soluționare creativă a unei situații, probleme dificile și acționează ca regulator al relațiilor echitabile și complexe ale copiilor. Modelarea unor astfel de situații conflictuale în procesul pedagogic, poate fi considerată ca unul dintre mijloacele eficiente de educație morală.

Conflictul psihologic intern apare la preșcolari în timpul activității de vârf a jocului și este în mare parte ascuns procesului de observație [10, p. 65-67].

Spre deosebire de conflictul extern, cel intern este cauzat de contradicții legate nu de partea organizatorică a activității, ci de activitatea în sine, de gradul formării ei la copil, de contradicțiile dintre cerințele semenilor și posibilitățile obiective ale copilului în joc sau contradicțiile în motivele jocului copilului și ale colegilor. Astfel de contradicții nu pot fi depășite de copii fără ajutorul adulților. În condițiile acestor contradicții, este afectat/perturbat confortul emoțional interior al copilului, bunăstarea sa emoțională pozitivă, el nu-și poate satisface nevoile esențiale, se denaturează nu numai relațiile de afaceri, ci cele personale sunt distorsionate, apare izolarea psihologică de colegi/semenii săi. Funcția conflictelor interne este strict negativă, ele împiedică formarea relațiilor armonioase și formarea personalității.

Mai mulți cercetători [11, p.39] subliniază importanța studierii conflictelor la copii. Ele sunt privite nu numai ca fenomene negative în viața copiilor, ci ca și situații speciale, semnificative de comunicare care contribuie la dezvoltarea psihicului în general și la formarea personalității integru. Adultul trebuie să cunoască posibilele cauze ale conflictelor copiilor, să prevadă comportamentul copiilor în funcție de vârstă și să-i învețe în mod special pe copii cele mai bune modalități de a comunica în timpul lor.

În identificarea cauzelor conflictului, J. L. Kolominsky și B.P. Jiznevsky au reieșit din faptul că jocul, ca și alte tipuri de activități comune, dispun de o anumită bază comunicativă și organizatorică. Aceasta include o serie de sarcini organizatorice ale activității, cum ar fi alegerea temei unui joc general, determinarea participanților, atribuirea rolurilor etc. Ei au presupus, că conflictele dintre copii apar exact atunci când se rezolvă sarcini de comunicare și organizaționale similare [11, p.36-37].

Cauzele ce generează conflicte între copii sunt diverse și specifice. Evidențiem câteva dintre cauzele ce generează conflicte între copii: sentimente diferite; existența grupurilor, prietenilor; o situație de adaptare; o sarcină grea, inedită; un membru agresiv; resurse limitate (spațiu, logistică, materiale); distribuirea unor roluri; ambiguitatea sarcinilor, cerințelor; schimbarea, ieșirea din rutină; încălcarea nevoilor fundamentale ale omului: libertatea, afirmarea, succesul, cunoașterea, acțiunea; valori morale, sociale diferite; percepții diferite ale realității; interese diferite – care determină explicații și preocupări diferite; alterarea nevoilor psihologice: respectul de sine, liniștea interioară, afecțiunea, fericirea – care pot genera conflicte între indivizi.

De asemenea, prezintă interes studiile realizate de J.L.Kolominsky și lui B.P. Jiznevsky cu privire la problema modului în care copiii se afectează reciproc în timpul unui conflict, inclusiv conflictul de joc. Ducând observații asupra comportamentului copiilor în evoluția unui conflict ei analizat peste 3 000 de acte comportamentale sub forma unor declarații, acțiuni și alte forme de influență asupra semenilor/colegilor.

În contextual celor relatate, se evidențiază următoarele modalități de acțiune a copiilor asupra altor participanți la un conflict [10, p.39]: fizică; imediată; psihologică; verbală; amenințări și sancțiuni; argumente.

Astfel de comportamente ale copiilor aflați în situații conflictuale, precum și în cele de joc, cum ar fi ”acțiunea fizică” și ”argumentele”, au tendințe destul de pronunțate, respectiv de diminuare și de sporire. La rândul lor, tehnicile de ”expunere verbală” ajung la punctul culminant la vârsta de 3-4 ani, și apoi treptat scad.

În general, menționăm importanța deosebită a vârstei preșcolare medii ca un anumit moment de cotitură/răspântie în dezvoltarea jocului comun la copii. Aici, pentru prima dată, există o predominanță a metodelor de ”acțiune verbală” asupra rivalilor într-o situație de conflict asupra mijloacelor de presiune deschisă. Cu alte cuvinte, conflictul ca o confruntare deschisă cu folosirea forței fizice evoluează într-un anumit mod și se transformă din ce în ce mai mult într-o dispută verbală, adică o anumită ”culturalizare” a comportamentului copiilor apare în procesul de realizare a dorințelor lor. În primul rând, acțiunile fizice sunt înlocuite de un cuvânt, apoi metodele verbale de influență devin mai complexe și apar sub forma unor diferite tipuri de fundamentări, evaluări, care, la rândul lor, deschid calea de a discuta problemele controversate și de a găsi o soluție acceptabilă reciproc [10, p. 41].

Prin urmare, la nivelul educației timpurii, conflictul între semeni poate să nu ajungă sau să treacă prin toate etapele de desfășurare. Un conflict presupune 5 etape relativ distincte: dezacordul, confruntarea, escaladarea, deescaladarea și rezolvarea. Analiza oricărui conflict preșcolar ne demonstrează faptul că orice situație de comunicare afectată de o tensiune devine automat dependentă de 3 factori: sursa/emițătorul, mesajul și mediul, și canalele de comunicare.

Ținând cont de faptul că jocul este una din activitățile de bază a copiilor, pentru a identifica principalele cauze ale conflictelor și modalitățile de rezolvare a acestora, am dus observații asupra comportamentului asupra a 64 de copii cu vârsta cuprinsă între 5-7 ani în timpul desfășurării diferitor jocuri (de rol, mobile, construcții, etc.).

Pentru identificarea cauzalității și modalităților de soluționare a conflictelor am recurs la metodologia descrisă de J.L. Kolominsky și B.P. Jiznevsky [11].

Astfel, observațiile asupra copiilor implicați în studiu au scos în evidență mai multe conflicte. După cum putem observa din figura 1:

- cele mai multe conflicte s-au înregistrat din cauza distribuirii rolurilor 31,8% (28 conflicte din cele 88 înregistrate) vizate de divergențele dintre copii cine va juca cel mai atractiv rol sau, invers, rolul cel mai neatractiv, ceea ce este în acord cu datele descrise de D. B. Elkonin [18, p.117] (conflictele dintre copiii de vârstă mică 3-4 ani sunt cel mai adesea cauzate de posesia jucării, la copiii de vârstă preșcolară mijlocie se datorează rolurilor, și la o vârstă mai mare - determinate de regulile jocului);
- pe locul doi s-au evidențiat conflictele din cauza corectitudinii acțiunilor în joc, care au la bază dezbaterile despre faptul dacă un copil sau altul acționează corect sau incorect în timpul jocului – 22,7% (20 conflicte din 88 înregistrate);
- pe locul trei s-au plasat conflictele din cauza jucăriilor - 18,2% , adică 16 conflicte din 88 de înregistrate, exteriorizate prin dispute privind posesia jucăriilor, a obiectelor de joc și a diferitor atribute necesare desfășurării unui joc sau altul;
- pe locul patru cu același procentaj (9,1%) s-au plasat conflictele cu privire la componența participanților și conținutul jocului, respectiv care estimează deciziile cine anume va participa la jocul respectiv, adică pe cine să includă în joc și pe cine să

excludă și cum ar trebui să meargă jocul, ce situații de joc vor exista, personajele și ce acțiuni vor avea anumite personaje;

- și pe ultimul loc s-au plasat conflictele ce țin de alegerea temei jocului (4,5%) și distrugerea/devastarea jocului (4,5%), manifestate prin acțiuni de întrerupere sau împiedicare a procesul jocului.

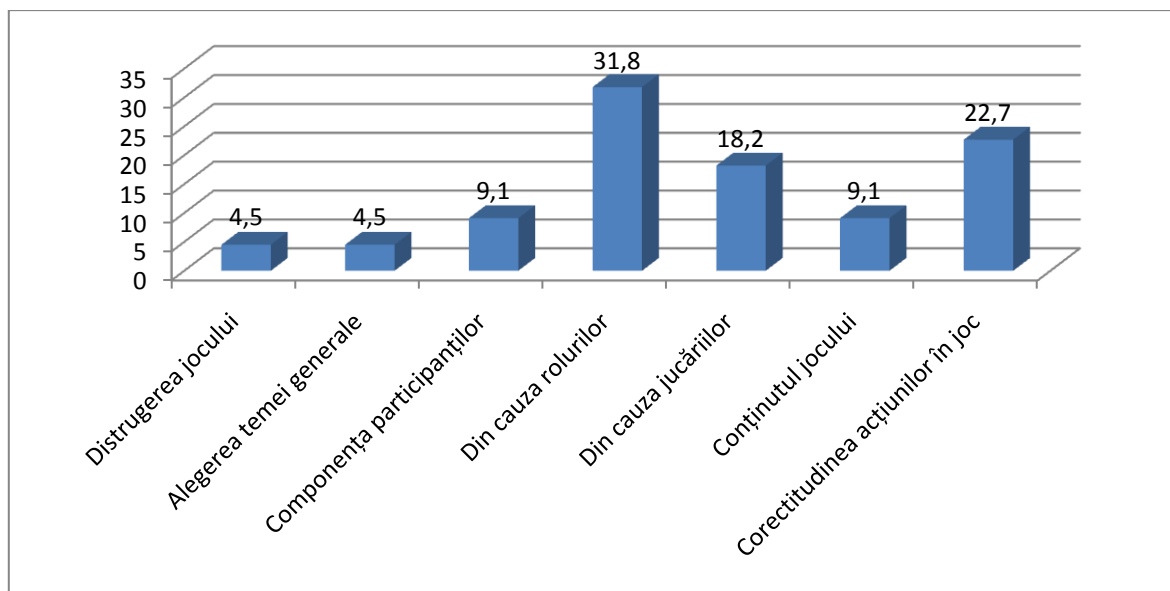


Figura 1. Cauzele conflictelor la copii, %.

Prin urmare, am constatat predominarea conflictelor din cauza distribuirii rolurilor (31,8%), deoarece această vârstă, conform datelor literaturii de specialitate [4,13,18] este vârsta de vârf a conflictelor legate de distribuirea rolurilor.

Analiza rezultatelor datelor ce reflectă modalitățile de soluționare a conflictelor a scos în evidență următoarele (fig. 2):

- în 36,4% din cazuri copiii recurg la argumente în calitate de modalitate a rezolvării conflictelor, acestea incluzând declarații cu ajutorul cărora încearcă să explice, să-și justifice afirmațiile sau să arate ilegalitatea pretențiilor rivalilor;
- în 27,3% din cazuri copiii recurg la acțiunile verbale, adică mijlocul de acțiune/soluționare este deja verbalizarea/vorbirea, dar acestea sunt în principal instrucțiuni pentru adversar fie ce ar trebui să facă, fie ce nu ar trebui să facă
- în 18,2% din cazuri copiii au recurs la acțiuni fizice, exteriorizate prin împingerea între ei, luptă, deposedarea de jucării și împrăștierea lor, încercarea de a lua locul uni alt copil în joc;
- în 9,1% din cazuri, copiii au recurs la acțiuni indirecte/ mediate, acționând asupra adversarilor prin intermediul a altor persoane.

Astfel, printre metodele de soluționare a conflictelor la copiii de 5-7 ani implicați în studiu predomină ”argumentarea”, ”verbalizare sau acțiunea verbală”. Ei aduc argumente, fac declarații, cu ajutorul cărora încearcă să explice, să-și susțină pretențiile sau să demonstreze ilegalitatea pretențiilor adversarilor lor. Menționăm că copiii mai recurg pentru soluționarea conflictelor și la acțiuni fizice.

Astăzi, în condițiile progresului tehnico-științific, nu este un secret că cel mai bun prieten pentru un copil modern este televizorul, computerul sau telefonul, iar activitatea lui preferată este urmărirea desenelor animate sau a jocurilor pe calculator/telefon. Copiii au început să comunice mai puțin nu numai cu adulții, ci și cu semenii săi. Dar comunicarea vie umană îmbogățește în mod semnificativ viața copiilor, îmbracă în culori strălucitoare, sfera senzațiilor lor. Foarte des, observațiile asupra copiilor scot în evidență dificultăți în comunicare - evitarea contactului cu semenii, conflicte, agresiune, nedorința de a lua în considerare și opiniile altora, plângeri adulților. Acest lucru nu se datorează faptului că copiii nu cunosc regulile de comportament, ci pentru că le este dificil să "pătrundă în pielea" agresorului și să simtă ceea ce se confruntă celălalt.

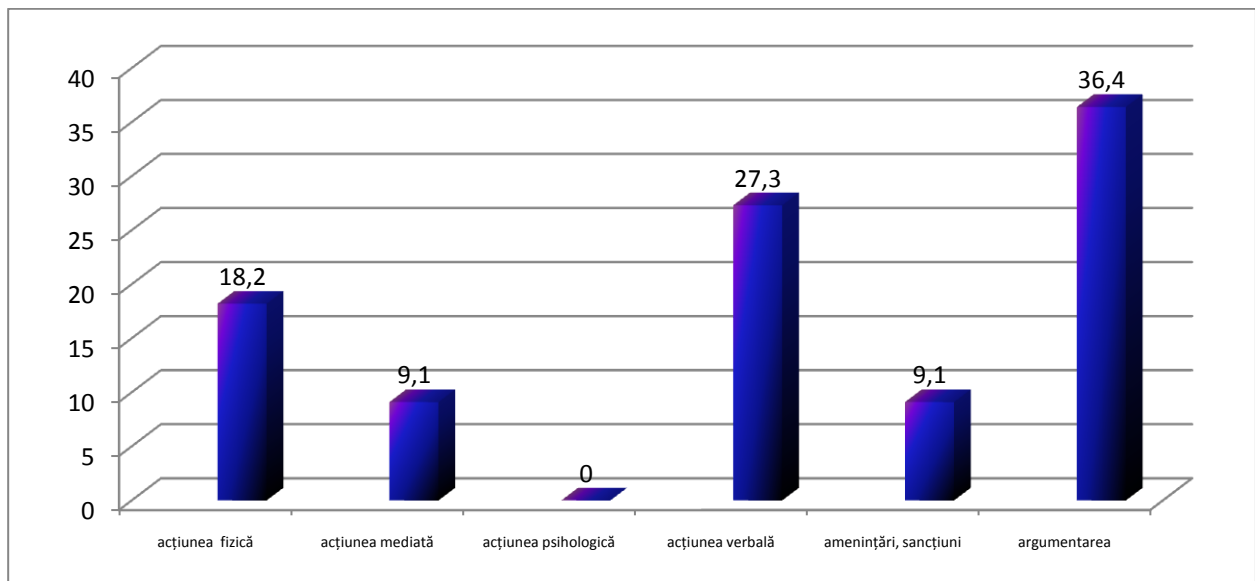


Figura 2. Modalitățile de soluționare a conflictelor, %.

Preșcolarul care comunică puțin cu semenii și nu este acceptat de aceștia din cauza incapacității de a organiza comunicarea, de a fi interesant pentru ceilalți, se simte rănit și respins, ceea ce poate duce la suferință emoțională: diminuarea stimei de sine, creșterea timidității, izolarea, anxietate sau invers - un comportament excesiv de agresiv. În toate cazurile, un astfel de copil se concentrează asupra "Eului", care este axat pe avantajele/dezavantajele sale și este izolat de alții. Dominația unei astfel de atitudini înstrăinate față de semenii provoacă o alarmă firească, deoarece nu numai că fac dificile abilitățile lui de comunicare cu semenii, dar și în viitor pot aduce multe probleme. Astfel, abilitățile de comunicare sunt unul dintre principalii factori a conflictelor în preșcolaritate, exteriorizată și în cazul activităților de joc.

Astfel, monitorizând și nivelul abilităților comunicative la copii ce vizează înțelegerea specificului situației în care are loc interacțiunea și comunicarea cu semenii în baza imaginilor ce redau diferite situații de comunicare și interacțiune adecvate și neadecvate, am determinat: la 25% din copii grad înalt; 43,75% din copii - grad mediu și nivel inferior la 31,25% din copii. Evident, la această vârstă copiii în condițiile unei educații adecvate sunt mai sociabili.

În urma analizei literaturii de specialitate [1,8, 9,12] am elaborat un traseu metodologic de formarea a abilităților de soluționare a conflictelor în preșcolaritate și dezvoltarea abilităților comunicative, axat pe principii și recomandări psihopedagogice.

Pentru a forma deprinderi la copii de a rezolva conflictele, cadrul didactic are datoria de a-i ajuta pe copii să obțină o imagine cât mai clară despre ei înșiși și societate și să transforme conflictele în șanse educative. Conflictul este o componentă naturală a existenței umane. De aceea cadrul didactic ar trebui să-l privească precum o șansa de maturizare, copiii conștientizând consecințele acțiunilor lor. Capacitatea cadrelor didactice de a manageria conflictele într-un mod constructiv contribuie la sănătatea mentală individuală și de grup și are efecte pozitive asupra societății în general.

Parteneriatul și negocierea sunt necesare nu numai pentru a asigura un control eficient al grupei, dar și pentru implicarea copiilor într-un exercițiu esențial al democrației: alegerea și acceptarea responsabilității pentru alegerea făcută. De asemenea menționăm că sun posibile două căi de soluționare a conflictelor: distructivă și constructivă. Evident noi pledăm pentru calea constructivă. Astfel reieșind din aceste poziții am elaborat un traseu metodologic (fig. 3) care a fost aplicat sistematic integrat în regimul de activitate și odihnă al copiilor.

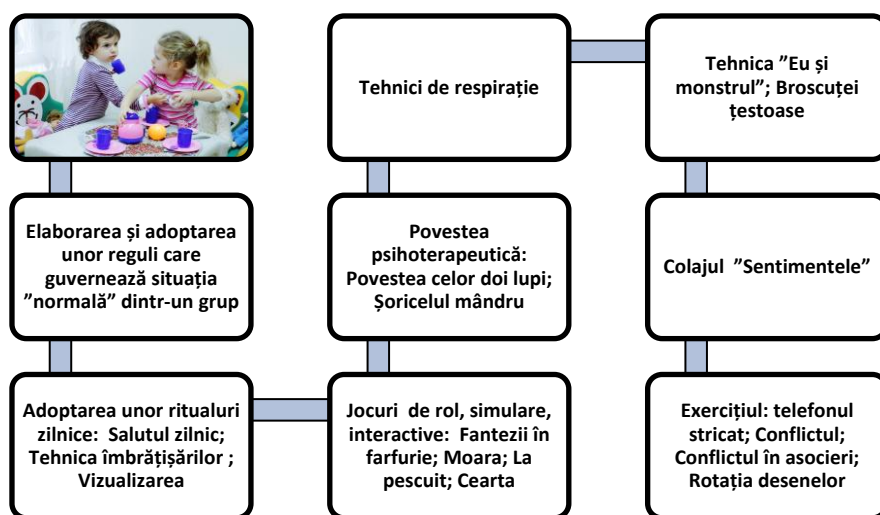


Figura 3. Traseul metodologic de formare a abilităților de soluționare a conflictelor și abilităților de comunicare la copii la copii.

Menționăm, o formulare pozitivă a regulii oferă o țintă de atins și este preferabilă unei formulări negative. În prezent, în teoria și practica pedagogiei preșcolare, se acordă o atenție sporită activității colective a copiilor în activitățile de zi cu zi a lor, fapt de care am ținut cont în elaborarea și aplicarea traseului metodologic. Activitățile comune ale copiilor îi unesc prin scop, sarcini, bucurii, dureri, experiențe comune pentru o cauză comună. În cadrul unei activități în comun are loc repartizarea responsabilităților, acțiunilor consecvente. Participând la activități în comun, copilul învață să renunțe la dorințele proprii și să cedeze semenilor săi sau să-i convingă că el are dreptate, să facă eforturi pentru a obține un rezultat comun.

Una din activitățile de bază specifice copiilor este jocul. De aceea abilitatea copiilor de a lucra împreună este studiată în contextul interacțiunii copiilor într-un joc comun (sau social). În același timp, se investighează adaptarea partenerilor în timpul jocului, tipurile de interacțiune

socială în joc (schimb de jucării, contactul fizic, conversație etc.), se evidențiază diferite tipuri de reacții sociale [16, p.170].

Jocul este înțeles ca o educație culturală specială creată de societate în cursul dezvoltării sale istorice. În ceea ce privește vârsta preșcolară, jocul este considerat a fi principala activitate care determină dezvoltarea psihică a unui copil. În joc, apar noi forme de relaționare specifice acestei vârste. Specificitatea jocului pentru copii constă în faptul că are un caracter de substituție în raport cu activitățile adulților și servește ca mijloc de realizare a dorinței copilului de a participa la viața ”adultă”. I.V.Mavrina [12] subliniază, că pentru dezvoltarea activităților de joc un copil are nevoie de contacte cu adulții și cu alți copii, în cadrul cărora dobândește modalități și abilități de a se juca împreună. În jocurile cu semenii săi, copiii învață împreună să-și gestioneze comportamentul creativ și arbitrar, care, la rândul său, este o condiție necesară pentru orice activitate.

D.B. Elkonin [18] denotă că jocul este social în conținutul său, în natura sa, originea sa, adică ia naștere din condițiile vieții copilului în societate.

De o importanță deosebită pentru dezvoltarea personalității copilului, pentru stăpânirea normelor morale elementare, o au relațiile de joc, deoarece aici se formează normele învățate și regulile de comportament care formează abilitatea de a comunica într-un colectiv de semeni [8, p. 61].

Jocul de rol este diferit prin faptul că acțiunea sa are loc într-un anumit spațiu condiționat. Camera se transformă brusc într-un spital, un magazin sau o autostradă aglomerată. Iar copiii implicați în joc își iau rolurile corespunzătoare (medic, vânzător, șofer). În jocul de rol, de regulă, există mai mulți participanți, deoarece fiecare rol implică un partener: un medic și un pacient, un vânzător și un cumpărător etc.

Concluzii. Perioada preșcolară este o etapă sensibilă pentru a pune, forma abilități de soluționare a conflictelor. S-a determinat, cele mai multe conflicte între copii au loc din cauza distribuirii rolurilor - 31,8%, din cauza corectitudinii acțiunilor în joc – 22,7%. Printre modalitățile de soluționare a conflictelor la copiii implicați în studiu predomină ”argumentarea”, ”verbalizarea”. În urma aplicării traseului metodologic descris mai sus, am constatat o îmbunătățire a rezultatelor exteriorizate de copii în ceea ce privește modalitățile de soluționare a conflictelor – calea constructivă, bazată pe îmbunătățirea abilităților comunicative - nivelul înalt sporind cu 29,68%.

BIBLIOGRAFIE

1. BĂBAN, A. Consiliere educațională. Cluj Napoca, 2001. 287 p. ISBN 973-0-02400-6
2. COJOCARI, L.; CRIVOI A. Fiziologia etativă. Chișinău: CEP USM, 2012. 225 p. ISBN 978-9975-71-250-7
3. CREȚU, T. Psihologia vârstelor. Iași: Polirom, 2009. 389 p. ISBN 978-973-46-1358-8
4. MAZILU V. Managementul conflictelor în cadrul grupei de preșcolari. [accesat 4.06.2020]. Disponibil pe Internet: <https://www.didactic.ro/.../116695_managementul-conflictelor-n-ca>.
5. MISCHNICK R. PHD.Transformarea Nonviolentă a Conflictelor. Manual de training pentru un curs de formare a formatorilor. [accesat 16.05.2020]. Disponibil pe Internet: <www.trainingoftrainers.org/img/manual_ro.pdf>.

6. АНЦУПОВ, А.Я., ШИПИЛОВ, А.И. Конфликтология. М.: Юнити, 2000. 545 с. ISBN 5-238-00062-6
7. БОЖОВИЧ, Л.И. Проблемы формирования личности. / Под ред. Д.И. Фельдштейна М.: Институт практической психологии. Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. 380 с. ISBN 5-89395-285-5
8. Воспитание детей в игре: Пособие для воспитателя детского сада/ Сост. А.К.Бондаренко, А.И.Матусик. М.: Просвещение, 1983. 210 с.
9. ГРОМОВА, О.Н. Конфликтология: Курс лекций. М.: Тандем, 2000. 316 с. ISBN 5-9512-0449-6
10. КОЗЛОВА, С.А.; КУЛИКОВА Т.А. Дошкольная педагогика. М.: Академия, 2007. 416 с. ISBN 5-7695-0816-7
11. КОЛОМИНСКИЙ, Я.Л.; ЖИЗНЕВСКИЙ, Б.П. Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности. В: Вопросы психологии. 1990, № 2, с.37-42.
12. МАВРИНА, И.В. Развитие сотрудничества дошкольников в образовательном процессе: Учебно-методическое пособие. М.: МГППУ, 2003. 42 с.
13. ОБУХОВА, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. Издание 3-е, стереотипное. М.: Тривола, 1998. 352 с. ISBN 5-78415-008-3
14. РЕПИНА, Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М.: Педагогика, 1988. 110 с. ISBN 5-89502-456-3
15. РОЯК, А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. М.: Педагогика, 1988. 130 с.
16. СМИРНОВА, Е.О.; ГУСЬКОВА Т.В. Исследование общения дошкольников со сверстниками// Вопросы психологии. 1986, № 4, с.167-174.
17. СОЛДАТОВА, В.С. Нарушения отношений со сверстниками у дошкольников. Игровые методы диагностики и коррекции. М.: Академия, 2001. 67 с.
18. ЭЛЬКОНИН, Д.Б. Детская психология. учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 384 с. ISBN 978-5-7695-4068-4
19. <http://www.suntparinte.ro/comportament-si-educatie/72-primar/8085-cum-il-inveti-pe-copil-sa-rezolve-conflictele-si-sa-coopereze>

EVOLUȚIA INTELECTUALĂ A PREȘCOLARILOR PRIN CREAȚIILE FOLCLORICE DE PROPORȚII MICI

Liuba MOCANU, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, Chișinău, RM

Abstract. *The article reflects the problem of intellectual development of young children using small-scale popular creations. Some characteristics of the intellectual development concepts and small – scale popular creations (proverbs, sayings, and phraseologisms) are discussed. The author also centers on a set of maximum impact means on the intellectual development of preschool children applying small-scale popular creations.*

Keywords: *development, intellectual, creations, popular, children.*

Deși fenomenul folcloric a stat, de multă vreme, în atenția diverselor categorii de cercetători, puține sunt lucrările care să-l definească, să-l descrie poate și să-l explice în totalitatea sa, și, mai ales, prin optica pedagogilor, a psihologilor.

Potrivit unor concepții, prin folclor se înțelege creația artistică literară, muzicală, kinetică, comportamentală sau ceremonială, aparținând culturii populare spirituale [2]. Treptat, termenul vizat a dobândit conotații și interpretări din ce în ce mai nuanțate, dar și diverse: prin rădăcinile sale arhaice, folclorul constituie preistoria literară, muzicală și coregrafică a unui popor, susține Ovidiu Bîrlea, totalitatea faptelor de cultură populară, transmise prin cuvânt și practici. Tot ceea ce, în aceste manifestări ale culturii populare, se organizează în text - cântat, scandat sau, pur și simplu, spus - alcătuiește literatura populară sau folclorul literar, creație, din care se trag rădăcinile spirituale, educaționale, constituind temelia sau începutul educației. Ea oglindește, totodată, gândirea pedagogică a poporului și reprezintă creația artistică - literară, muzicală, kinetică, comportamentală sau ceremonial etc. [3]

Acest tezaur de înțelepciune a poporului este rezultatul unor experiențe de viață trăite nemijlocit de-a lungul anilor, rodul unei existențe memorabile, de cele mai dese ori frământate, în lupta cu forțele răului – care denaturează lumea- pentru a le învinge, pentru a întrona în lume binele, cinstea, adevărul, dreptatea, bunătatea și alte valori. Anume în creația folclorică, inclusiv în cele de proporții mici- proverbe, zicători, frazeologisme, etc., care se caracterizează prin laconism, plasticitate a limbajului, se întruchipează experiența, calitățile spirituale și naționale ale conștiinței poporului, fac opera creată de el un mijloc inapreciabil de educație, susțin cercetătorii (Junghietu E., Silistraru N. etc.).

Ele apar ca expresii impersonale și de mare vechime, înzestrate cu autoritate și purtătoare de înțelepciune. Aflându-se mereu în vizorul investigatorilor (Balazs, Corlăteanu N., Junghietu E., Băieșu N., Bîrlea O., Colțun G. etc.), aceste scipiri de înțelepciune populară au generat și multe *discuții*. Majoritatea acestora converg în a considera creațiile de proporții mici forme de creație literară, forme de cunoaștere populară la fel ca și expresii lingvistice. Luându-și zborul din experiența de viață a oamenilor, creațiile folclorice de proporții mici exprimă concis și plastic un gând, un sfat, o constatare și care contribuie indubitabil la educarea tinerei generații.

Asupra acestora și-au îndreptat privirea cărturarii, pasionați de aceste scrieri inteligente. B. P. Hașdeu, de exemplu, clasifică literatura populară în următoarele trei genuri: poetic, aforistic și narativ. Anume în genul aforistic autorul includea: proverbe, idiotisme, ghicitori etc. Petre Ispirescu, considerat unul din cei mai valoroși folcloriști din secolul al XIX-lea, este unul dintre culegătorii de basme, snoave, dar și proverbe.

Ovidiu Bârlea, vizavi de colecții de folclor remarcă că „cele mai vechi colecții sunt cele de proverbe, care premerg cu secole pe cele de cântece și narațiuni populare. Predilecția pentru proverbe vine din împrejurarea că ele sunt cele mai apropiate de cărturar dintre toate speciile folclorice, fiind folosite curent împreună cu limba care le vehiculează” [apud 10].

Se susține că și Aristotel vorbea despre ele ca despre niște „rămășițe ale unei filozofii foarte vechi”, presupunându-se că el a și cules peste 5000 de maxime, sentințe, proverbe și să le considere ca una din cele dintii științe ale umanității în sensul de depozitare a înțelepciunii acesteia [1, p.4]

Creările de proporții mici exprimă un adevăr ce poate fi aplicat în diferite situații de viață, având, în primul rând, funcție formativă. Proverbul este „culoarea minții înțelepciunii populare”, dar această minte, întâi de toate, obține valoare morală [1].

Acestea, sunt dolidora de logică, de filozofie. Ele sunt mereu citate *pentru a se invoca autoritatea lor recunoscută*; dau consistență argumentelor și greutate afirmațiilor în contexte care actualizează una dintre situațiile prezente în proverbe (ex: „Nu e fum fără foc. /Nici prost fără noroc”) [8]

Zicătorile, având o formă mai redusă, sunt noțiuni a căror sferă este restrânsă printr-un determinativ, care apare ca un epitet metaforic. Acest fapt conferă noțiuni determinate o semnificație stabilă, deductibilă din interpretarea izolată a expresiei (ex: „zile fripte”, „soare cu dinți”). Zicătorile nu se referă numai la om, la ațiunile și experiența acestuia, ci și la fenomene exterioare lui dar față de care omul își fixează o anumită apreciere [8].

Din punct de vedere formal, creațiile de proporții mici, nu depășesc limita unei fraze, sunt aplicate contextelor particulare, nelimitate ca număr. Ele alcătuiesc un ansamblu în cadrul căruia sensurile se întretaie, se contrazic uneori sau se completează, aprofundându-se reciproc (Mai bine la sat fruntaș, decât la oraș codaș).

În cadrul comunității tradiționale, tot mai des se susține rolul proverbelor și zicătorilor care este unul formativ, dar și educativ, de încadrare a individului în norme morale și comportamentale instituite în comunitatea respectivă în urma unei îndelungate experiențe existențiale [8].

Una dintre principalele caracteristici ale proverbelor, zicătorilor, frazeologismelor este raportarea permanentă la ființa umană (Omul harnic, silitor, de pâine nu duce dor, Trândăvia e cheia sărăciei etc.). Chiar și în anumite momente când se vorbește despre aspecte mai generale, punctul de vedere care enunță mesajul rămâne a fi cel uman (Pământul nu lenevește dacă este muncit); evenimentele cosmice, la fel ca și cele casnice, sunt văzute de către om prin om (Stă cu dinții la stele, Lacomul dorește câte-n lună și-n stele etc.).

În mare parte, acestea urmăresc aspectele moralizatoare rezultate din experiență (Bine faci, bine găsești, Mănâncă ce vrei, dar îmbracă-te cum se îmbracă, Cine nu muncește la tinerete, n-are la bătrânețe. Muncește astăzi ca să mănânci mâine etc.)

Th. Hristea, referindu-se, de fapt, la frazeologisme, susține că acestea constituie expresia culturii și a civilizației, pentru că numai ele reflectă nemijlocit schimbările care se produc în

societate. În acest adevăr incontestabil, deși am putea să-l completăm și cu proverbele și zicătorile, vedem un motiv în plus să acordăm creștilor populare de proporții mici mai multă atenție atât în plan strict al cercetării științifice, cât și în procesul de dezvoltare verbală, intelectuală [apud 9].

Deși aceste creațiile reprezintă, de fapt, o problemă a filologiei, ele sparg cu încetul granițele și ale altor științe, cum ar fi psihologia, pedagogia (N.Silistraru, F.Armașu,...).

Tot mai mulți cercetători opinează ideea că aceste creații au un rol deosebit atât în scop educativ, cât și în dezvoltarea limbajului copiilor, începând chiar din vârsta timpurie.

Oricât de scurte nu ar fi acestea (Gură cască, Limbă lungă, Mâini de aur etc.) ele totuși reprezintă creații artistice finalizate. Ele critică, ne povățuiesc, caracterizează și toate acestea conduc la dezvoltarea intelectuală a individului.

Educația intelectuală constituie una dintre problemele esențiale ale dezvoltării personalității, fiind în atenția atât a psihologilor, cât și a pedagogilor. Este acea componentă a acțiunii educaționale care, prin intermediul valorilor științifice și umaniste pe care le prelucrează și vehiculează, contribuie la formarea și dezvoltarea tuturor capacităților intelectuale, funcțiilor cognitive și instrumentale, schemelor asimilatorii, structurilor operatorii, fără de care nu există o personalitate normal dezvoltată [7].

Nu în ultimul rând, *educația-intelectuală reprezintă un ansamblu de schimbări cantitative și calitative care au loc în gândirea unui individ (copil) în raport cu vârsta, experiența de învățare și sub înrâurirea influențelor educaționale*. Ea este axul principal al procesului educativ în ansamblul său [6].

Pentru a dezvolta intelectul este necesar a dezvolta procesele și activitățile ce vizează: gândirea, limbajul, memoria, imaginația, atenția etc., lucru pe care îl desprindem și din explicarea termenului *intellectus* - minte, gândire, ratiune, capacitate de a gândi, rațional, cunoaște, de a opera cu noțiuni, concept etc. [5].

Educația intelectuală este acea dimensiune a educației, respectiv, componență a acțiunii educaționale, prin care se urmărește expres construirea structurilor operatorii ale personalității și ale capacităților corespunzătoare acestora, odată cu și prin asimilarea unor cunoștințe ce se vor structura în cultura persoanei [apud 7].

Și S. Cristea afirmă că Educația intelectuală reprezintă un conținut pedagogic cu caracter general implicat în orice activitate de formare-dezvoltare a personalității umane [4].

Ea se realizează, susține T. Armașu, ca proces de acumulare de către generația tânără a experienței social- istorice, acumulate de către omenire și reprezentată în cunoștințe, priceperi și deprinderi (competențe - L.M.), în modurile de cunoaștere a activității obiective [1, p.25]. Acestea trebuie utilizate începând din vârsta timpurie. Afirmarea dată o făcut-o încă A Usova, una dintre teoreticienii iluștri ai educației timpurii, în urma unei cercetări amănunțite a folclorului, concluzionând că preșcolariilor de șase ani le sunt deja accesibile o parte dintre proverbe, zicători, frazeologisme [apud 1, p. 71].

Creațiile populare de proporții mici pot fi frecvent utilizate și datorită trăsăturilor comune cu mesajul didactic. Înțelesul lor conotativ și denotativ permit reprezentarea ideilor și explicarea lor. Acestea devin un ajutor al cadrului didactic pentru accesibilizarea, de regulă, a textului literar, a unei situații.

Dezvoltarea intelectuală va avea reușite nu atât prin memorarea acestor creații de către copii, ci prin conștientizarea „construirea obligatorie a semnificației proverbelor”, a zicătorilor, frazeologismelor.

Toate acestea „capătă valoare prin aplicarea lor în încercarea de a ghida, de a cizela gândirea și judecata copiilor, iar aceasta are loc doar prin cuvânte, care sunt semne ale gândurilor și „cărări ale faptelor”[10].

Aceste pierle folclorice s-au cristalizat de-a lungul veacurilor în graiul de toate zilele al poporului. Ele, în mare parte, conțin în sine o totalizare a concluziilor desprinse din experiența de viață a oamenilor (Cine se scoală mai devreme, mai departe ajunge, De șapte ori măsoară și o dată taie, Cine aleargă după doi iepuri nu prinde nici unul, Întâi capul să gândească, apoi limba să vorbească etc.).

Mesajul acestora, prin limbajul lor (concret sau figurat) stimuleze gândirea, judecata, simțul moral al cititorului/ascultătorului. Dar, pe de altă parte, grație acestora, copiii sunt cunoscuți cu frumusețea, exactitatea, plasticitatea cuvântului artistic (A fi cu ochii în patru, Soare cu dinți)

Printre mai multe metode prin care am cunoaște preșcolarii cu sensul creațiilor de proporții mici ar fi:

Numirea expresiei ce i-a plăcut. Se propun texte în care neapărat să conțină proverbe sau zicători, frazeologisme. Copiii trebuie să le rețină, să le numească. Dorim ca preșcolarii singuri să le observe, chiar dacă deocamdată nu le cunosc conotația, să observe că prin ceva acestea se deosebesc de alte îmbinări de cuvinte, propoziții.

Explicarea expresiilor. Exemplu, Toată lumea din sat vine la bunelul Andrei ba să-i repare motocicleta, sau telefonul, ba îl invită acasă ca să vadă de ce curge robinetul sau acoperișul casei. La multe se pricepe, pe toate le rezolvă. Adevărate *mâini de aur are*.

Reieșind din conținutul textului, copiii încearcă singuri să tălmăcească expresia.

Selectarea expresiilor potrivite situației date. La textul audiat, copiii trebuie să selecteze din cele 2, 3 expresii populare de proporții mici propuse, una ce se potrivește cel mai bine și să-și justifice răspunsul

O altă variantă ar putea fi numirea expresiei potrivite la textul audiat, fără a fi dată aceasta. Exemplu, după audierea textului *Povestea despre omul leneș*, copiii vor numi Cine așteaptă mură”n gură nu ajunge zile bune, sau, după examinarea textului *Vînătorul și șarpele*, acesta se va încheia cu proverbul *După faptă și răsplată* etc.

Un rol aparte, și în cazul nostru, îl au jocurile, sau jocurile-exerciții. De exemplu, *jocul Completează expresia* (Se propune începutul sau o parte a expresiei și copiii o completează: *Învață de mititel, ...Munca este...Nu zi „hop”... , Cine vara muncește, ...etc.*). Pentru început se propun expresiile la care déjà s-a lucrat.

Jocul Descoperă expresia în baza imaginii. Exemplu,



După ce expresia a fost descoperită, se solicită explicarea acesteia de către copii sau/și construirea propoziției în care să fie inclusă. Doar astfel vom afla dacă copiii percep sensul acesteia.

Experimentul. Probabil este modalitatea cea mai rezultativă, recunoscută de cercetătorii-pedagogi.

Se propune unui copil să ia apă în gură și să recite ceva. Să ascundă limba după dinți, porțița-dinți este închisă și să spună o ghicitoare, sau atceva. Preșcolarii singuri ajung la concluzia că, în asemenea cazuri, nu putem verbaliza

Pot fi demonstrate de către copii expresiile: La o aruncătură de băț, Zgârie brânză, A pune bețe în roate, Cât ai clipi din ochi, A trage pisica de coadă etc. (L. Mocanu).

Copiilor de 6-7 ani li se poate propune să deseneze ceea ce înțeleg prin expresia audiată (Soare cu dinți, Cu noaptea în cap, Surcica nu sare departe de trunchi etc.), să alcătuiască o povestire în baza expresiei.

Nu în ultimul rând, după ce i-am cunoscut cu sensul unor creații populare, li se pot propune copiilor întrebări de felul : Unde nu putem căuta acul? Cine are patru ochi? Ce nu sare departe de trunchi?etc.

Pătrunderea în conotația acestor creații populare de proporții mici neapărat conduc la dezvoltarea diferitor procese psihice. Aceste creații, fiind percepute și de copiii de vârstă timpurie, pot fi utilizate frecvent și grație trăsăturilor comune cu mesajul didactic. Astfel, înțelesul lor conotativ și denotativ permit reprezentarea ideilor dar și explicarea lor [10].

BIBLIOGRAFIE

1. ARMAȘU, T. Influența operelor folclorice asupra dezvoltării intelectuale a copiilor de șase ani. Chișinău, 1989.
2. BALAZS, L. Folclor. Noțiuni generale de folclor și poetică populară, Cluj: Editura Scientia, 2003.
3. BÎRLEA, OV. Istoria folcloristicii românești. București: Editura Enciclopedică și Pedagogică, 1974.
4. CRISTEA, S. Educația intelectuală. Disponibil pe Internet: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20intelectuala.pdf
5. Dicționarul explicativ al limbii române. București, 1984.
6. Dezvoltarea gândirii la preșcolari. Disponibil pe Internet: <https://ru.scribd.com/doc/46913920/Dezvoltarea-gandirii-la-preșcolari>
7. Educația intelectuală. Disponibil pe Internet: <https://ru.scribd.com/document/42153710/3>
8. Literatura română și literatura pentru copii. Disponibil pe Internet: <https://ru.scribd.com/doc/150724494/PIPP-Lit-Rom-CopiiLiteratura>
9. MOCANU, L. Frazeologisme – noi dimensiuni de evoluție a limbajului copiilor. În: STUDIA UNIVERSITATIS Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2007, nr. 9.
10. Rolul paremiologiei în educație. Disponibil pe Internet: https://www.psih.uaic.ro/wp-content/uploads/activ/III_doctorat/teze/iancu_durnea_letitia_rezumat.pdf

ASPECTE METODOLOGICE DE DEZVOLTARE A MOTRICITĂȚII FINE A COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ MICĂ ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR CU CONȚINUT MATEMATIC

*Mihaela PAVLENCO, doctor în științe ale educației, lector universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM*

Abstract: *The early childhood is the most effective period in the development of fine motor skills of the child. The development of the child's fine motor skills involves essential skills such as: drawing, writing, dressing, undressing and catching things. Creating fine motor skills involves the development of finger and hand movements in order to self-serve or perform common activities. It also involves hand-eye coordination, finger coordination, joint mobility, muscle strength.*

In the process of developing the motor skills, the preschool child learns a series of mathematical representations in accordance with the area of the next development. This process is accompanied by a system of knowledge, related to the development of one's own body, the action in time and space of the child, the recognition of some shapes and dimensions, the manipulation of objects.

Keywords: *motor skills, fine motor skills, preschoolers, activities with mathematical content, low preschool age.*

Conceptul de motricitate de-a lungul timpului a fost definit din mai multe perspective (psihologie, fiziologie, biometrie ș.a.) și reprezintă un ansamblul de procese și mecanisme ale corpului uman prin care acesta se deplasează prin intermediul unor contracții fazice/ dinamice sau își menține poziția corpului prin contracții tonice.

Dicționarul psihologic coordonat de U.Șchiopu definește această noțiune ca „totalitatea posibilităților de a acționa ale ființei umane” [6], pe când dicționarul enciclopedic Le Petit Larousse tratează motricitatea ca „ansamblu de funcțiuni biologice, care asigură mișcarea la om și la animale” [apud 1].

În Îndrumătorului terminologic pentru studenții secțiilor de kinetoterapie, D. Moțet și colaboratorii săi, motricitatea apare ca însușire a ființei umane, înnăscută sau dobândită, de a reacționa cu ajutorul aparatului locomotor la stimuli externi și interni, sub forma unei mișcări, la baza sa stând o serie de factori neuro-endocrino-metabolici și musculari care condiționează deplasarea în spațiu a corpului omenesc sau a segmentelor sale [4].

M. Epuran consideră că acest concept este ansamblul funcțiilor care asigură menținerea posturii și execuției mișcărilor specifice ființelor vii și este gândită în opoziție cu funcțiile de recepție și senzoriale [2].

Prin urmare, motricitatea constituie un ansamblu de acțiuni anatomice, neurologice și psihologice, ce favorizează realizarea unor mișcări umane, care este caracterizată de două aspecte: dezvoltarea motricității grosiere și dezvoltarea motricității fine.

Motricitatea grosieră constituie totalitatea *mişcărilor realizate de către toate segmentele corpului la care participă mărele grupe musculare, fiind exprimate prin: mers, alergare, înot, poziții stabile în picioare, etc. Spre deosebire de motricitatea grosieră, motricitatea fină cuprinde mișcări fine, ce solicită mai multă precizie. Ele vizează acțiuni ce sunt produse de mișcarea degetelor și ale mâinilor.*

Dezvoltarea motricității se realizează încă de la cele mai mici vârste într-un anumit ritm. În literatura de specialitate dezvoltarea motorie și psihomotorie a copilului între 0-6 ani se structurează pe anumite etape, care țin cont de stadiile semnificative de dezvoltare. Copilul de vârstă preșcolară mică este încadrat în stadiul controlului complet al corpului. În cadrul acestei perioade se înregistrează progrese evidente în direcția dezvoltării fizice a copilului.

La vârsta de 3 - 4 ani copilul își coordonează dinamic mișcările mâinii (cu ochii închiși atinge vârful nasului cu indexul mâinii drepte și apoi cu cel al mâinii stângi); distinge noțiunile de stânga – dreapta; plasează până la 20 de piese într-o cutie cu maximum de viteză.

Potrivit U. Șchiopu la 3 ani este caracteristică mișcarea de obiectele care sunt în mișcare, fapt ce permite să se adâncească procesul cunoașterii. Acest lucru denotă că, datorită desprinderii de percepție, mișcarea capătă perspective, devine un mijloc de a realiza un scop dinainte propus pe plan ideativ și legat de condiții, soluții, alternative. Pe această baza se va dezvolta tot mai mult actul voluntar, mișcarea rațională, cu toate variantele și componentele sale [7, p. 181].

Dezvoltarea motricității fine a copiilor la vârsta preșcolară mică este unul dintre cele mai importante aspecte ale dezvoltării globale a copiilor, fiind un proces complex ce necesită participarea mai multor arii corticale precum ariile senzoriale, ariile corticale motorii și ariile corticale de asociație, utilizate în realizarea tuturor mișcărilor precise.

Comportamentul motor fin al preșcolarului mic se manifestă în prinderea și manipularea obiectelor. Astfel, V. Horghidan afirmă că manipularea obiectelor este influențată de gradul de maturizare psihomotorie, experiențele motrice trăite de copil și caracteristicile de îndemânare [3, p.81].

Pe de altă parte, dezvoltarea motricității fine a copilului implică aptitudini și abilități esențiale precum: desenare, scriere, îmbrăcare, dezbrăcare și prinderea lucrurilor. Crearea aptitudinilor motorii fine presupune dezvoltarea mișcărilor degetelor și ale mâinilor în vederea autoservirii sau a realizării unor activități uzuale. Totodată ea implică coordonarea mână-ochi, coordonarea degetelor, mobilitate articulară, forța musculară.

Aceste abilități motrice fine, afirmă L.Stan, sunt acele abilități pentru realizarea cărora toți mușchii fini ai mâinii lucrează ca să ducă la îndeplinirea mișcării precise, rafinate [5, p.118]. În acest context Gh.Tomșa și N.Opreșcu afirmă că activitățile de mânăuire a obiectelor, desenul, colajele, modelarea plastilinei, mișcările de la nivelul aparatului fono-articulator, stimulează dezvoltarea motricității fine, care are efecte pozitive pentru pregătirea copilului în vederea achiziției scrisului și a comunicării verbale [8, p. 76].

Astfel, pentru dezvoltarea coordonării perceptivo-motorie și pentru formarea gesturilor de către copil este necesar să se pornească de la schemă corporală a copilului, fapt ce implică noțiunile legate de poziții spațiale. Pe de altă parte această coordonare se referă la perceperea pozițiilor, a formelor și direcțiilor, perceperea organizării spațio-temporale, coordonarea oculo-motorie, înțelegerea și stăpânirea coordonării mișcărilor și gesturilor proprii. Nu în zadar, afirma Gerhardt că „mişcarea constituie una dintre bazele pe care copilul elaborează o înțelegere fundamentală a caracteristicilor spațiale și temporale ale lumii fizice” [apud 1, p. 68]. Iată de ce

activitățile de manipulare a obiectelor și jocurile de mișcare constituie o sursă indispensabilă de dezvoltare a motricității fine prin intermediul activităților matematice.

Activitățile zilnice ale vieții cum ar fi: încheiatul și deschiatul nasturilor sau a fermoarelor, învârtirea spaghetelor pe furculiță, ținerea și manevrarea lingurii, desenatul, scrisul, modelatul etc. reprezintă activitățile prin intermediul cărora pregătim degetele, dezvoltăm musculatura fină, precum și formăm reprezentările ce țin de orientare spațială, dimensiune, forme.

Analiza documentele de politică educațională aferente procesului de formare a reprezentărilor matematice la vârsta preșcolară mică demonstrează faptul că dezvoltarea motricității fine se realizează prin prisma a trei conținuturi: mulțimi, forme geometrice și orientare spațială.

În baza acestor conținuturi se pot modela 4 categorii de activități ce duc la dezvoltarea motricității fine a copilului de vârstă preșcolară mică:

1. Activități de abilitare digitală. Această categorie de activități se bazează pe acțiunea de umplere/golire a unor recipiente, bobinare, coasere, înșiruire de mărgelile ordonate după diferite modele, axându-se pe criterii de formă, mărime și culoare.

Activitatea 1

Tema activității: Florile de toamnă

Unități de competență 4.4. Crearea construcțiilor și desenelor, folosind forme geometrice.

Strategii didactice:

- Metode și procedee:* exercițiu.
- Mijloace de învățământ:* un suport din carton sau fetru găurit, șiret.
- Forma de organizare:* individual.

Desfășurarea activității: Preșcolarii din centrul joc de masă li se va oferi un suport găurit și un șiret. Sarcina copiilor este de a crea cu ajutorul șiretului diverse forme geometrice.



Activitatea 2

Tema activității: Diversitatea formelor

Unități de competență: 4.3. Ordonarea figurilor geometrice în baza unui model/ criteriu propus.

Strategii didactice:

- Metode și procedee:* exercițiu.
- Mijloace de învățământ:* diverse forme de culori diferite, suport cu lipici.
- Forma de organizare:* individual.

Desfășurarea activității: Acest mijloc didactic se poate folosi atât în centrul joc de masă, cât și în activitățile comune. În cadrul acestor activități, copiii vor avea de continua șirurile propuse cu figurile geometrice potrivite regulii distinse.



Activitatea 3

Tema zilei: Un cadou pentru mama

Unitatea de competență: 4.3. Ordonarea figurilor geometrice în baza unui model/ criteriu propus.

Strategii didactice:

- Metode și procedee:* exercițiu.
- Mijloace de învățământ:* forme geometrice de diferite culori, șiret.
- Forma de organizare:* individual.

Desfășurarea activității: Copiii vor primi un șiret și un număr de figuri



geometrice. Figurile geometrice vor trebui să fie plasate pe șiret după modul de înșiruire propus. Copilul ce va realiza sarcina corect și repede va fi premiat.

Activitatea 4

Tema activității: În lumea jucăriilor.

Unități de competență: 1.3. Clasificarea corpurilor în baza unui criteriu dat.

Strategii didactice:

- Metode și procedee:* exercițiu.
- Mijloace de învățământ:* bile colorate, pahare de unică folosință, cartonașe cu diferite configurații, un coș.
- Forma de organizare:* individual.

Sugestii metodologice: În cadrul acestei situații, mijlocul didactic poate fi folosit în activitatea din centrul joc de masă, unde preșcolarii primesc un coș cu bile de culori diferite. Sarcina lor este de a clasifica bilele în pahare conform configurațiile de pe cartonaș.



2. Activitățile de dezvoltare a forței digitale vizează acțiuni de frământare, rupere, modelare prin mișcare (translatorie, circulară, aplatizare, presare în forme); acțiuni de rupere, mototolire, îndoire, rulare, pliere, decupare, lipire etc. În această categorie de activități se încadrează și crearea de puzzle, mozaicuri.

Activitatea 5

Tema activității: Casa mea

Unități de competență 4.4. Crearea construcțiilor și desenelor, folosind forme geometrice.

Strategii didactice:

- Metode și procedee:* modelarea.
- Mijloace de învățământ:* un suport cu tije, elastice.
- Forma de organizare:* individual.

Desfășurarea activității: Copiii li se pune la dispoziție suportul alăturat și elastice de diferite culori. Sarcina lor este de a crea o căsuță din figuri geometrice, întinzând elasticele pe tije.



Activitatea 6

Tema activității: În lumea culorilor

Unități de competență 1.2. Trierea și gruparea obiectelor în mulțimi în funcție de 1-2 criterii (formă, mărime, culoare, lungime, lățime, grosime, înălțime etc.).

Strategii didactice:

- Metode și procedee:* activitate practică.
- Mijloace de învățământ:* un bol cu apă, inele de diferite culori, bețișor, pahare colorate.
- Forma de organizare:* individual.

Desfășurarea activității: Copiilor li se va oferi câte un bol cu apă în care se va pune inele de diferite culori. Alături se vor aranja pahare de culorile inelelor. Sarcina copiilor este să trieze cu ajutorul bețișorului inelele de o anumită culoare și să le plaseze la locul potrivit culorii.



Activitatea 7

Tema zilei: Materiale reciclabile

Unitatea de competență 1.2. Trierea și gruparea obiectelor în mulțimi în funcție de 1-2 criterii (formă, mărime, culoare, lungime, lățime, grosime, înălțime etc.).

Strategii didactice:

- Metode și procedee:* exercițiul, observarea.
- Mijloace de învățământ:* platou cu tije, bucăți din paie de plastic tăiate.
- Forma de organizare:* în grup.

Desfășurarea activității: Copiii sunt împărțiți în grupuri. Fiecărui grup i se dă un platou cu tije și un vas cu bucăți de paie de diferite culori tăiate e dimensiuni mici. Sarcina copiilor este de a plasa pe fiecare tijă bucăți de paie de aceeași culoare. Iese învingător grupul ce finalizează primul sarcina și corect.



Activitatea 8

Tema zilei: Animale sălbatice

Unitatea de competență 2.3. Raportarea numărului la cantitate și invers.

Strategii didactice:

- Metode și procedee:* puzzle.
- Mijloace de învățământ:* piese de puzzle cu mulțimi și numere.
- Forma de organizare:* individual.



Desfășurarea activității: Fiecare copil va primi câte un puzzle pe care va trebui să îl formeze după care să-l analizeze spunând câte elemente sunt în fiecare mulțime.

Activitatea 9

Tema zilei: Lumea ce mă înconjoară

Unitatea de competență 5.5. Identificarea poziției în spațiu a unor obiecte, utilizând terminologia aferentă *stânga/dreapta, sus/jos, în față/în spate, înainte/înapoi*).

Strategii didactice:

- Metode și procedee:* joc.
- Mijloace de învățământ:* puzzle cu diferite poziții ale obiectelor în spațiu.
- Forma de organizare:* în perechi.

Desfășurarea activității:

Jocul „Poziții opuse”

Scopul jocului: Dezvoltarea capacității de a determina poziții spațiale. Consolidarea deprinderii de a identifica cuvinte opuse.

Sarcina didactică: să formeze puzzle prin identificarea pozițiilor opuse.

Reguli de joc: Copiii vor lucra în perechi. Copii ce rezolvă sarcina corect sunt aplaudați.

Materialul didactic: puzzle cu diferite poziții ale corpurilor.

Elemente de joc: mânuirea materialului, aplauze.

Desfășurarea jocului: Copii sunt împărțiți în perechi. Ei primesc mai multe piese de puzzle, cum sunt cele de mai jos:



Sarcina lor constituie identificarea poziției opuse celei selectate. După ce o găsește ei le îmbină. La final sunt evaluate asocierile și preșcolarii sunt aplaudați.

Activitatea 10

Tema zilei: În lumea jucăriilor

Unități de competență 4.4. Crearea construcțiilor și desenelor, folosind forme geometrice.

Strategii didactice:

- Metode și procedee:* joc.
- Mijloace de învățământ:* forme, nisip kinetic.
- Forma de organizare:* în grup.

Desfășurarea activității: Copiii vor fi repartizați în grupuri și vor primi materialul didactic. Sarcina lor vor avea de creat cu ajutorul formelor și nisipului jucăria preferată, pe care o va descrie.



Activitatea 11

Tema zilei: Unități de transport

Unitatea de competență: 4.4. Crearea construcțiilor și desenelor, folosind forme geometrice.

Strategii didactice:

- Metode și procedee:* joc.
- Mijloace de învățământ:* joc de masă.
- Forma de organizare:* individuală.

Desfășurarea activității: Copiii vor primi setul de figuri din care vor construi o unitate de transport preferată. Apoi vor număra piesele de aceeași culoare identificând numărul lor, pe care le va compara.



Activitatea 12

Tema zilei: Unități de transport

Unitatea de competență: 2.4. Modelarea numerelor naturale din diverse materiale.

Strategii didactice:

- Metode și procedee:* modelarea.
- Mijloace de învățământ:* plastilină.
- Forma de organizare:* individuală.

Desfășurarea activității: Copiilor din centrul artă li se propune să modeleze din plastilină una din cifrele cunoscute după modelul propus. În cadrul procesului se pune accent pe diferite modalități de obținere a cifrelor.



3. Activitățile pentru suplețea articulară. În această categorie se încadrează activitățile ce dezvoltă articulațiile mâinilor, precum închiderea/ deschiderea lacătelor, înșurubarea/ deșurubarea unor recipiente etc.

Activitatea 13

Tema zilei: Forme geometrice

Unitatea de competență: 4.3. Ordonarea figurilor geometrice în baza unui model/ criteriu propus.

Strategii didactice:

- Metode și procedee:* exercițiul, observarea.
- Mijloace de învățământ:* suport, capace, fișe cu modele de aranjare a cercurilor.
- Forma de organizare:* individuală.



Desfășurarea activității: Copiilor li se propune materialul de mai jos. Rând pe rând preșcolarii vin și selectează câte o fișă pe care este reprezentat un model de aranjare a cercurilor. Sarcina copiilor este să redea modelul de pe fișă răsucind capacele respectând culorile.

Activitatea 14

Tema zilei: Totul e în mișcare

Unitatea de competență 5.5. Identificarea poziției în spațiu a unor obiecte, utilizând terminologia aferentă *stânga/dreapta, sus/jos, în față/în spate, înainte/înapoi*).

Strategii didactice:

- Metode și procedee:* observarea, exercițiul.
- Mijloace de învățământ:* fișe-model, capace cu diferite poziții ale săgeții în spațiu.
- Forma de organizare:* individuală.

Desfășurarea activității: Copiilor din centrul joc de masă și se oferă materialul alăturat. Preșcolarii având în față un model de aranjare a săgeților, vor observa poziția acestora și vor roti capacele până când vor reda exact modelul propus. După aceea copiii vor numi pozițiile fiecărei săgeți.



Activitatea 15

Tema zilei: Siguranța mea în casă

Unitatea de competență 2.3. Raportarea numărului la cantitate și invers.

Strategii didactice:

- Metode și procedee:* observația, jocul.
- Mijloace de învățământ:* lacăte, chei.
- Forma de organizare:* individuală.

Desfășurarea activității: Preșcolarii li se propune un set de chei pe care sunt indicate cifre și lacăte, pe care sunt reprezentate un anumit număr de buline. Sarcina copiilor este de a deschide lacătele prin crearea de corespondențe între număr și cantitate. În cazul în care greșește, copilul este ajutat de un coleg.



4. Activitățile libere de divertisment grafic presupun realizarea unor creații prin diverse tehnici utilizând diverse materiale și ustensile (degetul, pensula, creta, creioane, ștampile).

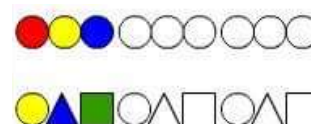
Activitatea 16

Tema zilei: Forme geometrice

Unitatea de competență: 4.1. Recunoașterea figurilor geometrice (cerc, pătrat, triunghi).

Strategii didactice:

- Metode și procedee:* exercițiu, observarea.
- Mijloace de învățământ:* fișă de lucru, creioane colorate.
- Forma de organizare:* individual.

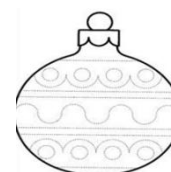


Desfășurarea activității: Copiii vor primi o fișă pe care este reprezentat două șiruri de forme geometrice. Fiecare copil va observa modelul de alternare a formelor și le va colora pe celelalte în aceeași ordine.

Activitatea 17

Tema zilei: Bijuterii pentru brad

Unitatea de competență 4.4. Crearea construcțiilor și desenelor, folosind forme geometrice.



Strategii didactice:

- a) *Metode și procedee:* exercițiu grafic.
- b) *Mijloace de învățământ:* fișă de lucru, creioane.
- c) *Forma de organizare:* în perechi.

Desfășurarea activității: Copiii fi distribuiți în perechi și vor primi câte un glob pentru brad care urmează să fie decorat prin trasarea punctelor. Fiecare copil își alege un ornament și îl trasează. Așa vor proceda până când vor finaliza de ornat.

Activitatea 18

Tema zilei: Puf de pădăie

Unitatea de competență 4.4. Crearea construcțiilor și desenelor, folosind forme geometrice.

Strategii didactice:

- a) *Metode și procedee:* dactilopictura.
- b) *Mijloace de învățământ:* fișă, acuarelă.
- c) *Forma de organizare:* individual.

Desfășurarea activității: Copiii vor primi o foaie și acuarele. Sarcina lor este de a crea un puf de pădăie utilizând tehnica dactilopictura. Este important de menționat că forma florii este rotundă și ei trebuie s-o respecte atunci când creează desenul.



În final constatăm faptul că vârsta preșcolară mică reprezintă cea mai eficientă perioadă în dezvoltarea motricității fine a copilului, fiind caracterizată prin cele mai mari performanțe obținute de copil la nivel motor. În procesul dezvoltării motricității copilului de vârstă preșcolară mică însușește o serie de reprezentări matematice în concordanță cu zona proximei dezvoltări. Acest proces este însoțit de un sistem de cunoștințe, ce țin de dezvoltarea propriului corp (schema corporală), acționarea în timp și spațiu a copilului (direcție de deplasare: stânga, dreapta, înainte, înapoi, sus, jos), recunoașterea unor forme și dimensiuni, manipularea unor obiecte (grupare, clasificare, seriare, ordonare).

BIBLIOGRAFIE

1. BALINT, N. T. Proiectarea activităților de predare, învățare, evaluare a capacității motrice la vârsta preșcolară. Teză de doctor. Pitești, 2008. 275 p.
2. EPURAN, M. Metodologia cercetării activităților corporale. București: Fest, 2005. 420 p. ISBN 973-85143-9-8
3. HORGHIDAN, V. Problematika psihomotricității. București: Globus, 2000. 163 p. ISBN 973-49-0106-0
4. MOȚET, D. (coord.). Îndrumător terminologic pentru studenții secțiilor de kinetoterapie. Bacău: Deșteptarea, 1997. 128 p. ISBN 973-967-23-5-3.
5. Stan L. Dezvoltarea copilului și educația timpurie. Iași: Polirom, 2016. 312 p. ISBN 978-973-46-5669-1
6. ȘCHIOPU, U. Dicționar de psihologie. București: Babel, 1997. 740 p. ISBN 973-481-02-7-8
7. ȘCHIOPU, U. Psihologia copilului. București: Didactică și Pedagogică, 1967. 348 p.
8. TOMȘA, GH.; OPRESCU, N. Bazele teoretice ale psihopedagogiei preșcolare. București: V&I INTEGRAL, 2007. 143 p. ISBN 973-9341-94-3

QUALITY OF NURSERY SERVICES FROM THE PERSPECTIVE OF THE PERSONNEL AND PARENTS

Daniela Mihaela FLORESCU – Headmaster Kindergarten „Căsuța bucuriei ”no. 11, Brașov and Associate Professor, PhD, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Transilvania University of Brașov, Romania

Rezumat. *Articolul rezumă rezultatele evaluării cadrului de îngrijire și educație timpurie; stimularea familiei cu copii de la naștere până la 3 ani prin programe de educație parentală și oferirea de stimulente financiare; calificarea, instruirea și întreținerea personalului de îngrijire timpurie și educație.*

Acesta evidențiază perspectiva percepută asupra serviciilor furnizate de personal și creșele părinților, nevoile / dificultățile și prioritățile identificate de conducere, personal și părinți - ca beneficiari indirecti.

Cuvinte cheie: *calitatea serviciilor integrate, educație timpurie, perspective ale angajaților și beneficiarilor indirecti, formare profesională a personalului creșelor.*

The continuous increase of the PTȘ rate to 18.1% in 2017 suggests that the 11.3% target assumed by Romania for 2020 will be difficult to reach, which could lead to the extension of the implementation period of the PTS strategy.

The article is based on a study conducted in the context of monitoring the measures in the Strategy on Reducing Early School Leaving in Romania (2019) and presents ”a summary of the results regarding the evaluation of the child care and early education framework; involvement of the family (with children of 0-3 years) in parental education programs and by providing financial incentives; qualification, training and maintenance of early care and education staff

The analysis addresses the needs which have been identified and the perspective on quality at the level of early education services (nurseries) by management, staff and parents as indirect beneficiaries.

Romania was 17.8 % behind the European Union (EU) average in terms of participation in education and early care. In recent years, this gap has narrowed to 7.3 percent of the EU average.

Table 1. Indicator.

Indicator	Reference 2013	Current 2017	Target 2020
Gross enrollment rate for nursery education	2,7%	3,41%	23,3%
Gross coverage rate for the 0-5 age group	43,0%	46,7%	58,5%

This research aims to provide a better understanding of the needs of nursery staff and collecting relevant data and information, especially on the implementing measures in order to stimulate pre-school education. Data and information have been collected from 20 randomly selected nurseries nationwide. The study was conducted with the support of the World Bank, the consolidated information being reflected in the annual monitoring report of the PTŞ Strategy by the Ministry of National Education.

The methodological approach was qualitative, it used interview with nursery directors, focus group with nursery education staff and care staff, focus group with parents to explore the perceptions and opinions of the subjects towards the services offered in nurseries, both as beneficiaries, as well as decision makers. Interviews (semi-structured) were conducted to collect data that faithfully reflected the views and comments of the beneficiaries.

The perceptions that the nursery managers have towards the identified needs, the legislative framework and the quality (and variety) of the services provided by the nurseries were followed;

- articulating the relations between the management team and the nursery staff;
- the training profile of the nursery staff;
- the types and quality of interactions in nurseries (staff, parents, children).

Nursery research has been chosen because the need to provide early education services has become a matter of public debate and an important topic for the scientific community in recent years.

The focus on nursery services has been determined by aspects such as: the initial training curriculum of the early education practitioner for the nursery segment must correlate with the Fundamental Landmarks in Early Learning and Development (especially with the guiding principles regarding the content and implementation of these landmarks).) with the Quality Standards (reference) for the nursery level; curriculum for early education; with GD 1252/2012 on the organisation and operation of nurseries; models and international practices of initial training in the field of early education, etc.

It is imperative to restructure the entire field of pre-school education, based on a consistently monitored strategy, including the initial training of the child educator, one of the most vulnerable aspects of the current reform program for early education, the correlation of RFÎDT of the child with National Professional Standards for teachers in early education institutions following the model of other European countries (Republic of Moldova).

Romania is one of the five EU countries (along with Belgium, France, Great Britain-Scotland and Hungary) with a fragmented early education system on two levels (nursery and preschool) that implements measures to facilitate the transition between nursery (0-3 years), kindergarten (3-6 years) and school.

By H.G. no. 1252/2012 it was said that:

1. The units in which nursery education services are provided, hereinafter referred to as units, are nurseries or, as the case may be, the kindergarten or day center, in the situation where nursery education groups are set up in these units.
2. The nursery is a service of local interest, public or private, which has the mission to provide, during the day, integrated services of care, supervision and early education to nursery children.

3. For the establishment, the nurseries need the approval of the County School Inspectorate and are methodologically coordinated by preschool education units with legal personality designated by the County School Inspectorate.
4. The organization of the space and the microclimate in the nurseries must be carried out in accordance with the norms established by the Ministry of Health by Order no. 1.955 of 18 October 1995 (* updated *) for the approval of the Hygiene Norms.
5. The educational content of the early education activity is based on a national curriculum
6. The activity of the units where nursery education services are offered is organized based on the provisions of this methodology and the internal regulations, approved by their board of directors, in the case of nursery groups in kindergartens, or by the local public administration authority under which it operates: in the case of groups from nurseries or day centers.

Currently, the most important advances made in the reorganization of early education are the revision of the *Methodology for the organization and functioning of nurseries and other early childhood education services* and the *Curriculum for early education (children from birth to 6 years)*.

Through the National Education Law, MEN regulates nursery education, which implies the need to adapt the system to the new requirements related to: unitary curriculum, revision of RFIDTC development standards (since 2010), development of standard cost and quality standard for preschool, registration in SIIIR (computer system) of children enrolled in the age segment 0-3 years, ensuring the initial and continuous training of teachers and care staff, as well as parental education.

Local public authorities also need funding to build, rehabilitate and provide the necessary quality infrastructure - buildings and equipment.

Some important problems related to the organization of nurseries in our country is the lack of unity from one county to another, the lack of possibility of career development of the staff with educational responsibilities in the nursery as they are all supported by outdated legislation, not adapted to the integrated model that is trying to put in practice. In some counties the nurseries are subordinated to the County School Inspectorate (but with separate accounting, with separate administration, with gaps and salary differences between the nursery staff and the kindergarten staff, although the positions / functions, studies are identical) - Sibiu, Harghita; In other counties they are organized as an independent service within the City Hall (in most counties) or within the DGASPC (starting from the social side of the nursery).

In the case of state nurseries, medical services predominate: parents (with secondary education) do call for nurseries as social service providers, as an alternative to childcare and supervision appropriate to the work schedule of parents and their financial resources.

”The promoted *medical model* is visible both in the nursery program (sorting children at entry into the unit), in staff clothing (white or blue gowns), as well as in arranging the rooms where the children sleep or eat, respectively”. [4, p. 120]

NURSERY MANAGERS / DIRECTORS

The nursery management is centralized for several nurseries or for all the nurseries in a locality provided by a doctor (therefore provided only on the care and possibly nutrition side) who coordinates the assistant nurses for each nursery. The educational side is given minimal

attention, and managerial tasks do not exist; Nurseries operate under the auspices of the Local Council or the Public Health Directorate

Also, a non-unitary management is practiced between the two pillars of early education, provided by different staff as professional training and managerial orientation, the emphasis being placed in each of the two pillars of early education on different managerial levers;

Among the objectives that are found in the strategy of most nursery managers, we highlight in descending order of the percentages: Insufficient number of staff (Optimal number of qualified childcare educators, assistant educator, sufficient caregivers in groups) - 31.81%; quality services (Development of the material base, Ensuring a safe environment, Involvement of parents in the activity of the nursery) - 25.50%, Staff training - 23.60% (with reference mostly also to the staff: Quality staff, Modification of the salary of the nursery staff and the development of a unitary grid for care and education staff for the two segments of early education, Ensuring an interdisciplinary team, Continuing education of teachers), the percentage is not consistent with the frequency of occurrence in nursery and kindergarten principals' answers to staffing and training because this frequency is very high. Other objectives designated by the directors of nurseries and centres for preschools include the one on Qualitative Communication with parents - 19.09% (Involvement of parents in the activity of the nursery, Increasing the participation of parents in the activities of the nursery); the Involvement of civil society, whose target is of 39.72%; the Cooperation between institutions involved in the education of young children up to 6 years if we can not yet talk about the integration of services for early education.

They also point out "a number of problems associated with the legislative framework: Expenditures for nurseries (infrastructure, salaries, etc.) are borne by the local budget, which makes it very difficult to provide early education services in rural areas.

The directors of the nurseries, being mostly nurses, agree that the triple subordination of these institutions should be reconsidered (in most of the counties, because not all counties have the same subordination), but they are satisfied that the funding is provided by the local councils.

Nursery managers also refer to a number of difficulties they face: Insufficient staff (of all categories) is a problem identified by 58.18% of principals; Lack of education staff is seen as a difficulty by 56, 36%; insufficient space in relation to the demand for places in these institutions is 43.64%; The large number of applications for registration over the available places 44.00%; Lack of financial support 41.82%.

Lack of investment, efficient functioning of the multidisciplinary team (doctor, nurse, nutritionist, psychologist and educator), Lack of training, sometimes difficult relationship with parents in special situations regarding children's behaviour are some other difficulties mentioned by the nursery leaders, who in most cases, unlike the kindergarten principals, do not have managerial training of any kind.

As it appears from a previous research "in most nurseries, managers have emphasized the informed choice" of the parents' cause: The nursery is not compared to the nanny or grandmother. The choice of parents depends on three factors: 1) the quality (supposedly "better of specialized, institutionally controlled services, as opposed to nanny services; 2) the financial resources that the family can allocate; 3) awareness of the fact that at this age the child's socialization is very important." [4, p. 119]

Nursery directors appreciate the importance of some types of interventions at the nursery level.

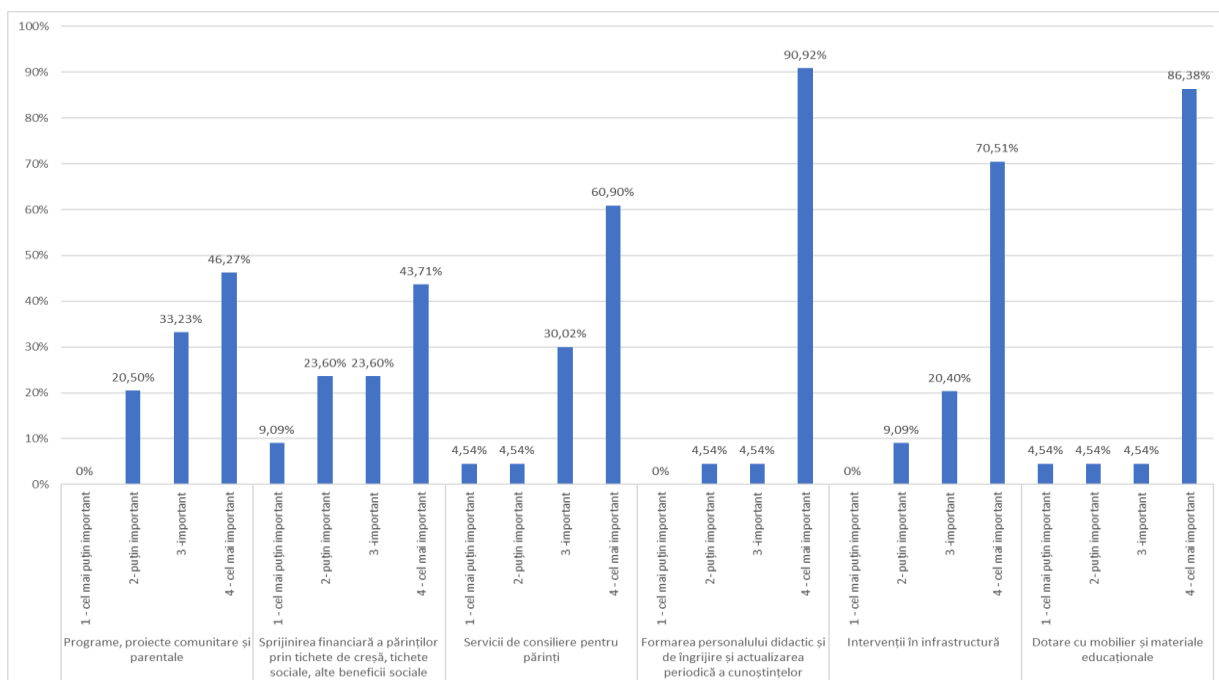


Chart no. 1: Assessment of nursery directors regarding the types of intervention at their level.

The needs are noted:

- Creating an integrated management system for early education that provides coherence in the management of "early education centers", ensuring the satisfaction of all needs identified in children between 0-6 years;
- Integrated initial training of managers for early education to have skills for managing both the educational component, care, nutrition and all functional areas: Institutional capacity, managerial effectiveness, quality management of integrated early childhood education services.

STAFF

According to the legislation in force, the staff consists of medical staff in most cases: nurses, with average specialized training.

The staff is not familiar with the curriculum for early education, it is not specific to their work, they are nurses and nurses (nursery directors).

"Nurses and caregivers take over from educational practices in kindergarten, but highlight the lack of specialized training to stimulate the mental development of children, as well as the lack of skills for singing, dancing" etc. (Ulrich, 2009, p. 124).

The indicated structure of the nursery staff, as units in which nursery education services are offered, consists of:

- a) management staff: director / head of center;
- b) teaching staff: educator-childcare worker;
- c) specialized staff: nurse;
- d) non-teaching staff: administrator, cook, accountant, assistant cook, caretaker.

The remuneration of the staff serving the nursery units must be established in a uniform manner. At this time there are three major categories of nursery staff:

a) administrative staff, which, in the case of large local public services, are composed of: director, chief accountant, specialized inspectors, referents, qualified workers, storekeepers / administrators, unskilled workers, who according to the Law - framework no. 153/2017 on the remuneration of staff paid from public funds, with amendments and completions. subsequent, are paid on Annex no. VIII - The Occupational Family of Budgetary Functions "Administration" and whose salaries are established by the Local Council,

b) non-teaching staff: specialized personal coordinator, childcare educator, education instructor, psycho-pedagogue, psychologist, doctor, nurse, child caregiver, maid, laundress, who according to the Law - framework no. 153 / 2017 on the remuneration of staff paid from public funds, with subsequent amendments and completions, are paid on Annex no. II - Occupational Family of Budgetary Functions "Health and Social Assistance", and whose salary is established on the basis of the annexes from a4, b4, c4 and c3, according to the grids and coefficients established for 2022, with the scheduled annual increases.

c) the teaching staff, which consists of the child educator, according to H.G. no. 1252/2012, but which can be found on Annex no. II - Health and social assistance the entire staff of nurseries or public nursery services, is paid from the social assistance account 68.11, according to Annex no.1 of the Order M.F.P. no. 1954/2005 for the approval of the Classification of indicators on public finances, which approved, starting with 2006, the Budget Classification, which provides for nurseries in ch. 68, subchapter. 00, paragraph 11.

Regardless of the form of subordination that the nursery units in Romania have, the payment of investment, maintenance, operation and personnel expenses are supported by the local councils from the local budget, based on the state budget law (according to art. 5, paragraph (4) letter e) and Annex no.10 of Law no.5 / 2020 of the state budget for 2020) or different from one county to another.

95% of the nursery staff identify thorough training as a need, and 40% say they need regular but constant updating of training and knowledge. Training courses on education represent only 18%, and on hygiene 82%.

Only 23% of staff consider the training they participate in to be useful and interesting. Nursery staff no. 3 from Piatra Neamț identifies "Greater need to update knowledge than new information", "Need for training, adaptation to new, need for childcare courses" (Creșa Traian, Vâlcea).

The nursery staff appreciates the skills acquired in the training courses having a "predominantly theoretical character", "useful", but more on the care side.

Among the areas in which staff would like to be trained: "Not asked about training needs".

"Courses in techniques of observation and knowledge of the child" (Service within the local council DAS Alexandria - Nursery "PECO"), "Related information early education, health, cognitive development, emotional development, first aid course!" (OMIDE Care Center, sector 3 Bucharest), "Need for practical courses, DGASMB deals with courses, any specialized course is welcome, because they are not done much" (Multifunctional Center "Little Magicians" - sector 4 Bucharest).

There is a lack of a structure to the system of the ongoing training of existing staff in nurseries, which is largely medical staff, 50% of whom have not participated in any continuous training program and who, at this moment, does not master the basic notions of the concept

promoted together with the National Education Law no. 1/2011, with subsequent amendments and completions, respectively: early education;

- routes of initial training of teachers in early education too diversified, without unitary principles, not correlated with existing standards at European level, and the training of nursery education staff is reduced to the high school training route;

- discontinuity and inconsistency in terms of ensuring basic funding for all primary beneficiaries of education (nursery, preschool);

- insufficient exploration and development of options for making services as flexible as possible, at community or family level, in the context of a significant number of low-income parents who cannot afford to enrol their child in an early education service, or in the context in which the distances to this service are very large and even impractical in certain conditions (rain, snow, etc.);

- low enrolment rates for children in early childhood education and care services (especially for children under 3) compared to average enrolment rates at European level;

- insufficient number of qualified teachers to work with children under 3 years of age and the reluctance of local public authorities to apply the provisions of GD 1252/2012 (especially regarding the employment of childcare educators in nurseries);

- expanding parent education initiatives / programs that have proven effective over time, as well as designing a viable monitoring, evaluation and funding mechanism to ensure the sustainability of these programs; elaboration of the general framework or standard according to which all parental education programs must be organized and carried out;

- recruitment, training, accreditation of parent educators / instructors for parents;

- knowledge and highlighting of the cultural specifics, values and differences existing at the level of each community, by promoting participation as an educational value and strategy;

- involving community members in making decisions regarding the development of early education services, focused on the well-being of the child.

- according to the legislation in force, the staff consists of medical staff in most cases: nurses, with average specialized training.

- continuous training of human resources is rather the choice of the management team, funding for training is inconsistent.

- the staff is not familiar with the curriculum for early education (although it exists), it is not specific to their work, they are nurses and nurses, mostly carers; childcare educators, few in number compared to the number of children in most nurseries included in the study have a low professional esteem and would like to work at the preschool level if the studies would allow them. The most important option is for career development, for access to teaching support.

- the quality of professional development of human resources and the frequency of participation in various training courses are determined by the concern of the director of kindergarten / nursery staff training. The courses (occasionally) taken are predominantly in the medical specialty, on hygiene, care, very few in the educational field.

We note that the complexity of the problem of early development and education and, implicitly, the need for quality training for practitioners in the field is insufficiently understood. The staff feels, as I illustrated above, the need for training as a priority.

The requirements of the training framework are clear only for nursery managers: The manager needs to know "both management, organization, administration, but it is very important

to know the specific services of the nursery, the needs of the child and even psychology" (Ibidem). The reality shows us that 94.6% of nursery directors are nurses without management studies or only with short-term training in medical management.

PARENTS

As far as the expectations of parents are concerned, we find that they have the willingness „to discuss children. The tasks of the nursery staff include maintaining relationships with parents. The findings reflect the information on the child's health problems and the obligation to do health education. Parents mentioned that access to the classroom is prohibited. In this sense, the normativity specific to the medical model” is invoked. Parents' expectations are mostly related to the nursery staff. He states that the staff is in most cases patient, understanding, with ”love for children” (PECO Alexandria nursery); All staff, regardless of training or position, are expected to pay attention to each child, especially in order to develop skills, to be flexible, to support accommodation and to stimulate children's socialization. The percentages of the parents' expectations on the child's benefit from education (27.27%) and care (22.72%) in nursery are quite similar.

Most of the parents are very satisfied with the conditions in the nurseries, a good part of them reproaching the large number of children enrolled in the group. I place great emphasis on parental counselling, staff collaboration, and most people agree that care takes precedence over education. The description of early education does not denote a very favorable image of it. However, starting from "good, necessity" (Căsuța Veseliei Nursery no.6, Oradea), "a step towards the future" (Cluj, Scufița Roșie Nursery) "the key to success", at ”Insufficiency, incompetence” (Nursery no. 4 Bucharest), ”we are not talking about education, but more about ”Unsatisfactory” (Târgoviște)” care (Nursery Transilvania College).

The impossibility to satisfy the number of requests was signalled in all the nurseries where the research was carried out. The main problems faced by early education are identified by parents with realism: "Lack of teaching materials and toys, lack of staff" (Nursery Căsuța Veseliei no.6, Oradea), "too few places" - problem identified at the level of all institutions , ”Outdoor playground is small and toys are damaged, organizational problems”, (Nursery no. 3, Mangalia and Nursery Transilvania College - Cluj), ”lack of staff, no educator, only care staff” (Nursery Pașcani) ; the lack of education staff appears again at the Traian nursery in Râmnicu - Vâlcea - "Lack of education staff and cribs". The parents from the nursery no. 5 from Iași, but also from other nurseries detect as an important need "To have education - it is very important - socialization, integration, to respect the rules of the group"

A very important percentage 50% of parents identify as a difficulty of organizing early education the quality of the parent-staff relationship, followed as a percentage of 23% by the lack of staff.

CONCLUSIONS

At the level of early education in Romania as shown in this study, but also according to the **Internal Country Analysis Report presented to the Council of Europe in 2019, the problems and possible solutions are identified:**

- Lack of a coherent policy and legislation in the field of early education for children aged 0 to 3 years;
- The need for the organization and functioning of the early preschool education system (0-3

years), in accordance with the existing legal provisions, but adapted to the integrated approach of the services; Finalisation of the conception document regarding the revision of the Strategy on early education (2005), outlined with the technical assistance of UNICEF Romania and with the support of CEDP Step by Step and ISE;

- The need to extend the topics to: inclusive education, outdoor education, socio-emotional education, educational research, reflective teacher, etc. and, implicitly, the encouragement and stimulation of teachers in the direction of educational micro-research.
- Involvement of the economic and business environment to support access to and provision of quality services in early education;
- Proposal of a law OM (MEN, MMJS, MS, MDRAP) to take over the nurseries from the local public authorities and / or to share the responsibilities regarding the organization and functioning of the nurseries;
- Revision of GD no. 1252/2012;
- Analyzing the opportunity to repeal Law no. 263 on the establishment, organization and operation of nurseries, with subsequent amendments and completions;
- Law proposal on approving the methodology for calculating the standard cost for the preschool level;
- The need to develop unification, (level 5A / 5B for early education teachers working with children aged 0-6 years and increase the quality of the system of continuous and initial training of teachers in early education;
- Proposal to amend LEN no. 1/2011 and COR for the mention of the teacher for early education, level 6A / 6B;
- COR clarification related to the childcare educator, which is also found in the education group and in the group of professional categories in social / care and which favored the employment of childcare educators, who are not trained according to the provisions of LEN no.1 / 2011, in nurseries;
- Law proposal on the Methodology for recognizing competencies for nursery staff, who are to work as childcare educator / teacher for early education, as well as for the nomination of flexible training routes for childcare educator / teacher for early education;
- Proposing a set of compulsory subjects for the initial training of the teacher for early education, regardless of the training route.

BIBLIOGRAPHY

1. IONESCU, M., BOCA, C. AND ULRICH, C. Fundamental landmarks in learning and development early childhood from birth to 7 years. UNICEF, 2008.
2. Moss, P. and Petrie, P. From Children 's Services to Children 's Spaces: public provision, children and childhood. London: Routledge Falmer, 2002.
3. STATIVĂ, E. & ANGHELESCU, C. Evaluation of nurseries in Romania, UNICEF; publishing house Vanemonde, 2002.
4. ULRICH, C. Nurseries in Romania in the context of the model of integrated child-centered services. În: Revista de pedagogie, 2009, nr.10-12, pp. 115-129
5. World Bank. Report on the monitoring of the measures in the Strategy on reducing early school leaving in Romania, 2019.

DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A METODIȘTILOR DIN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE

*Stella DUMINICĂ, asistent universitar IȘE
Aurelia MUȘTUC, metodist, grad. did. întâi,
IET,,Andrieș”, Șoldănești, RM*

Summary. *A good Methodist must have a complex training, to be at the same time a specialist in the field of early education, to have organizational talent, a wide cultural horizon, ability to mobilize and motivate the teaching staff to perform tasks.*

Keywords: *methodist, professional knowledge, interpersonal, instrumental and systemic skills.*

Metodiștii din instituțiile de educație timpurie sunt canalizați spre stabilirea unei viziuni clare pentru îmbunătățirea calității procesului educațional și inițierea schimbării pentru a stimula inovația, pentru a asigura învățarea continuă a cadrelor didactice și pentru a crește gradul de promovabilitate.

Metodistul responsabil de activitatea *Centrului metodic* posedă cunoștințe profesionale relevante, experiență reprezentativă și suficientă în activitatea didactică, susținere de activități de formare sub diverse forme.

La etapa actuală, instituțiile de educație timpurie au nevoie de metodiști bine pregătiți profesional în domeniu. De la metodiști se cere să dea dovadă de măiestrie profesională, să fie umani, competenți profesional, să dispună de aptitudini pedagogice necesare, să poată utiliza la nivel înalt mijloacele și tehnicile de lucru cu cadrele didactice.

Așadar, ca pas important al politicilor în domeniu, sunt *Standardele profesionale naționale ale cadrului didactic pentru educația timpurie (2013)[6]; Regulamentul instituției de învățământ preșcolar;*[5] *Nomenclatorul tipurilor de documentație și rapoarte în educație timpurie (2020)[3]; Formarea inițială a cadrelor didactice în domeniul educației timpurii: Curriculumul de bază.*[4] etc. care facilitează conștientizarea de către metodiști a funcției date, în sensul optimizării activității acestora.

Un metodist trebuie să fie flexibil, astfel încât să se poată adapta la schimbările permanente, iar stilul de activitate trebuie să-i permită o conducere autoritară, dar comunicativă, bazată pe ample cunoștințe psihopedagogice și metodologice. Un metodist trebuie să dețină cunoștințe teoretice, experiență practică, informații suficiente, cunoștințe de pedagogie, psihologie, sociologie, andragogie (pedagogia adulților) și cunoștințe în metodicile educației timpurii.

Cunoscutul filozof Emerson zicea: „*Orice om pe care-l întâlnesc îmi este superior într-un fel oarecare. De aceea învăț de la dânsul*”. Se pare că observația acestuia este pe deplin valabilă pentru fiecare dintre metodiști și cadre didactice. Dacă vor chibzui puțin, își vor da seama că, într-adevăr, de la orișicine au câte ceva de învățat, așa cum și alții au de învățat de la ei [2 p.21]. Măiestria metodistului constă în a ști să selecteze și să sistematizeze informația în domeniul

educației timpurii, inclusiv și prin organizarea-desfășurarea unui parteneriat metodist – cadre didactice, în cadrul căruia se vor completa și aprofunda resursele pedagogice ale cadrelor didactice.

Pentru a asigura calitate în procesul educațional în instituțiile de educație timpurie și performanțe ridicate cadrelor didactice sunt necesare cunoașterea și aplicarea științei psihopedagogiei preșcolare. Funcția de metodist al instituțiilor de educație timpurie este o profesie și, ca oricare profesie, trebuie învățată.

Pentru a obține rezultate optime în procesul educațional în instituțiile de educație timpurie, orice metodist din învățământ trebuie să:

- a) să creeze climatului moral-psihologic favorabil în colectiv; a sistemului de stimulare materială și morală a salariaților și la stimularea creativității metodice;
- b) să planifice strategic și să elaboreze, implementeze programele de dezvoltare și a planurilor de activitate a instituției preșcolare;
- c) să creeze și să promoveze imaginea instituției preșcolare în rândurile populației.
- d) să planifice activitatea educațională și metodică în dependență de abilitățile profesionale și experiența educatorilor din instituție;
- e) să coordoneze, în plan metodic, activitatea în vederea organizării atestării cadrelor didactice; etc. [4].

Un bun metodist trebuie să aibă o pregătire complexă, să fie în același timp specialist în domeniu educației timpurii, să aibă talent organizatoric, un larg orizont cultural, capacitate de a mobiliza și motiva colectivul cadrelor didactice la îndeplinirea sarcinilor. Toate acestea trebuie „simțite, cunoscute de metodist și aplicate la momentul oportun”.

Principalele *forme de dezvoltare profesională* a metodiștilor includ: *conferințe, sesiuni metodico-științifice de comunicări, simpozioane, schimburi de experiență; stagii periodice de informare științifică de specialitate în domeniul științelor educației timpurii*. Formele de organizare a activităților de dezvoltare profesională ale metodistului includ: *instruirea față în față; ședințele în grup; trainingul; e-learning; activitatea independentă; etc.*

Programele de pregătire profesională ale metodiștilor includ, în general, conținuturi menite să dezvolte competențe de organizare, desfășurare și evaluare a activităților de formare a cadrelor didactice. Deși aceste competențe sunt esențiale pentru furnizarea, la standardele superioare de calitate, a *Programelor de formare continuă*, este necesară accentuarea unor calități care să asigure adaptarea cadrelor didactice la provocările generate de cele două realități, intens investigate în ultimii ani:

- *specificul activității de învățare ale cadrelor didactice*, fiind deja la o vârstă adultă, generează motivații diferite de cele ale copiilor, nevoi individuale în acord cu prioritățile și complexitatea vieții de adult, exigențe sporite legate de rezultatele și aplicabilitatea formării;
- *necesitatea abordării transdisciplinare în activitatea de formare*, ca premisă pentru formarea cadrelor didactice.

Cel mai important rezultat a unei activități de formare sunt achizițiile dobândite de metodiști, astfel încât cadrele didactice să beneficieze de competențele dezvoltate în educația timpurie. Aceste competențe își vor dovedi valoarea în schimbările comportamentale și atitudinale ale cadrelor didactice; de exemplu în eficientizarea relației de parteneriat dintre metodist și cadrele didactice, manifestarea dorinței de a cunoaște despre educația copiilor,

autonomia identificării surselor de informare nu numai în cadrul activităților de formare, dar și-n alte instituții. Aceste calități se dobândesc însă în timp, iar metodiștii deseori au nevoie de sprijin pentru a înțelege mai bine nevoile cadrelor didactice. De aceea un metodist n-ar trebui să-și încheie misiunea odată cu pasul final al unui program de formare. Consilierea acordată ulterior, mentoratul, activitățile de sprijin, sunt atribuite ale unei activități complexe, pe cât de necesare pentru cadre didactice ce au participat la programele de formare, pe atât de solicitate pentru metodist. În acest sens, un real support pentru activitatea metodistului ar putea fi *platformele e-learning*, cu avantajele atât în furnizarea programului, cât și în monitorizarea postformare. Se înțelege că utilizarea unei astfel de platforme presupune dezvoltarea în prealabil a unor *competențe digitale* specifice.

Astfel profilul *metodistului* în educație timpurie se întregește și poate fi conturat prin descrierea mai multor competențe redată în tabelul 1.

Tabelul 1. Profilul metodistului în educație timpurie conturat prin competențe.

<i>Competențe instrumentale</i>	<i>Competențe interpersonale</i>	<i>Competențe sistemice</i>
<ul style="list-style-type: none"> - capacitatea de analiză și sinteză; - capacitatea de organizare și planificare; - capacitatea de a stabili priorități, de a lua decizii; - abilități de a utilize platformele electronice pentru învățare (e-learning). 	<ul style="list-style-type: none"> - capacitatea de evaluare, autoevaluare și interevaluare; - capacitatea de a lucra în echipă; - atitudinea în relațiile cu participanții la activitățile de formare. 	<ul style="list-style-type: none"> - capacitatea de a transpune în practică noțiunile dobândite; - deschiderea spre noi informații; - utilizarea eficientă și corectă a tehnicilor de argumentare; - capacitatea de adaptare la situații noi.

Pregătirea diversificată a metodiștilor se impune și în privința sistemului de pregătire, formarea, perfecționarea și evaluarea performanțelor, întrucât în realizarea acestor obiective un rol esențial îl joacă sistemul motivațional și climatul de ansamblu din instituția de educație timpurie. De aici decurgând un nou stil de activitate și o nouă percepție a rolului general de metodist. „Metodistul nu mai este cel care impune sarcini și obligă realizarea lor. Acum el devine un partener, un participant care își consoliază, ajută și dirijează cadrele didactice. Se poate aprecia că valoarea și eficiența activității metodistului depind într-o măsură importantă de fundamentarea ei pe teoria științei educației și pe competențele elevate, multidimensionale ale metodistului, calități care au forța de a mobiliza toate resursele pentru realizarea cu succes a obiectivelor specifice fiecărui domeniu și fiecărei unități de competență.

În *concluzie* putem afirma, că dacă *nivelul de dezvoltare profesională a metodistului* este mai înalt, cu atât mai majoră e și posibilitatea de a ridica nivelul de dezvoltare profesională al cadrelor didactice, și invers, un metodist necalificat stopează dezvoltarea profesională cadrelor didactice și reduce eficacitatea procesului educațional.

BIBLIOGRAFIE

1. IOSIFESCU, Ș. Profesionalizarea formatorului – repere necesare, în Formatorul pentru adulți – statut, roluri, competențe, provocări. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2007.
2. NESTERENCO, C. Psihologia managerială. Chișinău. Editura Evrica, 2005. 140p.
3. Nomenclatorul tipurilor de documentație și rapoarte în educație timpurie [citat 26.06.2020] Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_nr.593_din_26.06.2020.pdf
4. PRIȚCAN, V., PUTINĂ, D., MOCANU, L. Formarea inițială a cadrelor didactice în domeniul educației timpurii: Curriculumul de bază. Centrul Educațional „Pro Didactica”. Chișinău, „Imprint Star” SRL, 2010.
5. Regulamentul instituției de educație preșcolară [citat 14.09.2019] Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulamentul_institutiei_de_educatie_prescolara.pdf
6. Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie. Vârtosu L., Pânzari A., Velișco N. [et al.]. Chișinău, S.n. (Tipogr. „Sirius”), 2013.

COMUNICAREA EFICIENTĂ CU COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

Nadejda BARALIUC, doctor în pedagogie,
Institutul de Științe ale Educației, RM

Abstract. *Effective communication involves expressing the content of ideas and intentions of communication partners, which can be done intentionally or involuntarily, consciously or unconsciously through gestures, facial expressions; body position, clothing style, and even silence can convey meanings. Effective communication is first a matter of trusting and accepting children's ideas and feelings.*

Keywords: *effective communication, sender, receiver, responsibilities, discipline.*

Comunicarea este una dintre cele mai frecvente activități la care participă ființa umană. Prin comunicare transmitem mesajele noastre, receptăm mesajele celorlalți, inițiem, întreținem și menținem relații, rezolvăm conflicte, etc.

Comunicarea a devenit un act social, care poate fi efectuat în mod intenționat sau involuntar. Exactitatea cu care transmitem și recepționăm mesajele, respectiv feed-back-ul pe care îl oferim după receptarea unui mesaj, influențează comunicarea. Comunicarea interumană presupune existența emițătorului și receptorului care în procesul comunicării ajunge să fie simultan atât emițător, cât și receptor.

Pentru **emiterea mesajului**, persoana care intenționează să-l transmită trebuie să respecte câțiva factori: abilitățile, dispoziția interlocutorilor, mediul/contextul, etc., care influențează procesul comunicării. Un exemplu tipic este modul în care este formulată aceeași informație unui copil de 5 ani, unui adolescent sau unei persoane adulte. Un mesaj mai puțin plăcut care ar putea afecta imaginea de sine a unui copil va fi receptată altfel dacă este transmis între patru ochi printr-o abordare constructivă și într-o manieră cu totul diferită dacă este comunicat în fața întregii grupe.

O importanță majoră o are și tonul vocii, postura corporală, expresia facială care pot completa și influența semnificativ influența mesajului verbal. De exemplu, același mesaj însoțit de o expresie facială plăcută are efecte diferite decât cel însoțit de încruntare. Modul în care se emite mesajul influențează atât comunicarea verbală cât și cea non-verbală.

Mesajul emis trebuie să fie foarte clar, înlăturând astfel posibilitatea neînțelegerilor și a ambiguității.

Ambiguu	Clar
„Ești dezordonat”.	„Te rog să faci curat în dulăpiorul tău”.
„Nu ești atent la ce îți spun”.	„M-ar ajuta dacă acum nu te-ai mai juca, dar ai fi atent la ceea ce îți spun”.
„Iarăși ai făcut mizerie pe masă”.	„Te rog să faci curat pe masă”.

Stabilirea **contactul vizual** este un semn că suntem atenți la cel care ne vorbește și la ceea ce ne transmite. Contactul vizual presupune ajustarea duratei și modului în care privim copilul

încurajator sau descurajator. Unii copii au nevoie de contact vizual pe tot parcursul conversației, asigurându-se astfel că este o parte activă în comunicare; alții din contră, preferă un contact vizual redus fiind deranjat de priviri insistente. În vederea unei comunicări eficiente cu copiii este foarte important să îi putem oferi o stare de încredere și calm, care să mențină dorința de a comunica și mai ales de a comunica deschis.

Încurajarea comunicării pot fi atât verbală, cât și non-verbală. Dacă cadrul didactic dă aprobator din cap sau schițează un zâmbet încurajator, înlesnește în mod automat comunicarea. În același timp, pronunțarea unor cuvinte scurte, de tipul „aha”, „da”, „într-adevăr”, „înțeleg”, spuse pe un ton plăcut pot încuraja deschiderea copilului spre comunicare. Copilul trebuie asigurat din când în când, semn că ne interesează ceea ce ne comunică el. Din acest motiv afirmațiile nu trebuie să fie prea lungi și nici interpretative, de genul „Știu, vrei să spui că ...”, ceea ce i-ar putea da senzația că vrem să scăpăm cât mai repede de el sau că ceea ce spune este banal. Este foarte important să determinăm copilul să se simtă îndemnat să vorbească și să nu sugerăm că am dori să preluăm controlul asupra conversației.

Repetarea ultimelor cuvinte sau parafrizarea acestora, poate de asemenea încuraja deschiderea spre conversații. Fixarea contactului vizual și răspunsurile verbale și non-verbale minimale sunt elemente importante mai ales în faza de inițiere a comunicării, având în primul rând deschiderea spre un dialog cât mai constructiv.

Concentrarea atenției pe ceea ce spune emițătorul. În procesul receptării mesajul cuiva este important:

- a. să ne concentrăm cât mai mult pe ceea ce vrea să ne comunice și să ne descentrăm de pe propriile noastre probleme; să încercăm să nu ne mai gândim la noi înșine, ci să ne focalizăm cât mai mult pe ceea ce ni se spune;
- b. să înțelegem emoțiile pe care copilul le trăiește, pe care vrea să le transmită; manifestarea empatiei față de trăirile emoționale ale interlocutorului;
- c. să nu întrerupem șirul comunicării prin intervențiile noastre – să nu schimbăm subiectul, ceea ce l-ar putea determina pe interlocutorul nostru să creadă că nu ne interesează mesajul lui.

Evitarea interpretării mesajului și judecării conținutului sau a persoanei care l-a emis până la recepționarea lui completă. Interpretarea este un proces natural și inevitabil, fiecare dintre noi având tendința de a trece tot ceea ce auzim prin filtrele gândirii, a experiențelor noastre personale.

În cazul în care suntem buni ascultători, în scopul eficientizării comunicării este preferabil să ne abținem pe cât se poate de la interpretarea mesajului și de la judecarea emițătorului. Empatia față de interlocutorul nostru ne poate ajuta în acest sens – adică ne împiedică într-o oarecare măsură să interpretăm sau să emitem judecăți de valoare.

Cu cât interpretăm mai puțin (în cazul în care nu reușim această performanță, măcar să nu exprimăm dezaprobator interpretarea noastră), cu atât avem șansa să obținem mai multe informații de la interlocutorul nostru, facilitând comunicarea. [2, p. 65]

În comunicarea cu copiii preșcolari cel mai complicat este să-i ascultați. Timpul pe care-l aveți la dispoziție este adesea limitat. Cerințele impuse prin curriculum fac de multe ori imposibile sau cel puțin greu de pus în practică discuțiile despre alte lucruri cum ar fi preocupările, gândurile sau emoțiile copiilor. Vă sugerăm să utilizați o parte din timpul alocat activităților libere pentru a încuraja copiii să **vorbească** și să se **exprime**. Puteți să stabiliți o temă de discuție, să povestească despre un eveniment fericit, să descrie o activitate recent

realizată în familie, să vorbească despre o activitate, un joc sau un animal preferat, etc. Acest gen de discuții vă ajută nu numai să dezvoltați vocabularul copiilor, dar și permit copiilor să se cunoască mai bine și să stabilească relații de prietenie.

În comunicarea cu copiii, știm cât de valoroasă este transmiterea adecvată a mesajelor **non-verbale**. O îmbrățișare, o mângâiere, un zâmbet sau o glumă pot fi surse importante de construire a relației educator-copil. Discuțiile despre activitățile lor preferate, despre o întâmplare amuzantă din ultima vacanță transmit copiilor interesul și implicarea dumneavoastră.

Nu ezitați să-i îmbrățișați dacă sunt triști, să râdeți împreună cu ei sau să zâmbiți pentru a transmite aprecierea și susținerea dumneavoastră. În multe contexte, un semnal non-verbal poate să transmită copiilor mai mult decât o mie de cuvinte. Mesajele verbale, chiar dacă sunt pozitive își pierd valoarea dacă nu sunt însoțite și de reacții non-verbale consistente.

Reguli pentru o comunicare eficientă cu preșcolarii:

- a) cea mai bună recompensă este atenția, lauda și dragostea;
- b) o dată ce ați stabilit o regulă, nu o schimbați de dragul confortului;
- c) programul stabilit în instituțiile de educație timpurie favorizează confortul psihologic al copilului, rutina asigură siguranța, copiii adoră regulile, ele inspiră stabilitate și facilitează comunicarea;
- d) copiii trebuie să știe că există anumite limite în comportamentul lor, adică să știe ce este acceptabil și ce nu, impuneți reguli și să le spuneți la ce să se aștepte;
- e) este inevitabil **depășirea limitelor**, decât cu ajutorul disciplinei, este posibil să fie nevoie de o voce autoritară și de o avertizare pentru a transmite un mesaj;
- f) **avertizările** transmit copilului ceea ce urmează (ex. se apropie ora mesei sau că în scurt timp va trebui să meargă la primblare) și avertizări legate de comportamentul negativ care oferă copilului ocazia de a-și revizui comportamentul fără a fi nevoie de alte măsuri suplimentare de disciplinare;
- g) **folosirea explicațiilor favorizează** înțelegerea de către copil a faptului cum doriți să se comporte, negocierile complică lucrurile pur și simplu evidențiați aspectele evidente, atunci când disciplinați un copil, explicați-i de ce faceți asta, vorbiți pe înțelesul lui, întrebați-l dacă înțelege motivul pentru care a fost disciplinat astfel ca mesajul să-și atingă ținta;
- h) păstrați-vă calmul, **restricțiile** denotă faptul că dumneavoastră dețineți controlul, nu răspundeți cu violență unei crize de furie și nu răspundeți cu țipete, sunteți adultul nu-i lăsați să vă dezechilibreze;
- i) **responsabilitățile** înseamnă maturizare, lăsați să facă activități mărunte, realizabile, aceste lucruri mărunte le întăresc încrederea în sine, îi ajută să dobândească deprinderile necesare pentru viață, implicații în activitatea dumneavoastră, nu-l faceți pe copil să simtă că nu e în stare de nimic. [5, p. 27]

Evitați folosirea judecăților atunci când evaluați eforturile copilului, pentru că ele mai mult exprimă valorile și ideile dumneavoastră decât ajută copilul să-și dobândească încrederea în forțele proprii. Ele pot fi înlocuite cu propoziții care exprimă un înțeles încurajator, cum ar fi:

Formulări care demonstrează acceptarea:

„Pare să-ți placă activitatea aceasta”

„E frumos că-ți face plăcere să înveți”

„Se vede că-ți place foarte mult să faci asta”

„Dacă nu ești mulțumit cu ceea ce a ieșit, ce crezi că ai putea face ca să te simți mai bine?”

„Cum te face asta să te simți?”

Formulări ce exprimă încrederea:

„Cunoscându-te sunt sigur(ă) că ai să reușești”

„Ai să reușești!”

„Am încredere în tine că vei ști ce să faci”

„Nu-i ușor deloc, dar cred că ai să reușești”

„Ai s-o scoți la capăt”

Formulări care subliniază contribuțiile și aprecierile:

„Mulțumesc, a fost de mare ajutor ce ai făcut”

„A fost o idee bună din partea ta să...”

„Mulțumesc, chiar apreciez ce ai făcut, pentru că mi-ai ușurat mult munca”

„Am nevoie de ajutorul tău pentru...”

„Chiar am petrecut un timp bun astăzi! Mulțumesc”

„Știu că te pricepi la... Ai vrea să faci tu acest lucru pentru noi?”

Formulări prin care este recunoscut efortul și progresul:

„Chiar că ai muncit mult pentru asta!”

„Mi se pare că ai petrecut mult timp gândindu-te la acest lucru.”

„Observ că progresezi.”

„Uită-te cât ai progresat!”

„E clar că ai devenit mai îndemânatic în ...”

„Pari cam nemulțumit, dar vezi cât de mult ai progresat...”

Cuvintele de încurajare pot avea un efect invers asupra copilului, chiar de descurajare, dacă sunt motivate de dorința cadrelor didactice de a permanentiza un comportament pe care îl consideră „bun” sau dacă exprimă o atitudine de genul: „Ți-am spus eu!”. Evitați, comentariile moralizatoare sau care îl „califică” pe copil, spre exemplu: „Pare că ai muncit, nu glumă...”, „...de ce nu poți face asta tot timpul?”; „...era și timpul!”; „...vezi ce poți face dacă te străduiești?”.

În comunicarea cu copiii este utilă folosirea cuvintelor care reflectă intensitatea emoțiilor, fiind astfel posibilă transmiterea faptului că ați înțeles nuanțele sentimentelor exprimate de către aceștia. De exemplu:

„Ești extrem de supărat pe Victor”

„Ești extrem de emoționat pentru că trebuie să cedezi jucăria preferată”

„Ești extrem de trist că ți-ai pierdut jucăria” [3, p. 39]

Copiii sunt încurajați să coopereze mai activ în rezolvarea diverselor situații, în stabilirea unor acțiuni comune de soluționare a conflictelor. Prin transmiterea mesajelor ajutăm copiii să reflecte asupra propriilor acțiuni, să înțeleagă mai bine nevoile sale, să ia decizii corecte în viitor. Toate acestea vor contribui la adaptarea socială a copiilor.

BIBLIOGRAFIE

1. CALLO, T. Educația comunicării verbale. Ch.: Editura Litera, 2003. 145 p. ISBN 9975-74-559-8
2. CATRINEL, A.; KALLAY, E. Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Ghid practic pentru educatori. Cluj Napoca, Editura ASCR, 2010. 314 p. ISBN 978-973-7973-99-3]
3. BACIU, A. Educația părinților, UNICEF – Reprezentanța în România. București. Mar Link, 2006. ISBN 973-8411-50-5
4. POPESCU, D. Arta de a comunica. București: Editura Economică, 1998. 287 p. ISBN 793-590-062-9
5. ZOTEA, N.; PELIVAN, V. Cum să devii un părinte mai bun pentru copilul tău. Ghid pentru părinții care educă copii cu vârsta sub 3 ani, Chișinău, 2017. 93 p.

PERSPECTIVE ȘI TENDINȚE ÎN EDUCAȚIA NONFORMALĂ DE CALITATE

Gina HURDUC, doctorand,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău,
profesor, Grădinița cu program prelungit Nr.64, Galați, Romania

Summary: *The value appreciation of education within the education system, of training in the context of the educational process, of the activity of designing education and training at all levels of the system and of the educational process represents, the quality in education. In order to carry out quality non-formal activities, it is important to follow some rules and principles that are based on the competences and contents of formal education and offer various possibilities to apply the knowledge acquired in formal education.*

Key-words: *education, non-formal education, early education, skills, quality in education.*

În prezent, provocările epocii moderne constau în schimbarea conceptului economic, în schimbarea componenței societății, care acum este multietnică în multe țări ale Europei. Ca o consecință inevitabilă a acestor schimbări, conceptul de educație se transformă într-unul modern ce presupune “învățarea pe tot parcursul vieții”.

Conceptul modern de educație privește educația ca "**Lifelong Process**", un proces de învățare care se desfășoară pe tot parcursul vieții, spre deosebire de conceptul tradițional, în cadrul căruia educația se dobândește în cea mai mare parte în timpul școlarizării formale.

Legea Educației Naționale susține și face accesibilă atingerea obiectivelor europene în domeniul educației și prin intermediul unor conținuturi dedicate în mod explicit aspectelor referitoare la importanța învățării pe tot parcursul vieții. Aceasta este definită drept: „totalitatea activităților de învățare realizate de fiecare persoană pe parcursul vieții în contexte formale, nonformale și informale, în scopul formării sau dezvoltării competențelor dintr-o multiplă perspectivă: personală, civică, socială ori ocupațională, și „cuprinde educația timpurie, învățământul preuniversitar, învățământul superior, educația și formarea profesională continuă a adulților.” [6, art.328]

Educația, sub toate aspectele ei, se constituie într-o realitate dinamică a provocărilor culturale, sociale și cunoaște o multitudine de situații de învățare care sunt realizate prin cele trei forme ale acesteia: Educația formală, Educația nonformală, Educația informală.

Pedagogul Constantin Cucuș evidențiază că „toate cele trei educații „paralele”, chiar dacă au propriul câmp de acțiune și funcționalități diferite, îngăduie extensii benefice, această articulare conducând la întărirea lor reciprocă și la eficientizarea demersului educativ. Cele trei forme se sprijină și se condiționează reciproc”. [5, p.39]

Educația nonformală, furnizează oportunități de învățare variate și este mult mai mult centrată pe interesele și dorințele celui care învață.

Etimologic, termenul de "nonformal" își are originea în latinescul "nonformalis", preluat cu sensul „in afara unor forme special/oficial organizate pentru un anumit gen de activitate”.

Nonformal desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată dar întotdeauna cu efecte normativ-educative. Sorin Cristea, prezintă o serie de argumente prin care definește și analizează Educația nonformală ca fiind „activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane într-un cadru organizat și planificat în mod flexibil, cu caracter neobligatoriu, realizată în mediul școlar și extrașcolar, în afara programelor de tip formal. Implică activități și acțiuni pedagogice specifice, proiectate de cadre specializate, aflate în raporturi de:

- a) complementaritate cu cele realizate riguros și ierarhic, la nivel de educație formală;
- b) deschidere față de informațiile furnizate de educația informală, în termeni de influențe spontane”. [2, p.119]

În viziunea europeană, educația nonformală este considerată o parte importantă și necesară a conceptului modern de educație, o completare de neînlocuit a educației formale. Este centrată pe învățarea deprinderilor de viață și pregătirea pentru o cetățenie activă, acțiunea începe de la nevoile participanților și pe baza experienței lor și este bazată pe implicarea atât individuală, cât și de grup.

Învățarea în contexte nonformale este considerată ca fiind „învățarea integrată în cadrul unor activități planificate, cu obiective de învățare, care nu urmează în mod explicit un curriculum și poate diferi ca durată. Acest tip de învățare depinde de intenția celui care învață și nu conduce în mod automat la certificarea cunoștințelor și competențelor dobândite.” [6, art. 330-3]

Competențele și atitudinile dezvoltate elevilor în cadrul învățării nonformale includ: competențe interpersonale, capacitatea de lucru în echipă, încrederea în sine, disciplina, responsabilitatea, capacitatea de planificare, coordonare și organizare/competențe de gestionare a proiectelor, capacitatea de a rezolva probleme practice etc. Întrucât aceste competențe au relevanță crescută în dezvoltarea personală a individului, contribuind deopotrivă la participarea activă în societate și pe piața muncii, acestea sunt complementare celor achiziționate prin educația formală.

Educația nonformală poate fi descrisă ca fiind: un proces organizat, cu obiective educaționale; participativă și centrată pe elev; globală și orientată spre progres; holistică; incluzivă; diversă; multiculturală; continuă; formativă; complementară; provocatoare; stimulativă; distractivă; neconvențională; interactivă; participativă; voluntară; opțională; nondirectivă; sustenabilă; flexibilă; atractivă; aplicabilă; accesibilă tuturor; ajustabilă; inovatoare; creativă; dinamică; pozitivă.

În asigurarea calității intervențiilor educaționale nonformale, *principiile calității și direcțiile de acțiune* sunt echivalente cu cele aplicate în educația formală:

- Principiul flexibilității informaționale - îmbunătățirea experienței educative a elevilor, raționalizarea timpului liber;
- Principiul cooperării - mediu școlar bazat pe respect, comunicare, cooperare între cadrul didactic-educabil, cadru didactic-societate responsabilizarea tuturor factorilor sociali implicați în susținerea procesului educativ, inițierea de rețele interșcoli la nivel local, național, european, internațional.
- Principiul accesului egal la educație - reducerea excluderii sociale, reducerea fenomenelor de abandon școlar, absenteism și analfabetism.

- Principiul complementarității educației formale și nonformale-recunoșterea educației nonformale ca parte esențială a educației obligatorii, ca spațiu aplicativ pentru educația formală.

Standarde și criterii de realizare ale finalităților în educația nonformală
 „Redimensionarea acestui tip de educație va începe de la nivelul micro – unitatea de învățământ, prin:

- dezvoltarea componentei educative în proiectarea activității didactice;
- complementarizarea dimensiunii curriculare cu cea cross-curriculare și extracurriculare a activității educative;
- crearea echipelor interdisciplinare pentru inițierea, organizarea și implementarea proiectelor educative;
- dezvoltarea proiectelor educative pe tipuri de educație complementară. ” [9, p.7]

Aprecierea valorică a educației în cadrul sistemului de învățământ, a instruirii în contextul procesului de învățământ, a activității de proiectare a educației și a instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ reprezintă, calitatea în educație.

Sorin Cristea propune delimitarea sferei de referință dintr-o perspectivă proprie științelor educației: „*Conceptul pedagogic de calitate în educație* definește capacitatea sistemului și a procesului de învățământ de realizare a *funcțiilor lor generale* (cu caracter *obiectiv*), la parametrii superiori, angajați în sens pozitiv prin intermediul *finalităților* (cu caracter *subiectiv*), proiectate valoric la nivel de filozofie și de politică a educației., [4, p. 280-288]

Calitatea în educație constituie un *indicator important, de bază, al dezvoltării sociale* în contextul *societății informaționale* și în vedere toate structurile de funcționare ale educației / instruirii, concentrate, în mod special, la nivelul sistemului de învățământ, al procesului de învățământ, al organizației școlare, al clasei de elevi.

Dacă dimensiunea obiectivă este marcată de funcțiile generale și psihologice, cât și de structura de bază, care presupune corelația permanentă dintre educator și educat, dintre profesor și elev, dimensiunea subiectivă este marcată de realizarea funcțiilor generale și a structurii de bază prin finalitățile educației proiectate la scara sistemului de învățământ și a procesului de învățământ (obiectivele generale, specifice, concrete). Evaluarea calității educației implică un set de criterii comune, universale, esențiale fiind, cele referitoare la eficacitatea, eficiența și echitatea educației angajate la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. Raportându-mă la o componentă a educației nonformale pe care o cercetez în prezent, Formarea elementelor culturii comunicării la preșcolari în cadrul activităților nonformale, putem afirma că:

Eficacitatea, constă în dinamica procesului de restructurare și revalorizare a învățământul preșcolar în privința formării și dezvoltării competențelor impuse de Curriculumul național, a elementelor culturii comunicării în cadrul activităților nonformale pentru copiii de vârstă preșcolară prin modalități de proiectare și organizare a educației dincolo de discipline pornind de la provocări și realități ale vieții contemporane ce pot aduce beneficii semnificative pentru aceștia facilitând învățarea mai plăcută și mai eficientă.

Schimbarea Educației constituie un exercițiu profund de învățare colectivă la scara întregii societăți, fundamentat pe încredere, onestitate, competență, performanță și curaj, gândit să genereze câștiguri ireversibile – pe termen scurt, mediu și lung, pentru toți actorii individuali și instituționali implicați în punerea sa în fapt iar învățarea timpurie este fundamentul pentru învățarea de-a lungul întregii vieți. Succesul actului educațional în grădiniță este dependent de

existența unei comunicări eficiente care conduce la acțiunile și rezultatele dorite creând un climat de încredere reciprocă.

Eficiența constă în promovarea și valorificarea elementelor culturii comunicării la preșcolari în cadrul activităților nonformale în contexte diferite prin: exersarea exprimării, stimularea imaginației și a creativității, însușirea unor norme de comportament care încurajează o relaționare socială pozitivă, care dezvoltă respectul de sine și de ceilalți și care încurajează participarea activă la propria dezvoltare. Educația nonformală reprezintă un cadru eficient de a forma elementele culturii comunicării la preșcolari prin activități ce nu exclud efortul acestora și sunt atractive datorită formelor lor variate.

Revalorizarea lecturii și apropierea copilului de carte, de la cea mai fragedă vârstă, în cadru nonformal, va spori efectele benefice în domeniul limbajului, al comunicării, precum și în cel al comportamentului și al socializării. Un rol important revine și proiectelor, programelor educaționale (locale, județene, naționale, internaționale) cât și activităților extrașcolare, care conduc pe termen lung la formarea competențelor cheie.

Echitatea este lesne de observat deoarece Educația nonformală poate fi privită ca fiind o nouă abordare a învățării prin activități plăcute și motivante *pentru toți copiii* și urmărește identificarea și cultivarea corespondenței optime dintre aptitudini, talente dar și dezvoltarea competențelor de comunicare și stimularea comportamentului creativ, începând de la cea mai fragedă vârstă prin îmbunătățirea puterii de înțelegere a copilului și cultivarea dorinței acestuia de a învăța fără efort, fără constrângeri, în ritmul propriu în vederea asigurării șansei de succes personal, iar activitățile nonformale reprezintă cadrul perfect de realizare.

Succesul actului educațional în grădiniță este dependent de existența unei comunicări eficiente care conduce la acțiunile și rezultatele dorite creând un climat de încredere reciprocă.

Indiferent de definiții, comunicarea a fost și este tratată ca un element fundamental al existenței umane iar Ioan Cerghit afirmă „...*instituția de învățământ constituie locul unde se învață comunicarea; unde se deprinde și se perfecționează comunicarea; unde se elaborează (creează) comunicarea; unde se educă (cultivă) comunicarea. Aici, comunicarea are semnificația unei valori umane și sociale, motiv pentru care educarea comunicării constituie un scop în sine, un obiectiv major al învățământului, la care toate disciplinele trebuie să-și aducă propria contribuție.*” [1]

Comunicarea didactică reprezintă acea formă de comunicare prin care persoane cu o pregătire specială transmit cunoștințe, formează deprinderi și atitudini, inițiază activități într-un cadru organizat și în instituții specializate, în scopuri instructiv-educative și reprezintă baza pe care se desfășoară procesul de predare-învățare-evaluare.

Pentru a desfășura activități nonformale *de calitate* este important să fie respectate unele reguli și principii care au la bază competențele și conținuturile educației formale și oferă diverse posibilități de aplicare a cunoștințelor dobândite în cadrul educației oficiale.

Aceste activități nu exclud efortul elevilor și sunt atractive datorită formelor lor variate (cercuri de lectură, sportive, cultural-științifice, întâlniri cu scriitori, cluburi de știință, serbări școlare, drumeții, excursii, tabere, expediții, grădinița de vară, concursuri, vizionări de spectacole, vizite la muzee, biblioteci).

Curriculumul pentru educația timpurie, 2019, realizează o reactualizare și o restructurare a curriculumului național pentru educația timpurie, având ca bază mai multe argumente: „Bazele capacității de a învăța pe tot parcursul vieții se formează în primii ani ai copilăriei. Învățarea este

un proces gradual, iar construirea unor premise puternice în copilăria mică reprezintă o condiție prealabilă pentru dezvoltarea competențelor și pentru succesul educațional de la nivelurile superioare, fiind, în egală măsură, esențială pentru sănătatea și pentru starea de bine a copiilor. În acest context, finalitățile educației timpurii, vizează o serie de aspecte, care se constituie în premise ale competențelor-cheie formate, dezvoltate și diversificate, pe traseul școlarizării ulterioare:

- Dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a personalității copilului, în funcție de ritmul propriu și de trebuințele sale, sprijinind formarea autonomă și creativă a acestuia.
- Dezvoltarea capacității de a interacționa cu alți copii, cu adulții și cu mediul pentru a dobândi cunoștințe, deprinderi, atitudini și conduite noi;
- Încurajarea explorărilor, exercițiilor, încercărilor și experimentărilor, ca experiențe autonome de învățare;
- Descoperirea, de către fiecare copil, a propriei identități, a autonomiei și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive;
- Sprijinirea copilului în achiziționarea de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini necesare la intrarea în școală și pe tot parcursul vieții. ” [7, p.13-14]

În același document, care reglementează activitățile de învățare formale cât și nonformale în grădinițele de copii, se revalorizează lectura și apropierea copilului de carte, de la cea mai fragedă vârstă, ceea ce va spori efectele benefice în domeniul limbajului, al comunicării, precum și în cel al comportamentului și al socializării. Un rol important revine și proiectelor, programelor educaționale (locale, județene, naționale, internaționale) cât și activităților extrașcolare, care conduc pe termen lung la formarea competențelor cheie.

Validarea eficienței comunicării, sub toate aspectele, a copiilor de vârstă preșcolară în cadrul activităților nonformale și descoperirea unor căi de optimizare a acestora în cadrul proiectelor educaționale și a altor forme de organizare prin elaborarea unor materiale de bună practică reprezintă unul dintre obiectivele educației preșcolare.

Promovarea și valorificarea elementelor culturii comunicării la preșcolari în cadrul activităților nonformale în contexte diferite prin: exersarea exprimării, stimularea imaginației și a creativității, însușirea unor norme de comportament care încurajează o relaționare socială pozitivă, care dezvoltă respectul de sine și de ceilalți și care încurajează participarea activă la propria dezvoltare.

Este necesar de a se găsi noi modalități de optimizare a comunicării în contexte diferite în cadrul unor diverse activități nonformale pentru a răspunde nevoilor specifice ale tuturor copiilor, creșterea implicării părinților și a altor factori educaționali din cadrul comunității în activitatea instituției în vederea asigurării funcționării unui învățământ preșcolar de calitate.

Învățământul preșcolar se află, ca și celelalte trepte de învățământ, într-un dinamic proces de restructurare și revalorizare, de racordare la nivelul mondial în acest domeniu iar formarea elementelor culturii comunicării în cadrul activităților nonformale pentru copiii de vârstă preșcolară reprezintă o modalitate de proiectare și organizare a educației dincolo de discipline pornind de la provocări și realități ale vieții contemporane ce pot aduce beneficii semnificative pentru aceștia facilitând învățarea mai plăcută și mai eficientă.

BIBLIOGRAFIE

1. CERGHIT, I. Sisteme de instruire alternative si complementare. București: Editura Aramis, 2004, 320 p. ISBN 973-85939-4-8
2. CRISTEA, S. Conținuturile și formele generale ale educației. București: Editura Didactică Publishing House, 2017. 186p. ISBN 978-606-683-444-5
3. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și pedagogică, 1998. 474 p. ISBN 973-30-5130-6
4. CRISTEA, S. Dicționar Enciclopedic de Educație, volumul I, A-C. București: Editura Didactica Publishing House, 2015. 831p. ISBN 606-683-295-3
5. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 1996. 266 p. ISBN 973-9248-03-9
6. LEGEA EDUCAȚIEI NAȚIONALE Nr. 1/2011. Text actualizat în baza actelor normative modificatoare, publicate în Monitorul Oficial al României, Partea I, aprilie 2018.
7. MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE: Curriculumul pentru educația timpurie. București, 2019, 42 p.
8. Site oficial al Uniunii Europene https://europa.eu/youth/ro/article/54/12286_ro_ghid
9. [http://www.isjialomita.ro/red/download/Educatia_nonformala - pentru cadrele didactice.pdf](http://www.isjialomita.ro/red/download/Educatia_nonformala_-_pentru_cadrele_didactice.pdf)
10. <https://www.link-academy.com/din-ce-cauza-europa-insista-asupra-invatamantului-nonformal>
11. <https://www.edu.ro/educatie-non-formala-informala>

ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR ÎNTRE SISTEMUL TRADIȚIONAL ȘI ALTERNATIVELE EDUCAȚIONALE

*Ionica LUNGEANU, doctorand,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,
profesor învățământ preșcolar,
Grădinița cu PP Step by Step, Galați, România*

Summary. *Educational alternative promotes child-centered education, child-oriented teaching, individualization of training, organized learning in activity centers, involvement of family and community in children's education, respect for and appreciation of human diversity, support for inclusion of disadvantaged groups.*

The mission is to develop in each child the ability to be creative, to form a critical thinking, to make choices and to have the initiative, to define and solve problems, to communicate easily with others, to understand and of the negotiation. The child is offered appropriate development practices, specific to his or her age. Learning occurs, to a large extent, through individual discovery and at the child's own pace, encouraging personal ways to advance in knowledge and developing skills.

The team of educators must provide children with sufficient and attractive learning materials, encouraging play and activity in centers, for which they freely choose.

There is general agreement among experts that a good curriculum for young children must be developmentally appropriate. This means that the quality of the program will be defined in large measure by the extent to which the environment, activities, and interactions are rooted in the teacher's make in planning the curriculum and in reacting spontaneously to what happens each day are therefore based on knowledge of normal child development and what is known about each child's interest, abilities, needs, and background.

Keywords: *alternative, step, center, activities, program, integration.*

Motto:

*„Educația nu înseamnă pregătirea pentru viață;
educația înseamnă viața însăși”*

John Dewey

Filozofia educației și ideea disciplinei școlare sunt prezentate în abordarea părinților pedagogiei moderne în gândirea lui Jan Amos Comenius, Jean Jacques Rousseau, Johan Heinrich Pestalozzi și J. Frederic Herbart.

Jan Amos Comenius organizează procesul de învățământ pe an școlar cu programă specială pe fiecare an, cu program pe săptămâni, zile și ore. Arată că lecția este principala formă de organizare a învățării. În privința disciplinei, Comenius a dorit instruirea unui număr mare de elevi în același timp, focalizându-se pe mijloace pozitive de asigurare a ordinii. În acest sens, el subliniază trei aspecte: importanța ritualului, rolul mișcării și formarea deprinderilor prin acțiune.

Oferă exemplul celui mai bun model de disciplină: „soarele crește ce oferă la tot ce crește: 1) totdeauna lumină și căldură, 2) adesea ploi și vânturi, 3) rar, fulgere și trăsnete, deși și cele din urmă sunt folositoare”.

Un principiu esențial la Jean Jacques Rousseau este educația negativă, ce trebuie realizată fără excese. Acest tip de educație se referă la faptul că elevul poate învăța și din greșeli. Această metodă presupune foarte multă răbdare din partea educatorului. Pedagogul francez consideră că omul se naște bun de la natură și că se dezvoltă doar prin activitate liberă, nestânjenită.

Johann Heinrich Pestalozzi consideră că educația presupune o abordare personală față de copil. Acesta abordează ca măsuri de corectare pedepsele și recompensele, dar nu autoritare. Filozofia sa pune foarte mult accentul pe puterea dragostei. Școala lui Pestalozzi are rolul de a pregăti pentru viață.

Johann Frederich Herbart consideră că fiecare copil se naște cu un potențial unic ce trebuie dezvoltat prin intermediul educației. O idee proprie filozofiei lui Herbart este „interesul urmărit”. Acesta se referă la ceea ce stimulează copilul să cunoască. Un rol important îl are și învățarea prin experiență. Pedagogul german încurajează jocul liber al copilului dar recomandă supravegherea lui prin porunci și interdicții severe.

Învățământul preșcolar din România începe cu anul 1860 când Mihail Kogălniceanu amintea probabilitatea înființării unor „școli fröbeliene” iar în 23 aprilie 1881 se deschide prima grădiniță de copii, în București.

Printre caracteristicile învățământului preșcolar tradițional amintim mediul educațional împărțit în zone: Construcții, Bibliotecă, Căsuța păpușii, Artă, Limbaj, Nisip și apă, Științe. Printre metodele de disciplinare utilizate amintim ca metode: jocuri de comunicare asertivă, jocuri de rol, pedepse, recompense. Sistemul tradițional plasează educatoarea în centrul activităților și o consideră deținătoarea controlului direct asupra copilului. Rolul educatoarei în educație este central. Activitățile didactice se referă la situații de învățare structurate pe perioade scurte de 20- 35 minute de genul, Educarea limbajului, Activități matematice, Cunoașterea mediului, Educație pentru sănătate, Educație plastică, Educație muzicală, Educație fizică. În general, aceste activități se desfășoară frontal și uneori, pe centre de lucru (în grupuri mici).

Alternativa educațională se referă la forma de organizare școlară ce presupune alte metode de structurare a activității instructiv – educative față de cele specifice unei epoci. Către sfârșitul secolului XIX apare interesul către o nouă educație ce așează copilul în centrul activității bazându-se pe experiența sa activă în mediu.

În România sunt precizate următoarele forme de educație alternativă: Planul Jena, Pedagogia Freinet, Pedagogia Waldorf, Pedagogia Montessori, Step by Step și Pedagogia Curativă.

Scurt istoric al alternativelor educaționale

1.Sistemul monitorial (Bell-Lancaster). La începutul secolului XIX, în unele țări, începând cu Anglia, a fost introdus „sistemul monitorial” sau BellLancaster, după numele celor care l-au inițiat, pedagogii Andrew Bell și Joseph Lancaster, în care profesorul lucra direct doar cu un grup de elevi (12-15 elevi) numiți „monitori”, care, la rândul lor, lucrau mai apoi fiecare cu câte un grup de elevi, pe care îl aveau în grijă. În acest fel, un singur profesor lucra, prin intermediul monitorilor, cu aproximativ 300 de elevi. Deși prezenta numeroase neajunsuri, datorate faptului că instruirea elevilor nu se realiza direct de către profesor, acest sistem de organizare a cunoscut o răspândire destul de mare, datorită îndeosebi faptului că numărul

profesorilor era insuficient. El a fost pe larg aplicat și în Principatele Române, până la Legea învățământului elementar din 1864.

2. Planul Dálton Curentul pedagogic numit „progresivism” a apărut în S. U. A. ca urmare a atitudinii critice manifestate față de învățământul tradițional. Dacă spre sfârșitul secolului al XIX-lea termenul de „progresivism” exprima cu deosebire opoziția față de școala veche, câteva decenii mai târziu, el semnifică ceva mult mai specific și anume adeziunea la teoria pedagogică a lui John Dewey. Întemeierea Asociației pentru educația progresivă, în 1919, a însemnat oficializarea teoriei pedagogice a lui John Dewey și începutul unei largi aplicări a acesteia. Planul Dálton, denumit astfel după numele unei localități din Massachussets (S.U.A.), a fost inițiat de Helen Parkhurst și pus în aplicare din 1919. Trăsătura sa caracteristică o constituie efortul de individualizare a învățământului, în condițiile impunerii unei programe unitare. Accentul se punea pe studiul individual, fiecare având posibilitatea să progreseze în ritmul său. Profesorul nu intervenea decât la solicitarea elevului, pentru a-l ajuta să depășească anumite dificultăți. Atunci când elevul considera că a realizat tot ceea ce prevedea programa era supus unor testări, pe care dacă le trecea cu bine primea un nou contract, dacă nu, urma să mai învețe și să se prezinte la o nouă testare.

3. Metoda proiectelor În perioada deceniilor al III-lea și al IV-lea ale secolului trecut, William Heard Kilpatrick inițiază așa-numita „metodă a proiectelor”, prin care se pune în aplicare una din ideile fundamentale ale lui John Dewey: învățarea prin rezolvare de probleme. Potrivit acestei metode, obiectele de învățământ tradiționale erau înlocuite cu probleme puse de realitățile vieții înconjurătoare. În acest fel, ei acumula o cantitate apreciabilă de informații referitoare la problema respectivă, informații care aparțineau, de fapt, diverselor discipline de învățământ. Pe baza acestora, se întocmea un proiect, care presupunea și efectuarea unor lucrări practice, precum și descoperirea unor noi adevăruri, realizându-se, astfel, o corelare între acțiune și cunoaștere.

4. Centrele de interes În L'École de l'Ermitage, Ovide Decroly (1871 – 1952) a căutat să înlocuiască organizarea fragmentară a cunoștințelor, pe discipline de studiu și în ordinea complexității lor logice, cu gruparea acestora pe ansambluri, așa cum le oferă viața și în funcție de trebuințele copilului. Aceste unități didactice au fost numite „centre de interes”. El a împărțit cunoștințele, pe care copiii aveau să și le însușească, în patru centre de interes, corespunzătoare celor patru trebuințe, pe care el le considera specifice ființei umane în creștere: de hrănire, de luptă împotriva intemperiilor, de apărare în fața pericolelor, de a lucra și de a se odihni.

Principalele alternative educaționale

PEDAGOGIA MONTESSORI. Maria Montessori (1870-1932) a făcut studii medicale și a obținut titlul de doctor în medicină la Roma, concentrându-se, mai apoi, asupra studiului copiilor anormali. În 1907 a creat așa-numita Casa dei bambini, similară grădiniței, o comunitate educativă care nu se substituia, ci completa educația copilului în familie.

La noi în țară au funcționat în perioada interbelică numeroase unități preșcolare și școlare primare de tip Montessori. Nicolae Titulescu a fost membru de onoare în Comitetul Asociației Internaționale Montessori. În aceeași perioadă funcționa Asociația Națională Montessori condusă de Constantin Rădulescu-Motru.

Maria Montessori a elaborat o teorie pedagogică bazată pe respectul pentru copil, pentru nevoile sale. Teoria s-a răspândit cu repeziciune în întreaga lume, câștigând numeroși adepți și contribuind la crearea unui adevărat curent: montessorianismul. Ea a atras atenția

contemporanilor asupra copilului, asupra drepturilor sale și a necesității de a i se crea condiții de dezvoltare pe măsura vârstei lui, realizându-se un echilibru între activitatea liberă și cea dirijată

În grădiniță, educatoarea nu predă, în sensul tradițional al cuvântului, ci îl ajută doar pe copil să aleagă materialul de care are nevoie și să înțeleagă cum poate să-l utilizeze mai bine. Ea este mai degrabă un om cu răbdare și un observator, decât un om activ.

PEDAGOGIA WALDORF

Prima școală Waldorf a fost înființată în 1919 la Stuttgart (Germania), din inițiativa filosofului german Rudolf Steiner (1861 – 1925) și cu sprijinul material al lui Emil Molt, managerul fabricii de țigarete Waldorf-Astoria, de unde și denumirea de „Școală Waldorf”. În România primele grupe și clase Waldorf au fost înființate încă din 1990, în cadrul învățământului de stat. Școala Waldorf se adresează tuturor copiilor, sistemul fiind astfel conceput încât să-i ajute deopotrivă pe cei slabi în atingerea unui nivel acceptabil de pregătire, cât și pe cei dotați, în aspirația lor spre performanțe cât mai notabile. Prin pedagogia Waldorf se oferă o alternativă educațională în care se învață exact aceleași materii ca în orice altă școală, dar, într-o manieră specifică.

În grădinițele Waldorf, se pun bazele sănătății fizice și vitalității, uimirii și interesului pentru lume, dispoziției lăuntrice de a învăța și de a cunoaște lumea prin trăiri personale, aptitudinii de a relaționa, precum și ale dezvoltării fizice, emoționale, intelectuale și spirituale pe tot parcursul vieții.

PEDAGOGIA FREINET. Célestin Freinet (1896 – 1966) a fost un remarcabil promotor al curentului pedagogic denumit „Școala activă”, apărut în prima jumătate a secolului XX dintr-o reacție critică la adresa școlii vremii, care urmărea cu deosebire dezvoltarea intelectuală a elevului, prin achiziția cât mai multor cunoștințe teoretice dobândite prin studiul cărților.

Modelul educațional propus de Célestin Freinet promovează strategiile didactice centrate pe elev. Individual sau în grup, copiii își asumă, sub îndrumarea cadrelor didactice, inițiativa, responsabilitatea organizării materialelor necesare în procesul educației, asigurarea și menținerea unui climat pozitiv în clasă. Principalele caracteristici ale acestui model s-au concretizat în elaborarea tehnicilor denumite generic după autorul lor: Tehnicile Freinet. Putem concluziona, în privința avantajelor aplicabilității acestui sistem, că principalul rol al educatorului este acela de coordonator. În cea mai mare parte, educatorul este un observator atent, care dirijează și coordonează activitățile elevilor săi. Acest tip de educație are în centrul său copilul, cu nevoile sale firești, favorizând inițiativa, exprimarea liberă, experimentarea, cooperarea, asumarea deciziilor, responsabilitatea, autonomia, socializarea. Munca este cea care îl transformă și conduce la creație.

PLANUL JENA. Alternativa educațională Jena este fundamentată pe concepția pedagogului german Peter Petersen (1884 – 1952). Ideile, principiile, valorile și metodele alternativei Jena sunt compatibile cu cerințele și trebuințele formării omului în societate și anume: formarea și dezvoltarea conștiinței de sine, conștiința propriilor posibilități și limite, responsabilitatea, dorința și capacitatea de a lua decizii, dorința și capacitatea de a participa la viața comunității. În esență, alternativa Jena urmărește dezvoltarea personalității individului, corelată cu aspirația de integrare în societate.

Planul Jena lucrează după un plan ritmic de activități, în care se succed alternativ cele patru activități fundamentale: conversația, jocul, lucrul și serbarea. Pe parcursul unei săptămâni, copiii

au de realizat independent, în perioada compactă, un ansamblu de cerințe minimale, și anume activitățile, cercurile, jocurile prezentate în cadrul activităților de bază.

Alternativa educațională Planul Jena, introdusă în sistemul românesc de învățământ în 1994, pune accentul pe implicarea copilului în activitate și pe învățarea integrată. Un rol important în formarea lui îl are și mediul educațional, care îi poate stimula curiozitatea, interesul de investigare, experimentare și cunoaștere, inițiativa, autonomia, comunicarea și relaționarea etc. Părinții participă activ la educația copiilor în grădiniță sau în școală, colaborând deschis cu cadrele didactice.

PEDAGOGIA CURATIVĂ. Pedagogia curativă reprezintă un domeniu intermediar între pedagogie și medicină, având ca fundament antropologia. Scopul său este de a oferi copiilor, tinerilor cu nevoi special posibilitatea de a-și atinge potențialul maxim în vederea integrării lor în societate. Primul institut de pedagogie curativă a fost fondat în anul 1924 de Rudolf Steiner. Această pedagogie presupune terapii specifice precum euritmie curativă, modelarea artistică a vorbirii, muzică terapeutică, pictură, modelare în lut, activități practice. În România, pedagogia curativă este o alternativă la învățământul special de stat. Primul Centru de Pedagogie Curativă și Terapie Socială a fost înființat în anul 1991 în Simeria Veche. Formarea cadrelor didactice se realizează cu sprijinul asociațiilor și instituțiilor partenere din Elveția sau prin cursuri de formare continuă organizate în parteneriat cu Casa Corpului Didactic. În anul 2015 Centrul din Simeria dispunea de 49 de cadre didactice și terapeuți.

PROGRAMUL STEP-BY-STEP. Programul Step by Step este destinat copiilor de la naștere și până la vârsta de 13 ani. În România, programul a debutat în 1994 sub numele de „Head Start”, iar în 1995 a luat numele de Step by Step, la inițiativa Fundației Soros pentru o Societate Deschisă, prin semnarea unei Convenții cu Ministerul Educației Naționale. Începând din martie 1998, programul este continuat de „Centrul Step by Step pentru Educație și Dezvoltare Profesională”, oferind noi metode de educare a generațiilor viitoare, în vederea unei participări active și responsabile în cadrul societăților deschise.

Programul Step by Step oferă soluții pentru educația în spiritul democrației în școlile elementare (ciclul primar), continuându-se filosofia și conceptele specifice Programului Step by Step pentru preșcolari: o programă de învățământ ce prevede individualizarea instruirii, dar și activități ale întregii clase, activități de grup, activități desfășurate pe centrele de activitate special amenajate, participarea familiei la procesul educativ. La prima vedere, aceste caracteristici coincid cu cele ale învățământului tradițional, primar și preșcolar. Diferența survine însă din felul în care este planificat, organizat și desfășurat întreg procesul educativ. Realizatorii programului sunt constituiți într-o echipă de educatori: două educatoarea/învățătoarea, directorul unității, părinți, voluntari.

Conceptele alternativei Step by Step. Alternativa educațională Step-by-Step promovează educația centrată pe copil, predarea orientată după nevoile și interesele copilului, individualizarea pregătirii, învățarea organizată în centre de activitate, implicarea familiei și comunității în educația copiilor, respectarea și aprecierea diversității umane, susținerea incluziunii grupurilor defavorizate.

Misiunea asumată rezidă în a dezvolta în fiecare copil capacitatea de a fi creativ, de a-și forma o gândire critică, de a face opțiuni și de a avea inițiativa, de a defini și rezolva probleme, de a comunica ușor cu semenii, a-i înțelege și de a negocia. Copilului îi sunt oferite practici adecvate de dezvoltare, specifice vârstei sale. Învățarea se produce, în bună măsură, prin

descoperire individuală și în ritmul propriu al copilului, încurajându-se moduri personale de a înainta în cunoaștere și în dezvoltarea deprinderilor.

Echipele de educatori trebuie să le ofere copiilor materiale de învățare suficiente și atractive, încurajând jocul și activitatea în centre, pentru care ei optează în mod liber.

Programul unei zile în grupa Step by Step începe cu primirea copiilor, aceasta fiind marcată de discuții individuale cu părinții, unele chiar confidentiale. Până la servirea micului dejun, copiii se antrenează în diverse activități de dimineață.

După micul dejun, urmează întâlnirea de dimineață (activitate frontală), unde copiii, adunați într-un singur grup, desfășoară o activitate comună, conform temei de dezbatere sau categoriei de activități planificate pentru ziua respectivă.

După aceasta, copiii optează pentru activitățile în centrele de interes, unde aprofundează tema zilei, sau se lasă prinși în activități spontane. Servirea prânzului și somnul sunt componente ale programului zilnic. Activitățile de aranjare a jucăriilor, pe cât se poate în prezența părinților, încheie programul zilei.

Activitatea sectorială asigură reușita individualizării instruirii. Fiecare centru trebuie să conțină materiale suficiente pentru uzul mai multor copii în același timp. Acestora li se permite să își aleagă singuri materialele și sunt încurajați să lucreze după bunul plac. La baza activităților didactice se află munca în grupuri, scopurile acestor activități fiind de a-i învăța pe copii să își dezvolte simțul identității și al prețuirii de sine, să coopereze, să se respecte și să integreze cu ușurință în comunitate.

Clasa axată pe necesitățile copilului favorizează individualizarea. Mobilierul, materialele și aranjarea clasei favorizează creșterea fiecărui copil, iar activitățile alese sunt relevante pentru dezvoltarea copilului. Copiii individualizează pentru ei înșiși atunci când aleg un anumit centru de activitate sau un puzzle de cinci piese în locul unuia de douăsprezece. Individualizarea cere de asemenea ca educatoarea să creeze activități care să-l facă pe copil să se simtă implicat și stimulat. Este posibil să îmbunătățim tehnicile de individualizare necesare în clasă. Educatoarea poate schimba sau adapta materiale după nevoie, în urma unei atente observări a copilului și având grijă ca planificarea activităților să fie flexibilă și interesantă. Pentru a maximiza gradul de individualizare majoritatea activităților se desfășoară în grupuri mici. Orarul zilnic alternează activitățile cu odihna ținând cont de nevoile fiecărui copil. Individualizarea este o parte importantă a programei axate pe necesitățile copilului pentru că ajută educatoarea să devină mai eficientă.

Educatorii trebuie să le deschidă elevilor calea spre explorarea lumii înconjurătoare, să-i stimuleze să pună întrebări și să găsească răspunsuri, să-i ajute să înțeleagă complexitatea realității înconjurătoare.

Relația profesorului cu elevii reprezintă o construcție reciprocă, dinamică, modificabilă în funcție de scopuri și circumstanțe. Ea este rezultatul unei opere comune, care se definitivează în timp, prin implicarea ambelor părți.

Mediul de învățare este organizat în așa fel încât stimulează interacțiunea, colaborarea este prețuită, materiale didactice sunt asigurate, libertatea elevilor de a-și urmări propriile interese și propriile idei este garantată.

Programul Step by Step îi prezintă elevului concepte fundamentale, care sunt esența strategiilor metodologice: comunicarea, preocuparea și grija față de anumite lucruri, comunitatea și conexiunile.

1) Comunicarea este conceptul cheie în cadrul formării de deprinderi și însușirii de cunoștințe legate de alfabetizare, incluzând citire, scriere, dezvoltarea vorbirii, ascultare, arte vizuale și matematica.

Prin comunicare, copiii pot să înțeleagă punctele celorlalți de vedere și pot să aprecieze diversitatea gândirii, culturii și caracteristicilor comune tuturor oamenilor. Educatoarele modelează limbajul și acțiunile preșcolarilor astfel încât aceștia să comunice atitudini responsabile și pozitive. Ele îi ajută pe copii să-și comunice nevoile, și făcând acest lucru îi ajută să găsească modalități prin care ei să poată răspunde nevoilor altora. În cele din urmă, copiii învață căi de clarificare a neînțelegerilor și rezolvare a conflictelor prin utilizarea propice a limbajului.

2) Responsabilitatea și grija sunt valorile cele mai importante pe care se clădește activitatea educativă. Copiii învață să fie preocupați de persoana lor luând exemplul de la părinți, educatori și de la alți adulți cu care iau contact în experiențele lor de învățare. Pe măsură ce obțin tot mai multe succese în activitățile lor zilnice, copiii încep să aibă o imagine de sine tot mai pozitivă și mai puternic conturată.

Copiii își dezvoltă conștiința de sine, învață să aibă grijă de ceilalți, de plante, animale și de mediul înconjurător. Materiile care se predau sprijină dezvoltarea deprinderilor necesare copiilor pentru a deveni responsabili față de ceea ce se petrece în jurul lor. Prin alfabetizare învață să formuleze și să-și exprime opiniile. Prin explorările științifice învață să aibă grijă de ei, de mediul în care trăiesc și de ființele vii care-i înconjoară. În cadrul studiilor sociale învață să respecte și aprecieze evenimentele și oamenii care au modelat calea prezentului. Arta le dă posibilitatea de a-și exprima idei și emoții.

3) Comunitatea îi ajută pe copii și educatoare să conceptualizeze interconexiunile dintre istorie, geografie și educația civică. Fiecare grupă este o potențială comunitate de învățare în care grija și bunătatea față de cei din jur sunt prețuite în mod deosebit. Utilizarea limbajului și a formelor de comunicare este un mijloc de acceptare de noi membri în comunitate, de a rezolva probleme, de a da soluții și de a explora idei noi.

4) Conexiunea, definită ca fiind capacitatea de a interrelaționa experiența de viață, îi ajută pe copii să găsească punți de legătură între cunoștințele acumulate și cele noi pentru a-și construi o viziune empatică asupra lumii. Conexiunea este un termen utilizat pentru a descrie capacitatea de a lega informații noi de experiențe din trecut în scopul acumulării de cunoștințe. Copiii își însușesc și acumulează tot timpul cunoștințe noi. Suntem deseori surprinși și amuzați de asociațiile ciudate pe care ei le fac în efortul lor continuu de a aplica informații noi unor situații familiare. Atunci când se întâmplă acest lucru ei sunt preocupați să-și îmbogățească repertoriul de experiențe. Programul oferă copiilor numeroase ocazii de a face descoperiri, explorări și exerciții.

BIBLIOGRAFIE

1. AMES, L. B.; ARNOLD GESSEL. Themes of his work, New York: Human services Press, 1989. Armstrong, T., Multiple intelligences in the classroom, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.

2. BERK, L.; WINSLER, A. Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1995.
3. CATALANO, HORAȚIU (coord.) Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale. Pitești: Editura Nomina, 2011.
4. KIRSTEN, A.; KAUFMAN, R. K.; BURKE-WALSH, K. Crearea claselor orientate după necesitățile copilului. Iași: Editura Cermi, 1999.
5. MONTESSORI, M. Descoperirea copilului, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
6. POPENICI, ȘT. Pedagogia alternativă, Editura Polirom, Iași, 2001.
7. PIAGET, J. Nașterea inteligenței la copil. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
8. ROTHSCHILD, J.; DANIELS, E. L. Step by step. Crearea materialelor didactice centrate pe copil. Iași: Editura Cermi, 1999.
9. VÎGOTSKI, L. S. Opere psihologice alese. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
10. <http://www.jenaplanschule.jena.de>
11. <http://www.jenapolis.de>
12. <http://www.peterpetersen.hamburg.de>

VALORIFICAREA ÎNVĂȚĂRII PRIN DESCOPERIRE ÎN FAMILIARIZAREA PREȘCOLARILOR CU NATURA

*Eugenia Nadia UNGUREANU,
profesor, Școala Gimnazială nr. 1,
Grădinița cu Program Prelungit, Săveni, jud. Botoșani, România;
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău*

Abstract. *The child enters this world very little developed from a cognitive point of view. What the child will know or will be able to do at some point must be learned, practiced, step by step. Knowledge is acquired through the use of previous experiences in newly created learning situations. In this sense, children need opportunities to interact with people and materials around them and to learn about nature.*

Experimental and discovery learning is based on the principle of active learning and direct involvement of participants who can more easily assimilate new information and knowledge based on their own experiences.

With the help of the methods used, in particular, the experimental method and that of observation, preschoolers will become "little explorers" and will understand through play and scientific experiments, fun and easy to apply, with simple materials at hand, how they work. Some elements of the physical environment finding explanations for various phenomena.

Keywords: *Learning through discovery, active participation, exploration, investigation, experimentation, identification of cause-effect relationships.*

Încurajarea explorărilor, exercițiilor, încercărilor și experimentărilor ca experiențe autonome de învățare reprezintă una dintre finalitățile educației timpurii ca premisă în dezvoltarea, formarea și diversificarea competențelor- cheie în învățarea ulterioară.

Având în vedere particularitățile de dezvoltare ale copiilor în perioada preșcolară și nevoile, interesele și cerințele impuse de schimbările tot mai dese din societate, este imperios necesar să acordăm o atenție deosebită cunoașterii prin studiul naturii deoarece prin variatele lui aspecte, mediul fizic constituie un prilej permanent de influențare a personalității copilului preșcolar, iar citatul lui Gabriel Garcia Marquez „Copilului i-aș da aripi, dar i-aș permite să învețe singur să zboare” ne provoacă la introspecție.

Natura oferă posibilitatea de a fi în contact, mereu, cu ceva nou, de a stârni curiozitatea și dorința de a-l cunoaște și odată cu transmiterea de cunoștințe copilului i se formează și o atitudine corespunzătoare de comportament și facilitează integrarea preșcolarului în acest mediu.

Curiozitatea care-l caracterizează pe copilul preșcolar se manifestă și față de natură și fenomenele din natură și trebuie transformată într-o dorință de cunoaștere, de observare sistematică a schimbărilor care au loc în natură și de formare a unor deprinderi de a sesiza și a cunoaște cauzele acelor schimbări și chiar să facă o călătorie de transformare în care să-și dezvolte atitudini, percepții și comportamente.

Cel mai ușor, preșcolarii acumulează informațiile când își satisfac interesele și trag concluzii proprii cu privire la schimbări și fenomene. Prin respectarea și parcurgerea curriculumului preșcolar, orizontul de cunoaștere se îmbogățește treptat cu aspecte din activitatea omului, condiții de dezvoltare a plantelor și animalelor, copiii conștientizează că fiecare fenomen este rezultatul unei cauze și fenomenele depind unele de altele, sunt legate între ele.

Particularitățile percepției naturii evidențiază contradicțiile care apar între interesele preșcolarilor și posibilitățile de a-și satisface dorințele. Cunoașterea la această vârstă se realizează la nivelul senzațiilor, percepțiilor, reprezentărilor, iar conținutul cognitiv este concret intuitiv. Sensibilitatea analizatorilor înregistrează o dezvoltare intensă cu resfrângeri benefice asupra percepției și conținutului cognitiv.

Literatura pedagogică promovează noutățile europene și mondiale în domeniul pedagogiei, cu accent pe metodele de acțiune care să răspundă nevoilor educației moderne de schimbare a mediului de învățare și a modului de abordare a activității didactice. Acest lucru prevede o metodologie axată pe metode interactive care solicită mecanismele gândirii și dezvoltă creativitatea și imaginația copilului. Accentul pe dezvoltarea proceselor cognitive –aplicative influențează comportamentul activ și creativ al preșcolarului în descoperirea naturii, a științei, a vieții. În acest sens, calitatea materialului didactic și prezentarea acestuia duce la stimularea interesului preșcolarilor pentru studierea mediului fizic, iar „familiarizarea copiilor cu natura începe din grupa mică. În această grupă de vârstă, scopul principal al oricărei activități e formarea atitudinii emoțional-pozitive față de natură”. [1, p170]

Copilul activ „depune efort de reflecție personală, abstractă și interioară, întreprinde acțiuni mintale de căutare, de cercetare și (re)descoperire a adevărilor din realitatea înconjurătoare” [4, p.12] , descoperă răspunsuri la întrebări, își satisface curiozitatea care-l caracterizează și se simte responsabil după rezolvarea sarcinilor de învățare trasate de educatoare. Măiestria actului didactic constă în sprijinirea copilului în însușirea cunoștințelor pe calea descoperirilor proprii și formarea motivației de a progresa în cunoaștere printr-o implicare activă, stimulând potențialul fiecărui copil preșcolar.

Învățarea la vârstele timpurii este un fenomen complex, este investigată încă din antichitate și continuă să preocupe specialiștii pedagogi și psihologi. Anita Woolfolk subliniază că „învățarea este procesul care determină o schimbare în cunoaștere sau comportament” și poate fi dobândită prin experiență, ca urmare a interacțiunii persoanei cu ea însăși sau cu mediul din care face parte. Nu orice schimbare este expresia învățării, ci numai schimbările selective, permanente și orientate într-o direcție determinată. Procesul învățării antrenează personalitatea umană în ansamblul său, implicând atât mecanisme instrumental-operatorii, de receptare, prelucrare, interpretare și valorizare a ceea ce s-a receptat, cât și mecanisme motivaționale. Preșcolarii trebuie învățați să producă o schimbare pozitivă în mediu, să le pese de natură și să dorească să o protejeze.

Învățarea prin descoperire este „metoda didactică în care cadrul didactic concepe și organizează activitatea astfel încât să faciliteze elevului descoperirea prin efort propriu a cunoștințelor, explicațiilor, prin parcurgerea identică sau diferită a drumului descoperirii inițiale a adevărului” [6,p. 277].

Profesorul universitar, Dorina Sălăvăstru (2008) sublinia îndeplinirea unor condiții atunci când ne referim la procesul de învățare: să exercite o schimbare în comportament; schimbarea să fie rezultat al experienței; și schimbarea să fie durabilă.

Învățarea umană presupune achiziție, dobândire de cunoștințe, priceperi, deprinderi, abilități fizice sau intelectuale, conduite, atitudini, sentimente, acte de voință, în vederea adaptării la situații noi de existență și a construirii personalității.

Copilul se naște cu capacitatea de a învăța, dar șansa supraviețuirii, a umanizării și socializării lui depinde de contactul cu adultul, de grija generației adulte pe termen lung, de mediul educațional. Tot ceea ce poate să realizeze o ființă umană depinde de învățare, exercițiu, muncă.

Un copil nu este niciodată prea mic ca să învețe cu condiția ca modul de solicitare intelectuală să fie pe măsura dezvoltării sale biopsihice și să se potrivească cu lumea sa. Rezultatul final al învățării depinde și de capacitatea solicitărilor, al stocului de unități de informații învățate, dar depinde mai ales de demersurile efectuate de adult pentru învățare, de felul organizatoric al situațiilor de învățare.

Principalele tipuri de învățare sunt:

- 1) Învățarea prin imitație sau învățarea prin observarea celorlalți. Teoria Învățării Sociale (Albert Bandura) susține rolul socialului în învățare și importanța educatoarei ca model prin imitație;
- 2) Învățarea prin rezolvarea de probleme presupune formarea unor capacități noi;
- 3) Învățarea senzorială cu accent pe latura perceptivă și motorie;
- 4) Învățarea prin receptare sau învățarea verbală/ conștientă ce cuprinde imagini și reprezentări de obiecte și fenomene concrete, terminând cu principii și idei abstracte;
- 5) Învățarea logică sau învățarea cu înțeles, învățarea cu controlul rațiunii care nu pune copilul în ipostaza de a descoperi, analiza, compara;
- 6) Învățarea formativ- creativă are loc când sunt parcurse gradual etapele de adunarea datelor, compararea lor, realizarea de disocieri, abstractizări, conexiuni;
- 7) Învățarea mecanică care nu duce la dezvoltarea unor competențe;
- 8) Învățarea creatoare presupune descoperirea unei soluții originale pentru rezolvarea situațiilor problematice;
- 9) Învățarea prin descoperire.

În literatura pedagogică, învățarea prin descoperire apare ca o extensie a problematizării, dar și ca metodă distinctă. Preșcolarul trebuie să găsească soluții la situația problematică, situație care declanșează descoperirea. Pe lângă dezvoltarea proceselor senzoriale, a gândirii, a memoriei, a limbajului și creativității se dezvoltă și calități ale personalității: deprinderi, priceperi, atitudini, etc. Motivația extrinsecă pierde teren în fața motivației intrinsecă deoarece preșcolarul mânat de curiozitatea care-l caracterizează și de satisfacția generată de noile descoperiri se dezvoltă intelectual.

Învățarea prin descoperire (D. Ausubel, 1985) presupune cercetarea faptelor, a evenimentelor și rezolvarea problemelor pe baza observațiilor proprii culese prin investigare. Deci, materialul învățat nu este prezentat într-o manieră finală, ci urmează a fi descoperit ca urmare a unei activități mintale și apoi inclus în structura cognitivă a celui ce învață. Astfel, copilul este sprijinit să realizeze un proces de investigare la sfârșitul căruia să stabilească propriile concluzii vis -a -vis de tema, subiectul cercetat. Preșcolarul este pus în situația de a

gândi, să observe schimbările, să formuleze ipoteze, să verifice presuposițiile dacă sunt sau nu adevărate.

În cadrul activităților didactice care apelează la învățarea prin descoperire, copiii sunt îndrumați gradual, iar timpul de lucru și implicarea în descoperirea cauzelor este direct proporțional cu ghidajul educatoarei sau adultului implicat. Putem trage concluzii că prin descoperirea independentă, șansele să obținem un rezultat excelent, performant sunt foarte mici. În schimb, dacă descoperirea este orientată sau dirijată de educatoare se obține un rezultat final calitativ.

Psihologul american, Jerome Bruner, specializat în învățare și psihologie educațională, evidențiază învățarea prin descoperire ca o metodă de învățare prin investigație, inovatoare deoarece învățarea prin descoperire îi încurajează pe copii să se folosească de cunoștințele anterioare, de imaginație, creativitate, intuiție pentru a descoperi fenomenele și să se familiarizeze cu natura.

Învățarea prin descoperire nu duce la o memorare mecanică ci la un mod activ de a găsi răspunsuri la ceea ce-i înconjoară, deci o modalitate eficientă de învățare prin stimularea motivației intrinseci.

Avantajele practicării unei învățări prin descoperire sunt evidențiate în studiile de specialitate:

- a) Implicarea activă a preșcolarului în procesul de învățare;
- b) Stimularea curiozității epistemice;
- c) Se dezvoltă abilitățile de învățare;
- d) Crește nivelul de motivație deoarece experiența de învățare este personalizată;
- e) Sunt încurajate acțiunea, independența și autonomia copilului.

Avantajele enumerate mai sus aduc beneficii procesului de învățare și contribuie la dezvoltarea armonioasă a copilului preșcolar și pornind de la acest considerent, îmi doresc să abordez pentru cercetare tema „Valorificarea învățării prin descoperire în familiarizarea preșcolarilor cu natura”.

Principii care stau la baza învățării prin descoperire:

- Managementul învățării

Învățarea prin descoperire se poate face individual dar și în echipă. Acest lucru îi determină pe copii să se simtă confortabil, să colaboreze unii cu alții, să se simtă utili și responsabili.

- Rezolvare de probleme

În rezolvarea de probleme, copiii sunt îndrumați să caute soluții folosindu-se de informații cunoscute deja pentru a descoperi informații noi.

- Integrare și conexiune

Educatoarea îi ajută pe preșcolari să combine informațiile și să se conecteze cu lumea reală, cu natura.

- Analiza informației și interpretarea ei

Învățarea prin descoperire este orientată asupra procesului și nu numai asupra conținutului. Astfel, copiii sunt puși în situația de a analiza și interpreta informația nu numai de a o memora.

- Eșec și feedback

Învățarea are loc chiar și atunci când preșcolarii înregistrează eșecuri nu numai când găsesc răspunsuri sau validează idei, ipoteze.

Pentru ca învățarea prin descoperire să fie eficientă trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- Subiect accesibil, interesant;

Preșcolarii sunt dispuși să învețe dacă subiectul învățării îi interesează. Cunoașterea intereselor și preocupărilor lor constituie un avantaj alături de cunoașterea particularităților de vârstă.

- Parcurgerea în etape a conținutului învățării;

Experiența de învățare trebuie parcursă gradual pentru a-i permite copilului să o înțeleagă.

- Extrapolarea

Experiența de învățare trebuie să permită extrapolarea, găsirea unor informații noi pe parcursul investigației.

Recunoscută ca una dintre metodele moderne, învățarea prin descoperire conține problematizarea și asigură într-o măsură mult mai mare decât metodele tradiționale, activitatea independentă și motivația corespunzătoare pentru însușirea activă și conștientă a cunoștințelor, copiii ajung la descoperirea unor adevăruri necunoscute lor, dar cunoscute în știință și de către educatoare.

Descoperirea și problematizarea realizează în procesul de instruire un sistem de relații indistructibile prin faptul că învățarea problematizată se finalizează într-un act de descoperire de noi fapte, idei, cunoștințe.

Metoda descoperirii acționează prin procedee ca: vezi, cercetează, înțelege.

Freinet numește descoperirea “metoda experiență” de încercare, deoarece îl pune pe copil în situația să încerce diverse modalități de a afla răspunsul dorit. Pe parcursul etapei descoperirii celor dorite apar primele satisfacții și dorința continuării și a finalizării.

Orice descoperire impune căutarea și rezolvarea de probleme. Crearea unor situații problemă în timpul învățării atrage de la sine o gimnastică a gândirii și a celorlalte procese de cunoaștere, în vederea găsirii de noi soluții. Situația problemă nu trebuie confundată cu conversația euristică când copilul este pus în situația de a da un răspuns cu un efort relativ ușor care-i direcționează procesele de cunoaștere.

Învățarea prin descoperire se realizează cu aportul celorlalte metode de învățământ, ea fiind o metodă finală. Spre deosebire de metodele expositive, preșcolarii nu asimilează cunoștințele cucerite, ci din contra cuceresc cunoștințele, desfășoară activități de observare, caută soluții variate de rezolvare a unor probleme. Învățarea prin descoperire se poate organiza sub mai multe forme, determinate de specificul obiectivului și particularitățile de vârstă ale copiilor. Învățarea prin descoperire utilizează: inducția, deducția și analogia.

Robert Glaser, consideră că pedagogia descoperirii cuprinde două variabile: învățarea prin descoperire și educația pentru descoperire. În ceea ce privește învățarea prin descoperire, acesta se realizează pe două căi: prin metoda inducției și prin metoda încercării și erorii.

Același autor arată că de obicei se practică așa zisa pedagogie explicativă, care procedează de la reguli spre exemple. Pe această cale regula se însușește repede și riscurile erorii sunt minime. Pedagogia inductivă, care este specifică învățării prin descoperire, procedează într-o manieră opusă: de la exemple multiple spre concepte principii, reguli. Pe această cale , copiii

ajung singuri la descoperirea și stabilirea conceptelor, trecând prin exemple specifice, prin generalizări și diferențieri.

Cea de-a doua cale, descoperirea prin încercări și erori nu impune subiectului o cale structurală ci îl lasă să încerce să caute. Dacă prin metoda inducției conceptele devin mai clare și mai trainice, prin cea de-a doua cale se dobândește capacitatea de cercetare necesară mai târziu în viață, căci nici o descoperire remarcabilă nu este posibilă fără încercări, erori, analize căutări. Promovarea descoperirii și limitarea erorilor, scrie autorul sunt procedee incompatibile.

În ceea ce privește educația pentru descoperire, Robert Glaser arată că pe lângă folosirea metodelor de mai sus sunt necesare o serie de elemente noi de asemenea cum ar fi disciplina în studiu, formarea aptitudinilor pentru observație, inducție și deducție, pentru exploatare, aptitudinea de a emite ipoteze, de a pune o problemă în termeni de metodă. La acesta se adaugă o serie de trăsături de caracter ca: răbdarea, perseverența, atenția, ordinea.

Un alt cercetător, M.C. Wittrock, consideră învățarea prin descoperire drept o ipoteză care trebuie încă să fie verificată. Susținând pedagogia descoperirii, autorul nu elimină pedagogia tradițională. “Pedagogia didactică” cum îi spune el, aceasta nu trebuie suprimată ci modificată potrivit cu cunoștințele și aptitudinile dobândite prin descoperire.

R.B. Mackon – susține că toți copiii sunt creativi până în momentul când adulții prin sistemul lor de instrucție, prin autoritatea și disciplina impusă din afară, nu le înăbușă originalitatea.

Tema propusă pentru studiul de cercetare este o temă de actualitate în domeniul educației, în învățământul preșcolar și nu numai, de aceea îmi doresc să verific dacă rezultatele procesului de învățământ în care copiii sunt ghidați să-și descopere singuri cunoștințele, procedeele de învățare, sunt mult mai valoroase și trainice, provocând și stări emoționale spontane și puternice deoarece învățarea prin descoperire nu este o modalitate de lucru în educație cu o structură metodică rigidă, definitiv învechită și nemodificabilă, ci, manifestându-se inițial ca tendință, ea se construiește organizat, conștient, în procesul învățării prin colaborarea educatoarei cu preșcolarii.

Totodată îmi doresc să studiez dacă organizarea activității didactice, în care metoda învățării prin descoperire este prezentă, dovedește că preșcolarii de grupă mare pot desfășura o activitate de cercetare, investigare, de dobândire prin forțe proprii a unor cunoștințe noi, legi sau reguli de formare a unor priceperi și deprinderi de muncă intelectuală și operativă în familiarizarea cu mediul înconjurător.

Tema „Valorificarea învățării prin descoperire în familiarizarea preșcolarilor cu natura” a fost aleasă din dorința de a investiga și identifica impactul asupra grupei de copii, la nivel individual și de grupă, de angajare totală și participare activă și conștientă cu efect formativ accentuat, instigându-i la descoperiri simple și treptat să fac trecerea la activități din ce în ce mai complexe care însă să nu depășească efortul de care preșcolarii sunt capabili încât străduințele lor să nu rămână fără rezultat și să-i demobilizeze.

Mediul reprezintă ansamblul factorilor externi din natură și societate care acționează asupra omului și condiționează existența lui. Încă de la naștere, copilul se dezvoltă biopsihosocial sub influența directă a mediului, acesta fiind principala sursă de informații ce va sta la baza procesului de cunoaștere a realității.

Contactul nemijlocit al copiilor cu natura și formele ei de viață sporește eficiența demersurilor educaționale, dat fiind cunoscută marea disponibilitate a celor mici de a descoperi

și asimila tot ceea ce stârnește curiozitatea, cu atât mai mult activitățile care sunt realizate în natură, (activități de tip outdoor) și prin care folosesc materiale din natură sau materiale reciclabile.

Această activitate de cercetare o voi organiza într-un mod cât mai original, plăcut, atractiv, variat și eficient, îmi voi folosi creativitatea, măiestria și toate cunoștințele metodologice și științifice, voi studia materialele de specialitate și voi consemna cu acuratețe datele culese și le voi interpreta într-un mod obiectiv pentru a realiza un conținut cu valoare în soluționarea problemelor identificate în realitatea educațională.

În prezent, se asistă la o abordare educațională care ține seama de necesitatea de a putea aplica cunoștințele acumulate și a evalua performanțele sub îndrumarea subtilă ce-i conferă educatoarei rolul de consultant. Experiențele de învățare amplifică capacitatea de asimilare a cunoștințelor, formarea de deprinderi, schimbarea comportamentului în vederea adaptării la mediu, iar cheia învățării este deplina angajare a copilului în actul învățării, în funcție de ritmul de învățare și universul copilului: „Mi s-a spus și am uitat/ Am văzut și am înțeles/ Am făcut și am învățat”(Confucius).

BIBLIOGRAFICE

1. ANDON, C.; HAHEU, E.; GORDEA L.; GÎNJU, S. Teoria și metodologia familiarizării preșcolarilor cu natura. Ch.: S.n., (Tipogr.UPS ”I. Creangă”), 2014.
2. ANTONOVICI, Ș. Cunoașterea mediului în grădiniță. Didactica Publishing House, București, 2010.
3. BERNAT, S. Tehnica învățării eficiente. Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2003.
4. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Editura Polirom, Iași, 2006.
5. HMELO-SILVER, C. E. Problem-based learning: What and how do students learn? 2004. Educational Psychology Review 16.3.
6. JINGA, I.; ISTRATE, E. Manual de pedagogie, Editura All, Bucuresti, 2001, p. 277.
7. LESPEZEANU, M. Tradițional și modern în învățământul preșcolar – o metodică a activităților instructiv-educative. București. Colecția Didactica Esențial, 2007.
8. NEACȘU, I. Instruire și învățare. București, 2001.
9. NEACȘU, I. Instruire și învățarea. Editura Didactică și Pedagogică, ed. a 2-a, București, 1999.
10. STAN, C. Teoria educației. Actualitate și perspective. Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001.
11. ȘOITU, L.; CHERCIU, R. D. (coord.). Strategii educaționale centrate pe elev. Editura Alpha MDN, Buzău, 2006.
12. WOOLFOLK, A. Educațional Psychology. Editura Person Education, ed.a 14-a, New York, 2019.

PROBLEMA SENSULUI CUVINTELOR ÎN PREȘCOLARITATE

*Liuba MOCANU, dr., conf. univ., UPSC, RM
Cristina-Elena ALUNGULESEI, masterand, UPSC, România*

Summary. *The article reveals the issue of vocabulary and words' meaning from a linguistic, psychological and pedagogical viewpoint. The idea forwarded is that the enrichment of vocabulary in the preschoolers takes place both quantitatively, numerically and qualitatively. The latter refers to children's comprehension of the word's meaning. It has been shown that the elder preschooler can understand and explain the sense of words.*

Keywords: *words, quantity, quality, vocabulary, preschool.*

Potrivit studiilor lingvistice, limba este un sistem viu. Vocabularul, drept parte integrantă din sistemul general al limbii, este compartimentul cel mai expus la diverse transformări (interne și externe) ce se exercită asupra ei. Deci, putem afirma că, *vocabularul nu este o masă informă, o adunare de cuvinte care au o valoare egală pentru limbă.*

A. Bidu Vrânceanu relevă că lexicul poate fi definit ca totalitatea cuvintelor utilizate astăzi mai mult sau mai puțin. Marea mobilitate a vocabularului în ansamblul său, dar și în funcție de diferite domenii de activitate, face dificil de stabilit inventarul său definitiv [1, p.7].

Deși știința limbii studiază, alături de cuvânt, și alte aspecte și fenomene lingvistice, categoria cea mai „naturală” rămâne totuși cuvântul.

Acesta are o formă, adică un înveliș sonor, un aspect sonor, exterior, dar și un conținut (aspect interior), (un înțeles, un sens); este unitatea de bază a limbii, alcătuită dintr-o reunire de foneme și care conține o anumită semnificație lexicală și gramaticală, servește la denumirea noțiunilor și se prezintă ca material de construcție pentru propoziție [3, p. 150]

Vocabularul (sau lexicul) unei limbi reprezintă totalitatea cuvintelor din acea limbă. În cazul celor mai bogate limbi moderne dimensiunea vocabularului poate atinge câteva sute de mii de cuvinte. Deși numărul de cuvinte al limbii române cuprinde între 60000 și 170 000 de lexeme, nu toate ocupă același loc chiar prin faptul că nu sunt cunoscute și înțelese de toți vorbitorii acestei limbi.

Sub raportul frecvenței, al utilizării lor, s-a precizat deja că un vorbitor cult, ceea ce presupune și un grad avansat de instrucție, cunoaște și recunoaște aproximativ 30.000 de cuvinte, însă folosește aproximativ 10.000 de cuvinte [7, p. 89]. Se știe că sistemul limbii este alcătuit din mai multe componente, unul dintre acestea fiind vocabularul. Savanții însă susțin că acesta, ultimul, este mult mai mult decât o componentă, Mai mulți cercetători, inclusiv S. Stati, Th. Hristea, subliniază că bogăția unei limbi este dată, în primul rând, de bogăția și de varietatea vocabularului ei, teză unanim acceptată atât în lingvistica generală, dar și în cea românească. [4, 2].

Vocabularul unui vorbitor reprezintă o parte foarte mică a vocabularului limbii, compus din acele cuvinte pe care le cunoaște vorbitorul. Din acest considerent, dimensiunea acestui vocabular diferă semnificativ între diversele categorii de vorbitori și depinde de nivelul de

educație, de inteligență al acestora. Nu în ultimul rând se are în vedere și perceperea de către vorbitori a conținutului cuvintelor.

Despre înțelegerea sensului cuvintelor se vorbește și la nivel preșcolar.

În această etapă, copiii dobândesc deprinderea de a-și exprima ideile, impresiile, gândurile, dorințele într-o formă nouă, inteligentă, cursivă. Dar pentru aceasta copilul trebuie să înțeleagă conținutul cuvintelor. Precizia și expresivitatea comunicării sunt date în cea mai mare măsură de calitatea vocabularului utilizat. Îmbogățirea vocabularului copiilor este unul dintre obiectivele prioritare pe linia cultivării exprimării, obiectiv care se realizează începând din cea mai timpurie vârstă.

Cu toate că știința limbii studiază, alături de unitățile lexicale, și alte aspecte și fenomene lingvistice, categoria cea mai „naturală” rămâne totuși cuvântul.

În evoluția ontogenetică a copilului, conduita verbală se dezvoltă și se îmbogațește în permanență, modalitățile verbale devenind mai complexe și mai diversificate. Conținutul și semnificația celor exprimate prin intermediul conduitei verbale se încarcă de caracteristici subtile și rafinate. Acest conținut este transpus în forme exterioare mai variate, care poartă mai mult sau mai puțin marca fiecărei personalități. [12].

Grație dezvoltării limbajului și evoluției psihice generale, susține Emil Verza „copilul își însușește noi modele de conduită verbală care contribuie nemijlocit la acumularea experienței sociale. Astfel, devine mai accesibilă înțelegerea „sistemului deschis” al limbajului, care se conservă prin fluxul continuu de schimburi cu mediul, și aceasta, desigur, în cadrul ambianței sociale.” [6].

Pshihologii relevă că în dezvoltarea lexicului, ca și în însușirea structurii gramaticale a limbii, poate mai mult decât în alte domenii ale vieții psihice a copilului, există mari diferențe individuale care depind, în primul rând, de vârsta copilului, de condițiile de viață ale acestuia și altele.

Anume unitățile lexicale asigură conținutul comunicării. Folosirea liberă a limbajului oral și scris se bazează, în primul rând, pe posedarea suficientă a unui arsenal de cuvinte. Din acest considerent se susține că limba, ca mijloc de comunicare, reprezintă, mai întâi de toate, limba cuvintelor [8.p. 89].

Dezvoltarea vocabularului copilului este strâns legată, pe de o parte, de evoluția gândirii și a altor procese psihice ale acestuia, iar, pe de altă parte, de dezvoltarea tuturor componentelor limbajului: cultura sonoră, aspectul gramatical, creativitate etc. Prin limbaj, cuvintele denotă doar ceea ce înțelege copilul. Din acest considerent, cuvintele cu sens concret apar în vocabularul copilului mai devreme, iar noțiunile de gen (termenul aparține T. Slama –Cazacu) apar în lexiconul vorbitorului mic mai târziu [Apud 9].

Evoluția vocabularului în ontogeneză este, de asemenea, condiționată și de dezvoltarea imaginației copilului despre realitatea înconjurătoare. Pe măsură ce copilul cunoaște noi obiecte, fenomene, semne caracteristice ale acestora, acțiuni etc, are loc îmbogățirea vocabularului atât cantitativ, cât și calitativ.

Analizând procesul de dezvoltare a sensului cuvântului în ontogeneză, L. S. Vâgotsky menționa că limbajul și semnificația cuvintelor au evoluat în mod natural, iar istoria privind evoluția sensului cuvântului din punct de vedere psihologic, ne ajută să ne clarificăm, într-o anumită măsură, cum are loc dezvoltarea semnelor, cum apare la copil primul semn etc. [Apud 5].

Orice cuvânt nou, susține Lalaev, apare la copil ca o corelație nemijlocită între un anumit cuvânt și obiectul pe care îl desemnează [9, p.3].

O. Ușakov relevă că în dezvoltarea vocabularului la copiii de vârstă timpurie se evidențiază două aspecte: sporirea numerică a acestuia și dezvoltarea lui calitativă, adică însușirea sensului cuvintelor [Apud 10].

Creșterea vocabularului este dependentă de diverși factori, din care cauză datele din literatură referitoare la numărul de cuvinte ale preșcolarilor de aceeași vârstă diferă de la un copil la altul. Primele unități lexicale conștientizate apar la sfârșitul primului an de viață și constituie cca 10-18 cuvinte.

Psihologul D. B. Elkonin relevă că deosebirile dintre cuvinte,, sunt mult mai mari, decât în orice altă sferă ce vizează dezvoltarea psihică”.p.94 Alekseeva. Componenta vocabularului reprezintă cercul de interese și necesități ale copilului. Potrivit unui studiu realizat de către psihologii austrieci, care au înregistrat vorbirea copiilor cu adulții, dar și cu semenii lor, au stabilit că un copil de 5 ani folosește, în mediu, pe zi, cca 11 mii de cuvinte. Se precizează că cel mai frecvent se utilizează cuvântul „eu”, apoi urmează „eu vreau”, „eu voi...”, „eu iubesc” etc. [Apud 8].

Cât privește sensul cuvintelor, trebuie subliniat că la trei ani, copiii folosesc cuvinte fără să le înțeleagă sensul, fiind atrași de sonoritatea acestora, sau le folosesc din spirit de imitație. Începând cu 4-5 ani, concomitent cu îmbogățirea volumului de cunoștințe, cu formarea unei sfere mult mai ample de reprezentări despre lumea înconjurătoare, copiii înțeleg sensurile proprii ale cuvintelor, ca mai târziu, pe la 6 ani, să folosească cu ușurință în exprimare atât sensul propriu cât și cel figurat al cuvintelor[11] -Alți cercetători, ca de exemplu, T. Slama –Cazacu, E. Strunin etc, vorbesc de o percepere a conținutului cuvântului începând din grupele mici.

Vâgotsky L. a fost acel care a demonstrat ca limbajul și gândirea sunt într-o relație de reciprocitate: cuvântul fără idee este mort și gândirea nerealizată în cuvinte este o umbră; într-o unitate dinamică complexă, și că relațiile dintre ele apar în cursul dezvoltării și evoluează fără încetare.[Apud 5,p. 18]. La baza însușirii sensului cuvântului, susține psihologul, se află caracteristica funcțională a obiectului.

Prin semnificația cuvântului înțelegem atât capacitatea acestuia de a substitui, a reprezenta obiecte, de a provoca, a trezi asociații apropiate, cât și de a analiza obiecte, a abstractiza și generaliza caracteristicile lor, susține psihologul Luria A. [Apud 5, p. 21]. Acest gând, din punct de vedere psihologic, a fost argumentat și de către L. Vâgotski care împărtășea ideea că sensul cuvântului nu este altceva, decât o generalizare...dar aceasta, la rândul ei, constituie un act al gândirii; că sensul lexemului în vorbirea copilului evoluează.

Cuvântul singur de la sine nu poartă nici un concept, el apare doar în sensul cuvântului [5, p. 21]

Vârsta de 5-7 ani deschide noi perspective pentru evoluția limbajului. Reprezintă perioada când atenția copiilor e direcționată spre cuvânt, spre conținutul, formele acestuia. Există premise de „rupere ” a sensului cuvântului de obiect, susțin mai mulți cercetători (F. Sohin, E. Strunin, C. Păunescu etc.).

BIBLIOGRAFIE

1. BIDU-VRĂNCEANU, A.; FORĂSCU, N. Cuvinte și sensuri. Polisemia, sinonimia, antonimia prin exerciții. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1988.
2. BUȘMACHIU, V. Stratificarea funcțional-stilistică a lexicului limbii române și prezentarea lui lexicografică. Chișinău, 2018.
3. Didactica educației preșcolare. Chișinău, 2012.
4. HRISTEA, TH. (coordonator). Sinteze de limba română. București: Editura Albatros, 1984.
5. MOCANU, L. Evoluarea limbajului preșcolarelor mari prin perceperea semanticii cuvântului. Chișinău, 2000.
6. VERZA, E. Tratat de logopedie, volumul I. București: Editura Humanitas, 2003.
7. TOMA, I. Limba Română Contemporană. Privire general. București: Editura Niculescu, 2001.
8. АЛЕКСЕЕВА, М.М.; ЯШИНА, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.
9. ЛАЛАЕВА, Р.И.; СЕРЕБРЯКОВА, Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). С-Петербург СОЮЗ, 1999.
10. Развитие речи детей дошкольного возраста, М., Просвещение, 1997. 223 с.
11. <http://www.munteniadebuzau.ro/social/761-particularit%C4%83%C5%A3i-specifice-vorbirii-copilului->
12. <https://ultrapsihologie.ro/2015/03/01/dezvoltarea-limbajului-la-prescolari/>

ROLUL POVEȘTIILOR ÎN FORMAREA VALORILOR MORALE A PREȘCOLARILOR

*Silvia GOLUBIȚCHI, dr. ped., conf. univ.,
Larisa POSTICA, doctorandă
Universitatea de Stat din Tiraspol, RM*

Summary. *At preschool age the child learns easily through stories. They help him learn moral values: responsibility, honesty, justice, modesty, respect, sincerity, discipline, patriotism, moral norms and rules, models of moral behavior that children need. Moral values encompass the entire human existence and regulate interpersonal relationships and are goal-values, personal values. The story teaches the child to listen to it, to follow its thread, to make the connection between the image and what is heard, the child observes descriptions, qualities, emotions, behaviors and language.*

Keywords: *children, moral values, stories, moral behaviors.*

Formarea și dezvoltarea morală a personalității este determinată de toți factorii educaționali: *familie, grădiniță, școală, mass-media* etc. Grădinița este unul dintre factorii decisivi în educarea copiilor din perspectiva educației morale. Ca atare, educatorii, alături de familie, constituie de-a lungul anilor factorii principali care formează și educă spiritul respectării normelor de conduită morală în societate, spiritul cultivării unor trăsături morale pozitive, a ideilor de demnitate umană, egalitate, toleranță, respect reciproc, responsabilitate față de actele personale, pace și înțelegere între oameni.

S. Cristea că conținuturile particulare specific educației morale pot fi identificate în raport cu dimensiunea filozofică reflectată și de coordonata civică promovată, la nivel social și individual, în termeni de teorie și ideologie morală și de acțiune morală, exprimată în diferite forme de conduită morală [1, p.49].

La vârsta preșcolară copilul învață cu ușurință prin intermediul poveștilor. Acestea îl ajută să învețe *valori morale*: responsabilitatea, cinstea, dreptatea, modestia respectul, sinceritatea, disciplina, patriotismul, normele și regulile morale, modelele de comportare morală, de care copiii au nevoie.

Valorile morale cuprind întreaga existență umană și reglementează relațiile interpersonale, contribuie la realizarea armoniei axiologice, la configurarea sensului vieții și a existenței umane. Ele sunt valori-scop, valori personale, au un caracter imperativ prin dimensiunea normativă.

I. Nicola afirmă că rolul cunoștințelor morale este de a-l introduce pe copil în universul valorilor morale, de a-l face să înțeleagă semnificația acestora pentru conduita sa, de a-i dezvolta, totodată, capacitatea de a discerne între valorile pozitive și elementele negative [4].

T. Munteanu afirmă că *valorile morale* – reprezintă comportări, acțiuni, fapte cărora li se oferă pe plan social o apreciere pozitivă, în sensul că ele coincid cu concepțiile provenite din societatea respectivă, cu privire la ceea ce este bine, echitabil, folositor societății, membrilor ei (bunătate, cinste, hărnicie, datorie, libertate, cumpătare, omenie, onestitate, iubire, prietenie, respect reciproc, demnitate)[5].

La vârsta preșcolară poveștile ocupă un loc important, ele având un rol formativ în dezvoltarea personalității și prin conținuturile cele mai captivante, reprezintă adevărate modalități prin care copiii învață să deosebească *binele de rău, adevărul de minciună, faptele bune de cele rele*. Ei devin sensibili, încep să-si formeze *perechetele morale*. Datorită varietății și bogăției de idei cuprinse în povești, acestea îi largesc orizontul copilului și contribuie la dezvoltarea gândirii, memoriei, imaginației, creativității și limbajului acestuia. Cea mai importantă contribuție pe care o au poveștile asupra personalității copiilor este reprezentată de capacitatea de a construi *caractere puternice*.

Poveștile depășesc hotarele spațiului și timpului și îl învață să gândească, să acționeze în acord cu cerințele și exigențele normelor și regulilor morale, să aprecieze faptele, își manifestă inițiativa, spontaneitatea și fantezia inepuizabilă. Ele îi învață pe cei mici ce înseamnă curajul, forța și înțelepciunea. Le arată că, de cele mai multe ori, pentru ca binele să triumfe asupra răului trebuie să treci prin încercări grele. Așa este și în viața reală. Există și personaje curajoase, înțelepte și cinstite care muncesc mult și urmează calea dreaptă către realizare, tot așa cum există și personaje care nu se opresc de la nimic în încercarea lor de a-și atinge scopurile.

Prin intermediul poveștilor dezvoltăm copiii abilitatea de a reține sensul unei părți mai extinse de discurs vorbit. Ascultând o poveste, copiii practică ascultarea întru perceperea înțelesului global: ei pot fi ajutați să fie atenți la detalii, dacă ascultă povestea în mai multe rânduri. În cazul în care povestea este însoțită de imagini (pe care copiii le au în față), educatorul o va citi, acordându-le suficient timp să privească imaginile [3, p.28].

Cele mai frecvente povești practicate în grădinița de copii sunt cele create pe baza unui șir de ilustrații. Tematica poveștilor create de copii după modelul educatoarei poate fi legată de: fapte cotidiene, întâmplări, momente trăite de copii, de familia acestora sau de prieteni; întâmplări din viața animalelor.

Însușirea normelor morale și aplicarea lor în viața cotidiană reprezintă baza și etapa inițială în formarea *culturii morale*. Normele morale se personifică și devin o însușire a personalității atunci când sunt percepute corect și se manifestă în acțiunile și faptele ei. Copiii trebuie să-și imagineze locuri, întâmplări, fapte care s-au petrecut sau se pot petrece în viitor, ca în lumea reală, ca în filme de desene animate ori ca în vis. Sunt situații în care, prin poveștile create, proiectează asupra personajelor, propriile sale dorințe, preferințe, probleme. Copilul poate învăța ce înseamnă prietenia și care sunt aspectele pozitive ale vieții. Mai mult, va încerca să fie mai prietenos, precum personajele din poveste, bun, prieten cu alți copii, de ajutor.

Cu ajutorul personajelor de poveste, micuțul va reuși chiar să își depășească anumite fobii. Binele și răul sunt două concepte pe care cel mic le poate distinge acum încă din primii anișori de viață. Copilul înțelege că există anumite reguli și conduite ce se aplică în fiecare zi. Aceste reguli trebuie respectate, deoarece în lipsa lor nici o societate nu poate funcționa. De asemenea, va înțelege că dacă nu respecti aceste reguli de conduită, devii personajul negativ, precum cel din poveste, iar personajul negativ întotdeauna suferă consecințele faptelor sale [2].

Copii nu întotdeauna cunosc normele și acțiunile morale elementare. Ei se confruntă cu un șir de dificultăți în analiza și aprecierea faptelor morale, în selecția și determinarea propriei conduite. Ascultând povești, copiii cunosc și își însușesc noțiuni, convingeri și sentimente morale, se raportează la personajele pozitive și dezaprobă comportamente negative, acestea pot fi depistate în povestea „Fata babei și fata moșneagului” de Ion Creangă. Astfel, ei înțeleg ce

înseamnă bunătatea, prietenia, hărnicia și urăsc răutatea, dușmănia, lenea, exemple concludente identificăm în povestea „Ursul păcălit de vulpe” de Ion Creangă.

Necesitatea de a începe însușirea unor comportamente pozitive, cât mai devreme este justificată de faptul că la această vârstă se formează cu ușurință automatismele, care stau la baza deprinderilor de conduită civilizată. Cu timpul, aceste deprinderi se vor perfecționa și se vor transforma în obișnuințe, care, la rândul lor, printr-o acțiune educativă continuă se vor transforma în trăsături de personalitate stabile. Succesul educației morale la vârsta preșcolară nu vine de la sine, ci este rezultatul unei munci asiduu, desfășurate cu pasiune și responsabilitate de părinți și educatoare.

Peripețiile personajelor, răutatea celor negative, bunătatea celor principale îi înduioșează pe copii și îi conving că este bine să urmeze exemplul celor buni. Poveștile îi învață ce este sinceritatea și îi determină pe copii să spună adevărul și să urască minciuna.

În poveștile „Capra cu trei iezi” de Ion Creangă, „Scufița Roșie” de Charles Perrault sunt prezentate comportamente negative, precum neascultarea părinților, încăpăținarea și consecințele acestora. Faptele personajelor i-au convins pe copii că trebuie să asculte sfatul părinților, că nu este bună încăpăținarea și trebuie să se adapteze la regulile impuse de societate. Este bine ca el să fie implicat, să găsească alte rezolvări la situații, să continue povestea așa cum ar vedea-o el.

Incontestabil, poveștile îi inițiază pe cei mici în viață și îi ajută să facă diferența între bine și rău, iar tabelul 1 conține fragmentele de poveste, ce pot fi analizate cu copiii.

Tabelul 1. Valori morale din fragmente de povești.

Povești	Întrebări?	Valori morale	
„Ursul păcălit de vulpe”	Cum a procedat vulpea? Ce a făcut ursul?	bine/ rău altruism/ egoism	
	Cum este vulpea? Cum este ursul?	coinste/ necinste respect/ lipsă de respect	
	Cum ai fi procedat tu în locul ei?	responsabilitate/ lipsă de responsabilitate	
„Scufița Roșie”	Cum a procedat lupul? Cum este lupul? Cum a procedat Scufița Roșie?	solidaritate/ lipsă de solidaritate	
	„Capra cu trei iezi?”	Cum a procedat iedul cel mare? Cum a procedat lupul? E crezi că este bine să facă?	

În baza răspunsurilor copiilor, se poate aprecia comprehensiunea conținutului, cât și aprecierea comportamentului acestora. Analiza răspunsurilor copiilor evidențiază aprecierea corectă a acțiunilor personajelor, fapt care indică prezența unui anumit volum de cunoștințe despre modelul social relevant de comportament. Orientarea argumentelor în favoarea unei sau altei aprecieri era în concordanță cu valoarea pozitivă sau negativă a actului în discuție: „Vulpea a procedat rău, pentru că voia să aibă numai ea pește”, „era foarte lacomă, zgârcită”, „Scufița Roșie a procedat astfel, pentru că a crezut că lupul o va ajuta”, „Iedul mare a deschis ușa lupului, deoarece lupul și-a schimbat vocea” etc.

Astfel, copiii apreciază adecvat acțiunile, corect comportamentul personajelor prin expunerea gândurilor, ideilor și sentimentelor în sintetizarea informațiilor din text, în evidențierea trăsăturilor morale. Cel mai important lucru este că ei nu doresc să fie în rolul personajului negativ, detestă acest comportament.

Pentru a stimula interacțiunea cu copilul, uneori este bine să-l punem să ne descrie personajul, să deseneze ceva din poveste, să reproducă dialoguri sau fapte etc. Astfel, apelăm la imaginația lui și îl punem în pielea personajului, îi cerem să acționeze ca ele, creăm un mic joc de rol care sigur îi va plăcea, apoi îl solicităm să descrie emoțiile trăite fiind transpus în personaj.

Trăsătura definitorie a poveștii, care o face să fie vizibilă pentru dezvoltarea conștiinței morale, constă în faptul că ea este modelul împlinirii de sine, al realizării scopului. Aceasta își propune să-i evidențieze copilului anumite aspecte ale situației problematice în care se află, și pe care îi este greu să le perceapă, și să ofere posibilități de rezolvare creativă.

În ceea ce privește *funcțiile poveștilor* sunt:

- *Poveștile informează:* copiii învață despre calitățile și defectele omenești.
- *Poveștile educa/predau abilități:* au la bază, în principiu, un lucru ce este în sine o recompensă pentru copil.
- *Poveștile transmit valori:* în povesti se poate vorbi fie despre *beneficiile* respectării normelor și valorilor morale, fie despre urmările negative ale încălcării lor.
- *Poveștile disciplinează:* poveștile au o mare putere de control asupra comportamentului, iar acest aspect este foarte relevant pentru funcția lor terapeutică.
- *Poveștile îmbogățesc experiența.* Ele ne ajută să facem față schimbărilor care survin uneori pe neașteptate și care ne pot bulversa. Le putem folosi pentru a-i ajuta pe copii să facă față unei situații dureroase prin care în acel moment trec (respingerea, abandonul, furia) sau îi pregătesc pentru a înfrunța situații negative viitoare, cu care copilul nu s-a mai confruntat. Explorând aceste situații în maniera securizantă pe care o oferă poveștile, pe de o parte copiii pot învăța să își accepte sentimentele de tristețe sau supărare, să și le conștientizeze, și pe de altă parte, pot învăța că și în aceste întâmplări dramatice există posibilitatea soluționării.
- *Poveștile facilitează rezolvarea problemelor.* Copiii care pot gândi simbolic sau metaforic sunt cei mai buni în a rezolva probleme.” Dezvoltând copilului abilitatea de a gândi metaforic, facilităm dezvoltarea capacităților de gestionare a problemelor.
- *Poveștile vindecă.* Ele creează o punte de legătura între experiențe diferite, momente din viață, împrumutată din înțelepciunea ei și din speranța pe care uneori o conține și ne pun în contact cu nevoile, dorințele noastre profunde, cu resursele și cu obstacolele pe care credem că trebuie să le depășim.

Dacă ar fi să rezumăm ceea ce aduce povestea în viața copilului, putem menționa că povestea îl învață pe copil să o asculte, să urmărească firul ei, face legătura dintre imagine și ceea ce se aude, copilul observă descrieri, însușiri, emoții, comportamente și limbaj.

Concluzionând, putem afirma că poveștile influențează dezvoltarea morală a copilului și exercită o influență hotărâtoare în constituirea personalității copilului, contactul cu personajele literare contribuie la dezvoltarea afectivă, volitivă, intelectuală armonioasă, la edificarea curajului social și optimismului, a moralității și percepției adecvate a sinelui. Trăind alături de personajul preferat din întâmplările poveștii, copilul învață despre lumea din jur, fără să fie el

însuși pus în situații periculoase sau dificile. Copiii educați corect au o valoare a sinelui, manifestată în orientarea spre ideal și valorificarea calităților personale și sociale.

BIBLIOGRAFIE

1. CRISTEA, S. Conținuturile și formele generale ale educației. Volumul IV. București: Didactica Publishing House, 2017. 185 p.
2. GHERGHINA, D., TUREAN, M., BUZAȘI, I., DĂNILĂ, I., Literatura pentru copii: cu noțiuni de teorie literară. Craiova: Editura Didactica Nova, 2007.
3. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Ch., 2018.
4. NICOLA, I. Tratat de pedagogie școlară. București: Editura Aramis, 2000. 480 p.
5. MUNTEANU, T. Relația tripartită profesor-elev-părinte. În: Creativitate și inovație în educație, Materialele Conferinței cu participare internațională. Vol. II. Ediția a III-a, Tîrgu Mureș, 5 – 7 mai, 2014. 499 p., pp. 417 – 420. ISBN volum II: 978-606-711-228-3

CARACTERISTICILE ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

Dorina NEMȚANU, director,
Grădinița Little Princess, România

Summary. *Learning involves understanding and is achieved as a result of the practice and repetition of the learning situations following which the child gains experience. The cycle of experiential learning is the most widely recognized and concept used in the experimental theory of learning and contains four stages: experimentation, reflection, thinking and action. We can mention that for a child to learn, he must actively interact with objects in the environment, with people, places, events, but for this it is absolutely necessary to be supported in discovering, exploring the natural and social environment.*

Keywords: *learning, experiential learning, learning cycle, characteristics of experiential learning.*

Problema învățării este actuală, care dă prioritate cunoașterii ca valoare socială. Învățarea presupune înțelegere și se realizează ca urmare a exersării și repetării situațiilor de învățare în urma cărora copilul capătă experiență în sfera comportamentului și achiziționează noi modele de conduite. Pentru reușita învățării, este necesar de a crea o atmosferă securizantă și impregnată afectiv. Atmosfera creată de la început va influența în mare măsură succesul sau eșecul învățării.

Teoria învățării experiențiale a fost cercetată de către D. Kolb în 1984 și plasează individul într-o ipostază ca receptor de informație, în care cunoașterea este creată prin transformarea experienței.

J. Dewey, în lucrarea sa, „Experiență în educație” tratează similar *învățarea experiențială*, afirmând că în centrul acestui proces nu se află cadrul didactic sau actul de învățare în sine, ci individul supus procesului de învățare [1].

Caracteristicile învățării experiențiale:

- *Învățarea este un ciclu* repetat la nesfârșit și nu un proces liniar. Ciclul de învățare este un cerc sau o spirală recursivă, spre deosebire de modelul liniar, tradițional de transmitere a informațiilor de învățare, în care informațiile sunt transferate din educator la copil.
- Experiența este necesară pentru învățare.
- Creierul este construit pentru învățare experiențială.
- Polii dialectici ai ciclului sunt ceea ce motivează învățarea.
- Stilurile de învățare sunt moduri diferite de a ocoli învățarea ciclului.
- Învățarea este dezvoltare.
- Predarea se realizează în jurul ciclului de învățare.
- Ciclul de învățare poate fi o rubrică pentru un caracter holistic, autentic de evaluare.
- Asigură o implicare activă a copilului (nu este un receptor pasiv).
- Se bazează pe experiențele copilului.
- Relaționează exercițiile propuse în cadrul activității la experiențele colegilor.

- Creează o atmosferă de rezolvare a problemelor.
- Inițiază un dialog între copii.
- Implică gândirea copiilor (învățarea este eficientă după ce reflectăm asupra situației la care am participat).
- Situațiile/problemele sunt abordate din perspectiva copilului.
- Identifică situații bazate pe învățarea experiențială.
- Începe cu ideile și conceptele copilului, nu există un "educator" care să citească din cărți.
- Valorifică experiențele personale și dezvoltarea personală în sală.
- Evaluează motive interne și externe, fiind experiențe de învățare, copiii învață să le aplice.
- Înțelegerea întregului și analiza componentelor – copiii vor înțelege conținutul prin analiza surselor primare și a experiențelor personale, relaționate la aceste surse.
- Organizarea învățării în jurul experienței - experiențelor anterioare ale copiilor, care sunt luate în considerare încă de la începutul activității.
- Învățarea este bazată pe percepție, nu pe teorie și stimulează abilitățile copiilor de a motiva și explica un subiect, din perspectivă proprie.
- Centrarea învățării este pe fiecare persoană în parte, accentul este pe învățarea personală în cadrul grupului.
- Propune învățarea prin care copilul face ceva, rezolvă, construiește, nu doar reflectă.
- Ciclul de învățare experiențială integrează 4 etape.

Învățarea este o viață întreagă proces de preluare și scoatere. Pentru educatori, este vorba despre impresie și expresie, impresionând copiii cu cunoștințele necesare pentru a trăi și a se manifesta azi și pentru a-i forma pentru ziua de mâine.

Libertatea experiențială este una dintre condițiile esențiale ale învățării experiențiale. Ea constă în faptul că copilul se simte liber să se recunoască pe sine așa cum este. El nu este obligat să-și deformeze sau să nege opiniile și atitudinile pentru a se feri de evaluări și judecăți normative, dar acționează prompt, realizează sarcini în mod individual și creativ. Copilul are posibilitatea să-și conștientizeze propria experiență, să o verifice și să o corecteze, armonizând-o cu propriul său comportament, atunci este de presupus că el va evolua spre autonomie și responsabilitate.

Învățarea experiențială este reprezentată sub forma unui ciclu, în cadrul căruia se trece prin cele 4 etape [2]:

1. Experiența/ Explorare;
 2. Observare și reflecție;
 3. Formarea conceptelor;
 4. Implicare activă - la care W. Lab adaugă o etapă suplimentară: "Inovație în utilizarea conceptelor", dedicată stimulării imaginației și a gândirii creative a copiilor.
- D. Kolb și Frye descriu învățarea experiențială ca un ciclu de patru părți:
1. Cadrul didactic are o experiență concretă cu conținutul învățat.
 2. Copilul reflectă experiența prin compararea experiențelor anterioare.
 3. Pe baza experienței și a reflecției, el dezvoltă noi idei despre conținutul învățat.
 4. Copilul acționează asupra noilor sale idei, experimentând într-un cadru experimental.

Învățarea experiențială poate lua o multitudine de forme, include jocurile de rol, jocuri, studii de caz, simulări, prezentări și diverse tipuri de activități în grup.

Caracteristicile de bază ale învățării experiențiale includ

- copiii activi în procesul lor de învățare;
- recunoașterea învățării anterioare ca și element de bază pentru învățarea actuală;
- interacțiunea cu ceilalți copii care conduce la o înțelegere mai profundă și transmiterea înțeleșului conceptelor și se concentrează pe sarcini din "lumea reală", numite "activități autentice".

Învățarea experiențială are trei componente:

- *Cunoștințe* – concepte, noțiuni, fapte, informație și experiența anterioară, ce sunt asimilate atât din experiența personală, cât și din mediul înconjurător. Acesta afirmă că pentru ca învățarea să aibă loc, este necesar să se întrunească anumite abilități. De exemplu, copilul trebuie: să dorească să joace un rol activ; să reflecteze asupra experienței; să utilizeze abilități analitice pentru conceptualizarea experienței; să aibă abilități decizionale și de rezolvare a problemelor, cu care se confruntă, astfel încât să poată utiliza ideile noi obținute din experiență [2, p. 21].
- *Activități* – cunoștințe aplicate la evenimentele curente, în desfășurare. Varietatea activităților zilnice contribuie la asimilarea de cunoștințe și dezvoltarea personalității. Când noile idei sunt puse în acțiune, ele devin baza unui nou ciclu de învățare experimentală. Prin urmare, *activitățile experiențiale* sunt unele dintre instrumentele de predare și de învățare și necesită inițiativă din partea copilului, o „intenție de a învăța” și o „fază activă a învățării” [3, p. 169].
- *Reflecție* – gândire axată pe analiza conceptelor, noțiunilor etc. și evaluarea propriilor activități la propria dezvoltare personală. Acest proces de învățare poate determina „schimbări în judecată, sentimente sau abilități” pentru individ și poate furniza indicații pentru „adoptarea judecății ca ghid în luarea deciziilor și în acțiune.”

Învățarea experiențială poate avea loc cu și fără educator și se bazează pe procesul de asimilare a cunoștințelor din experiența directă a individului. Achiziționarea de cunoștințe este un proces inerent care are loc în mod natural. Dacă ne referim la treapta de învățământ preșcolar unde se abordează un curriculumul integrat, atunci putem menționa că pentru ca un copil să învețe, acesta trebuie să interacționeze activ cu obiectele din mediul înconjurător, cu oamenii, locurile, evenimentele, dar pentru aceasta este absolut necesar de a fi susținut în a descoperi, explora mediul natural și cel social. Astfel, menționăm că în educația timpurie actualmente se atestă noi direcții ce țin de procesul de învățare: învățarea centrată pe copil, învățarea prin descoperire, învățarea experiențială.

Educatorul oferă un eveniment direct cu experiență concretă, cum ar fi: excursie pe teren, un experiment de laborator sau un joc de rol și apoi organizează personal sau reflecții de grup asupra experienței.

Prin expunerea în aer liber, adică excursiile pe teren, copii învață despre relația lor cu mediul natural, relațiile între diferitele concepte ale ecosistemelor naturale, precum și relațiile personale cu ceilalți și cu sine lor interior.

Jocul de rol constă în dramatizarea spontană a unei situații, în care copilul poate juca rolul altei persoane, încercând să înțeleagă ce simte aceasta în situația respectivă, sau poate juca

propriul său rol. Jocul de rol este un mijloc pentru a dezvolta abilități sau pregăti pentru un eveniment viitor. Această tehnică stimulează proiecția și expresia, dar utilizarea ei impune precauții, mult tact și sensibilitate, deoarece ea implică subiectul cu trăirile, sentimentele, temerile, atitudinile și valorile sale, iar posibilele comentarii și ironii ale celorlalți pot avea efecte negative.

În derularea activității experiențiale, educatorul este un facilitator, iar rolul lui este să identifice activități care măresc încrederea și încurajează elevii să se dezvolte ca un grup unit. Pentru a conduce un joc în mod eficient, facilitatorul trebuie să-i facă pe participanții la joc să aibă încredere în el. El concepe jocul sau adaptează un joc având un anumit scop, un obiectiv de învățare. Rolul facilitatorului este acela de a ajuta copiii care participă la joc să conceptualizeze experiențe, astfel încât să aibă date concrete pe baza cărora să facă concluzii și să generalizeze. Fără reflecție nu putem învăța din experiență, trăim experiența și atât. De aceea, la finalul unui joc se realizează debrief-ul (momentul de reflecție). Pentru ca această metodă să devină o experiență relevantă de învățare, este nevoie să urmăm cele 4 etape: etapa experimentării, a reflecției, a generalizării și a transferului/aplicării.

Cerințe pentru *învățarea experiențială* [4]:

- Emoția influențează gândirea mai mult decât influența gândirii asupra emoției. Emoțiile pozitive (de exemplu, bucuria) îmbunătățesc învățarea.
- Schimbările fizice apar în creier atunci când învățăm. Începe cu rețele neuronale existente, care sunt forma cunoașterii și construirea pe ea.
- Învățarea cum să înveți ar trebui să fie un focus al educației.
- Este mai bine să începeți cu exemple concrete.
- Experiențele reale care inundă toate simțurile sunt cele mai bune pentru învățare.
- Experiențe bogate, precum cele care se schimbă și surprind, sunt mai memorabile.
- Aveți grijă să nu supraîncărcați capacitatea limitată de lucru - memoria. Afișarea informațiilor într-un capăt nu face decât să împingă informații la celălalt.
- Provocați întotdeauna o reacție activă din partea copiilor.

Învățarea experiențială este învățarea realizată de copiii cărora li se acordă șansa de achiziționare și aplicare a cunoștințelor, priceperilor și sentimentelor proprii unei situații imediate și relevante. Ea implică confruntarea directă cu fenomenul studiat și nu simplul proces de cugetare asupra acestei situații sau reflectarea asupra posibilităților de a întreprinde careva acțiuni vizavi de el. Este participativă, interactivă și aplicată. Aceasta permite contactul cu mediul înconjurător, precum și expunerea la procese care sunt variabile și incerte.

BIBLIOGRAFIE

1. DEWEY, J. *Experiență în educație* în Volumul III, *Scrieri despre educație*. 1977
2. KOLB, D. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
3. RODRIGUES, C.A. The importance level of ten teaching/learning techniques as rated by university business students and instructors. In: *Journal of Management Development*, 2004, 23(2), p. 169-182.
4. SIEBERT, H. *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare*. Iași: Editura Institutul European. 2001.

RETROSPECTIVĂ ASUPRA FAMILIARIZĂRII COPILOR CU MEDIUL ÎNCONJURĂTOR PRIN INTERMEDIUL DANSURILOR DE RITUAL

Iurie CIBRIC, lector universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă", Chișinău, RM

Summary. *This article elucidates some aspects of ritual dances in familiarizing children with the environment. Ritual dancing is an ideal and effective means of externalizing emotions, thoughts, feelings. It involves energy, activity, spontaneity, which facilitates children's familiarity with the environment.*

Keywords: *ritual, dance, children, environment.*

Una dintre problemele contemporanității este formarea culturii comportamentale în mediu înconjurător. Mediul înconjurător este ceea ce ne definește, influențând indispensabil dezvoltarea noastră. Dacă ne dorim ca dezvoltarea umană să corespundă necesităților cotidiene, fără a pune în pericol viitorul tinerelor generații, atunci oamenii ar trebui să se preocupe nu doar de perspectiva economică, dar și de mediul înconjurător. Educarea la copii a dragostei pentru natură, care în final să ducă la formarea unei culturi comportamentale în mediu, poate fi obținută prin intermediul dansurilor rituale.

În procesul de comunicare cu natura prin intermediul dansului, la copii se formează un comportament empatic, dorința de a păstra și proteja mama-natură, totodată natura este văzută în toată plenitudinea ei, comportament care se răsfrânge benefic și asupra animalelor. E o necesitate primară să creăm condiții de viață pentru plante, animale, să înțelegem importanța acestui fapt, atât pentru natură, cât și pentru noi. Majoritatea oamenilor nici nu conștientizează cât de mult suferă natura pe urma activităților lor.

În procesul cunoașterii dansurilor rituale, copiii își identifică, conștientizează și largesc cunoștințele despre natură, despre diversitatea acesteia. Prin intermediul dansului ritualic are loc un proces amplu și complex de acaparare a cunoștințelor, care dirijează capacitățile intelectuale ale copilului, imaginația, atenția și memoria acestuia. Totodată copiii se familiarizează cu arta coreografică care vizează studierea a diferitor tipuri și expresii ale dansului ritualic; compoziții muzicale specifice; costumații bogate; imagini, eroi; imaginea ritmicității. Reprezentând diverse evenimente din natură prin dans, copiilor li se oferă posibilitatea să se familiarizeze cu diversitatea fenomenelor naturii.

Menționăm, dansul joacă un rol foarte important în procesul de educare a copiilor. Datorită dansului copiii își dezvoltă auzul muzical, plasticitatea corpului, imaginația, creativitatea, atenția la tot ceea ce este în jur, formarea culturii interioare. Dansul, la fel, participă la dezvoltarea caracterului de grup, a responsabilității față de colegi. [17, p.156].

În arta dansului frumusețea și perfecțiunea formei sunt foarte strâns legate cu frumusețea interioară a conținutului dansului. Această unitate este puterea impactului său educațional. Dansatorul tinde spre frumos din punct de vedere estetic al formei dansului de a-și exprima dispoziția, emoțiile, să-și arate calitățile sale interioare.

Dansul este un proces creativ, ce contribuie la dezvoltarea copilului. Prin dans el învață să fie mai responsabil, comunicativ, prietenos, amabil, atent, creativ etc. Prin intermediul mișcărilor de dans, copiii învață să se simtă liber, dar la fel se dezvoltă și atitudinea către mediul înconjurător. Acest proces poate fi observat în timpul executării dansului de ritual.

Dansul este un mijloc artistic de exprimare a unui mesaj printr-o succesiune de mișcări ritmice, variate și expresive ale corpului, executate în ritmul muzicii, având caracter religios, de artă sau de divertisment [7].

Este cunoscut, dansul a existat încă din cele mai vechi timpuri, încă din epoca primitivă când oamenii nu aveau nici unul din mijloacele de trai fără de care nu s-ar putea concepe viața, civilizația de astăzi, dansul era o parte a vieții lor.

Subiectul dansurilor primitive erau anotimpurile, etapele vieții omului, perioadele de vegetație sau ale dezvoltării unui trib, sau perioadele istoriei mitice. Dansurile marcau momentele importante ca: nașterea, intrarea în trib, maturizarea, adolescența, căsătoria, copiii și momentul morții. Aceste anotimpuri umane își au corespondența în roata solară, timpul propice pentru plantat sau recoltat, echinopțiul, solstițiul, iarna, renașterea naturii etc. Istoria tribului însuși dă multe ocazii de dans și cântec, legate de viața cu zi cu zi, plante, vânătoare, războaie, victorii, miracole.

Cele mai multe dansuri de grup de astăzi au fost la origini ritualuri ceremoniale grupate în jurul aspectelor de bază ale existenței umane: hrană, sexualitate și legături cu lumea spiritelor. Pentru oamenii primitivi, dansul era o expresie formală a religiei sau superstiției. Când dansul a abandonat formele primitive, pantomimice, încetînd să mai fie specific legat de recolte, război, inițieri sau religie, a devenit pură interacțiune socială cu simplul scop al implicării participanților [12].

Dar cum condițiile existenței umane se schimbă în timp, dansurile de societate le urmează. Deși ele nu servesc unui scop concret, nu mai venerază zei, nu mai servesc scopurilor militare, se leagă fundamental de conceptele vieții moderne la fel de intim pe cît erau legați strămoșii noștri primitivi de ritualurile lor.

Spre deosebire de artă, dansul de societate nu s-a format în mod conștient, însă traiectoria dezvoltării sale este departe de a fi aleatorie sau accidentală. Fără excepție, dansurile unei epoci reflectă fidel spiritul și structura acesteia, tradițiile sociale și ideologiile predominante.

Dansurile de ritual alcătuiesc un domeniu foarte important al patrimoniului cultural imaterial.

Ca bază a servit complexul mijloacelor de expresie coregrafică, elementele, dar și formulele lor consacrate, inclusiv trăsăturile generale ale dansului. Pentru cuprinderea tuturor manifestărilor în contextul cărora se produce dansul au fost luate în calcul aspectele complementare legate organic de dans, cum sunt: melodia, textul, accesoriile. S-a ținut cont de tema, funcția și caracterul dansului, pentru a înțelege sensul profund al fenomenului și relația lui cu mediul în care funcționează. Inventarierea și analiza caracteristicilor dansurilor au condus la delimitarea lor convențională în patru zone: de sud, de centru, de nord și cea din stînga Nistrului. Delimitarea are caracter lucrativ și ajută la o mai bună operare cu informațiile de teren. Dansul popular moldovenesc se caracterizează printr-o varietate interpretativă de la o zonă a țării la alta. Întîlinim o mare bogăție de ritmuri și de tempouri, de poziții diferite ale brațelor cu mișcări elegante și line în dansurile femeiești și virtuozitate în dansurile bărbătești. Seria de elemente tehnice bine definite determină un specific național bine pronunțat al dansurilor populare

moldovenești. Cu asemenea temperament se interpretează și dansurile găgăuzești, bulgare, care influențându-se reciproc, păstrează un limbaj expresiv și caracteristic dansurilor moldovenești.

După structura metro-ritmică și după mișcare dansul poate fi sistematizat astfel:

- de „sîrbă” (măsură de 2/4, sînt executate într-o mișcare rapidă de bărbați și femei în cerc, care se țin cu mâinele de umeri),
- de „bătută-horă” (măsură de 2/4, sînt executate într-o mișcare rapidă, bătutele sînt executate, de obicei, de bărbați și includ mișcări virtuozitate),
- horele – (de bărbați și de femei, în ambele cazuri participanții formează un cerc sau semicerc și se țin de mâini),
- de „ostropăț” (țin de dansurile de ritual, măsură de 7/16 sau 3/8, se execută într-o mișcare rapidă, de obicei, individual, cu un obiect din zestre ținut în mâini),
- de „hora-mare” (măsură de 6/8 sau 3/8, se execută într-o mișcare moderată și înceată, participanții formează un cerc, ținându-se de mâini, care sînt îndoite în coate și ridicate la nivelul umerilor).

În dependență de rolul lor social dansurile populare moldovenești se clasifică: în dansuri de ritual:

- legate de obiceiurile calendarice („Capra”, „Călușarii”)
- de familie („Dansul miresei”, „Zestrea”, „Jocul mare”),
- dansuri cu obiect „Coasa”, „Poama”, „Ițele”, „Sfredelușul”, „Sîsîeacul”, „Tăbăcăreasca”, „Zdroboleanca”, „Coșerul”, „Jocul fierarilor” redau procesul de muncă.
- „Haiduceasca”, „Voiniceasca”, „Arnăutul” – oglindesc luptă eroică a poporului.
- „Ilenuța”, „Catincuța”, „Parascița”, „Mititica” – redau chipul femeii.
- „Trandafirul”, „Busuiocul”, „Oleandra”, „Rața”, „Ghiocelul”, „Liliacul”, „Hulubul”, „Căluțul” – sînt consacrate florei și faunei.
- „Fulgerul”, „Vîntul” – redau fenomenele naturii.

Dansul moldovenesc reprezintă una dintre cea mai veche artă populară, fiind totodată un „poem și caracteristicile spirituale ale poporului în diferite perioade istorice” [16].

El scoate în evidență atît caracterul, cît și temperamentul, forța și agerimea poporului. Pune în valoare înțelepciunea și umorul, dezvăluie sincer și direct aspirațiile și sentimentele oamenilor. Dansurile moldovenești alcătuiesc adevăratul tezaur al poporului nostru împreună cu muzica, costumul național, arta populară etc. Dansul a fost întotdeauna o parte integrantă a vieții social-culturale, cu fiecare ocazie, cîntecul și dansul au avut un rol important. Asemenea ocazii sînt zilele de sărbătoare și ritualurile de familie, tîrgurile, manifestările legate de muncile agricole și credințele legate în fertilitatea pămîntului.

Mai multe explicații au fost oferite în lucrarea V. Curbet: ”În șirul lung al veacurilor trăitorii plaiului moldav și-au cîntat natura și munca într-un mare număr de cîntece și jocuri populare și de ritual, ca „Drăgaica”, „Sânziana”, „Călușarii”, „Busuiocul”, „Trandafirul”, „Garofița”, „Oleandra”, „Perinița”, „Bujorul”, „Poama”, „Coasa”, „Lăcrămioara”, „Hora”, „Hora nunei”, „Hora miresei”, „Hora unirii”, „Hora ciurului”, adică „Ciuleandra”, „Ghiocelul”, „Vâzdoaga”. Ei și-au cîntat câmpiile, eroii, mândrele, oițele, murguții, „Ciocârlanul”, „Turturica”, „Ciocârlia”, „Frunza nucului”, dansurile „Juncanul”, „Calu”, „Capra”, „Ursul”, „Buhaiul”, „Barza”, cîntece despre cuci ș.a.m.d. În sprijinul acestei constatări vine și vestitul joc milenar al Călușarilor, care este admirat, iubit și dansat de tot neamul românesc. Călușarii

reprezintă renașterea naturii, o temă foarte veche în istoria dansului, a artelor. Jocul călușarilor este dansat încă din lumea veche și considerat drept omagiu adresat zeului grânelor, al vinului și al prosperității, aducând în toate timpurile oamenilor bucurie și satisfacție sufletească, marea dorință de-o viață pașnică, liberă și independentă, fără dictatori și trădători de neam...” [6, p.87].

Istoria dansului moldovenesc este una bogată și originală. Din timpuri străvechi acestea erau însoțite de cîntece, de ritmul bățăilor din palme sau cel obținut cu ajutorul instrumentelor de percuție. Mai târziu – erau acompaniate de orchestre de fanfară sau taraf, care includeau viori, țambale, fluiere și alte instrumente populare, erau însoțite și de strigături satirice ori glume.

În continuare este necesar a se revedea fiecare dans în parte mai detaliat. Toate se deosebesc unul față de altul și oglindesc titlul său.

Copăcelul este un joc reprezentativ pentru stilul moldovenesc de execuție grafică. El face parte din numeroasele jocuri moldovenești derivate din ”polca” (dans popular de origine ceh). Influența străină, se pare, a pătruns în sat, trecând de la conac la hora țărănească, și a fost integrată și asimilată în stilul moldovenesc de a juca. Fiind un joc de pereche, Copăcelul are ținuta dansurilor moderne, fiind format din două părți a câte opt măsuri muzicale: prima parte se dansează în stil de polcă pe durata de 16 măsuri muzicale, în partea a doua tempoul este dinamic, pe o melodie de sârbă dansatorii execută învârtiri în perechi cu mișcări iuți într-o parte și în alta, după măsuri muzicale ce se repetă succesiv [6, p.112].

Moldova este o țară a viticulturii și a vinului. Din cele mai vechi timpuri, strugurii s-au cultivat aici, mai ales în centru și în sudul țării.

Poama sau Zdroboleanca este unul din acele dansuri care se referă la vechea serbare închinată viței de vie și vinului. Descendentă de la traco-geți, această serbare milenară cu jocuri populare a fost consacrată de timpuriu bucuriei și roadei dobândite în prezent o întâlnim din ce în ce mai rar prin satele din centrul și sudul Moldovei, petrecută de țărani de două ori pe an. Întâia oară primăvara, în luna lui martie, când ei ies la curățitul viilor și destupatul butoaielor cu vin, a doua oară - toamna, la sfârșitul lui octombrie, când vinul este așezat în butoaie. Țăranii, mai ales, toamna, pregătesc diferite mâncăruri naționale, le stropesc cu vinurile înmiresmate și gustoase și, după ce se înfierbântă de puterea vinului pe la hramuri și hore cu lăutari, organizate de flăcăi, își dansează nevestele și cumetrele, ca în tinerețe. Dansul Poama, ca și Zdroboleanca și Coarda de vie, au mișcări și melodii proprii care fac parte din obiceiul numit odinioară Vița de vie, fiind probabil, o reminiscență din serbările dedicate lui Dionysos-Bachus. [6, p.113].

În continuare revedem frumosul dans, care reflectă în primul rând iubirea. Floarea de trandafir a fost tot timpul dezdăcinată și aparține celor mai vechi și frumoase creații ale naturii. Trandafirul acordă o mare atenție creștinismului. Aceasta este una dintre cele trei flori menționate în Biblie, împreună cu henna și crinul. Mugurii albi au fost asociați cu Fecioara Maria, iar cele cinci petale ale unui trandafir sălbatic - cu cele cinci răni ale lui Hristos și sângele său.

Trandafirul face parte din jocurile de grup mixt și este tipic și pentru alte zone folclorice ale plaiului nostru. Se întâlnește în nordul, dar și în sudul Moldovei. Cere de la interpreți o ținută demnă, dispoziție sărbătorească și o sinceră dragoste față de joc. Dansul este săltăreț și plin de viață. Strigăturile care îl însoțesc sunt în concordanță cu pașii executați. „Trandafirul” simbolizează gingășia și frumusețea flăcăilor noștri, cărora poporul le zice drăgăstos „trandafiri scâlțați în soare...”. E o dovadă în plus că moldoveanul e îndrăgostit de joc și de frumusețea naturii în mijlocul căreia își duce viața. [6, p.118].

Rața - simbol al procreării și al unei familii fericite și prietenoase. Cert este că rața, potrivit tradiției slave antice, este creatoarea lumii și un semn al continuării ei eterne simbolul unei persoane drepte, care, în ciuda faptului că cade uneori, totuși, se ridică din nou. Aici, într-o formă simbolică, se exprimă ideea că dificultățile vieții nu pot învinge pe deplin și ne înrobesc pentru totdeauna. Rața este un farmec și simbolizează căldura și bunăstarea casnică, ea este dăruită stăpânilor la casele noi.

Dansul „Rața“ este foarte îndrăgit în Moldova, dar mai ales la nordul și centrul republicii. Variante ale acestuia se întâlnesc la mai toate popoare balcanice, iar sîrbii îl consideră chiar dans național. Se dansează într-un tempou liniștit, cu legănări ușoare de corp, este săltăreț, simplu construit, plăcut: mai ales prin strigăturile care-l însoțesc, acestea fiind în concordanță cu pașii executați. Forma de bază a jocului este cercul. „Rața“ este dansat de bărbați și femei de toate vîrstele și cu toate ocaziile.

Jocul se construiește în două părți: în partea întâia, de obicei, se dansează după plăcerea celui ce conduce jocul, iar trecerea la partea a doua se face prin strigături.

Ar trebui să ne apropiem de arta populară cu toată dragostea și respectul pe care perfecțiunea și frumusețea ei le impun, să-i redă strălucirea fără alterații, adică fără prelucrări prea mari, alegînd mijloacele cele mai potrivite, mai autentice, mai progresiste, mai originale.

Jocul românesc este parte componentă a imensului și eternului tezaur al coregrafiei noastre naționale.

Specificul folclorului coregrafic al neamului românesc nu constă numai din mișcări uimitoare cu bătăi la pînteni, pași încrucișați și combinații cu sărituri spectaculoase. Este necesar să păstrăm cu sfințenie stilul și maniera originală de interpretare a dansului, caracterul lui național, forma lui originală cu o variată gama a ținutului brațelor în timpul dansului. Subliniez acest lucru, deoarece în istoria omenirii au fost cazuri cînd unele popoare, pierzîndu-și obiceiurile și tradițiile, au devenit popoare fără rădăcină, nestatornice, iar coregrafia lor neavînd o temelie profundă, a încetat să mai existe. Din aceste considerente socotim, că pînă nu-i tîrziu, trebuie de făcut tot ce-i posibil pentru restabilirea obiceiurilor tradiționale cu întregul lor cortegiu de datini, credințe, cîntece, jocuri și ritualuri folclorice. [4, p.92]

Creativitatea poporului român reprezintă procesul mental și social bazat pe unele idei sau concepte ale înțelepciunii inventive. De asemenea și în baza unor judecăți existente deja în viața oamenilor, necesare în organizarea efectivă a muncii, dar și în desfășurarea unor obiceiuri, datini populare vii sau restabilirea celor uitate, a unor momente distractive, de odihnă etc. Acest multidimensional concept este manifestat pe larg în tradiția populară națională.

Unul dintre nenumăratele jocuri folclorice care reprezintă iscusit ceremoniile legate de activitatea agricolă — secerișul cerealelor, inclusiv procesul desfășurării cositului și fertilitatea pămîntului, este și dansul Coasa.

Rădăcinile numelui Coasa le descoperim în slavonescul kosa - „unealtă agricolă care servește la cosit, compusă dintr-o lamă de oțel fixată pe o coadă lungă” [8, p. 182].

În urma cercetărilor arheologice în județul Gorj, România, au fost descoperite seceri și coase de pe vremea dacilor din sec. I d. Hr. Iată cum dr. Gheorghe Calotoiu în articolul Unelte agricole dacice descoperite în județul Gorj realizează pașaportizarea coasei dacice: „Coasele au curbura lamei mai puțin accentuată prezentînd o buclă înaintea tubului de înmănușare, care are o formă conică și este prevăzut cu un orificiu pentru cui. Realizarea coaselor a fost făcută prin martelare. Lungimea totală a coaselor este cuprinsă între 102-122cm” [2].

Coasa este și „o denumire populară a constelației Cefeu. Cele șapte stele ale constelației desenează pe cer coada (coporâia), mânerul (piciorul) și fierul Coasei (Dorohoi)” [3, p. 46].

Potrivit filosofului Jean Chevalier și etnografului Alain Gherbrant, Coasa este „simbol al morții prin aceea că atât coasa, cât și moartea egalează tot ce este viu” [9, p.259].

Preistoric, la baza dezvoltării uneltei coasa a fost secera, din care a derivat, în epoca medievală, coasa mânuită de moarte. Acestei unelte agricole, considerată armă de atac sau de apărare îi aparține un simbolism ambivalent: „este emblema secerișului -morții unei plante cerealiere, și speranței unei noi recolte. Prin forma sa, se asociază semilunii, iar prin simbolismul lunar - femeii. Este, deci, un simbol al regenerării” [11, p. 167]. În acest caz, simbolul regenerării îl asemuim cu Pasărea Phoenix - o zburătoare în creștinism fiind simbolul reînvierii emblema a Arhanghelului Mihail. Dar, trebuie să menționăm că exista presupuneri și despre pasăre similară Pasării Phoenix, la nativii americani, de o frumusețe neasemuită, care cu moare niciodată, mistuindu-se în flăcări și renăscând din propria cenușă asemenea sorții plantelor secerate.

Prin secerare, plantelor le aparține două cicluri: 1 - ciclul vieții (planta); 2 – ciclul morții (sămânța din care renaște, prin analogie fiind comparată cu nemurirea spiritului uman). Conform credinței populare, atât viața plantei, cât și cea a omului sunt „retezate” de coasă — unealtă ce aparține țăranului, dar și morții. Potrivit acestei constatări, vom consemna că secerișul este un ritual asemănător celui funebru, în cadrul căruia sunt celebrate primul și ultimul snop culese de pe câmp și considerate sacre.

Secera și coasa au fost prezente și în manifestările zeului grec Saturn, ca semn al puterii divine care oricând poate risipi iluziile muritorilor. Unica semnificație pozitivă a coasei a fost înregistrată în jocul de tarot, fiind legată de numărul 13, asociat cu imaginea coasei/secerei, care oferă posibilitatea de a înțelege sensul fundamental al vieții. Prin prisma Tarotului numărul 13 reprezintă moartea. Dar nu este vorba doar de moartea în sine, ci de o transformare, de un eveniment care se termină pentru a începe altul, în așa mod simbolizând continuitatea și nicidecum, sfârșitul total. Doar, spiritual, moartea reprezintă terminarea vieții pe Terra, concomitent și începutul unei alte vieți pe alte planuri. În așa mod apare posibilitatea de a se naște un alt ciclu nou.

În realitate, secera și coasa sunt considerate simboluri ale morții vegetale, iar cu timpul au devenit simboluri și ale morții omului. Drept dovadă a acestor constatări sunt și specificările multor mitologii populare care apreciază secera/coasa și ca unelte ale morții, deoarece ambele “etează” tot ce este viu, reprezentate prin “femeia cu coasa pe umăr sau cu secera în mână”.

Cercetătorii vechilor. civilizații agrare, au constat că secera a reprezentat și simbolul „Pământului-mamă”, hrănit și ocrotitor al civilizației. Se zice că celții foloseau ritualic secera de aur la recoltarea vâscului — simbol al veșniciei și al spiritului divin. Iar meșterii olari daci la decorarea vaselor din lut au suprapus forma secerii și coada cocoșului, descoperind cele două simboluri:

- lunar - ce simbolizează feminitatea, mama, partea feminină aflată în interiorul oricărui bărbat;
- solar - simbolul vieții, căldurii, zilei, luminii, al sexului masculin, iar strălucirea soarelui provoacă manifestarea lucrurilor printr-un început.

Istoria poporului nostru demonstrează că această unealtă era folosită în luptă de păturile sărace ale societății românești (armele obișnuite ale țăranilor erau toporul, coasa și secera). Folcloristul român Ivan Evseev în renumitul Dicționar de simboluri și arhetipuri culturale

constata: „Coasa este un atribut simbolic al morții, deși imaginea scheletului cu coasa în mână apare în Europa abia în secolul al XV-lea [11, p. 43] Acest moment, blestem, sperietoare etc., este prezent și în zilele noastre, pentru că omul nu cunoaște ce se va întâmpla cu dânsul după moartea sa.

Unele opere de artă medievală demonstrează episoade în care moartea „trage cu coasa” prin mulțimea de oameni, retezând firul existenței lor, recoltându-și „cota” de vieți. Asemenea reprezentări sunt întâlnite și în arta coregrafică, numite Dansuri ale morții - obiceiuri medievale cu menirea de a pregăti psihologic omul pentru moarte, ca el să conștientizeze acest eveniment inevitabil și să nu se teamă, să-și construiască un echilibru sufletește sănătos. De exemplu, la morții este întruchipată prin chipul unei: „babe hâde și urâte, numai ciolane deșirate, cu ochi duși în fundul capului, având în mână o coasă cu care secără viețile” [14, p.83].

O altă semnificație a coasei și secerei a fost cea de luptă, folosite în evul mediu, ca urmașe a anticului falx. La originea armelor curbe stau secera și coasa întâlnite și la daci. Țăranii chemați la oaste ieșeau la luptă înarmați cu topor, seceră și coasă, devenind în asemenea momente unealtă-armă.

Conform altor izvoare, în Antichitate secera era asociată cornului lunii, care reprezenta un astru (fenomen) ceresc puternic legat de dimensiunile morții. A mai fost asociată cu timpul, cu schimbarea și renașterea. Moartea produsă plantelor prin tăiere le atribuie acestor unelte agricole, totodată și arme de luptă, statuate aparte în cadrul instrumentarului sacrificial. Devenind arme sacre, ofereau plantelor sau omului jertfit șanse de a renaște, asemenea holdei secerate care face loc viitoarei însămânțări.

În același context și folcloristul român Ion Ghinoiu asemuiește cultura grâului cu riturile de trecere ale omului — nașterea, căsătoria și moartea: „ciclul vegetal al grâului care se deschide cu sămânța semănată (rit de înhumare), se continuă cu încolțitul (nașterea) și cu înspicatul și fructificatul (nunta vegetală) și se încheie cu seceratul (moartea plantei)” [11, p. 92-93].

Tradiția populară românească a tezurizat diverse paradigme, unde coasei îi revine un simbol aparte, cum ar fi în Plugușorul cetelor de flăcăi în ajunul Anului Nou: „Jupânul gazda alerga / În târg la Movilău, / C-a auzit cum e fierul de bun și rău. / Și a luat 99 de oca de fier / Și 99 de oca de oțel. / Unde să mergem? / La Constantin tiganul, / Nici din foi nu foia, / Nici din ciocane nu plesnea, / Numai fiarele mi le sleia, / Săceri îmi făcea. / Săceri mici, mai mărunțele, / Pentru copile frumoșele, / Cu mănunchi de văzdogele. / Ș-a făcut săceri zimțate / Pentru heveste frumoase. / A făcut săceri carne / Pentru cele babe bătrâne, / Care știu rândul la pâine” [1, p. 98-99].

Jocul Coasa, fiind unul dramatizat și frecvent în Bucovina, în raioanele de nord ale Republicii Moldova, dar și în regiunea Odesa, Ucraina, ilustrează munca cosașului. Componenta dansului — mixtă, este constituită din 7-9 flăcăi și tot atâtea fete, care pentru a executa jocul se aranjează perechi (bărbat și femeie): flăcăul simbolizează munca cosașului, iar fata - coasa. Fata - coasă este plimbată corespunzător cadenței melodiei dansului, întruchipând procesul cositului, seceratului. „Ritmul jocului amintește de cel al cositului. Flăcăul o poartă pe fată. Și așa fac toți cei 7-9 flăcăi. Acest joc dramatizat se reprezintă la horă, la baluri sau la nunți” [12, p.33].

Costumul cosașului este alcătuit din: pe cap — pălărie de paie cu marginile late, îmbrăcat în cămașă națională, încins la talie cu brâu, încălțat în opinci. Fetele sunt îmbrăcate în fuste, capul este acoperit cu bariz. (colț, broboadă, tulpan ș. a.). „De obicei, tot jocul se petrece în acompaniament de vioară”. Importanța jocului respectiv în contextul tradiției populare,

frumusețea, plasticitatea, temperamentul și sarcina lui au contribuit la îmbrățișarea și efectarea funcției dansului în drama populară Bujoreni reprezentând rolul ciobanului, care dorește să intre în ceata vestitului haiduc Ș. Bujor. „Din punct de vedere teatral, acest joc prezintă interes prin costumație, gesturi și mimică, Toate mișcărilor se reduc la imitația muncii, având inițial o semnificație pur practicistă. În prezent acest joc dramatizat își pierde semnificația practicistă, exercitând o nouă funcție și anume, de ordin estetic. Acest joc dramatizat s-a transformat în dans popular” [12, p. 33].

Fiind la origine un joc de ritual, astăzi - profan, Coasa impresionează prin simplitatea pașilor de joc, prin candoarea interpretelor, a vestimentației populare și prin dinamismul ce îl emană transmițându-l privitorilor admiratori. Chiar de la începuturi, dar și în prezent, promovează un ritm atrăgător, însoțit de pași cadențați, așezați cu multă dibăcie pe melodia specifică jocului Coasa, hărăzit paralel nu numai menirii sale mistice, dar și funcției de integrare a colectivității cu o desfășurare desăvârșită - liant de viață, familie, credință și neam. Îmbrățișat de ritualul secerișului, dansul a străbătut milenii păstrându-și complexitatea lexicală coregrafică, adevărata sursă de identificare a tradițiilor naționale redată prin forma sa de manifestare spirituală, artistică și socială. Fiind un dans născut în cadrul secerișului, jocul *Coasa* promovează spiritualitatea străbunilor noștri, demonstrează cu exactitate relațiile om-natură, reflectate deosebit prin ocupațiile agricole de bază ale poporului român: aratul gliei, semănatul și strânsul roadei, pășunatul animalelor, grija de familie — idealuri respectate cu strictețe de semeni, dar și de noi.

Coasa, este un joc care se interpreta, în primul rând, la serbările, mesele tradiționale, consacrate finalității secerișului, strânsului pâinii și depozitării ei. Cu timpul, acest dans și-a simplificat funcționalitatea. Din cadrul tradițiilor populare ale secerișului Coasa a pătruns și în repertoriul Horei satului și a diverselor sărbători țărănești, păstrându-și morfologia sa coregrafică intactă, specificul relațiilor dintre simbolul jocului și interpretii lui, dezvoltându-l și în continuare. Jocul Coasa ilustrează imaginea artistică a secerișului - simbol ce reflectă „ciclul recoltelor care se repetă: moartea și speranța renașterilor. Acest simbol este în mod vădit bipolar: înseamnă moartea și secerișul. Dar secerișul se obține doar retezând tulpina care leagă, asemenea unui cordon ombilical, sămânța de glia hrănitore. Secerișul înseamnă sămânța hărăzită morții, ca hrană sau ca germene” [9, p. 826].

Dansul ritual coasa conține un aspect morfologic deosebit care reflectă următoarele elemente morfologice:

- Specificul dansului este izvorât din procesul secerării: bărbatul - cosașul și femeia - coasa, dar și a gândirii măiestrite a agricultorului, redată prin cele mai reprezentative procedee de realizare a procesului cositului și de încheiere a ciclului biologic al plantelor cereale.
- Aspectul artistic al jocului reprezintă specificul colectiv de creație, conservând elemental improvizatoric intact. Dansul Coasa confirmă manifestarea artistică colectivă și exprimă direct idealurile poporului în contextul semnificației pâinii - product important în alimentarea omului cu simbol semnificativ în ritualurile și tradițiile noastre.
- Ritmul temperamental al interpretării dansului demonstrează artistic vitalitatea jocului în viața țaranului prin unitatea dintre morfologia dansului și ritmul imanent dizolvat într-o identitate perfectă a limbajului cu funcționalitatea lui. Acest fapt este justificat în

trăirea și satisfacția interpreților prin cele două mișcări constituite din elementele de bază ale horei străbune și valorificate artistic în stilul specific dansului prin vigoare, veselie, temperament și energie interpretativă.

- Construcția dansului este atrăgătoare și simplă, ușor de învățat, stil de horă, în unele localități de sârbă. Are formă „de doi”. Tempoul în creștere a ritmului este accentuat prin tropăit de picioare (în stil de horă) sau ușurință săltătoare (în stil de sârbă) de interpretare. Simplitatea lui promovează o profunzime de concepție și o expresivitate directă de mare valoare artistică cu un evident caracter social legat de muncile agricole, de seceriș, reflectând paralel și influența atmosferei și a peisajului în mijlocul cărora s-a născut dansul și stilul lui de execuție, păstrându-și numele în tot arealul românesc.
- Aspectul cinetic al dansului este strâns legat de mișcarea constituită din pași simpli și complecți, jocul brațelor, corpului și picioarelor în diverse situații. Prin mișcarea brațelor este reprezentată forma artistică aproape identică cu cea reală de a mânui coasa. Corpul demonstrează poziția principală în posibilitatea de a depune efort fizic la realizarea mănuirii coasei. Picioarele, mișcându-se pe sol, reprezintă pilonii de bază care contribuie nemijlocit la îndeplinirea întregului proces artistic practic și coregrafic. La realizarea coregrafică a dansului, picioarele se deplasează în diferite poziții (II, VI, IV și a III-a) pe toată talpa, mișcându-se în față și în spate, lateral și într-un punct (poziția a II-a a picioarelor), redând caracterul de interpretare al jocului.
- Mișcarea genunchilor (semi îndoite) relatează trăsătura fundamentală în redarea perfectă a stilului de interpretare a mișcărilor dansului executate în diferite poziții. Mobilitatea genunchilor este o trăsătură esențială în interpretarea perfectă ajocurilor noastre. Mișcarea bază a dansului o pași simpli alăturați, ne depăși și bățiile pline pe sol (executate cu toată talpa) care sustin întocmai ritmicitatea melodică a jocului.
- Mișcarea brațelor însoțesc perfect mișcărilor picioarelor prin coordonarea lor specifică. Poziția brațelor este: palma mâinii dreaptă a bărbatului situată pe spatele femeii, puțin mai jos de omoplați palma mâinii stângi a femeii este plasată pe umărul drept al bărbatului, mâna stângă a bărbatului îndoită în cot ține cu palma de palma mâinii drepte îndoită în cot a femeii. Deplasarea femeii este realizată cu ajutorul mâinii stângi a bărbatului indicând direcția de mișcare a interpreților. Această ținută a brațelor se mai numește de polcă.
- Ținuta corpului este dreaptă, mândră, liniștită, uneori puțin aplecată în față.
- Capul este ținut întotdeauna drept, demn, doar puțin întorcându-se spre direcția deplasării dansului. Când pașii sunt executați pe loc, poziția capului este față în față.
- Umerii sunt totdeauna caracterizați printr-o ținută dreaptă, liberă, cu mișcări în coordonare cu deplasarea picioarelor și a brațelor interpretului, ridicându-se și coborându-se ritmic, accentuând unele intonații melodice. În cazul când separăm forma completă a dansului în cele mai mici fraze constituite din pași simpli, depistăm elementul coregrafic al jocului, ce formează prin îmbinare mișcări specifice stilului de interpretare al dansului *Coasa*.
- Motivul coregrafic reprezintă entitatea jocului, care manifestă imaginea artistică - procesul cositului. Motivul respectiv este constituit din două mișcări perfec corelate între ele care demonstrează două accente principale: I - plimbatul, II - cositul. Funcția

motivului coregrafic este de a reda prin procedeul cositului entitatea artistică a dansului. Construcția ce unește aceste două accente principale este bine definită în care mișcările stau în raporturi fixe între ele. Funcția sa este, ca prin anumite procedee de construcție, să realizeze entități coregrafice mai mari. În acest dans, cele două figuri sunt repetate de multiple ori în concordanță absolută cu muzica.

- Figura coregrafică constituie entitatea cea mai importantă din punct de vedere al exprimării artistice - redarea coregrafică a cositului. În cazul nostru, cele două figuri repetate de mai multe ori (la dorința jucătorilor) constituie dansul respectiv. [19]

Sărbătorile de iarnă sînt niște manifestări spectaculoase, mai restrînse sau mai largi, puse la cale de actorii populari ca să veselească poporul și să marcheze sărbătorile ce au un adînc ecou folcloric în viața materială și spirituală a țaranilor. Desfășurarea lor este legată de o veche tradiție specifică folclorului nostru.

Unele tradiții frumoase, uitate un timp, încep acum să renască, dobîndind un nou conținut, dar păstrîndu-li-se forma și caracterul primar de interpretare. Tradițiile de iarnă, datorită amplitudinii lor, numărului de participanți, varietății de stil ocupă un loc deosebit în cultura spirituală. Vom vorbi succint despre unele datini și obiceiuri legate de sărbătorile de iarnă. [6, p.43]

Este cunoscut tuturor faptul că toți copiii așteaptă anul nou cu nerăbdare și mare bucurie. De aceea ne referim la descrierea acestui eveniment din cartea scrisă de autorul V. Curbet [6].

În zilele saturnalilor sclavii aveau dreptul să interpreteze roluri de oameni liberi, avînd voie să rămîna la masa stăpînilor lor. Sărbătoarea se prelungea pînă în cea de-a paisprezecea zi din calendele lui ianuarie. La o săptămîină după încheierea saturnalilor, urma sărbătoarea Anului Nou. Noul an începea întotdeauna cu ziua lui Ianus, zeul păcii și părintele naturii, despre care se povestește că avea două fețe, astfel încît putea concomitent privi spre trecut și viitor. Vechea legendă relatează că Ianus, pe atunci rege în Lațium, îl găzduise și își împărțise domnia cu Saturn, alungat din Olimp de către Jupiter.

Datina colindatului are un caracter pronunțat agrar. Motivul acesta apare aproape în toate genurile de colindă și serbări consacrate Anului Nou. Peste un timp i s-au adăugat datini noi, care au ajuns pînă în zilele noastre: „Capra”, „Cerbuțul”, „Turca”, „Malanca”, „Căluțul”, „Ursul”, „Moșnegii”, „Păpușile”, „Chiraleisa”, „Buhaiul”, ș. a. Manifestări ale dramei populare însoțite de urături, cintece și dansuri rituale, reîncetățenite în toate zonele folclorice ale plaiului. [6, p. 51-52].

Căluțul este un dans popular cu măști, răspîndit în centrul și nordul Moldovei (mai rar la sud), executat de grupuri de flăcăi cu prilejul Anului Nou. Costumele acestui ritual original sînt pregătite întotdeauna cu talent și măiestrie de iscusiții interpreți din popor care prin mișcările dansului imită călăreții, galopînd pe cai. Prezența dansului sau spectacolului dramatizat este cunoscută de demult și poartă numele de „Căluți”, „Căiuți”, „Cai”. Dansul era răspîndit la greci, traco-geto-daci, romani și la alte popoare. În basmele populare românești ca și ale altor popoare, calul e asemănat cu zmeul ce străbate depărtările „iute ca gîndul”. În multe legend populare el apare în chip de cal năzdrăvan, fiind un adevărat prieten și bun sfătuitor al eroului din poveste.

Fiind cel mai voinic și mai iubit animal folosit atît în muncă pașnică de la coarnele plugului, cît și în lupta cu dușmanii năvălitori, calului îi s-a constituit pe parcursul secolelor un cult original. La temelia lui stă un obicei arhaic dramatizat în care „Căluțul”, ca și „Ursul”, a avut o semnificație practicistă, reproducînd în detalii lupta, fuga sau oboseala. Treptat acest obicei, însoțit de muzică populară și mișcări de dans. caracteristice, capătă pe parcursul

dezvoltării sale un conținut distractiv plin de viață și voie bună. Grupurile de flăcăi, care îmblînd pe la casele consătenilor îi felicită cu ocazia Anului Nou, după ce le urează mulți ani, sănătate și roade bogate, fiind acompaniați la fluier, nai, caval sau vioară, execută și unele jocuri ce au la bază mișcări autentice de dans popular - ele imită trapul „calului, eleganța lui, săriturile spectaculoase și galopurile de o rară frumusețe [5, p.53].

Jocul Ursului este cel mai spectaculos dintre toate jocurile cu măști întâlnite în satele din Moldova, deoarece ursul era venerat în Bucovina mai mult decât în orice altă parte a României. Paradoxal, jocul ursului este practicat mai mult în zonele colinare și de câmpie și mai puțin în cele montane. Cei mai spectaculoși urși de Anul Nou îi întâlnim în Bosanci, Udesti, Chiliseni, Stirbat, Poieni, Boroaia și în zona Campulungului, în special la Sadova și la Fundu Moldovei.

Jocul cu măști de urs simbolizează moartea și reînvierea naturii [13].

Acest obicei practicat de Anul Nou prin satele din republică, constă în mascarea dansatorilor în blănuri de urs sau în alte haine îmblănite și întoarse pe dos. La comanda unor „dresori” (mascați în țigani-ursari), personajele execută dansuri țiganelor se înfîlnesc și în cetele care îmblă cu „Malanca”. La moldoveni cultul ursului are rădăcini adinci. Potrivit legendelor, ursul e socotit prieten al omului, fiind înzestrat ca forță magică, ce poate lecu durerea de șale.

Acompaniat de o melodie săltăreacă cântată la fluier, tilincă sau vioară, cel care interpretează rolul ursului îl „calcă pe șale” pe omul bolnav de trei ori pe zi timp de trei zile, după care bolnavul „se-nșănătoșește”. Acest descîntec ce coboară din timpurile vechi, s-a păstrat în Moldova doar în unele sate.

Obiceiul „Ursului” are la baza sa tradiția populară străveche. El era răspîndit la traci, geto-daci, romani, elvețieni, britani, germani. Îl practicau și vechii slavi, precum și alte popoare. De regulă, sărbătoarea ursului era în strînsă legătură cu cultul vînatului, avînd o funcție practicistă. Deși vechile scrieri nu ne indică nici un caz cînd moldovenii noștri ar fi vînat urși ca să le consume carnea, considerăm că cultul „Ursului”, numit pe alocuri și „Moș-Martin”, răspîndit odinioară pe tot plaiul românesc este de origine autohtonă. [5, p.54]

Un dans foarte răspîndit în Moldova este „Capra”, întîlnit în mai multe zone ale republicii. Mai poartă denumirile „Turcă”, „Cerbuțul”. Acest dans ritual face parte din obiceiurile de iarnă dedicate Anului Nou. Un personaj mascat cu un cap de capră, bou sau cerb, confecționat din lemn și avînd corpul învelit fie cu un covor înflorat, fie cu un cojoc pe dos, dansează și execută figuri comice însoțite de strigăturile cetei de flăcăi care-l însoțește. Adesea jocul este acompaniat fie de vioară, fluier, cobză sau nai. Interpreții caprei dansează cu măiestrie coregrafică uimitoare, depunînd multă energie sufletească. Vorbind despre ritualul caprei adaptat la noi, trebuie să menționăm că acest obicei ce coboară din negura timpurilor, a fost răspîndit și în Grecia antică (sec. V, î. e. n.), fiind admirat de Socrate, Platon, Herodot, Strabon, Sofocle și de multe alte personalități care iubeau și apreciau înalt arta dansului, a muzicii, poeziei, și teatrului [5, p.55]

În momentul care ne referim la acțiunea dansului de ritual, este important să accentuăm că acțiunea poate fi atât fizică cît și psihologică, activă sau pasivă, directă sau simbolică. Acțiunea în dansul de ritual este forța motrică a dramei sale, nivelul ideologic și artistic. Ce este atunci povestea în dansul de ritual?

Povestea în dansul de ritual este ca o mică piesă, nuvelă, poveste scurtă, care reflectă evenimente din viață, conflicte, acțiuni care arată trăirile eroilor, personajelor în dependență de caracterul lor individual, relațiile interpersonale și intrapersonale cu propria persoană și lumea înconjurătoare. Conținutul dansului poate conține: fericire, bucurii, dragoste, tinerețe, entuziasm, umor etc. Dansul de ritual este mereu imaginativ și reprezintă o formă de exprimare și o modalitate de comunicare non-verbală. Cei care practică în mod constant dansul, fie în cadrul unui club de dans sau chiar și în cadrul petrecerilor, sunt mai mult încrezuți în sine și își pot exprima cu o mai mare naturalețe emoțiile și trăirile printr-un limbaj al trupului. De fapt, dansul este un limbaj al trupului, dar și al sufletului, pentru că prin mișcări, dansatorii exprimă ceva.

Dansul extinde cunoștințele despre imaginile naturii în arta coregrafică. Aceste imagini joacă întotdeauna un rol important și ajută la transmiterea acțiunii pe scenă. Toate aspectele îi ajută pe copii să se dezvolte din toate părțile. În opinia mea, nu văd o formă de artă mai festivă decât un dans de ritual. El își dezvoltă sentimentele, atrage atât imagini bune, cât și rele.

Prin urmare, cele relatate estimează că dansul constituie un mijloc ideal și eficient pentru exteriorizarea emoțiilor, gândurilor, trăirilor, sentimentelor; presupune energie, activitate, spontanitate ceea ce facilitează familiarizarea copiilor cu mediul înconjurător.

Dansul de ritual este unul din metodele care contribuie la familiarizarea copiilor cu mediul înconjurător, permite dezvoltarea dragostei față de mediul înconjurător și formarea unei atitudini grijulii față de natură, prin includerea în dans a diferitor personaje (animale, plante), redarea diferitor fenomene din natură, făcându-le accesibile copiilor la etapele inițiale ale ontogenezei umane. Totodată dansurile rituale susțin interesul copiilor pentru cultura dansului prin mișcări interesante, costume colorate și muzică amuzantă.

BIBLIOGRAFIE

1. BĂRLEA, O. Folelorul românesc. Vol. L. București: Minerva, 1981. 496 p.
2. CALOTOIU, GH. Unelre agricole dacice descoperite în județul Gorj [accesat: 22 ianuarie 2020]. Disponibil pe Internet: <http://www.verticalonline.ro/unelte-agricole-dacice-descoperite-in-judetul-gorj>
3. CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. Dicționar de simboluri. Mituri, vise. Obiceiuri. Gesturi. Forme. Figuri. Culori. Numere. Iași: Editura POLIROM, 2009. 1072 p
4. CIOMAG, V. Exercițiul fizic prin dans. București, 2010 [accesat: 03 martie 2020]. Disponibil pe Internet: <https://www.ase.ro/marathon/revista/pdf/vol2/21/CiomagRela.pdf>
5. CURBET, V. La gura unei peșteri de comori. Chișinău, 1994
6. CURBET, V. Țara horelor și a doinelor. Chișinău, 2007
7. Dans [online]. [accesat: 17 aprilie 2020]; Available from: URL: <https://ro.wikipedia.org/wiki/Dans>
8. Dicționar Enciclopedic. Ediția a II-a. Chișinău: Cartier, 2001. 1696 p.
9. EVSEEV, L. Dicționar de simboluri și arhetipuri culturale. Timișoara: Amarcord, 1994. 213 p.
10. GHINOIU, L. Vârstele timpului. Chișinău: Știința, 1994. 392 p.
11. GHINOIU, L. Comoara satelor: Calendar popular. București: Editura Academiei Române, 2005. 298p.

12. Istoria dansului [online]. [accesat: 21 martie 2020]; Available from: URL:<https://logadance.ro/istoria-dansului-informatia-zilei/>
13. Jocul Ursului de Anul Nou. Urarea, semnificația și tradițiile [online]. [accesat: 02 martie 2020]; Available from: URL:https://www.dcnews.ro/jocul-ursului-de-anul-nou-urarea-semnificatia-si-traditiile_720156.html
14. NICULIȚA-VORONCA, E. Darinile și credințele poporului. român adunate și așezate în ordine mitologică. Vol. L. Iași: Polirom, 1998. 503 p.
15. POPA P. Jocul vetrelor străbune. Chișinău, Ed. Grafema Libris SRL, 2005
16. Stilurile dansului moldovenesc [online]. [accesat 22 februarie 2020]; Available from: URL:<http://www.moldovenii.md/md/section/88>
17. РУДНЕВА С.; ФИШ Э. Ритмика. Музыкальное движение М.: Просвещение, 1972. 334 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К КУЛЬТУРАМ БЛИЖАЙШЕГО ОКРУЖЕНИЯ

*Наталья КИИЧЕВА, магистр психопедагогике,
докторант ИПН, УРО № 184, Кишинэу, Р. Молдова.*

***Abstract.** The article reveals the author's view on the possibilities of musical activity, as a way of the formation of a positive attitude towards the cultures of the nearest surrounding among older preschool children. The analysis of key concepts is offered: activity, musical activity, kinds of musical activity in preschool age. The problem of the content and selection of the repertoire for the older preschoolers in the context of the above mentioned attitude is involved. The conditions for the formation of the older preschoolers' studying attitude are developed and indicated.*

***Key words:** activity, musical activity, kinds of musical activity in preschool. musical education, preschool age.*

*«Музыка может изменить мир,
поскольку она способна изменить людей».
Пол Хьюсон (Боно)*

Деятельность - одно из самых широких понятий социально-гуманитарных наук: философии, социологии и психологии. Исследования разных аспектов деятельности проводятся учеными на междисциплинарной основе, на стыке философских, психологических и педагогических концепций.

Большой энциклопедический словарь дает следующее толкование: деятельность - это специфическая человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение в интересах людей; условие существования общества [14].

В Новой философской энциклопедии мы находим определение деятельности - специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование [17].

Большой психологический словарь трактует деятельность как активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности [13].

Педагогика, как научная область познания рассматривает деятельность как специфическую форму общественно-исторического бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной личностно-социальной действительности [10, стр. 264].

Музыкальная деятельность понимается как активность в художественно-эстетическом восприятии музыкальных ценностей, как деятельность, особенностью

которой является эстетическое целеполагание, заключающееся в возможности субъекта открыть для себя в музыкальном явлении новую мысль или переживание [18].

В музыкально-педагогической литературе и исследованиях встречаются различные классификации музыкальных видов деятельности: Б.В. Асафьев [12], Н.А. Ветлугина [1], О.П. Радынова [9], И. Гажим [7;8], М. Морарь [6], и др.

Современная теория и методика музыкального воспитания дошкольников включает следующие *виды музыкальной деятельности*: слушание/восприятие музыки; исполнительство (пение, игра на детских музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения); творчество (песенное, танцевальное, игровое, музицирование на музыкальных инструментах); музыкально-игровая (музыкально-дидактические игры, игры с пением, музыкально-ритмические и театрализованные музыкальные игры) и музыкально-образовательная деятельность.

Безусловно, в музыкальной педагогике накоплен богатый опыт решения научных и практических задач, связанных с проблемой потенциала музыкальной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста, в реализации различных целеполаганий: формирования элементарных представлений о видах искусства, развития предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, становления эстетического отношения к окружающему миру.

Академик Б.В. Асафьев [12] уделял особое внимание восприятию музыки и активизации в процессе восприятия музыкально-творческих реакций детей, а В.Н. Шацкая - основоположница музыкально-эстетического воспитания в СССР, предложила комплексно использовать различные виды искусства в воспитании подрастающего поколения [15].

Педагог и композитор, автор музыкально-педагогической концепции Д.Б. Кабалевский считал, что главная задача педагога - научить ребенка чувствовать музыку, эмоционально воспринимать ее как целостное явление жизни [3].

Активный деятель в области музыкального образования и воспитания Н.Л. Гродзенская, свои научные изыскания посвятила проблеме восприятия музыки детской аудиторией и его роли в развитии ребенка [2].

Немецкий композитор и педагог - К. Орф, в своей концепции музыкального воспитания отводил особую роль мелодико-интонационному произнесению, а также коллективной музыкальной деятельности детей, организуемой по принципу синкретизма (соединение музыки, движения, слова и театра) и использованию первоэлементов музыки (немusical звуков и звукоизвлечения - щелчки, хлопки, прыжки, голосовые звуки и т.д.) в музыкальном развитии ребенка [11].

Швейцарскому педагогу и композитору Э. Жак-Далькрозу принадлежит идея использования музыкально-ритмических движений или пластического движения (ритмические упражнения с мячом, лентой, палкой и игры) в качестве естественной возможности развития человека [5].

З. Кодай, основоположник венгерской системы музыкального воспитания, рассматривал музыку основным средством приобщения к добру, красоте, человечности, развития духовности. В своей концепции он отводил особое место пению, как самому доступному виду музыкальной деятельности, на основе народной музыки и фольклорных произведений [4].

Важнейшие проблемы музыкального воспитания и организации музыкальной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста разрабатывались в научной школе Н.А. Ветлугиной, которая в своих научных трудах доказала уникальное значение музыкальной деятельности в целостном развитии дошкольника[16].

В работе «Музыкальное развитие ребенка» Н.А. Ветлугина отмечает, что за период дошкольного детства дети проходят огромный путь развития. В области ощущений и восприятия от понимания простых форм к их многообразию, от простых ритмических рисунков к различению ритмических соотношений, а в сфере эмоционального и познавательного отношения: от безотчетного эмоционального отклика к возникновению чувств и разнообразных настроений [1].

Изучив научные труды перечисленных выше авторов, констатируем, что возможности музыкальной деятельности огромны. Однако потенциал музыкальной деятельности в формировании позитивного отношения старших дошкольников к культурам ближайшего окружения недооценен.

Исходя из того, что каждое музыкально впечатление, музыкальный образ, помимо своего эстетического назначения знакомит ребенка с явлениями окружающей жизни, передает общественно-исторический опыт и формирует моральные оценки, считаем возможным использование процесса музыкальной деятельности в целях формирования отношения старших дошкольников к культурам ближайшего окружения.

Следует отметить, что формирование данного отношения начинается с создания необходимого запаса элементарных знаний и впечатлений у старших дошкольников и является процессом, который совершается под влиянием определенных жизненных взаимодействий со взрослыми.

Алгоритм формирования выше обозначенного отношения выстраивается в рамках трех направлений: работа с детьми, с дидактическими кадрами, сотрудничество с родителями и представляет собой взаимосвязанный и целостный процесс:

1. Проведение специальных занятий с детьми по запланированным тематическим блокам.
2. Организация жизнедеятельности дошкольников в УРО, способствующая усвоению знаний и представлений детей о разнообразии культур ближайшего окружения в практической деятельности: в режимных моментах, играх, коллективном труде, совместном творчестве.
3. Образовательная работа с дидактическими кадрами, направленная на повышение компетентности педагогов в вопросах интеркультурного образования.
4. Сотрудничество с родителями, включающее разнообразные виды деятельности, которые способствуют экстерииоризации и проявлению позитивного отношения к культурам ближайшего окружения в реальной жизни: совместные праздники и развлечения; детско-родительская проектная деятельность и др.

Также мы предлагаем учет ряда педагогических условий в формировании обозначенного выше отношения:

1. *Отбор музыкального содержания и репертуара*, ориентированного на расширение знаний и представлений детей о культурах ближайшего окружения;

2. *Интеграция видов искусства*, направленная на обогащение сенсорного и чувственного опыта детей во всех видах деятельности: музыкальной, художественной, игровой, познавательной и т.д.

3. Активизация деятельности ребенка по освоению и принятию социально-значимых ценностей воспитывающих взрослых путем *создания и организации культурно-ориентированной среды в группах* учреждения раннего образования детей старшего дошкольного возраста *и дома*;

4. *Повышение компетентности педагогов* по проблеме формирования позитивного отношения к культурам ближайшего окружения через организацию различных форм педагогической поддержки: консультация, мастер-класс, семинар-практикум, круглый стол, деловая игра, педсовет и трансляцию собственного педагогического опыта;

5. *Переориентация педагогов во взаимоотношениях родителями* с наставлений и поучений на партнерство, поддержку их педагогических возможностей посредством родительского образования: организация круглых столов, консультаций, семинаров и вебинаров; использование информационно-просветительских средств: стенды, буклеты и т.д.

Проанализируем создание и применение данных условий более подробно.

Отбор музыкального содержания и репертуара, ориентированного на расширение знаний и представлений детей о культурах ближайшего окружения, является основополагающим условием, поскольку именно душевное переживание, сопереживание, те нравственные изменения, которые возникают в детях в процессе общения с произведением музыкального искусства, имеют решающее значение.

Музыкальные произведения - это основа накопления у ребенка опыта эмоционально-нравственного отношения к действительности. Художественность музыкальных произведений определяется их способностью воплотить «интонационный словарь эпохи» (Б.В. Асафьев), выразить чувства и переживания, связанные с общечеловеческими ценностями. Именно высокохудожественные музыкальные произведения формируют в дошкольном возрасте ориентиры, которые определяют дальнейшее музыкальное и общее развитие ребенка.

Под высокохудожественными музыкальными произведениями мы понимаем произведения мировой музыкальной классики (отечественной и зарубежной), произведения народной и духовной музыки.

На наш взгляд, эти составляющие музыкальной культуры, которые в своем интонационном словаре воплотили общечеловеческие ценности, способствуют формированию у детей нравственных и этических представлений.

В первую очередь необходимо использовать для работы с детьми фольклорные произведения, с ярко выявленной ладовой основой, гармонией и ритмической пульсацией. Также следует подбирать музыкальный материал с точки зрения его воспитательной и художественной ценности для детей: произведения, отображающие важные события в жизни народа, его труд и быт, картины и явления природы, дружбу и товарищество.

Важно ориентироваться на репертуар, способствующий нахождению ребенком личностного смысла в музыке, соответствие его эмоциональному опыту, показателями которого являются: эмоциональный отклик и интерес к музыкальному произведению, его желание проявить свое к нему отношение, возникновению оценочных суждений о своих

действиях и действиях окружающих, проявлению участного отношения к социальным явлениям.

Интеграция видов искусства предоставляет старшим дошкольникам более полные и яркие представления о многообразии окружающего мира, тесной взаимосвязи предметов и явлений. Эта интеграция основана на познании ребенком выразительных средств каждого из его видов и постепенном постижении того, что образ одного и того же объекта или явления в разных видах искусства создается специальными средствами.

Эмоциональное восприятие художественного образа и понимание способов его воплощения лежит в основе познания ребенком произведений искусства. Шаг за шагом, мы помогаем ребёнку осознать, что каждому из искусств свойственны свои средства выразительности. Так, постепенно, старшие дошкольники начинают думать общехудожественными категориями - ритм в поэзии, живописи, хореографии, музыке; интонация в театральном искусстве, литературе, музыке.

Взаимопроникновение средств художественной деятельности предоставляет детям возможность одновременно *прочувствовать* цвет в живописи, *сопоставить* его с музыкальным образом прослушанного произведения и передать свои *ощущения, чувства, отношения* при помощи ритма и движения в танец.

Интеграция видов искусства предполагает целостное восприятие образа. Мы обеспечиваем детям возможность войти в художественно-творческую деятельность в целом и проявить себя в соответствии со своими личностными предпочтениями том или ином виде искусства.

Организация деятельности ребенка, реализуемая в контексте формируемого отношения, является, на наш взгляд, совместным поиском новых перспектив применения знаний, умений и отношений детей к культурам ближайшего окружения в жизни ребенка. При таком подходе естественно использование среды учреждения раннего образования.

Культурно-ориентированная среда в группах УРО предоставляет детям возможность самостоятельно определить содержание деятельности и активно участвовать в обучении, взаимодействуя не только друг с другом, но и с объектами разных культур, что очень важно для формируемого отношения.

Безусловно, среда организуется таким образом, чтобы своим содержанием она могла служить своеобразным стимулом для закрепления и проявления музыкального опыта разных культур. Этот аспект реализуется через наполнение среды содержательным материалом: музыкальные инструменты, элементы костюмов, народные игрушки, предметы быта, а также различные дидактические игры.

Создание данной среды позволяет старшим дошкольникам проявить в личном выборе свои знания, умения и отношения. Дети могут исполнить знакомую песню, сопровождая себя на детских музыкальных инструментах или сопровождать свое пение танцевальными элементами со своей любимой игрушкой, зарисовать сюжет любимой песни или инсценировать её, используя элементы костюмов. Все это, в свою очередь, вызывает у детей интерес к познанию культур, мотивацию, а затем и потребность во взаимодействии с ней.

Следующее важное педагогическое условие - *повышение компетентности педагогов* по проблеме формирования позитивного отношения к культурам ближайшего окружения и их *переориентация во взаимоотношениях с родителями*.

Взаимодействие с родителями/законными представителями и использование потенциала семьи путем непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, направленную на изучение культур ближайшего окружения – одно из обязательных условий формируемого отношения у старших дошкольников.

Для того, чтобы пробудить интерес к данной проблеме, необходима в первую очередь информационная поддержка семьи, которую мы осуществляем двумя педагогическими маршрутами:

1. *Информационно-познавательное направление*: буклеты, публичные доклады, презентации, семинары-практикумы, индивидуальные встречи и консультации, где содержится информация о содержании работы проводимой в этом направлении. Знакомство родителей с материалами, которые используются в работе, объяснение их функциональности и значения.

2. *Совместная исполнительская деятельность*: концерты, фольклорные развлечения, тематические досуги, театрализованные представления, разнообразные праздники и развлечения, которые дарят и взрослым и детям неподдельную радость совместного общения, схожие эстетические переживания и эмоциональные проявления.

Безусловно, сотрудничество педагогов и родителей подразумевает равенство позиций как партнеров, взаимопонимание на основе такта и терпения, уважительного отношения друг к другу с учетом сложившихся культурных семейных реалий, накопленного семьями воспитанников культурного опыта.

Взаимное доверие, солидарность, умение услышать – это важные шаги, которые необходимо предпринять дидактическим кадрам для повышения педагогической грамотности родителей, расширения и обогащения родительского опыта по рассматриваемой проблеме.

Изложенные педагогические условия формирования позитивного отношения к культурам ближайшего окружения у старших дошкольников направлены на развитие ценностных ориентаций, определяющих поведение, деятельность и отношение к окружающему их миру.

Подводя итог сказанному выше отметим, что использование музыкальной деятельности в формировании позитивного отношения к культурам ближайшего окружения благотворно, поскольку:

1. У детей не сформировано предвзятое отношение к объектам культуры;
2. С помощью музыки происходит эмоциональное и личностное осознание себя и других людей. «Проживание» собственных эмоциональных переживаний стимулирует у старших дошкольников проявление личностных качеств: доброты, умения сочувствовать другому человеку, замечать красоту родной природы;
3. Усваивать ценности, значимые для всех людей на земле, ребенок успешнее может в деятельности, так как именно она отражает его мировоззренческую позицию, его понимание добра и зла, справедливости, любви и т.п.

В результате всей суммы разнообразных воздействий на старшего дошкольника, изложенных выше, формируются предпосылки к позитивному восприятию различных культур и собственных суждений о них.

Приобщая детей к культуре национальностей, проживающих на территории Молдовы, педагоги формируют у них представление о себе и других как о личности,

поскольку своеобразие национального лишь подчеркивает значимость общечеловеческого.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ВЕТЛУГИНА, Н.А. Музыкальное развитие ребенка. М., 1968.
2. ГРОДЗЕНСКАЯ, Н.Л. Школьники слушают музыку. М.: Просвещение, 1969 г. 77с.
3. КАБАЛЕВСКИЙ, Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? М.: Просвещение, 2005. 224 с. ISBN 5-09-012484-1
4. МАРТЫНОВ, И. ЗолтанКодай. - М.: Советский композитор, 1970. - 271с.
5. ЖАК-ДАЛЬКРОЗ, Эмиль. Ритм. М.: Классика-XXI, 2001. 248 с. ISBN 5-89817-031-6
6. MORARI, M. Evaluarea culturii musicale a elevilor în procesul de realizare a curriculumului școlar. Teza de doctor în științe pedagogice, Specialitatea 13.00.01 - Pedagogiegenerală. Chișinău: USM, 2005. 180 p.
7. GAGIM, I. Dimensiunea psihologică a muzicii. Iași: Timpul, 2003. 280 p. ISBN 973-612-049-X
8. GAGIM, I. Omul în fața muzicii. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2000. 105 p. ISBN 9975-9555-5-X
9. РАДЫНОВА, О. П. и др. Музыкальное воспитание дошкольников: Учеб, пособие для студ. фак-овдошк. воспит. высш. и сред.пед. учеб, заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1998. 240 с. ISBN 5-7695-0182-0
10. Российская педагогическая энциклопедия под ред. В.Г. Панова. Том I (А-Л), Москва: Научное издательство «Большая Российская Энциклопедия», 1993, 264 с. ISBN 5-8527-286-2
11. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа. Ред. Л.А. Баренбойма. Ленинград: Музыка, 1970. 160 с.
12. Асафьев Б. О народной музыке, Сост. И. Земцовский, А. Кунанбаева. Л.: Музыка, 1987. 248с. <https://www.booksite.ru/fulltext/asaf/text.pdf> (посещено 11.03.2015)
13. Большой психологический словарь. М.: Прайм-Еврознак. Под ред. Б.Г. Мещерякова, 2003г. <https://psychology.academic.ru/554> (посещение 18.05.2020)
14. Большой энциклопедический словарь, 2000г. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/117514> (посещение 15.03.2020).
15. Боякова Е.В. Взгляды В. Н. Шацкой на воспитание музыкальных вкусов детей и подростков. Электронный научный журнал: «Институт Художественного Образования» №3, 2012. <http://www.art-education.ru/AE-magazine/> (посещение 05.12.2017)
16. Боякова Е.В. Научная Школа Н.А. Ветлугиной. Москва, 2017. <http://www.art-education.ru/electronic-journal/nauchnaya-shkola-n-veluginoy> (посещено 10.08.2020).
17. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. М.: «Мысль».Под редакцией В.С. Стёпина, 2001г. https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/4276 (посещение 20.05.2020).
18. Новикова Л.П. Музыкальная деятельность. Мотивационный аспект. http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psihologiy/15_7/ (посещение 19.07.2020).

EFICIENTIZAREA PROCESULUI DE DEZVOLTARE A MEMORIEI COPILULUI ÎN CADRUL ANTRENAMENTELOR DE DANS SPORTIV

*Iurie CIBRIC, lector universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat "I. Crangă" din Chișinău, RM*

Summary. *This article elucidates the positive impact of sportive dance training on the development of memory capacity at children aged 6-11 years.*

Keywords: *sportive dans, memory, children.*

În ultimii douăzeci de ani, în lumea întreagă, inclusiv în țara noastră, a crescut considerabil interesul față de dansurile sportive. Prin aceasta se explică numărul mare de studiouri, colective, clase cu profil de dans în care este practică coregrafia.

Unul dintre obiectivele principale în procesul de predare a dansurilor sportive este pregătirea fizică și tehnică a dansatorilor, dezvoltarea expresiei estetice și a prezentării caracterului individual al fiecărui dans. Un loc aparte revine artistismului, care este un element de bază al dansului și prezintă culmea profesionalismului în interpretare. În timpul dansului individul îl simte nu doar pe partener sau unele nuanțe muzicale, ci și reacția publicului la comportamentul lor, susținută prin aplauze [4, p. 270-272]. Artistismul vizează vocația artistică, capacități artistice deosebite; creație de înaltă clasă, măiestrie, virtuozitate într-o activitate anume, estimează o eleganță deosebită a manierelor, grațiozitate în mișcări.

Copilul prin dans învață să redea mișcarea prin corp, mimică, gesturile simțului și retrairile implementate în muzică, ajută să-și controleze emoțiile în viața cotidiană. Dansul este una dintre cele mai efective modalități de a dezvolta memoria copiilor.

În acest context ne-am propus să elucidăm unele aspecte ale practicării dansului sportiv asupra capacității memorative a copiilor.

Dansul sportiv este o artă, pe care mulți ar dori să o descopere, la fel și unul dintre cele mai eficiente sporturi, care la rândul său are o mulțime de beneficii atât pentru maturi atât și pentru copii. Este un sport, unde se dansează în pereche, de regulă, un cuplu dintr-o fată și un băiat, care având încredere unul în altul și simțind ambii ritmul corect al muzicii, luminează și bucură inimile publicului, prin grație, talent, elasticitate, bronz frumos și nu în ultimul rând fracuri elegante și rochii de gală deosebite.

Beneficiile dansului asupra dezvoltării copilului sunt enorme. Ajută la concentrare și dezvoltă echilibrul, forța, coordonarea și flexibilitatea. Practicarea constantă a dansului dezvoltă și tonifică toate grupele de mușchi, și contribuie la creșterea și modelarea armonioasă a corpului celui mic. Un alt avantaj care trebuie de luat în considerație este faptul că dansul este o formă de distracție și relaxare. Copiii au posibilitatea de a se distra și a se amuza alături de alți copii. Prin dans ei își manifestă trăirile și se descarcă psihologic de micile lor probleme copilărești. Copiii care luptă cu anxietatea și fricile capătă încredere în forțele proprii și simt o creștere a stimei de sine. Dansul oferă copiilor posibilitatea de a participa frecvent la diverse concerte și concursuri naționale și internaționale. Astfel, ei ajung să aibă parte de ieșiri pe marile scene, iar fiecare

succes înregistrat îi ajută să-și consolideze încrederea în forțele proprii. Practicarea sistematică a dansului stimulează și capacitatea de memorare. Dansul rezolvă, inclusiv anumite probleme medicale, precum: mersul incorect, poziția deficitară a coloanei vertebrale (cifroză, scolioză, lombalgie), tulburări de echilibru, tulburări de tonus muscular, întărește sistemul osos, crește imunitatea copiilor [6].

Pentru copiii de vârstă preșcolară și școlară mică, dansurile sportive pare, au o importanță foarte mare, deoarece învață o etichetă corectă, un comportament adecvat față de partener, o cultură. Fiecare copil are capacități, calități fizice bune și cel mai important, talent.

Preșcolăritatea este perioada în care sunt activ dezvoltate anumite capacități ale copiilor, în special, cele artistice. Anume această perioadă este cea mai favorabilă pentru dezvoltarea acestor capacități. Preșcolarul participă în diferite activități artistice. El ascultă muzică și dansează. Acest fapt creează posibilitatea pentru copil de a-și manifesta capacitățile, inclusiv pe cele muzicale. Manifestarea supremă a dezvoltării copilului o constituie capacitățile înnăscute. Posibilitatea de a-și exprima sentimentele prin dans, ascultând atent muzica, contribuie în mare măsură la dezvoltarea emoțională, spirituală, fizică a preșcolarului. Împletirea elementului spiritual cu cel fizic este extrem de necesar în dezvoltarea personalității copilului [3].

Pentru a depista care sunt strategiile și metodele necesare în dezvoltarea socială a copiilor de vârsta școlară mică, am monitorizat inițial nivelul de dezvoltare a imaginației la copii, deoarece imaginația joacă un rol esențial în activitatea umană, impunându-se ca verigă componentă centrală a creativității. Ea aduce un spor considerabil la cunoașterea realității și a viitorului, a posibilului. Din punct de vedere al mecanismelor interne prin care se realizează, imaginația se organizează în adâncime pe câteva niveluri funcționale, și anume: nivelul oniric (imaginația se concretizează în vise), nivelul reverie (aici este visul diurn) și nivelul intențional orientat (imaginația reproductivă și creatoare), în cadrul caruia se delimitează imaginația reproductivă și creatoare și visul de perspectivă. Imaginația are o funcție cognitivă, ea având locuri importante în lărgirea sferei cunoașterii, explorând zone noi și căutând soluții noi la problemele existente. Dacă gândirea adâncește în sfera cunoașterii, imaginația lărgeste această sferă și oferă astfel gândirii noi teritorii [2, p.12; 5, p.45].

Copiii mici încep mai degrabă a dansa decât a vorbi și cu cât mai devreme copilul va începe să-și antreneze corpul și va avea succese, cu atât mai puține probleme și frici va avea în viața de zi cu zi. Chiar și în Grecia antică se credea că în procesul de predare a copiilor, disciplinele precum muzica și dansul sunt la fel de importante ca științele exacte. Dansul era un mijloc de eliberare a trupului. Socrate a considerat dansul cel mai bun mod de a realiza armonia, frumusețea exterioară și priceperea interioară. Platon a susținut că ritmul, trecând prin sufletul omului, aduce în armonie principiile morale. Anume la grădiniță și la școală copilul petrece cea mai mare parte din timpul lui. De aceea, în ziua de azi este atât de importantă păstrarea sănătății fizice și mentale a copiilor de vârstă preșcolară și școlară în procesul de învățare [16, p.9].

Dansul sportiv este un tip de dans atât gracios, elegant, cuceritor, cât și unul rapid, emoțional, pretențios. Părinții care au ales să înscrie copiii la dans sportiv, au făcut o alegere formidabilă, deoarece anume prin acest stil de dans copilul învață să își dezvolte toate calitățile, atât fizice, cât și psihologice, își formează un caracter deosebit în toate domeniile și învață cum să reacționeze corect în toate situațiile de viață.

Dansul sportiv se deosebește de alte stiluri de dans prin caracterul său competitiv. El se desparte în două secțiuni: latino-americană și standart.

În secțiunea standart se încadrează dansurile de pereche: vals lent, tango, tango argentinian, vals vienez, foxtrot și quick step.

Valsul este un dans de gală mai liniștit decât valsul vienez, în schimb prezintă grația și armonia dintre parteneri. A apărut prima dată în Viena și este dansat în măsura de trei timpi.

Tangoul este un dans pasional, care este dezvoltat în mai multe variante: tango american, tango argentinian etc. A apărut pentru prima dată în Buenos Aires în Argentina și se dansează în patru timpi muzicali.

Foxtrotul este un dans standart care a fost dansat pentru prima oară în New York. Era dansat în pași rapizi, sub măsura de patru timpi muzicali și se număra slow-slow-quick-quick, ce în traducere din engleză înseamnă lent-lent-rapid-rapid.

Din dansurile sportive latino-americane fac parte samba, rumba, cha-cha-cha, jive și paso doble. Acestea sunt dansuri deosebite ce se dansează după diferite mărimi, își au originile în diferite țări, dar se aseamănă prin rafinamentul și pasiunea dintre cuplul de dansatori.

Samba este un dans rapid, măsura muzicii fiind de doi timpi și își are originile în Brazilia. Pentru versiunea de dans sportiv se dansează în tempo de 50-52 de măsuri pe minut. Specific pentru samba este caracterul poli-ritmic. Ritmica în samba este destul de complicată, folosindu-se în majoritatea figurilor caracterul „bounce”. Acesta se traduce printr-o mișcare a îndoirii genunghilor înainte-înapoi, împreună cu mișcarea bazinului.

Jiveul, care mai este numit și swing, este probabil cel mai rapid și energetic dans din secțiunea latino-americană, bazându-se pe chasseurii în dreapta și stânga, având un tempo de trei pătrimi și o pătrime timpi, kick-uri și flick-uri, care reprezintă mișcări rapide a picioarelor spre podea.

Cha-cha-cha este un dans de origini cubaneze, fiind considerat un rezultat direct al muzicii compuse de violonistul Enrique Jorrin în anii '50. Acest dans provine din mambo sau chiar rumba;

Paso Doble este singurul dans latino-american ce nu-și are originile în cultura africană (negrilor din America de sud sau de nord), ci în dansurile folclorice (tradiționale) ale Spaniei. Tradus el înseamnă „doi pași” sau „pas dublu”, reliefând caracterul său de marș-numărătoarea 1,2 pentru fiecare pas-dreptul, stîngul [7].

Dansul este, cu siguranță, cel mai popular sport din lume. Oamenii au dansat pe diferite ritmuri și din infinite motive de când lumea. Aproape că nu există om pe această planetă care să nu fi dansat măcar o dată! Și pentru că e cel mai popular, dansul a ținut să intre și el în rândurile disciplinelor sportive, cu reguli bine stabilite, cu ierarhii, cu tot. Dansul sportiv este altceva decât ceea ce știm cu toții că este dansul. Dansul sportiv nu este doar o bășoală din discotecă sau din cluburile de fițe, ci este o artă dusă aproape la limita de sus a perfecțiunii, o disciplină care modelează fizicul și psihicul celui care a ales să îl practice, dansul sportiv înseamnă un mod de viață [9].

Dansul sportiv este o disciplină cu o tehnică foarte bogată și variată. Pentru a ușura însușirea mișcărilor, specialiștii din diferite țări, dar și din țara noastră, au împărțit mișcărilor și pozițiile în diferite grupe structurale. Fiecare grupă structurală are un conținut vast, începând cu elementele cele mai simple, până la cele mai complexe, mișcărilor sau pozițiilor din aceeași familie semănând între ele structural. Specificul mișcărilor sau pozițiilor este determinat și de particularități aparte. Astfel, în mișcările cu structură de rotație se distinge momentul inerției, care suferă modificări în concordanță cu pozițiile corpului și acțiunile dansatorului, care

depărtează sau apropie centrul său de greutate de axa de rotație. Modificarea momentului de inerție depinde de variația vitezei de rotație a corpului. Momentul vitezei este invers proporțional cu viteza de rotație a corpului. Cu cât este mai mic, cu atât viteza de rotație este mai mare. Creșterea sau micșorarea vitezei de rotație a corpului, care se realizează prin modificarea corpului, constituie unul din mecanismele fundamentale ale tehnicii de execuție a exercițiilor în dansul sportiv [11].

Cum am menționat mai sus, dansul sportiv atestă o serie de beneficii pentru dezvoltarea fizică și psihologică a copilului și, de asemenea, prezintă și efecte medicale, cum sunt: dezvoltarea capacității de comunicare și interacțiune între copii; încurajează expresivitatea și creativitatea; îmbunătățește semnificativ memoria și capacitatea de concentrare; sporește încrederea în sine; prezintă un rol educativ, contribuind la dobândirea unor reguli de etichetă în societate; stimulează inițiativa și curajul copiilor; contribuie la dobândirea unei atitudini de învidiat, a unei posturi drepte și elegante; îmbunătățește semnificativ performanțele fizice ale copiilor și dezvoltă armonios corpul; stimulează înțelegerea limbajului non-verbal și dezvoltarea empatiei; favorizează interacțiunile în societate; crește performanțele intelectuale și competitivitatea; corectează mersul; facilitează conștientizarea de către copii a poziției tălpii piciorului; prin dobândirea informațiilor de dans sportiv copiii devin mai atenți la postura lor; previne anumite patologii ale coloanei vertebrale sau le ameliorează până la vindecare [8].

Gradul de solicitare psihică este destul de mare, deoarece este nevoie de o coordonare motrică bună, realizată pe baza rigorilor muzicale. Astfel, parametrii coordonării vizual-auditiv-motrice trebuie să fie buni, reactivitatea psihică bună, excitabilitatea nervoasă bună, dezvoltarea memoriei, voința corelată cu o motivație pentru exersare și realizare cât mai bună a structurilor învățate, grad de sociabilitate bun, îndemnare și precizie în execuție, simț muzical bun. [12, p. 8]

Memoria constă în receptarea, stocarea și reactualizarea cunoștințelor, având, deci, o sferă mai restrânsă. Deși strâns intercorelate, învățarea și memoria nu se pot confunda. După cum știm, învățarea este capacitatea de a achiziționa comportamente stabile și de a elabora răspunsuri adaptative noi. Acest proces presupune percepția și forma ei superioară, observația, atenția și concentrarea ei, gândirea cu operațiile ei, motivația care asigură mobilizarea energetică, voința și efortul de a învăța, sârguința, conștiinciozitatea etc. Fără memorie ar fi imposibil progresul și civilizația însăși. Unii specialiști au considerat că problema centrală în memorie o constituie memorarea și actualizarea experienței anterioare într-o formă cât mai completă. Un studiu experimental efectuat de Bartlett (1932) a demonstrat însă că informațiile noastre nu sunt și nici nu pot fi redată în forma în care au fost fixate, pentru că pe parcursul memorării și al reactualizării cunoștințelor sau informațiilor acestea sunt supuse unor numeroase transformări și restructurări. În psihologia tradițională există trei procese fundamentale ale memoriei aproape unanim acceptate în lumea științifică: memorarea sau întipărirea, păstrarea sau conservarea și reactualizarea sau reproducerea. Mai nou, psihologia cognitivă propune următorii termeni cu aceeași semnificație: encodarea, stocarea și recuperarea. Aceștia reprezintă și cele trei modalități principale de procesare a informațiilor [15].

Felul în care copilul reușește să asimileze și ulterior să pună în practică ceea ce învață este esențial pentru evoluția sa. Iar unul dintre factorii importanți în acest sens este memoria, un proces complex, care la copii cu vârste între 6 și 7 ani se află într-un continuu proces de dezvoltare. Acesta implică deopotrivă memoria pe termen scurt (capacitatea de a reține informația pentru câteva secunde), memoria activă (abilitatea de a reține informația timp de mai

multe minute și de a opera cu ea) și, în fine, memoria de lungă durată (capacitatea de a reține informația pentru o perioadă mai lungă de timp). Spre exemplu, atunci când copilul recită o poezie, mai întâi este pusă în funcțiune memoria de scurtă durată (copilul trebuie să rețină secvențe din strofele poeziei), apoi cea activă (trebuie să recite strofa propriu-zisă fără să privească mult timp la tablă) și, în cele din urmă, este activată memoria de lungă durată (prin reținerea cuvântului, a sensului acestuia și prin capacitatea de a recita ulterior, fără a fi nevoie să mai privească felul în care cuvântul este scris pe o tablă). Antrenarea memoriei și exersarea diferitor tehnice de memorare reprezintă un exercițiu util pentru copii de vârsta preșcolară, pe care părinții îl pot aplica cu succes. De altfel, există numeroase metode prin care memoria copiilor poate fi stimulată și pe care, cu puțină pricepere, orice părinte le poate pune în practică [1, p.83].

Considerăm, pentru un dansator bun cele mai importante proprietăți sunt capacitatea de a lucra, dorința enormă de a distinge mai mult, memorie bună și gândire operațională. Munca continuă a copilului în aceste domenii creează elementele de bază pentru formarea și dezvoltarea talentului.

În practicarea dansului sunt importante toate tipurile memoriei: vizuală, auditivă, auditivă-digitală și kinestezică. Fiecare din cele 4 categorii corespunde unui anumit tip de învățare, la care ar trebui să ne adaptăm. Caracteristicile celor 4 tipuri de memorie sunt destul de intuitive [14]: cei cu memorie vizuală învață mai bine cu ajutorul imaginilor; cei cu memoria auditivă preferă să audă informația; memoria auditivă-digitală apare la cei care asimilează informația cu ajutorul vocii interioare; cei cu memoria kinestezică învață prin practică.

Memoria îndeplinește mai multe funcții:

- *funcția de acumulare a experienței* - datorită acestei funcții individul uman poate deveni, odată cu înaintarea în ani, mai cunoscător, mai competent și mai înțelept, înaintarea în vârstă trebuie să aducă acumularea experienței;
- *funcția de realizare a coerenței actelor și a evenimentelor vieții* - orice act uman este structurat; el conține scop, motive, programe de realizare, operații, stări de cunoștințe, stări de lucru și toate acestea se leagă între ele formând cascade, succesiuni de operații, stări; dacă un element este uitat, apar confuzii și dificultăți în execuția actului;
- *funcția de asigurare a identității personale* - omul datorează memoriei sale faptul că-și cunoaște propria istorie și și-o poate povesti; cunoașterea istoriei vieții personale face posibilă apariția și dezvoltarea identității personale a eu-lui propriu; numai cunoscându-ți istoria vieții tale poți ști cine ești. Secenov, fiziolog și psiholog rus, afirma că memoria este „piatra unghiulară a vieții psihice” sau „condiție fundamentală a vieții psihice”;
- *procesele memoriei* - memoria își realizează misiunea de a reflecta experiența achiziționată în trecut și de a utiliza în efectuarea sarcinilor curente prin patru procese - *memorarea, păstrarea, reactualizarea și uitarea*; primele trei servesc ideii de acumulare și dezvoltare a depozitului de cunoștințe, iar ultimul are menirea de a curăța spațiul amnezic de cunoștințe devalorizate și de a preveni supraîncărcarea sistemului cu informații [13, p.60].

Tipurile de memorie [10]:

- *memoria explicită* - denumită și memorie declarativă, este divizată în memoria semnatică (amintirea faptelor) și memoria episodică (amintirea experiențelor), dar este, în cele din urmă, genul de memorie la care revii în mod conștient; acesta este primul tip de memorie, pe care copilul o demonstrează începând cu primii trei ani de viață și poate fi prezent chiar și la nou-nascuți;
- *memoria de scurtă durată* - este memoria ce se formează în timp de secunde (cca 15-30); pentru a utiliza ulterior aceste amintiri nu este necesară procesarea informației;
- *memoria de lucru* - este memoria acumulată în termeni scurți și utilizată pentru a lua decizii; este memoria critică pentru crearea unui component și soluționarea problemelor; copiii au jumătate din memoria de lucru a adulților, dar aceasta se va îmbunătăți pe măsura vârstei și a practicării;
- memoria de lungă durată - este memoria stocată pe un termen nelimitat;
- memoria autobiografică - este un tip al memoriei explicite, în care memoria semantică și episodică sunt combinate pentru a crea „episoade ale vieții” unei persoane.

Dansul și exercițiile coregrafice au o importanță sporită în eficientizarea procesului de dezvoltare a memoriei copiilor. Astfel, în investigații au fost implicați 10 copii cu vârsta de 6-7 ani; 10 copii cu vârsta de 8-9 ani și 10 copii cu vârsta de 10-11 ani.

În cadrul antrenamentelor de dans am demonstrat grupului de copii de 6-7 ani o compoziție din dansul sportiv standart, și anume din vals lent, care conține 10 figuri diferite de dans și anume: Open natural turn from PP; Reverse turn; Whisk; Closed impetus; Closed telemark; Change hesitation; Back whisk; Basic weave; Reverse pivot; Back lock.

Copiilor le-au fost explicate și demonstrate mișcărilor, după care ei de sinestătător au încercat să le execute. La antrenamentul următor, pe lângă mișcările anterioare, am mai adăugat câteva: Progressive chasse to right; Chasse from promenade position; Closed changes natural to reserve.

Ca temă pentru acasă copiilor li s-a dat să memorizeze toată compoziția, formată din 13 mișcări de dans. La antrenamentul următor trebuiau să prezinte toți compoziția memorizată. S-au descurcat cu sarcina dată doar 50 % din copii, jumătate de compoziție a fost memorizată de 10% din copii, iar ceilalți 40% nu au memorizat nici un element din compoziție.

Elementele de dans descrise mai sus au fost demonstrate și copiilor de vârstă mai mare, 8-9 ani, și la fel au avut pentru acasă să rețină toată compoziția. La următorul antrenament copiilor li s-a propus să arate lucrul de acasă. S-au descurcat cu sarcina pusă 70% din copii, câteva elemente au fost reținute de 20 % din copii, și doar 10% (n=1) din copii nu au memorat nici un element (fig. 1).

Deci, rezultatele grupei de vârstă 8-9 ani au fost vizibil mai bune și totuși, au fost și aici copii cărora nu le-a reușit să memorizeze compoziția.

Aceleași elemente de dans fiind demonstrate copiilor din grupa de vârstă 10-11 ani. Rezultatele au estimat că au reținut toată compoziția 90% din copii și doar un copil (10%) – jumătate din compoziția demonstrată (fig. 1).

Deci, rezultatele studiului empiric, demonstrează că, copiilor de vârstă mai mare li s-au dat mai ușor mișcările de vals clasa E.

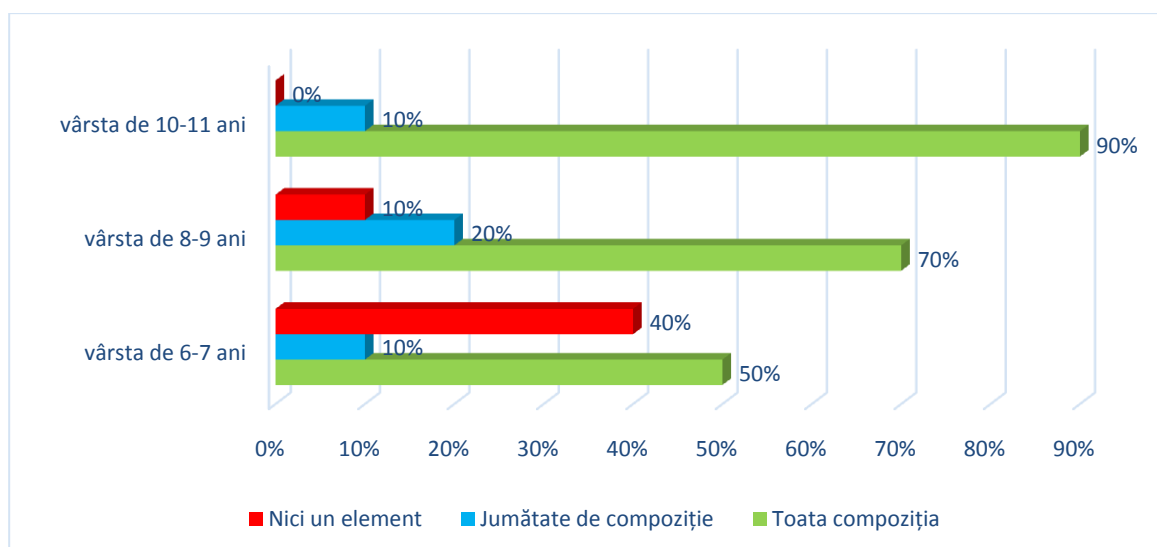


Figura 1. Rezultatele capacității memorative exteriorizate de copii (constatare).

La etapa de formare a studiului am aplicat o metodologie diversificată în dependență de grupa de vârstă și diverse dansuri pentru a îmbunătăți performanțele copiilor. Printre care menționăm: demonstrarea și *exersarea compoziției de dans sportiv latino-american cha-cha*, elementele fiind: Chasse basic, Basic movements, Time steps, Side steps, Fan, Alemana; Hockey stick, New York, Spot turns, Under arm turn; *dans „Cowboy”* care a inclus diverse mișcări (mișcări cu sărituri tipice stilului de cowboy; rotirea cu o mână deasupra capului cu o frânghie; pași laterali (în dreapta, în stînga) și bătăi din palme; rotiri la braț între parteneri și sărituri cu perechea); **secvențe din dansul sportiv latino-american samba** (Rhythm bounce; Basic movements; Progressive basic movements; Outside basic movement; Whisk to left and right; Promenade samba walks; Stationary samba walks; Side samba walks; Reverse turn; Corta jaca); *competiții între perechi în scopul descărcării emoționale* după anumite reguli (copiii aranjați într-un cerc; câte două perechi concurează între ele, dansând compoziția de samba în centrul cercului; perechea câștigătoare intră în semifinală; apoi concurează la fel câte două, perechile ce sunt în semifinală; dintre toți se alege una câștigătoare ce intră în marea finală; echipei câștigătoare, pentru o memorie excelentă și un curaj enorm, li se acordă aplauze și un mic cadou de la coregraf, în calitate de un mic răsfăț) și altele.

Menționăm, am aplicat și alte metodologii de învățare, pentru ca copiii să-și îmbunătățească performanțele memorative.

În grupa de vîrsta 6-7 ani am aplicat metoda jocurilor didactice, urmărind scopul ca copiii să învețe compoziția mai rapid și în totalitate. Copiii s-au aranjat într-o linie și în mod distractiv, câte unul pe rând trebuiau să iasă în față și să demonstreze tuturor un element memorat de el din compoziția propusă de coregraf. Al doilea copil, la fel a demonstrat în față și prezentat mișcarea prezentată de colegul său, plus încă una memorată de el, iar ceilalți repetând după el. Al treilea copil arată mișcările prezentate de colegi, și încă una care a memorat-o el, fără repetare, toți la fel repetând aceste trei mișcări. Tot în acest sens se continuă jocul, fiecare din copii repetă mișcările colegilor și pe a sa. La sfârșit copiii trebuiau să memorizeze 10 elemente de vals lent, care au fost propuse de coregraf. Rezultatele jocului au fost vizibil mult mai bune. Toată compoziția a fost memorată de 80% din copii, iar jumătate de compoziție de doar 20 % din

copii. Rezultatul a fost cu mult mai bun, astfel concluzionăm că în afară de teorie și practică, pentru a nu plictisi copiii, putem organiza astfel de jocuri, atunci copiii recreându-se de la strictete, vor asimila informația mai rapid și mai bine (fig. 2).

Pentru grupa de vârstă 8-9 ani am aplicat o altă metodă de învățare. La fel în mod distractiv și relaxant pentru copii, am identificat care este piesa lor preferată, încercând să demonstrez mișcările de dans nu pe muzica tradițională a valsului, ci pe piesa aleasă de copii. După care ei, la fel au demonstrat compoziția sub această piesă și tempou diferit. Li s-a dat această însărcinare și pentru acasă. Aici de asemenea rezultatul a fost unul mult mai bun. La antrenamentul următor compoziția a fost memorată de toți copiii, după care am trecut la pasul următor. Astfel, copiilor li s-a propus să danseze compoziția deja pe muzica tradițională de vals lent și s-au descurcat toți de minune (fig. 2).

Pentru categoria de vârstă 10-11 ani, am aplicat o altă metodă de predare. Am hotărât să organizăm un concurs numit Battle Dance. Astfel copiii trebuiau să participe într-o bătălie de dans. Acest concurs constă în divizarea copiilor în două echipe. Fiecare echipă are în frunte un căpitan, rolul acestora fiind să aleagă câte un reprezentant din fiecare echipă, care va trebui să concureze cu adversarul său pentru a demonstra cine va dansa mai bine compoziția și va arăta cât mai multe elemente din compoziția învățată, câștigătorul acumulând un punct pentru echipa sa. Respectiv, care echipă va acumula mai multe puncte, aceia va fi învingătoare. Copiii s-au atârnat foarte serios față de acest concurs, astfel prezentând la sfârșit un rezultat foarte bun. Toți copiii au fost rugați să mai danseze odată împreună toată compoziția după muzica tradițională de vals lent. În rezultat am observat că s-au descurcat toți și la finele antrenamentului toți copiii țineau minte absolut toată compoziția (fig. 2).

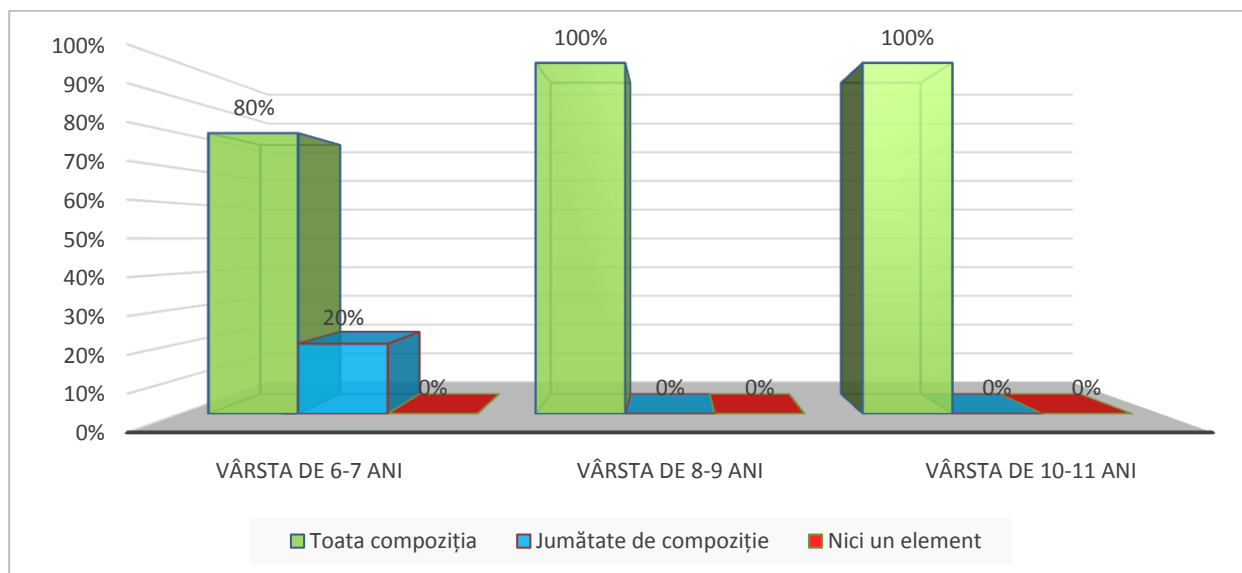


Figura 2. Rezultatele capacității memorative exteriorizate de copii (control).

Prin urmare, rezultatele exteriorizate de copii vizează impactul pozitiv al antrenamentelor de dans sportiv asupra dezvoltării remarcăm că capacității memorative la copii. Pe lângă acestea dansul are o serie de beneficii - siluetă frumoasă, eleganță și rafinament, atenție sporită, socializare deschisă, posibilitatea de a ne crea noi prieteni și cunoscuți, de a ne distra și relaxa de problemele de zi cu zi, un mod de a ne descărca stresul etc.

BIBLIOGRAFIE

1. CIBRIC, I. Eficientizarea procesului de dezvoltare a memoriei copiilor prin intermediul orelor de dans. În: Materialele Conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”, Seria XXI ”Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”. Chișinău, Moldova, 21-22 martie 2019, p.80-85. ISBN 978-9975-3370-3-8
2. MUREȘAN, P. Ce este imitația? București: Ed. Științifică și enciclopedică, 1980.
3. VARNACOVA, E. Metode și tehnici de predare a dansului sportiv copiilor de vârstă preșcolară. În: Studiul artelor și culturologie: istorie, teorie, practica, Nr 2 (29), 2016.
4. VARNACOVA, E. Specificul mijloacelor expresive ale dansului modern. În: Studiul artelor și culturologie: istorie, teorie, practica, nr 2 (31), 2017, p. 270-272.
5. РУДНЕВА, С.; ФИШ, Э. Ритмика. Музыкальное Движение Москва 1927. 327 с.
6. Cinci beneficii ale dansului pentru dezvoltarea copiilor. În: Revista pentru părinți Odoaraș, 2017 (online). (Accesat 6 mai 2020); URL: <https://odoras.md/copii/ dezvoltare/cinci-beneficii-ale-dansului-asupra-dezvoltarii-copiilor/>
7. Dansul sportiv. (online). (Accesat 5 mai 2020); URL: <http://www.hobbydance.ro/contact/dansul-sportiv/>
8. De ce este dansul sportiv potrivit pentru copilul tău. În: Art aviatiei wellness center, Fitness. (online). (Accesat 1 mai 2020); URL: <https://desprespa.ro/23/fitness-si-altele/de-ce-este-dansul-sportiv-potrivit-pentru-copilul-tau/>
9. Efectele terapeutice ale dansului sportiv, unul dintre cele mai frumoase sporturi, 2018. (online). (Accesat 20 aprilie 2020); URL: <https://www.csmbucuresti.ro/stire/627-efectele-terapeutice-ale-dansului-sportiv-unul-dintre-cele-mai-frumoase-sporturi>
10. Logica, memoria și inteligența emoțională- cum să le dezvoltăm la copil?. (online). (Accesat 7 mai 2020); Available from: URL: <https://sanoteca.md/pacienti/sfaturi-pentru-m%C4%83mici/logica-memoria-%C8%99i-inteligen%C8%9Ba-emo%C8%9Bional%C4%83-%E2%80%93-cum-s%C4%83-le-dezvol%C8%9Bi-la>
11. Pregătirea din punct de vedere etnic și artistic în dansul sportiv. În: Proiect pentru susținerea examenului de atestare a competențelor profesionale. (online). (Accesat 4 mai 2020); URL: <https://www.scritub.com/timp-liber/sport/PREGATIREA-DIN-PUNCT-DE-VEDERE1032324116.php>
12. Procesul inovației în materie de pregătire sportivă, cu aplicabilitate în dansul sportiv. (online). (Accesat 5 mai 2020); URL: <http://docshare04.docshare.tips/files/26675/266757167.pdf>
13. TARNOVSCHI, A.; RACU, J. Psihologia proceselor cognitive. Chișinău, 2017, p. 181.
14. Tehnici de îmbunătățire a memoriei. În: VirtualBoard (online). (Accesat 30 aprilie 2020); URL: <https://virtualboard.ro/tehnici-de-imbunatatire-a-memoriei-capacitatea-de-memora-re/>
15. TURCU, F. Memoria și învățarea (online) . (accesat 2 mai 2020); URL: <http://www.consultanta-psihologica.com/memoria-si-invatarea/>
16. АХМЕТШИНА, Т. Специфика работы педагога-хореографа в условиях детского дошкольного учреждения. Челябинск, 2017. 69 с.

RETROSPECTIVĂ COMPARATIVĂ ASUPRA EDUCAȚIEI ECOLOGICE LA NIVELUL EDUCAȚIEI TIMPURI ÎN REPUBLICA MOLDOVA ȘI ROMÂNIA

*Andreea-Maria CERGUȚĂ, doctorand, UPS "I. Creangă" Chișinău, RM,
profesor învățământ preșcolar,
Școala Gimnazială "George Bacovia" Bacău, România*

Abstract. *The current educational policies pay special attention to environmental education. The purpose of this study is to highlight the goals of environmental education and the principles that underly educational interventions. Through environmental education, are laid the foundations of the current and future citizen to influence in positive way the political decisions, social and economical aspect of the environment. The comparative analysis of the aims of ecological education at the level of the curriculum for early education from Republic of Moldova and Romania indicates important differences.*

Keywords: *finality, ecological education, principles.*

Poluarea atmosferei, a apei, mărilor și oceanelor, a rețelelor hidrografice constituie fenomene având un caracter global. Aceste problemele de mediu sunt urgente și trebuie abordate de întreaga comunitate. În acest context, M. Momanu [6] vizează, necesitatea unei cooperări internaționale în problemele ocrotirii naturii, în elaborarea și aplicarea unor strategii globale în mediu. Una din soluțiile acestor probleme este educația ecologică, care nu are drept scop impunerea oamenilor unui anumit fel de a gândi, dar îi poate ajuta să învețe cum să gândească – inclusiv cum să rezolve problemele, să ia decizii, să cântărească opțiunile și să alinieze valorile cu acțiunile personale.

Opiniile divergente privind starea mediului, consecințele degradării acestuia și rolul educației sunt subiecte de discuție și dezbateri. Doar în ultimii ani oamenii de știință și liderii politici au admis necesitatea de a proteja mediul înconjurător, iar opinia publică a luat cunoștința de aceasta problemă [9, p. 112]. A trebuit pentru aceasta să se producă numeroase catastrofe ecologice fără precedent, ca de exemplu, defrișările dramatice din Amazonia, Africa și Asia de sud-est, extinderea terenurilor care devin necultivabile, extinderea deșerturilor, ploile acide, poluarea Antarcticii, acumularea deșeurilor menajere, industriale, nucleare și toxice, extinderea unor produse toxice, proliferarea și utilizarea armelor chimice, norul de la Cernobîl care a fost reperat până în Japonia și în Statele Unite, găurile de ozon, amplificarea efectului de seră și consecințele lor nefaste asupra sănătății.

Educația ecologică, datorită implicațiilor personale, sociale, regionale, naționale, globale - constituie unul dintre obiectivele vizate de politicile și strategiile guvernamentale din întreaga lume. Educația ecologică vizează orientări practice pe tot parcursul de formare a individului uman, reperează pe propriile concepte, principii, legi și studiază interacțiunea „Om-Mediu-Om” și consecințele acesteia în formarea unui comportament conștientizat și responsabil față de problemele de mediu. Ea urmărește promovarea cunoștințelor fundamentale privind diverse

aspecte ale mediului și formarea la copii a atitudinilor și deprinderilor indispensabile unui comportament responsabil față de mediul de viață în care există.

Astfel, educația ecologică la nivelul învățământului preuniversitar începe o dată cu învățământul preșcolar și se continuă cu învățământul primar, gimnazial și liceal, în învățământul postliceal, atât în cadrul școlar, cât și cel extrașcolar. Educația ecologică la nivelul învățământului preșcolar ajută în formarea unei concepții sănătoase despre lume și viață și ar trebui să se bucure de un statut realist în formarea și educarea tinerei generații.

Educația ecologică este procesul de recunoaștere a valorilor și de înțelegere a conceptelor, în aspectul formării și dezvoltării deprinderilor și atitudinilor necesare pentru înțelegerea corectă și aprecierea interdependenței dintre om, cultură și factorii mediului natural [3, p. 7].

A. Gumovschi [4] elucidează în lucrarea „Rolul educației ecologice ca un factor-cheie al soluționării problemelor de mediu în secolul XXI” elucidează trei abordări principale ale educației ecologice:

- **educația despre mediu** - asigură înțelegerea modului de funcționare a sistemelor naturale, a impactului activităților umane asupra sistemelor naturale, a impactului activităților umane asupra sistemelor naturale; dezvoltă capacitățile investigative și gândirea critică, stând la baza unui suport cognitiv care să permită apoi, participarea la luarea deciziilor de mediu;
- **educația în mediu** – asigură experiența practică a instruirii prin contactul direct cu componentele mediului, dezvoltă abilități de culegere a datelor și de investigație pe teren, stimulează preocuparea față de mediu;
- **educația pentru mediu** - finalizează educația în și despre mediu, dezvoltă sensul responsabilității față de mediu, motivația și abilitățile de a participa la îmbunătățirea stării mediului; ecologia pentru mediu promovează dorința și capacitatea de a aborda un stil de viață compatibil cu conceptele dezvoltării durabile, oferă inspectorilor pentru protecția mediului și profesorilor posibilitatea de a contribui împreună cu populația, și mai ales cu copiii/elevii, la buna gospodărire a resurselor naturale, abordând astfel componente ale educației morale, estetice, politice.

Educația ecologică este un „proces menit să atragă categorii de oameni care să fie conștienți și preocupați de problemele mediului înconjurător și de problemele complementare, oameni care au cunoștințele, atitudinea, abilitatea, motivația și capacitatea de a lucra individual și colectiv pentru găsirea unor soluții problemelor actuale dar și pentru prevenirea apariției altora”. [12]

Prin urmare, educația ecologică este un proces care are scopul să îmbunătățească calitatea vieții prin asigurarea generațiilor în creștere și dezvoltare cu „uneltele” de care au nevoie pentru a rezolva și împiedica problemele de mediu. Educația ecologică facilitează tânăra generație să obțină cunoștințe, deprinderi, motivații, valori și angajamentul de care au nevoie pentru a utiliza eficient resursele pământului și de a-și asuma răspunderea pentru menținerea calității mediului.

Remarcăm, educația ecologică este cea mai bine structurată componentă nouă a educației care dispune deja de tradiții în unele țări europene, cum ar fi Elveția, Germania și Danemarca. Ea își propune să-l conducă pe copil, adică pe viitorul cetățean, spre formarea unui punct de vedere obiectiv asupra realității înconjurătoare, să-l incite la participare, astfel încât să devină conștient de viitor și de faptul că viața generațiilor viitoare depinde într-o mare măsură și de opțiunile sale [10, p. 38]. Agresiunea omului asupra mediului natural și artificial (de exemplu, războaiele și

orașele, industrializarea și megalopolisurile) este datorată cel mai frecvent luptei pentru existență și se adaugă, în mod fatal, catastrofelor naturale. Pornind de la premisa că ecologia constituie una dintre condițiile supraviețuirii speciei umane, educația ecologică reprezintă calea de a ajunge, prin cunoaștere, la înțelegerea și respectarea naturii, a mediului din care facem parte.

Ținând cont scopul studiului nostru am decis să ne referim la principiile educației ecologice la nivelul educației timpurii. În mai multe lucrări sunt evidențiate principiile educației ecologice asupra cărora este important să se atragă atenție la nivelul educației timpurii [3, p. 23; 5, p.8]:

- **Gândiți global, acționați local.** Acesta este un slogan ce aparține istoricului Rene Dubois, care în mod sugestiv reamintește tuturor, inclusiv copiilor, că problemele de mediu sunt globale în scop, dar sunt abordate, cel mai eficient, la nivel local sau individual. Fraza aceasta subliniază cât de critic este pentru oameni să-și examineze comportamentul lor și să înțeleagă cum acțiunile individuale pot influența probleme globale. Deși este important pentru educatori, persoane în general să înțeleagă natura problemelor mediului la nivel internațional, național și regional, adesea cele mai efective programe de educație ecologică ajută copiii să înțeleagă cum acțiunile lor la nivel local pot duce sau pot ajuta la prevenirea și rezolvarea problemelor de mediu.
- **Mai mult decât știință.** Mulți educatori leagă educația mediului în mod exclusiv de educația științifică. Deși o mare parte a educației mediului se ocupă cu înțelegerea conceptelor științifice, ea cere, de asemenea o înțelegere a mai multor domenii: matematicii, geografiei, eticii, politicii și altor discipline. Deaceia, educația ecologică trebuie desfășurată integrat, realizând-o în diverse centre de interes.
- **Nu e nevoie să fii expert.** Nu trebuie să fii om de știință sau un profesionist în educația mediului pentru a introduce educația mediului în predare. Educația mediului este mult mai mult decât un „obiect de studiu;” ea implică evaluarea educației, luarea de decizii, deprinderi de comunicare, creativitate și multe alte priceperi și deprinderi. Educatorul trebuie să faciliteze învățarea și să știe cum și când să apeleze la experți dacă este necesar. Prin introducerea cunoștințelor de mediu în predare se pot încerca noi activități și modalități de abordare și se pot afla mai multe lucruri din publicațiile despre mediu împreună cu discipolii.
- **Învățatură prin descoperire.** În timpul orelor din sala de grupă, de obicei educatorul oferă o anumită informație copiilor, copiii ascultă, iar apoi sunt testați în legătură cu ceea ce au învățat. Astăzi învățarea experiențială începe să înlocuiască, să completeze activitatea tradițională, deoarece prin experimente, simulări, dezbateri și alte activități participative, copiii descoperă concepte singuri. Învățarea experiențială mărește capacitatea de memorare, motivează copilul să învețe, și încurajează cooperarea de grup. Prezintă succes în special în activitățile de rezolvare a problemelor de mediu.
- **Ieșiți afară!** Mulți oameni susțin că copiii de pretutindeni – în special din zonele urbane – pierd legătura cu lumea naturală. Aducerea copiilor în mediul înconjurător în mod regulat este o parte importantă a unui program conștient de educație a mediului. Folosirea mediului ca sală de grupă este de asemenea un mod de a aduce copiii mai aproape de natură.

- **Fii realist!** Aducerea copiilor în comunitate pentru a privi mediul natural și cel construit poate face programele de educație ecologică mai relevante pentru viețile lor. Deoarece se accentuează pe sisteme reale, probleme și soluții, copiii având posibilitatea ei înșiși să experimenteze, caia ce adesea lipsește din programele educaționale. Aceste experiențe „reale” nu numai că îmbogățesc planul de învățământ, dar pot, de asemenea, să ajute la întărirea legăturilor între programul de învățământ și comunitate. Este de asemenea important să fii sensibil la realitățile problemelor de mediu cu care se confruntă comunitatea.. De exemplu, în orașe mari, mulți dintre părinții copiilor, probabil, lucrează în fabrici care poluează aerul și apa. Și lângă păduri, poate unii dintre elevii și familiile sau rudele lor s-ar putea să joace un rol în problema braconajului și a tăierii excesive de copaci. Cu toate că n-ar trebui să evitați să discutați problemele de mediu din cauza aceasta, trebuie să fiți atenți atunci când „învinuiți” pe cineva și este necesar să găsiți cea mai bună cale de a prezenta anumite probleme.
- **Gândește! gândește! gândește!** Unul din obiectivele programului de educație ecologică este să ajuți copiii să-și dezvolte capacitatea de a gândi – atât critic cât și creativ. Un copil care ar putea face parte într-o zi din consiliul local va fi cel mai eficient dacă el sau ea va putea să cântărească bine opțiunile, să identifice alternativele, să comunice, să pună întrebările corecte, să analizeze sugestiile cetățenilor, și să ia decizii. La fel poate fi pentru un copil care ar putea fi într-o zi proprietar de pământ care încearcă să decidă cum să-și administreze pământul sau pentru un cetățean căruia i se cere să se implice într-o problemă care afectează mediul și comunitatea.
- **Valorile contează.** Educația ecologică cultivă și un sistem de valori. Deoarece copiii se maturizează, sistemul de valori pe care ei îl promovează influențează opțiunile și deciziile pe care ei le iau referitor la toate aspectele vieților lor, inclusiv problemele de mediu. Valorile aduc de asemenea consistență vieții unei persoane, ceea ce o ajută să realizeze un concept mai bun despre sine. Există o legătură strânsă între valori, convingeri, atitudini și dezvoltarea unei etici a mediului înconjurător.
- **Dați-le puterea!** Un program educațional ecologic poate face mult pentru a da putere copiilor să-și îmbunătățească calitatea vieților lor și a celorlalți. Iar această putere poate duce la amplificarea sentimentelor de mândrie și auto-respect. Când copiii iau parte la un proiect al comunității pentru a ajuta la îmbunătățirea calității mediului sau la rezolvarea unei probleme a comunității, ei se ajută pe sine și îi ajută și pe ceilalți în același timp. Ei își afirmă propriile valori și văd că acțiunile lor contează.
- **Aprindeți o scânteie!** Educatorul poate avea un impact pe viață asupra copiilor săi introducând strategiile educației ecologice în predare. Calitatea mediului se reflectă direct în viețile copiilor și a familiilor lor. Ajutându-i să-și cunoască drepturile ca cetățeni, dându-le puterea să acționeze și să simtă că ei contează, clarificând legăturile dintre sănătatea individuală sau familială și mediu, arătând legătura dintre veniturile personale și mediu, și trezindu-le interesul față de lumea naturală, educatorul poate aprinde o scânteie a proprietății personale în probleme de mediu. Educatorul nu trebuie să-și facă griji dacă nu poate face totul – aprinderea unei scânteie este un început bun.

Deci, copiii sunt un public important pentru educația ecologică deoarece sunt gestionarii și consumatorii de mâine ai resurselor, care în unele cazuri copiii își pot influența părinții și alți

membri ai comunității. Educatorii pot avea un impact deosebit, de la creșterea conștientizării și cunoașterii până la formarea de atitudini și proiecte active în numele educației ecologice. Este important să recunoaștem că nu este doar o singură cale corectă de a face educație ecologică.

Intervenția pedagogică în domeniul educației raportate la mediu în etapele inițiale ale ontogenezei umane trebuie realizată ținându-se cont de principiile expuse mai sus, convertindu-le în caracteristici ale acestei educații și respectiv în condiții ale unei acțiuni eficiente în domeniu. În ceea ce privesc problemele mediului, trebuie obligatoriu stabilite interdependențele între factori și efectele în lanț, mergându-se până la o analiză critică globală. Această educație trebuie să se realizeze în condiții de interdisciplinaritate, toate problemele fiind examinate într-o viziune de ansamblu, cu aportul disciplinelor clasice dar depășindu-le pe aceste. Punctul de plecare îl reprezintă mediul care-l interesează pe copil, deci mediul său imediat. Folosirea metodelor de acțiune este utilă pentru formarea judecăților de valoare, iar educatoarea are rol de ghid consilier, ajutor, sprijinindu-i pe preșcolari. Obiectivele educative de ordin afectiv, cognitiv și acțional se realizează prin modalități specifice, deoarece se urmărește dezvoltarea cunoștințelor, pentru a-i permite copilului accesul la documentare, la înțelegerea aspectelor tehnice, la instrumentele de analiză și de aplicare a cunoștințelor. Educația pentru mediu nu-și poate atinge scopul dacă acțiunile pe care le sugerează copilului, nu se difuzează și în jurul acestuia, în familie, în grădiniță, cartier. Aceste principii vizează structurarea unei culturi ecologice, în perspectivă interdisciplinară, care presupune în egală măsură dezvoltarea unor comportamente care să presupună interiorizarea atitudinilor responsabile față de mediul înconjurător.

Evidențiem, educația ecologică înseamnă informarea și sporirea cunoștințelor copiilor despre mediul înconjurător. Educația ecologică este un mod de viață și problemele acestuia nu pot fi rezolvate doar prin soluții tehnice, ci prin înțelegerea profundă a legăturii existente între ființa umană-natură-mediul de viață și atitudinea individuală și comună față de aceste probleme. Obiectivele generale ale educației ecologice au fost precizate de Conferința interguvernamentală de la Tbilisi (1977), desfășurată sub egida UNESCO, unde s-a precizat că educația ecologică trebuie să urmărească dezvoltarea conștiinței și simțului responsabilității tuturor oamenilor față de mediu și problemele mediului. Oamenii trebuie să dobândească cunoștințele, atitudinile, motivația, angajarea și instrumentele necesare pentru a acționa, individual și în colectiv, în vederea soluționării problemelor actuale și prevenirii apariției unor noi probleme. Obiectivele vizează în egală măsură cunoștințele, demersul practic, clarificarea valorilor și achiziția de atitudini prin care copilul în procesul educației trebuie ajutat să înțeleagă că omul este neseparabil de mediul său și că efectele negative ale acțiunilor sale se răsfrâng asupra lui, să obțină cunoștințe de bază necesare soluționării problemelor mediului său, să judece responsabilitățile individuale și colective, angajându-se în obținerea cooperării pe linia găsirii soluțiilor unor probleme și să dezvolte instrumente de analiză, reflecție și acțiune pentru a înțelege, preveni și corecta neajunsurile provocate mediului.

M. Momanu [6], evidențiază următoarele obiective ale educației ecologice:

- „alfabetizarea” în materie de mediu: dobândirea cunoștințelor, a abilităților și atitudinilor pe care fiecare cetățean trebuie să le stăpânească;
- conștientizarea diversității și importanței problemelor ecologice, ca și a diversității comportamentelor umane care afectează mediul;

- înțelegerea corectă a raportului individ-mediul, prin intermediul căreia elevii descoperă cu îngrijorare că mediul nu le aparține, ci ei se integrează în acest ansamblu extrem de complicat, iar viața lor e condiționată de viitorul mediului;
- dezvoltarea respectului față de mediul și a responsabilității-ca elemente definitorii pentru stilul individual de viață;
- analiza critică a problemelor de mediu la scară locală și mondială;
- dezvoltarea capacității de a lua decizii care să influențeze pozitiv raportul individ-mediul.

Analiza mai multor lucrări în domeniul abordat ne-a permis să estimăm următoarele obiective ale educației ecologice [7; 11]:

- *conștientizarea* - ajută copiii să capete o înțelegere și sensibilitate față de întreg mediul și problemele lui; le dezvoltă abilitatea de a pricepe și de a deosebi stimulentele, de a procesa, rafina și extinde aceste percepții; contribuie la folosirea acestor abilități noi în mai multe contexte;
- *cunoașterea*: ajută copiii să capete o înțelegere de bază privind funcționarea mediului, interacțiunea oamenilor cu mediul și despre cum apar și cum pot fi soluționate problemele legate de mediu;
- *atitudinea* - ajută copiii să capete un set de valori și sentimente de grijă pentru mediu, motivația și devotamentul de a participa la menținerea calității mediului;
- *deprinderi* - ajută copiii să capete abilitățile necesare identificării și investigării problemelor mediului și să contribuie la rezolvarea problemelor acestuia;
- *participarea* - ajută copiii să capete experiență în utilizarea cunoștințelor și abilităților dobândite, în vederea unor acțiuni pozitive și bine gândite care vor conduce la rezolvarea problemelor mediului.

K. Ollerer [8] precizează că una dintre finalitățile educației ecologice este de „a dezvolta simțurile responsabilității și solidaritatea între țării și regiuni, indiferent de nivelul lor de dezvoltare pentru păstrarea și ameliorarea mediului. Obiectivele educației ecologice în toată lumea sunt asemănătoare: să menținem și să îmbunătățim calitatea mediului, să prevenim problemele mediului în viitor, însă căile de realizare sunt diferite.

În urma analizei curriculumului educației timpurii din Republica Moldova [1] și curriculumului educației timpurii România [2], în ceea ce privește educația ecologică se constată unele diferențe. În *Curriculum pentru educația timpurie* din Republica Moldova [1, p. 87], se regăsește explicit componenta educație pentru mediu, la nivelul căreia sunt stabilite competențele specifice și unitățile de competență diferențiate în funcție de nivelul de vârstă (Tabelul 1). Educația pentru mediu este încadrată în domeniul de activitate Științe și tehnologii, alături de Formarea reprezentărilor elementare matematice și Educație digitală.

Tabelul 1. Competențe specifice ale educației pentru mediu la nivelul educației timpurii din Republica Moldova.

<i>Vârsta</i>	<i>Competențe specifice ale educației pentru mediu</i>	<i>Unități de competențe</i>

1,5-3 ani		<p>1.1. Recunoașterea principalelor stări ale vremii.</p> <p>1.3. Explicarea relației cauză-efect în interacțiune cu obiecte, fenomene.</p> <p>1.4. Recunoașterea și descrierea a 2-3 animale/plante.</p> <p>1.5. Denumirea, în baza imaginilor, a corpurilor cerești (Soarele, Luna, stelele).</p> <p>1.6. Denumirea unor părți ale corpului uman.</p>
3-5 ani	<p>Recunoașterea și descrierea componentelor, fenomenelor, proceselor, relațiilor din mediul înconjurător, demonstrând corectitudine în folosirea terminologiei specifice</p>	<p>1.1. Evidențierea semnelor caracteristice fiecărui anotimp.</p> <p>1.2. Aprecierea stării vremii, utilizând semnele convenționale.</p> <p>1.3. Explicarea acțiunii factorilor mediului asupra organismelor.</p> <p>1.4. Identificarea diversității plantelor, animalelor, în raport cu mediul lor de trai.</p> <p>1.5. Distingerea părților componente ale plantelor/ animalelor.</p> <p>1.6. Recunoașterea unor corpuri cerești (Soarele, Luna, stelele) în mediul natural.</p> <p>1.7. Recunoașterea și descrierea părților componente ale corpului uman.</p>
5-7 ani		<p>1.1. Distingerea și descrierea fenomenelor naturii specifice celor patru anotimpuri.</p> <p>1.2. Aprecierea stării vremii prin completarea fișei de observare, calendarului naturii.</p> <p>1.3. Clasificarea corpurilor din natură după diferite criterii.</p> <p>1.4. Identificarea și descrierea plantelor și animalelor (insecte, pești, amfibii, păsări, mamifere) și a părților componente ale acestora.</p> <p>1.5. Explicarea relațiilor dintre plante, animale și mediile lor de viață.</p> <p>1.6. Recunoașterea diferitor forme de relief și bazine acvatice.</p> <p>1.7. Identificarea și descrierea corpurilor cerești (planete, stele, sateliți – Luna).</p> <p>1.8. Identificarea unor organe interne și funcțiile acestora.</p> <p>1.9. Determinarea rolului organelor de simț în cunoașterea lumii înconjurătoare.</p>
1,5-3 ani	<p>Aplicarea metodelor și instrumentelor de explorare-investigare a</p>	<p>2.1. Recunoașterea obiectelor, fenomenelor, ființelor în baza observărilor.</p> <p>2.2. Distingerea asemănărilor și deosebirilor dintre obiecte cu ajutorul organelor de simț.</p> <p>2.3. Formularea întrebărilor despre lumea înconjurătoare</p>

3-5 ani	mediului înconjurător, dând dovadă de interes și curiozitate în colectarea rezultatelor	<p>2.1 Determinarea și explicarea relațiilor/interacțiunilor care cauzează anumite efecte.</p> <p>2.2. Observarea diferitor procese, fenomene, relații, componente ale mediului înconjurător.</p> <p>2.3. Utilizarea instrumentelor specifice (lupa, rigla ș.a.) și a simțurilor în explorarea componentelor, fenomenelor naturii.</p> <p>2.4. Realizarea experiențelor simple în scopul înțelegerii mediului înconjurător.</p> <p>2.5. Modelarea corpurilor din diferite materiale.</p>
5-7 ani		<p>2.1. Utilizarea metodelor și instrumentelor de investigare a mediului înconjurător pentru colectarea informației despre lumea înconjurătoare.</p> <p>2.2. Explicarea și generalizarea rezultatelor unor observații, investigații.</p> <p>2.3. Modelarea corpurilor, fenomenele naturii din diverse materiale reciclabile.</p>
1,5-3 ani		<p>3.1. Recunoașterea regulilor de protecție a mediului înconjurător în baza imaginilor. 3.2. Menținerea ordinii în mediul înconjurător. 3.3. Manifestarea atitudinii pozitive față de plante, animale.</p>
3-5 ani	Adoptarea unui comportament adecvat în mediul înconjurător, manifestând responsabilitate și atitudine pozitivă față de acesta	<p>3.1. Recunoașterea nevoilor de bază ale ființei umane (apă, aer, hrană, adăpost, lumină).</p> <p>3.2. Determinarea rolului plantelor, animalelor în viața omului.</p> <p>3.3. Identificarea și descrierea activităților omului în natură (activități agricole, gospodărești etc.).</p> <p>3.4. Identificarea regulilor de îngrijire a mediului ambiant.</p> <p>3.5. Menținerea unui mediu curat prin aplicarea unor reguli de îngrijire.</p>
5-7 ani		<p>3.1. Distingerea și descrierea condițiilor specifice vieții umane.</p> <p>3.2. Identificarea și argumentarea rolului omului în menținerea unui mediu ecologic.</p> <p>3.3. Participarea activă la îngrijirea și protecția mediului înconjurător.</p> <p>3.4. Explicarea, prin cuvinte proprii, a rolului plantelor, animalelor, fenomenelor naturii în mediul înconjurător.</p>

În ceea ce privește *Curriculumul pentru educația timpurie* (2019) din România, se constată că nu există în mod explicit finalități ale educației ecologice. În toate domeniile de dezvoltare exista dependente și interdependente, astfel ca fiecare achiziție dintr-un domeniu influențează semnificativ progresele copilului în celelalte domenii. Pot fi delimitate câteva finalități la nivelul domeniului Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii în mod indirect (Tabelul 2).

Tabelul 2. Domeniul Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii, [2].

Nivel antepreșcolar (de la naștere la 3 ani)		
Nr. crt.	Dimensiuni ale dezvoltării	La finalul perioadei antepreșcolare, copilul va manifesta o serie de comportamente, între care:
1.	Relații, operații și deducții logice în mediul apropiat	<p>1.1. Experimentează pentru a observa efectele propriilor acțiuni asupra obiectelor și asupra celorlalți</p> <p>1.2. Constată și descrie asemănarea sau deosebirea dintre două obiecte de același tip (ex.: <i>o minge este mai mare decât lată, fusta mea este la fel cu cea a Mariei</i> etc.)</p> <p>1.3. Repetă/ reia comportamente pornind de la experiențe anterioare (ex.: <i>observă cum adultul suflă în mâncare pentru a o răci și suflă și el/ea la următoarea masă</i>)</p> <p>1.4. Utilizează explorarea prin încercare și eroare pentru a rezolva probleme</p>
2.	Reprezentări matematice elementare, pentru rezolvarea de probleme și cunoașterea mediului apropiat	<p>2.1. Recunoaște unele cantități ale unor obiecte (ex.: <i>două cărți, trei cutii</i> etc.)</p> <p>2.2. Identifică prin comparare, mărimea (<i>mare – mic</i>) sau cantitatea (<i>mult/-e – puțin/-e</i>) obiectelor de același tip</p> <p>2.4. Seriază obiecte de același fel într-un șir (ex.: <i>un șir de cuburi</i>)</p> <p>2.5. Identifică, cu sprijin, categorii de obiecte, ființe (ex.: <i>pisica, vulpea și câinele sunt animale</i>) și le grupează după un criteriu</p>
3.	Caracteristici structurale și funcționale ale lumii înconjurătoare	<p>3.1. Sesizează detalii sau diferențe între obiecte, ființe, fenomene de care sunt interesați, atunci când le examinează</p> <p>3.2. Observă și înțelege că ființele vii au nevoie de apă și hrană pentru a crește și a se dezvolta</p> <p>3.3. Descrie câteva părți ale corpului omenesc și câteva organe de simț</p> <p>3.4. Întreține (ordonează) mediul apropiat, asistat de un adult</p>
Nivel preșcolar (de la 3 la 6 ani)		
1.	Relații, operații și deducții logice în mediul apropiat	<p>1.1. Identifică elementele caracteristice ale unor fenomene/relații din mediul apropiat</p> <p>1.2. Compară experiențe, acțiuni, evenimente, fenomene/relații din mediul apropiat</p> <p>1.3. Construiește noi experiențe, pornind de la experiențe trecute</p>

		<p>1.4. Identifică posibile răspunsuri/soluții la întrebări, situații - problemă și provocări din viața proprie și a grupului de colegi</p> <p>1.5. Realizează, în mod dirijat, activități simple de investigare a mediului, folosind instrumente și metode specifice</p>
2.	<i>Cunoștințe și deprinderi elementare matematice pentru rezolvarea de probleme și cunoașterea mediului apropiat</i>	<p>2.1. Demonstrează familiarizarea cu conceptul de număr și cu numerația</p> <p>2.2. Demonstrează familiarizarea cu informații despre mărime, formă, greutate, înălțime, lungime, volum</p> <p>2.3. Identifică și numește formele obiectelor din mediul înconjurător</p> <p>2.4. Efectuează operații de seriare, grupare, clasificare, măsurare a obiectelor</p> <p>2.5. Rezolvă situații-problemă, pornind de la sortarea și reprezentarea unor date</p>
3.	<i>Caracteristici structurale și funcționale ale lumii înconjurătoare</i>	<p>3.1. Evidențiază caracteristicile unor obiecte localizate în spațiul înconjurător</p> <p>3.2. Identifică și valorifică unele caracteristici ale lumii vii, ale Pământului și Spațiului</p> <p>3.3. Descrie unele caracteristici ale lumii vii, ale Pământului și Spațiului</p> <p>3.4. Demonstrează cunoașterea poziției omului în univers, ca parte a lumii vii și ca ființă socială</p>

Concluzii. Eficiența acestei educații se poate aprecia numai prin efectele pe termen lung asupra comportamentului viitorului cetățean. Activitățile de educație ecologică trebuie să prezinte o utilitate imediată pentru copil, să-l pună în situația de a interveni în situații concrete și de a aprecia efectele intervențiilor sale. Educarea copiilor și formarea unei concepții ecologice trebuie să înceapă cu învățământul preșcolar și să fie continuată până la cel universitar. În acest context, rolul educației ecologice și de protecție a mediului înconjurător este cert, el concentrându-se pe crearea viitorului cetățean capabil de a-și forma un punct de vedere obiectiv asupra realității înconjurătoare, de a-l incita la participare, devenind astfel conștient de viitor și de faptul că viața generațiilor de mâine depinde într-o mare măsură de opțiunile sale.

Realizarea finalităților educației ecologice contribuie la cunoașterea, înțelegerea și respectarea naturii, a mediului înconjurător de către prescolari. Analiza comparativă a finalităților educației ecologice la nivelul curriculumului pentru educația timpurie din Republica Moldova și România indică diferențe importante. În timp ce în documentele curriculare din educația timpurie din Republica Moldova se regăsește explicit componenta educație pentru mediu, la nivelul căreia sunt stabilite competențe specifice, în cele din învățământul românesc nu se regăsesc explicit finalități ale educației ecologice.

BIBLIOGRAFIE

1. Curriculum pentru educație timpurie / Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova; echipa de elab.: M. Vrânceanu [et al.]; coord. gen.: A. Cutasevici, V. Crudu; experți-coord. naț.: V. Guțu; contribuții: V. Bodrug-Lungu. Chișinău: Lyceum, 2019 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
2. Curriculum pentru educația timpurie. Ministerul Educației Naționale, București, 2019. [https://edu.o/sites/default/files/Curriculum%20ET 2019 aug.pdf](https://edu.o/sites/default/files/Curriculum%20ET%202019%20aug.pdf) (vizitat 8.07.2020)
3. GÎNJU, S., TELEMAN, A. Educație ecologică: (pentru specialitatea Pedagogie preșcolară): Suport de curs. Chișinău: Iniv.Ped.,Lab.Ecoeducație, 2014. 142p. ISBN 978-9975-46-220-4
4. GUMOVSCI, A. Rolul educației ecologice ca un factor-cheie al soluționării problemelor de mediu în secolul XXI. În revista: Managementul Deșeurilor . 2019, №1, pp.27-30.
5. KUYPERS, K. EcoEd - ediția a III-a - Planuri de Lecție, Activități și Scenete de Educație Ecologică pentru clasele III-VIII. Sinaia: Clubul de Ecologie și Turism Floarea Reginei", 2002. 187 p. ISBN 973-0-02853-2.
6. MOMANU, M. Introducere în teoria educației. Iași: Editura Polirom, 2002. 176 p. ISBN 973-681-099-2
7. NEDELCU, G.; NEDELCU, M. et al. Educația ecologică și voluntariatul în protecția mediului. Cluj Napoca, 2003. [http://www.ref.ro>uploaded>files](http://www.ref.ro/uploaded/files) (vizitat 12.08.2020)
8. OLLERER, K. Educația ecologică - între necesitate și oportunitate. În: Calitatea vieții, 2012, XXIII, nr. 1, 25-44.
9. SEAGER, J. Earth Follies: Feminism, Politics, and the Environment, London: Earthscan, 1993.
10. TOMȘA, Gh. (coord.) Psihopedagogie preșcolară și școlară. București: Editura Coresi, 2005. 270 p. ISBN: 973-0-03895-3
11. WERSEBE, J. Pamantul e comoara noastră: Manual de educatie ecologica. Voluntar Corpul Pacii, Romania, 2003 – 2005.
12. www.ddbra.ro>...>Constientizare si Educatie

FORME ȘI METODE ALE EDUCAȚIEI ECOLOGICE LA NIVELUL EDUCAȚIEI TIMPURI

Georgiana STOICA (BOLTAȘU),
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat
"I. Creangă" din Chișinău, RM;
profesor, grădinița Gornet-Cricov, Prahova, Romania

Summary. *Ecological education is not only a necessity for people, regardless of age, but a moral- civic obligation. Recognizing this, it is gaining ground worldwide.*

Ecological education begins in infancy, in families continued in kindergartens, schools, under the guidance of educators, then all life under the attention of civil society. In early kindergarten education, pedagogical sciences recommend both traditional methods (observation, explanation, conversation, demonstration, exercise). As well as methods and forms specific to preschool age: observation, play, storytelling, memorization, drawing, music, practical applications, walks, hiking, trips. They perform if the organized activities pursue the achievable objectives, themes and accessible contents, the ingenuity and creativity of the educator being determined.

Keywords: *method, form, traditional method, scientific methods, ecological education, early education.*

Pedagogia tradițională, bogată în ani, bogată în conținut experimentată și continuu perfecționată și astăzi perfecționabilă, recomandă educatorilor „magister-ilor”, indiferent la ce nivel își desfășoară activitatea, “bătrânele”, dar mereu contemporane, metode de educare și instruire: observarea, explicația, demonstrația, conversația, exercițiul, ele completându-se reciproc, simultan.

Practicarea acestora în actul de evaluare-învățare, de-a lungul timpului, cu preponderență în zilele noastre, postmoderne, s-au îmbunătățit și actualizat, dându-le noi valori, descoperind noi forme de utilizare în educare și instruire folosind mijloace tehnice ultramoderne, acum la îndemâna a tot mai mulți copii, tineri, maturi.

Cea mai recomandată, utilizată și eficientă metodă de învățate și educare a individului, indiferent de vârstă este observarea directă a tot ce ne înconjoară (lucruri, plante, animale, comportamente umane, atitudini etc), a mediului în care trăim.

Ea constituie primul instrument de cunoaștere a nou născutului, stabilind primele relații cu viitorul mediu de viață, mai întâi sociale (mamă, tată, frați, bunici) și apoi naturale, odată cu creșterea, ele determinând stări afective, atitudini ce se manifestă prin zâmbet, gângurit, mișcarea brațelor și picioarelor sau prin plâns.

Acest proces de primire a informațiilor și cunoaștere este continuu, pe toată perioada vieții.

De aceea a fost studiat, dezvoltat și transformat în metodă de învățare și educare de către pedagogi, de-a lungul timpului, perfecționându-se, crescându-i-se eficiența, astfel că astăzi e considerată principala metodă de învățare și educare, foarte performantă.

De pe această poziție didactică, observarea directă este metoda de vază în educația timpurie în sensul realizării obiectivelor curriculare conorme vârstei preșcolarilor.

Primele forme organizate, de cunoașterea mediului înconjurător sunt activitățile desfășurate în grădinițe. În cadrul lor, sub îndrumarea educatoarei, copiii se dezvoltă atât pe plan cognitiv (cunoașterea unor plante, animale, autocunoașterea) cât, mai ales formativ: îngrijirea plantelor ornamentale și nu numai, a animalelor din gospodărie sau de companie, practicarea regulilor de igienă personală etc.

Nu bogăția cunoștințelor teoretice (botanice, zoologice, anatomice) constituie scopul învățământului preșcolar, accentul punându-se pe cunoașterea lumii terestre vii în integritatea ei și pe educarea de a o proteja și ocroti, adică realizarea educației ecologice.

În învățământul preșcolar, educația timpurie utilizează această metodă în diferite forme:

1. Exemplul personal (educatoare, persoane mai mari) supus observării directe și permanente a copiilor solicită și stimulează capacitatea și interesul acestora de a imita, imitația având un mare efect și valoare în formarea deprinderilor și atitudinilor acestora.
2. Experiența științifică (încolțirea plantelor) copiii vor observa și însuși etapele: pregătirea pământului, însămânțarea, asigurarea condițiilor de încolțire (apă, căldură).
3. Experimentul (descoperirea condițiilor de dezvoltare a plantelor, după încolțire).

Pe baza observării directe, preșcolarii vor trage concluzia că pentru a se dezvolta, plantele au nevoie de anumite condiții.

Experimentul se poate efectua în sala de grupă, prin compararea periodică , a plantelor dintr-un ghiveci ce asigură condițiilor de dezvoltare (apă, căldură, lumină) și plantele ce trăiesc în condiții neprielnice.

Din cele prezentate se subînțelege că simpla observare liberă nu ar fi performantă dacă nu ar fi însoțită de explicații verbale care să-i dirijeze pe copii și de demonstrarea acțiunii de către educatoare urmate, firesc de exerciții aplicative din partea preșcolarilor, toate desfășurându-se pe baza unui dialog continuu educatoare-preșcolari, adică pe conversație. Iată de ce metodele tradiționale formează un tot ce are efect instructiv și educativ numai împreună.

În afară de observare în educație în general, deci și în educația ecologică, la nivelul educației timpurii sunt utilizate și alte forme metodice:

1. Jocul didactic, foarte eficient știindu-se că până la vârsta de 6 ani, principala preocupare, modul de viață al copiilor este jocul. În mod curent în grădiniță, jocul se realizează în diverse forme: joacă (cu reguli ad-hoc emise de copii nedirijată), jocul de rol (didactic, dirijat dar creativ) puzzle etc.
2. Lectura după imagini, cu rol instructiv dar mai ales educativ (formare de comportamente ecologice) performantă când preșcolarii au o bogată experiență individuală (5-6 ani). Ea poate fi realizată pe baza unei singure imagini sugestive și cuprinzătoare („Livada”, “Grădina de legume”) sau a benzilor în imagini (“la grădina zoologică”).

Această formă de lectură permite dezvoltarea dialogului , informării reciproce, concluzionări, fiind o activitate complexă în care și jocul își are rolul lui.

3. Povestirea , copiilor mici le plac poveștile. Datorită lor, prin imaginația în dezvoltare, aceștia își însușesc multe precepte morale legate de mediul înconjurător. Mulți autori au descris natura, în descrierile lor, cadrul în care se desfășoară acțiunile povestirilor: M. Sadoveanu- „Dumbrava minunată ” Aldea Sârbu “Pădurea plânge”, “Pădurea râde” etc.

Ascultându-le (citite sau exprimate), imaginația micilor auditori e stârnită, formându-le imagini și comportamente, atitudini ecologice.

În literatura pentru copii există multe poezii care prezintă frumusețile naturii: M Eminescu-“Somnoroase păsărele”, Grigore Vieru –“Mama”. Fiind scurte, prin memorarea lor, copiilor le rămân în minte imagini reprezentative ale unei părți a mediului înconjurător, contribuind la dezvoltarea dragostei de locurile natale sau mai îndepărtate astfel că memorizările constituie o altă formă de educație ecologică.

Valorificând inteligențele multiple pe care le are fiecare preșcolar, atât povestirile cât și poveștile memorate produc imagini mentale, peisaje din natură, pe care aceștia le pot reproduce și reda prin desen, pictură, modelaj (“Livada înflorită”, “Pădurea”, “Toamna” “Grădina de legume”, sau intonarea unor cântece învățate la grădiniță (“În poiana verde”, “La pădure”, “Pomișorul”) astfel că și desenul, pictura, modelajul, muzica devin forme și metode de educație ecologică la vârsta preșcolară.

Sub influența lor se menține interesul pentru frumusețile naturii, se exersează deprinderile apoi aptitudinea de a privi și observa cu atenție natura, sursă de bucurii estetice.

Foarte eficiente, poate cele mai eficiente forme și metode de educație ecologică la vârsta copilăriei mici, sunt plimbările, drumețiile, excursiile, vizitele.

Pe lângă beneficiile fizice, psihice, sanitare, plimbările, drumețiile și excursiile permit și contact direct cu natura, posibilitatea de a observa plantele și animalele în habitatul lor natural, a ecosistemului sporind eficiența demersului specific al educației ecologice.

Ele constituie nu numai satisfacerea unei plăceri (statul în natură), ci sunt adevărate experiențe comportamentale în relația cu mediul. Copiii învață direct, reguli de respectat pentru protecția mediului: “Nu călcați iarba!”, “Nu rupeți florile!”, “Nu aprindeți focul în pădure!”, “Nu rupeți crengile copacilor!” etc. Totodată au posibilitatea de a observa prejudiciile aduse sănătății mediului produse de neglijența și inconștiența unor oameni, poluându-l.

Comentând cu preșcolarii aceste situații, educatoarea are posibilitatea de a stabili cu ei, reguli de comportament uman pentru protejarea naturii de a face educație ecologică /pentru mediu.

Și dacă se efectuează și aplicații practice (respectând normele sanitare, echipament, privind ecologizarea locului de popas cu ocazia desfășurării în natură, copiii nu au decât de câștigat admirația celor din jur.

În concluzie, pentru realizarea educației pentru mediu la nivelul educației timpurii cadrele didactice dispun de utilizarea a diverse metode specifice vârstei, derivate ale metodelor tradiționale, clasice, emise, verificate și perfecționate de-a lungul timpului.

Performanțele vor fi obținute numai prin complementarea lor în funcție de obiectivele propuse, tematică și conținut clar și cu ajutorul creativității și experienței didactice a educatoarelor.

BIBLIOGRAFIE

1. COLCERIU, L. Metodica predării activității instructiv-educative în grădinițe. București; Ed. EDP 2010;.
2. CIUBOTARU, M.; GEAMANA, NICOLETA, AD.; JALBA, C. Educația ecologică în grădiniță. București: C.D. PRESS, 2007.
3. Ghid de implementarea a curriculumului pentru educație timpurie a standardelor de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani din perspective cadrului de referință pentru educație timpurie” Chișinău, 2019. 149 p. Disponibil pe Internet: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ro.pdf.
4. Curriculum pentru educația timpurie. București, 2019.

PROBLEMA VERBULUI ÎN LIMBAJUL COPIILOR DE VÂRSTĂ TIMPURIE

Liuba MOCANU, dr., conf. univ. UPSC, RM

Lidia ZATIC, masterand, UPSC, RM

Summary. The article reflects the issue of vocabulary in the language of preschool children through the psycho-pedagogical and linguistic-didactic prisms, as well as the order and the number of words representing various parts of speech in children's communication. The research comprises some actual experimental results on the use of verbs by children along with the ways of the situation's improvement.

Keywords: *verb, language, children, early age.*

Printre principalele obiective ale educației îl constituie dezvoltarea personalității. Evoluția oricărui proces psihic și educativ e de neimaginat în afara limbajului. La vârsta timpurie limbajul permite copilului să realizeze relații complexe cu adulții, cu semenii, să-și organizeze activitatea psihică, să-și exprime ideile, să înțeleagă și să acumuleze informații etc., lucru ce se realizează doar prin cuvânt.

Munca asupra vocabularului în instituția timpurie constă în dezvoltarea, extinderea aspectului activ al acestuia. Cercetătorii susțin că vocabularului (cuvântului) îi revine locul central printre celelalte unități de bază ale limbii, deoarece anume el se prezintă ca cea mai importantă verigă, menită să efectueze legătura dintre lumea înconjurătoare și gândire. Punând în discuție problema limbii ei au, de obicei, în vedere mai ales cuvintele, dat fiind faptul că limba constă din cuvinte, se împarte în cuvinte, se realizează în procesul interacțiunii unităților lexicale.

Problema lexicului, în general, a interesat diverși cercetători lingviști (A. Bidu-Vrânceanu, A. Novikov, N. Forăscu, N. Corlăteanu, I. Melniciuc etc.), a stat și în vizorul pedagogilor (M. Livov, M. Morărescu etc), dar și a celor care au fost interesați de vârsta timpurie. Astfel, putem menționa studiile efectuate de S. Cemortan, E. Strunina, O. Ușakova, F. Sohin, L. Mocanu etc.

Pedagogii, psihologii (L. Vâgotski, A. Leontiev, F. Sohin etc.) insistă asupra însușirii, dar și a conștientizării conținutului vocabularului începând din cea mai fragedă vârstă, remarcând rolul instituției de educație timpurie în sprijinirea copiilor întru formarea unui vocabular cât mai bogat pentru a se putea exprima liber, expresiv, coerent, dar și corect din punct de vedere gramatical, sonor, demonstrând corelația strânsă dintre operarea cu vocabularul și gândirea copilului.

Se susține că achiziționarea vocabularului în ontogeneză este întemeiat și de dezvoltarea imaginației copilului despre lumea înconjurătoare. Concomitent cu familiarizarea, cunoașterea obiectelor, caracteristicilor acestora, dar și a acțiunilor ce se pot întreprinde cu ele etc, are loc îmbogățirea vocabularului.

Psihologii au stabilit că anumite caracteristici ale dezvoltării gândirii determină, în bună parte, caracteristicile vocabularului copiilor. Apariția gândirii logico-verbale, de exemplu, necesită neapărat însușirea de către aceștia a noțiunilor elementare.

Referindu-ne la cuvintele existente în limbă, ținând cont de conținutul acestora, dar și de frecvența lor, ele au fost divizate în: a) vocabularul fundamental (fond principal de cuvinte, fond principal lexical) și b) masa vocabularului. Prima clasificare cuprinde cuvintele de largă întrebuințare, cuvinte fără de care comunicarea între vorbitorii limbii respective n-ar fi posibilă. Numărul lor este foarte redus. Potrivit calculului anumitor specialiști, vocabularul fundamental al limbii române ar cuprinde circa 1500 de cuvinte[1].

Aceste cuvinte au, însă, o circulație mare, sunt de obicei unități lexicale mai vechi și sunt mai productive, deoarece de la ele s-au putut forma alte cuvinte. Din vocabularul fundamental fac parte cuvintele care denumesc obiectele de strictă necesitate omului, părți ale corpului omenesc, diferite alimente, păsările și animale din preajma omului, arborii și fructele lor, numele unor culori, zilele săptămânii, numele de rudenie, numele corpurilor cerești. Din fondul principal lexical fac parte, de asemenea, prepozițiile, conjucțiile, pronumele, numeralele până la 10, unele adverbe mai frecvente, dar și anumite categorii de verbe (neregulate).

Cât privește masa vocabularului, menționăm, că aceasta cuprinde un număr foarte mare de cuvinte care nu intră în fondul principal, dar care constituie aproape 90% din cuvintele limbii române, iar numărul acestora în vorbire este destul de redus. [2]

O altă clasificare a cuvintelor o reprezintă părțile de vorbire care servesc drept elemente constitutive ale fluxului comunicant. Cunoașterea, însușirea cuvintelor ce exprimă diverse părți de vorbire a fost mereu un imperativ al educației timpurii.

Achiziționarea vocabularului constituie o activitate pedagogică intenționată, asigurând stăpânirea eficientă a lexicului limbii materne. Dezvoltarea acestuia reprezintă un proces ce durează în timp, vizează acumularea cantitativă a cuvintelor, însușirea, conștientizarea semnificațiilor lor și, nu în ultimul rând, formarea abilității de a le utiliza în condiții concrete de comunicare[3].

După D.B. Elkonin, există anumiți factori care contribuie la dezvoltarea lexicului preșcolarilor cum ar fi:

1. Dezvoltarea imaginației, a cunoștințelor copilului despre realitatea înconjurătoare. În funcție de faptul cum copilul se familiarizează cu noi obiecte, fenomene, cu acțiunile, caracteristicile acestora și are loc îmbogățirea vocabularului.
2. Activitatea verbală a adulților și comunicarea acestora cu preșcolarii.
3. Mediul social, în care crește și se educă copilul[Apud 5].

Asupra aspectului cantitativ al vocabularului s-au pronunțat mai mulți cercetători, rămânând deocamdată neacoperită suficient problema frecvenței anumitor părți de vorbire în limbajul preșcolarilor.

Da, se știe că dacă la 4 ani vocabularul copiilor atinge 1900, la 5 ani 2000-2500, apoi la debutul școlar acest număr este de cca 4000 de cuvinte. Dar care este structura lui gramaticală?

A. N. Gvozdev examinează în detaliu și stabilește consecutivitatea asimilării de către copil a unor părți de vorbire (inclusiv verbe), structura propozițiilor, natura dar și caracterul lor gramatical. În funcție de acestea, și propune periodizarea sa privind formarea vorbirii la copii de vârstă timpurie.

Potrivit datelor prezentate de A.N. Gvozdev, în vocabularul copilului de 4 ani se atestă 50,2 % – substantive, 27,4 % verbe, 11,8% adjective, 5,8 % – adverbe, 1,5% – munerale, 1,2% - conjucții, 9,9% –prepoziții , 0,9 -celelalte (8).

La contabilizarea cuvintelor, clasificarea acestora după părțile de vorbire prezente în limbajul copiilor de vârstă timpurie s-au referit diverși cercetători. Astfel, R.I. Lalaev și N.V. Serebriakov au stabilit care sunt cele mai frecvente cuvinte la copiii cu vârsta cuprinsă între 6-7 ani: substantive (mamă, oameni, băiat), adjective (mic, mare, copil, rău), verbe (du-te, vorbesc, spune) etc, Autorii au ajuns la concluzia, că pentru fiecare 100 de cuvinte utilizate, revine o medie de numai 8,65 adjective. Despre verbe nu s-a vorbit nimic[4].

Alekseev M., Iașin V., Gherbov V. etc., susțin că componența, structura vocabularului preșcolarilor reprezintă, de fapt, cercul lor de interese, de necesități. Gherbov V., de exemplu, în studiile sale, a stabilit caracteristicile conținutului unor părți de vorbire mai frecvent utilizate în viața cotidiană din vocabularul copiilor de vârstă mică[Apud 3].

S-a stabilit, că pe primul loc se plasează substantivele (denumirile celor mai răspândite obiecte constituie 36%; denumiri de obiecte din natura vie -16,56%, a mijloacelor de locomoție - 15,9%. Doar o treime dintre toate cuvintele le formează verbele, susține autorul. Aceste date vorbesc despre faptul că, deja la trei anișori, copiii dispun de un vocabular divers, ce asigură comunicarea cu cei din jur. Dar pentru acesta copilul are nevoie de cuvinte ce denumesc acțiuni.

Și Arkin A. E. face o descifrare amănunțită a substantivelor atestate în limbajul copiilor: locuință - 15,2 %, produse alimentare - 9,6 %, îmbrăcăminte - 8,8 %, animale - 8,8 %, plante - 6,6 %, oraș - 5,5 %, părțile corpului - 4,3 %, profesii - 4 %, natura moartă - 3,4 %, timp - 3,3 %, fenomene sociale - 3,3 %, noțiuni de gen - 1,6 %, medicină - 1 %, forme geometrice - 0,9 %, altele - 0,9 % [Apud 8].

În literatură se menționează faptul că în limbajul preșcolarilor se observă o creștere rapidă a substantivelor și a verbelor ceea ce nu putem spune despre alte părți de vorbire.

Potrivit datelor căpătate de Arkin A. E., vocabularul copilului de patru ani, în funcție de părțile de vorbire, se divide astfel: substantive - 968 (50,2%), verbe - 528 (27,4 %), adjective (inclusiv 20 de adjective pronominale) - 227 (11,8 %), adverbe - 112 (5,8 %), numerale - 37 (1,9 %), conjuncții - 22 (1,2 %), prepoziții - 15 (0,8 %), celelalte părți de vorbire rămase constituind 27 (0,9 %) [Apud 8].

Și datele căpătate de A.V. Zaharov vorbesc, aproximativ despre aceleași raporturi dintre părțile de vorbire prezente în limbajul preșcolarilor de 6 ani, cu unele diferențe: substantive - 42,3%, verbe - 23,8%, adverbe - 10,3%, adjective - 8,4% etc.

Prezintă interes examinarea analitică a fondului lexical stabilit pe diferiți copii de A. Decondres, care, în vocabularul unor prescolari, a realizat repartitia cuvintelor pe diferite categorii gramaticale. Un copil de 5 ani, susține autorul, cuprinde în vocabularul său 1199 de substantive, 399 de verbe, 141 adjective și 123 de alte cuvinte [7].

Folosind un limbaj preponderent situativ, copilul recurge mai mult la cuvinte cu un conținut concret, cel mai adesea, legat direct de realitatea imediată. De aceea, în vorbirea copilului preșcolar predomină substantivele și verbele, adjective care arată însușiri perceptibile vizual, auditiv, tactil, și mai puține pronume și numerale. Deși, sub raport numeric, substantivele ocupă primul loc, trebuie subliniat faptul că verbele au o mare importanță funcțională fiind frecvent utilizate în vorbirea copilului [7].

De la 3 ani, copiii, în procesul de comunicare, folosesc verbe îndeosebi la imperativ sau infinitiv. Treptat numărul verbelor crește. După 5 ani copiii încep să formeze noi verbe după modelul altora sau de la alte părți de vorbire.

Despre numărul mic de verbe (comparativ cu cel al substantivelor) ne-au vorbit și datele experimentale-prima etapă. Prin probele propuse-5 la număr- am urmărit atât partea cantitativă a verbelor prezente în limbajul subiecților, cât și cea calitativă, adică perceperea conținutului acestora, referindu-ne la cuvinte polisemantice, la crearea altor relații dintre sensurile cuvintelor – verbe. La fel am insistat în a stabili prezența anumitor forme ale verbului (categorii gramaticale) cum ar fi modul, persoana, numărul etc. în limbajul acestora.

Majoritatea subiecților din ambele grupe, cuprinse în experiment, la toate probele, s-au plasat la nivel inferior sau mediu, oprindu-se, de cele mai dese ori, la un singur cuvânt- răspuns. (Exemplu, la întrebarea Ce putem face cu mărul? cca 80% dintre copii au recurs la un singur răspuns: „mânca”. Aceasta încă nu vorbește despre faptul că preșcolarii nu cunosc și alte verbe, dar la moment nu le-au numit.

Reglarea situației depinde întru totul de activitatea adultului (cadrului didactic), care, insistând la diverse modalități - lectura după imagini, text literar, exerciții, jocuri (de rol, didactic), observări etc., riguros selectate, contribuie mult în achiziționarea cuvintelor ce denumesc acțiuni, dar și perceperea conținutului acestora. Nu în ultimul rând, copiii trebuie să folosească aceste denumiri de acțiuni de sine stătător, construind propoziții, recurgând, astfel, la diverse forme ale verbului.

BIBLIOGRAFIE

1. CORLĂTEANU, N. Limba literară contemporană, vol.I: Lexicologia, Chișinău, Lumina,1965.
2. Vocabularul limbii române https://ro.wikipedia.org/wiki/Vocabularul_limbii_rom%C3%A2ne
3. АЛЕКСЕЕВА, М.М.; ЯШИНА, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: М.: Академия, 2000. - 400 с.
4. ЛАЛАЕВА, Р.И.; СЕРЕБРЯКОВА, Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя), 1999 edlib.ru/Books/5/0231/5_0231-1.shtml
5. Обогащение словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами дидактических игр. Велгород, 2016.
6. <https://core.ac.uk/download/pdf/200269933.pdf>,
7. <https://www.rasfoiesc.com/educatie/didactica/gradinita/>
8. <https://core.ac.uk/download/pdf/154819195.pdf>

ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ ȘI DEZVOLTAREA MENTALITĂȚII DESCHISE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

Ileana Constanța IONESCU,
Inspector Școlar pentru Învățământul Preprimar, ISMB, Romania,
prof. DRD., Universitatea de Științele Educației

Abstract. *To be a good teacher you have to know who the children you work with are, you have to know how they think. The Alpha generation, children born after 2010, will be, according to specialists, the most numerous generations, the most educated and with the best financial situation. They are cognitively stimulated from the first years of life, have instant access to information, communicate permanently through technology and come into contact off / online with children from other countries or from other continents.*

Open Mindset in Education is an educational philosophy that changes the way children are viewed and treated and provides practical tools to raise children whose values are trust, courage, care, initiative and lifelong learning.

Key Words: *educație timpurie, mentalitate deschisă, inteligența emoțională, mindfulness.*

Educația timpurie a copiilor se concentrează pe învățarea prin joc, care satisface nevoile fizice, intelectuale, de limbaj, emoționale și sociale ale copiilor. Curiozitatea și imaginația copiilor determină, în mod natural, învățarea atunci când sunt nelimitate. Copiii învață mai eficient și dobândesc mai multe cunoștințe prin activități precum jocul dramatic, arta și jocurile sociale. În primii ani de viață copiii sunt încântați să învețe, iar această bucurie trebuie păstrată și dezvoltată pe parcursul vieții școlare. Pe măsură ce copiii privesc adulții interacționând în jurul lor, încep să împrumute de la aceștia anumite nuanțe, de la expresiile faciale până la tonul vocii lor. Ei explorează diferite roluri, învață cum funcționează lucrurile și învață să comunice și să lucreze cu ceilalți. Aceste lucruri nu pot fi predate printr-un curriculum standard, ci trebuie dezvoltate prin metoda jocului din primii ani de viață. Cu toate acestea, datorită avansului tehnologiei, jocul clasic s-a transformat în „joc” prin tehnologie. Dacă vrem să dezvoltăm o varietate de abilități, avem nevoie însă de o dietă media echilibrată.

În mod unanim se acceptă ideea că, pentru a practica o psihopedagogie preșcolară fundamentată științific, ea trebuie să fie în concordanță cu datele *psihologiei genetice*, cu alte cuvinte prin raportare permanentă la etapele dezvoltării copilului. Dezvoltarea ontogenetică a psihicului se produce potrivit principiilor enunțate de către disciplina amintită, iar cunoașterea și respectarea acestora în practica educațională preșcolară devine o condiție esențială a formării copiilor potrivit cu disponibilitățile lor individuale. De aceea, înțelegerea copilăriei înseamnă *înțelegerea și facilitarea transformărilor* ce survin în perioada educației timpurii.

Un „tablou” al vârstelor foarte util pentru cadrele didactice în înțelegerea stadiilor dezvoltării psihice îl oferă Ursula Șchiopu și Viorica Piscoi (1982), în care criteriile de analiză a dezvoltării psihice sunt tipul fundamental de activitate, tipul de relații și tipul de tensiuni și consumuri de energie psihică implicate ca motor al dezvoltării. Autoarele subliniază faptul că

perioada preșcolară este dominată de o puternică trebuință de joc, iar acesta devine *tipul fundamental de activitate*, care conduce la cele mai importante modificări psihice, conținând „o absorbție uriașă de experiență și de trăire de viață, de interiorizare și de creație” (p.158). Un rol extrem de important în dezvoltarea psihică din această perioadă îl au relațiile copilului cu adulții și cu ceilalți copii. Dezvoltarea socio-emoțională vizează debutul vieții sociale a copilului, capacitatea acestuia de a stabili și menține interacțiuni cu adulții și copiii. Interacțiunile sociale mediază modul în care copiii se privesc pe ei înșiși și lumea din jur. Acum se formează structura personalității copilului prin dezvoltarea unor caracteristici și trăsături precum: interese, abilități, aptitudini, inteligență și creativitate, trăsături de caracter și de comportament,. „Datorită amplificării experienței de viață, a complicării relațiilor copilului, a trăirii prin joc a unor stări și procese psihice infinit mai numeroase și variate decât cele oferite de viața concretă, are loc constituirea unei largi expansiuni a personalității” (p.159).

Se cuvine conform celor punctate anterior, să luăm în considerare posibilele efecte negative generate de ignorarea nivelului de dezvoltare psihică a copilului, în pregătirea activităților de învățare din grădiniță. Influențele educaționale administrate de către educator se pot minimiza sau chiar pot fi anulate, iar pe termen lung se pot dovedi dăunătoare. Aceste efecte apar când conținutul informațional este supradozat ca volum și apare suprasolicitarea; atunci când sarcinile didactice sunt inaccesibile în raport cu posibilitățile cognitive ale copilului; atunci când nu se ține cont de interesele specifice vârstei și de trebuințele individuale reale; atunci când strategia didactică are la bază metode greoaie, făcând abstracție de felul în care învață copilul ș.a.m.d. Toate aceste situații stresante pot da naștere la reacții emotiv-impulsive și la comportamente dintre cele mai variate pe termen scurt sau pot reprezenta sursa unor eșecuri în învățare pe termen lung.

Din ce în ce mai multe studii asociază învățarea cititului și a scrisului de la vârste cât mai fragede cu insuccesul școlar. Amintim un studiu care dorește să compare două stiluri de învățare întâlnite în grădinițele din America: stilul academic și cel centrat pe dezvoltarea socioemoțională. S-a evidențiat astfel cum stilul academic utilizat excesiv în grădiniță are un impact negativ asupra performanțelor școlare la băieți. Studiul mai arată că deși fetele erau dezvoltate intelectual mai bine decât băieții și mai pregătite pentru dobândirea de cunoștințe și priceperi ”academice”, au înregistrat performanțe superioare în mediile care favorizează dezvoltarea socio-emoțională (Marcon, 1993). Un alt studiu realizat în aceeași idee a arătat cum succesul școlar este strâns legat de experiențele de învățare activă din grădiniță, inițiate de copil. Cu cât sunt introduse mai devreme în educația copiilor experiențele formale, cu atât pot fi afectate mai mult performanțele pe termen lung (Marcon, 2002).

Studiile amintite sunt relevante pentru cercetarea noastră deoarece și în grădinițele din România se observă tendința de a renunța la joc, în favoarea activităților dirijate de către cadrul didactic, cu sarcini precise și cu structură rigidă. Deși lucrul cu auxiliarul didactic nu trebuie să fie centrul unei activități de învățare, unele cadre didactice apelează la această metodă fie din comoditate, fie din alte motive pe care dorim să le cunoaștem.

Constructivismul s-a fundamentat pe datele psihologiei genetice și a epistemologiei, susținând rolul activ al subiectului la construirea propriei cunoașteri. „Teza centrală a constructivismului susține că oamenii sunt sisteme operaționale închise, autoreferențiale, autopoietice (autos + poiein = autoconservare). Realitatea exterioară ne este inaccesibilă din punct de vedere senzorial și cognitiv. Suntem legați de mediul în care trăim doar structural, adică

prelucrăm în sistemul nostru nervos impulsuri din mediu în funcție de structura proprie, de structurile psihofizice, cognitive și emoționale formate în ontogeneză.

Realitatea astfel creată nu este o reprezentare sau o reproducere a realității exterioare, ci o construcție funcțională viabilă, împărtășită și de ceilalți, care s-a dovedit utilă pe parcursul vieții ” (Siebert, 2001).

La originea acestei paradigme se află cercetările din domeniul epistemologiei genetice și psihologiei ale lui Jean Piaget (1965), care a formulat teoria psihogenezei stadiale a operațiilor intelectuale. Aceasta constă într-un model funcțional al dezvoltării inteligenței și care propune 4 stadii de dezvoltare sau structuri cognitive primare: stadiul senzorio-motor (0-2 ani), stadiul gândirii preoperaționale (3-7 ani), stadiul operațiilor concrete (8-11 ani), stadiul operațiilor formale (12-15 ani). Copilul preșcolar se află conform acestei scheme, în stadiul preoperator, caracterizat de inteligență intuitivă naturală, în care își construiește structuri mentale prin interiorizarea acțiunilor cu obiectele. Din acest motiv, activitatea din grădiniță trebuie să fie axată pe învățarea prin descoperire pe cale inductivă și prin joc, care oferă posibilități nelimitate de explorare a lumii.

O serie de cercetări amintite de Dorina Sălăvăstru (2004) au arătat că limitele de vârstă preconizate de Piaget ca fiind demarcații ale stadiilor pot varia în funcție de spațiul social și cultural, sau chiar în funcție de dotarea intelectuală, experiența elementară sau educația grupului cercetat. Există, așadar, o variabilitate a dezvoltării inteligenței în funcție de mediul social și cultural, după cum există și o variabilitate interindividuală. O critică frecventă care se face la adresa teoriei piagetiene este aceea că, acordând un rol important activității subiectului, este neglijat un factor esențial al dezvoltării, și anume influențele sociale.

În această direcție, cercetările psihologului rus L.S. Vîgotski și ale psihologului american J. Bruner au adus în discuție rolul contextului social, al mediului cultural și familial, al educației în stimularea dezvoltării cognitive a copilului. Conform acestora, dezvoltarea cognitivă are un caracter social, fiind rezultatul participării copilului la interacțiuni sociale complexe cu alți oameni. Prin imitație, într-o activitate colectivă și dirijată de adult, copilul este în măsură să realizeze mai mult decât ceea ce reușește să facă în mod autonom. Acest potențial de învățare în interacțiunea socială definește unul dintre conceptele majore ale teoriei lui Vîgotski, cel de *zonă a proximei dezvoltări*. Aceasta reprezintă distanța dintre zona actuală de dezvoltare a copilului și nivelul de dezvoltare potențial care poate fi atins cu ajutorul adulților sau prin intermediul altor persoane mai experimentate. Zona proximei dezvoltări ne ajută să ghidăm pașii copilului pe calea cunoașterii, dinamica dezvoltării sale, luând în considerație nu numai rezultatele deja obținute, ci și pe cele în curs de realizare. Din această perspectivă, educatorul devine un agent al dezvoltării, în măsura în care el mediază relația copilului cu lumea obiectelor, organizându-i mediul propice jocului, dirijând, planificând, reglând și perfecționând acțiunile acestuia.

Psihologul american Jerome S. Bruner a continuat cercetările lui Vîgotski observând relația de tutelă dintre adult și copil. Bruner consideră că ea comportă un *proces de sprijinire*. Noțiunea de *sprijinire* este strâns legată de conceptul vîgotskian de zonă a proximei dezvoltări și desemnează ansamblul interacțiunilor de susținere și ghidaj, oferite de un adult sau un alt tutore (poate fi un copil cu un grad mai mare de competență), pentru a ajuta copilul să învețe să-și organizeze conduitele, astfel încât să poată rezolva singur o problemă pe care nu știa să o rezolve în prealabil. „Procesul de sprijinire implică șase elemente interdependente: angajarea subiectului în sarcina de învățare, reducerea dificultăților, menținerea orientării în raport cu obiectivele,

semnalarea caracteristicilor determinante, controlul frustrării (pentru a evita ca erorile elevului să se transforme într-un sentiment de eșec și de resemnare), demonstrarea sau prezentarea de modele.” (Sălăvăstru, 2004, p. 48). Teoria lui Bruner se suprapune perspectivei constructiviste asupra învățării formulată de Piaget prin faptul că structurile cognitive se modifică prin procese de adaptare de tipul asimilării și acomodării, iar învățarea este un proces activ în care subiectul selectează, transformă și organizează informațiile pe care se vor baza următoarele achiziții. Curriculumul școlar trebuie astfel organizat în spirală, pentru a permite elevului să-și construiască învățarea pe baza cunoștințelor deja asimilate.

Teoria inteligențelor multiple a lui Howard Gardner, pe care el o numește „a new theory of human intelectual competences” (Gardner, 1993, p 5.), vine să ofere o alternativă la modul tradițional de a privi inteligența, ca o capacitate de a rezolva probleme care implică abilități lingvistice și logico-matematice, valorizate îndeosebi în școală și măsurate cu precizie de teste. El propune înlocuirea „inteligenței generale” cu opt categorii de inteligențe, care sunt multidimensionale și care se regăsesc la toate persoanele, la anumite grade. Fără a le ierarhiza, cele opt tipuri de inteligențe, care se prezintă sub forma unor seturi de abilități, talente, deprinderi sau capacități sunt: lingvistică, logico-matematică, spațial-vizuală, muzicală, corporal-kinestezică, interpersonală, intrapersonală, naturalistă, existențială. Valorificarea acestei teorii în educația timpurie se face în mai multe moduri (Flueraș, V. 2005 apud. Boca 2009):

- abordarea strategică integrată pe termen lung și scurt a curriculumului;
- restructurări semnificative ale mediului de învățare prin organizarea centrelor de activitate;
- organizarea activităților în cadrul centrelor: prin fiecare centru sunt încurajați să treacă toți copiii, indiferent de preponderența manifestată a unui anumit tip de inteligență;
- încurajarea cooperării în cadrul activităților.

Proiectarea curriculumului pe competențe vine în întâmpinarea achizițiilor cercetărilor din psihologia cognitivă, conform cărora prin competență se realizează în mod exemplar transferul și mobilizarea cunoștințelor și a deprinderilor în situații / contexte noi și dinamice.

Modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe simplifică structura curriculumului și asigură o mai mare eficiență a proceselor de predare – învățare – evaluare. Acest fapt permite operarea la toate nivelurile cu aceeași unitate: competența, în măsura să orienteze demersurile tuturor agenților implicați în procesul de educație.

Educația experiențială ca parte integrantă a educației timpurii, are o valoare substanțială în dezvoltarea globală a copilului preșcolar pentru că învățarea experiențială este un proces activ care nu i se întâmplă copilului, ci la care acesta participă.

Ce este atunci învățarea experiențială?

- *“În cea mai simplă formă, învățarea experiențială înseamnă învățarea din experiență sau învățarea prin practică. Educația experimentală în primul rând scufundă elevii într-o experiență și apoi încurajează reflecția asupra experienței pentru a dezvolta noi abilități, noi atitudini sau noi moduri de gândire.”*
- Învățarea experiențială poate lua o multitudine de forme, include jocurile de rol, jocuri, studii de caz, simulări, prezentări și diverse tipuri de activități în grup.

Toate aceste argumente și constatări vin să confirme ipoteza de lucru de la care s-a pornit și anume că, dacă învățământul este organizat din perspectiva formării competențelor la preșcolari, bazată pe învățare experiențială și dezvoltarea mentalității deschise. Acest fapt va

conduce la situații în care aceștia nu vor mai fi copleșiți cu asimilarea de informații punctuale, ci vor fi inițiați în acele fundamente, concepte, tematici, idei care au menirea de a structura o disciplină, un câmp al cunoașterii, îmbunătățirea competențelor implicând o utilizare pe scară mai largă a evaluării formative în scopul identificării și gestionării din timp a problemelor, precum și elaborarea unor tehnici mai sofisticate de evaluare sumativă bazate pe standarde comune privind rezultatele învățării.

Mindset, în traducere liberă, cadru mental/mentalitate, dă tonul unei activități și, conform cercetărilor, are un cuvânt important de spus în atingerea reușitelor stelare. Să ne amintim de spusese lui Brâncuși: „Lucrurile nu sunt greu de făcut. Greu e să te pui în starea de a le face.”

Când punem accent pe rezultat dovedim ceea ce Carol Dweck numește mindset fix. Când valorizăm provocarea susținem mindsetul de creștere și atunci vorbim despre neuroplasticitate. Creierul este modificat de experiență! Dacă până acum un timp, lumea științei era sceptică în privința „deșteptării”, noile informații ne arată că experiența produce modificări structurale la nivel cerebral. Copiii pot înțelege acest concept prin analogie cu un mușchi, care, folosit în mod repetat, devine mai puternic!

Toată lumea greșește. Este firesc! Normalizarea greșelilor nu înseamnă că le încurajăm. Înseamnă că dăm la o parte perdeaua de frustrare asociată, le privim cu atenție și le întoarcem pe partea cealaltă: Oare ce pot învăța din această situație? Ce pot să fac mai bine data viitoare? Puterea lui „încă”. În momentele inevitabile de dezamăgire apare acel categoric „nu pot”. Putem interveni: „Nu poți, încă. Dedicându-te în continuare, ai mai multe șanse să reușești. Am încredere în tine.” Această nuanță inspiră perseverență și menține ideea că numai prin efort constant putem atinge obiective îndrăznețe.

BIBLIOGRAFIE

1. AUSUBEL, D.P.; ROBINSO, F.G. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, E.D.P. București, 1981.
2. BENNETT, J. Benchmarks for early childhood services in OECD countries, Innocenti Working Paper, 2008.
3. IONESCU, MIHAELA (coord.). Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani, București: Ed. Vanemonde, 2010.
4. DWECK, C. Mindset: The New Psychology of Success, Hardcover, Editura Random House, NY, 2017.
5. EVANS, K.; GEORGE, N.; WHITE, K.; SHARP, C.; MORRIS, M., AND MARSHALL, H. Ensuring that all Children and Young People Make Sustained Progress and Remain Fully Engaged through all Transitions Between Key Stages (C4EO Schools and Communities Research Review 2). London: Centre for Excellence and Outcomes in Children and Young People's Services. Retrieved 25 January 2016, from <http://archive.c4eo.org.uk/pdfs/3/Schools%20and%20Communities%20KR%20P2.pdf>
6. HOWARD, GARDNER Teoria Inteligențelor Multiple, 1993.
7. Kolb&Kolb Experiential Learning Theory, 2014. ISBN10 0133892409
8. Viney Peter and Karen Viney. (1996) Handshake, a course in communication. Thirs Impression, 1996.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Диана ГРИГОРИУ,
воспитатель русского детского сада, Осло, Норвегия,
магистрант Государственного Педагогического Университета
им. «Ион Крянгэ» г. Кишинёв, РМ*

Annotation. *This article discusses the formation of ecological culture in preschool children. An environmentally conscious attitude is formed at an early age. Taking care of nature, the child undergoes an active process of cognition and application of the knowledge gained, and, as a result, the development of his psyche. At the same time, the role of the teacher is very important - his ability to create conditions that ensure the activity and independence of each child when getting acquainted with nature. Therefore, this article presents elements and tasks of this competence, as well as applied strategies.*

Key words: *ecological culture, formation of ecological culture, ecological education, elements of ecological culture, the goal of ecological education is ecological holiday.*

*”Культура не может произрастать без экологической культуры,
а экологическая культура вовсе не может состояться
в условиях бескультурья”.*

В. И. Данилов-Данильян

Проблема взаимосвязи человека с природой не нова, она имела место всегда. Но сейчас, в настоящее время, экологическая проблема взаимодействия человека и природы, а также взаимодействия человеческого общества на окружающую среду стала очень острой и приняла огромные масштабы. Планету может спасти лишь деятельность людей, совершаемая на основе глубокого понимания законов природы, учет многочисленных взаимодействий в природных сообществах, осознание того, что человек - это всего лишь часть природы. Это означает, что экологическая проблема встает сегодня не только как проблема сохранения окружающей среды от загрязнения и других отрицательных влияний хозяйственной деятельности человека на Земле. Она вырастает в проблему предотвращения стихийного воздействия людей на природу, в сознательно, целенаправленно, планомерно развивающееся взаимодействие с нею. Такое взаимодействие осуществимо при наличии в каждом человеке достаточного уровня экологической культуры, экологического сознания, формирование которых начинается с детства и продолжается всю жизнь [1].

В настоящее время требования к экологическому образованию и культуре становятся неотъемлемыми качествами общей культуры личности. Все больше внимания уделяется экологическому просвещению, формированию экологического сознания, экологической культуры.

Формирование начал экологической культуры - это становление осознанно-правильного отношения непосредственно к самой природе во всем ее многообразии, к людям, охраняющим и созидаящим ее, а также к людям, создающим на основе ее богатств материальные или духовные ценности. Это также отношение к себе, как части природы, понимание ценности жизни и здоровья и их зависимости от состояния окружающей среды. Это осознание своих умений созидательно взаимодействовать с природой. Первоначальные элементы экологической культуры складываются на основе взаимодействия детей под руководством взрослых с предметно-природным миром, который их окружает: растениями, животными, их средой обитания, предметами, изготовленными людьми из материалов природного происхождения. Задачи экологического воспитания - это задачи создания и реализации воспитательно-образовательной модели, при которой достигается эффект - очевидные проявления начал экологической культуры у детей, готовящихся к поступлению в школу [2].

Элементами экологической культуры детей дошкольного возраста является [6]:

- бережное отношение к окружающей природе,
- устойчивые знания об окружающем мире и взаимосвязи всего живого,
- правильное понимание «здорового образа жизни»,
- моральные установки и представление об экологических ценностях,
- эмоциональная отзывчивость на природу и ее явления,
- положительные чувства и ощущения от общения с окружающей природой,
- желание познавать и узнавать окружающий мир.

Цель экологического воспитания детей дошкольного возраста достигается посредством решения его основных задач:

Образовательные задачи:

- формирование целостной системы знаний об актуальных проблемах экологии мира;
- усвоение путей разрешения экологических проблем;
- усвоение знаний по профилактике возникновения экологических проблем.

Воспитательные задачи:

- формирование мотивов, привычек и потребностей в экологическом поведении;
- формирование ЗОЖ на протяжении всей жизнедеятельности, негативное отношение к вредным привычкам;
- развитие потребности в ЗОЖ и соблюдении экологических правил поведения.

Развивающие задачи:

- развитие системы теоретических и практических знаний, умений и навыков, направленных на изучение и оценку состояния окружающей среды;
- развитие умений по сохранению и улучшению состояния окружающей среды [6].

Я работаю педагогом в Русском детском саду в Осло, Норвегия. Бережному отношению к природе в Норвегии уделяется особое внимание, поэтому граждане этой страны очень активны в практических шагах по защите красоты и чистоты окружающей среды. Работа по воспитанию экологической культуры граждан Норвегии начинается уже с младшей группы детского сада. Цели годовых планов нашего детского сада в 2016 -

2020 гг. связаны с воспитанием экологической культуры, реализация которой проходит в следующих направлениях:

- Учебная программа раннего экологического образования, стандарты обучения и развития экологического развития ребенка с рождения до 6 лет).
- Выполнение учебных экологических панелей во время занятий (календарь природы, рутина дня). Дети очень много проводят времени на природе, во время прогулок и экскурсий воспитатели обращают внимание детей на чистоту и красоту родной природы .
- Адаптация условий для организации образовательного процесса- прогулки проходят в любую погоду, чтобы приучить детей ценить красоту природы независимо от погодных условий. «Нет плохой погоды - уверены норвежские педагоги и родители - есть неподходящая одежда».
- Экскурсии в сады и теплицы, где выращиваются экологически чистые овощи, ягоды и фрукты. Походы на близлежащие фермы - тоже довольно эффективный метод экологического воспитания дошколят в Норвегии.
- Организация интерактивных методов в организации образовательного процесса для достижения экологического образования. Воспитатель предлагает детям найти новое применение старым вещам, а не спешить выбросить их в мусорное ведро. Например, старую одежду можно сдать в специальный пункт в вещевом магазине, после чего она пойдет на переработку и производство ткани для бытовых целей.
- Обращение внимания детей на то, что сортировка мусора - ответственность каждого добросовестного жителя планеты. Поэтому малыши с детства приучаются отделять картон от пластика и пищевых отходов.

Для успешного решения этих 2-х пунктов крайне необходимы и положительные примеры родителей. Мы придаем большое значение сотрудничеству с родителями детей по этим вопросам, так как разрыв между примерами, показанными ребенку в детском саду, и иногда негативными примерами родителей домой (нежелание сортировать мусор, загрязнять территорию вокруг дома и т.д.) делает данное направление экологического образования крайне неэффективным, отрицательно влияет на мотивацию детских поступков и может явиться в дальнейшем одним из факторов разнообразных нарушений в состоянии его психики.

- Организации санитарного дня (озеленение территории, посадка комнатных цветов / снаружи, посадка деревьев). Периодическая организация наблюдений (плановая и незапланированная), организация выставок «Золотая осень», «Признаки весны». Драматизация историй, стихов, песен, ситуаций. Просмотр энциклопедий и экологических видеоканалов о Земле, экологических катастрофах и т.д.
- Партнерство/сотрудничество. Каждый год в детском саду выбирается тематическая направленность в воспитательной работе, например, может быть выбрана тема «Моря и его обитателей», что вполне понятно маленьким норвежцам, живущим на побережье северных морей. В связи с «морской» темой, малыши могут отправиться вместе с воспитателями на экскурсию в рыбный магазин или на рыбалку или на прогулку по морю на рыболовецком судне.

- Сотрудничество со школами, библиотеками, Литературным Домом, видеотеками.

Таким образом, цель экологического воспитания – это воспитание поколения, способного ориентироваться в реальной ситуации, происходящей в окружающей среде, владеющей всеми необходимыми экологическими знаниями и методами решения разнообразных экологических проблем [6].

Существует общее понимание того, что маленькие дети могут работать с основными экологическими проблемами и понимать их. Экологические проблемы являются частью повседневной жизни детей, поэтому маленькие дети заслуживают того, чтобы познавать экологические проблемы с кем-то, кто серьезно относится к ним и их вкладу в решении этих проблем. Проявляя заботу, ободряя их и передавая им знания о природе, дети становятся стойкими и позитивными и видят свой потенциал для решения понятным им экологических проблем [3, с.16]. Естественно, экологические проблемы, которые мы решаем в детском саду, должны быть чем-то близким детям, например, работа с уборкой мусора [5, с.107].

Самое лучшее для общества - это когда люди всех возрастов объединяются для решения экологических проблем, когда дети участвуют вместе со взрослыми в работе по поиску и принятию решений [4]. Поэтому я хочу привести пример экологического праздника «Rusken (уборщик мусора)», проводимого ежегодно в городе Осло.

«Rusken» - это вклад муниципалитета Осло в чистый и опрятный город. Благодаря деятельности этого праздника все жители города могут внести свой вклад в создание экологически чистого Осло. Девиз «Rusken» : «Мы все - за чистый город!!!».



Эта традиция была основана в 1976 году и проводится с 6-го по 9-е мая. «Rusken» работает междисциплинарно и сотрудничает с политиками, школами, детскими садами, организациями и бизнесом [7].



Ежегодно тысячи детей в детских садах из Осло участвуют в экологическом празднике «Rusken».



Вместе с педагогами дети убирают территорию в своем детском саду и вокруг него, осознавая, что каждый может что-то сделать для решения экологических проблем своего местного сообщества.

Таким образом, хорошее и экологически сознательное отношение формируется в раннем возрасте. Ухаживая за природой, у ребенка происходит активный процесс познания и применения полученных знаний, и, как следствие, развитие его психики. При этом очень важна роль педагога — его умение создать условия, обеспечивающие

активность и самостоятельность каждого ребенка при знакомстве с природой. Педагог должен быть профессионалом и мудрым наставником для будущего поколения. От его эффективной работы зависит то, какой будет Земля в ближайшие пятьдесят лет.

ЛИТЕРАТУРА

1. БОБЫЛЕВА, Л.; ДУПЛЕНКО, О. О программе экологического воспитания старших дошкольников, В: Дошкольное воспитание, 1998, N 7, с. 36-42.
2. ЛИХАЧЕВ, Б.Т. Экология личности. В: Педагогика, 1993, №2.
3. DAVIS, J. What is early childhood education for sustainability and why does it matter? В J. M. Davis (Ред.), Young children and the environment: early education for sustainability. Port Melbourne, Vic: Cambridge University Press, 2015.
4. DAVIS, J. & ELLIOTT, S. Early childhood environmental education: making it mainstream. Watson: Early Childhood Australia, 2003.
5. PRAMLING SAMUELSSON, I. Why We Should Begin Early with ESD: The Role of Early Childhood Education. International Journal of Early Childhood, 42011, 3(2), 103-118.
6. https://spravochnick.ru/pedagogika/cel_i_zadachi_ekologicheskogo_vospitaniya/ (дата обращения 15 ноября 2020)
7. <https://rusken.no/om-rusken/> (дата обращения 13 ноября 2020).

„AZI PREȘCOLARI - MÂINE ȘCOLARI” – PROIECT DE PARTENERIAT EDUCAȚIONAL (MODEL)

Alla VASILACHE,
manager, grad managerial superior
Instituția de educație timpurie nr. 225,
„Spicușor”, mun. Chișinău, RM

Summary: *This article reflects the strategic actions of the educational partnership in order to prepare preschoolers for the learning activity in the school. It is argued the necessity of the project and presented the calendar of the actions of ad hoc partnership carried out during a school year.*

Keywords: *project, partnership, model, preschool, school.*

Argument

Schimbările la nivelul politicilor educaționale survenite în ultimii ani în R Moldova implică noi abordări privind pregătirea copiilor pentru învățarea în școală. Rezolvarea acestei probleme, în mare parte constituie baza pe care se sprijină succesul de mai departe al copilului în activitate de învățare din școală, confortul în noul mediu social, care la rândul său influențează sănătatea fizică și somatică a acestuia. *Pregătirea copiilor pentru școală* este o problemă complexă, care cuprinde toate domeniile vieții copilului. În cele ce urmează ne vom referi la unele aspecte ale pregătirii copilului pentru școală prin intermediul unui model de parteneriat educațional.

E demonstrat faptul că vârsta preșcolară (6-7 ani) este definită în psihopedagogie ca o perioadă de tranziție. În acest sens, trecerea la activitatea de învățare din școală nu reprezintă, pur și simplu ca o schimbare de condiții externe, ci o etapă nouă cu circumstanțe noi pentru formarea personalității copilului. Acest eveniment se va întâmpla doar în cazul când copilul este pregătit pe parcursul perioadei de toată dezvoltarea anterioară, când acesta a trecut deja criza interioară și când apare tendința spre o stare nouă – *statutul de școlar*.

Integrarea copilului în școală presupune mai întâi formarea unor reprezentări corecte care să le permită preșcolărilor o adaptare afectiv- motivațională la mediul școlar. În calitatea noastră de părinți, educatori sau învățători ne-am întrebat adesea: *“De ce se manifestă adesea unele forme de inadaptare a copiilor chiar din primele zile de școală? De ce unii elevi din clasa pregătitoare nu fac față cerințelor școlare?”*

Răspunsurile la aceste întrebări nu trebuie căutate doar în cunoașterea particularităților de vârstă și individuale a copiilor sau în stilul de activitate al învățătorului, ci se impune o cunoaștere și o analiză atentă a activității din grădiniță și familie- medii care asigură pregătirea copilului pentru școală.

În acest scop, organizarea unor activități comune ce vizează familiarizarea copiilor cu munca școlărilor cu relațiile ce se stabilesc între învățător și elevi, elevi-elevi, ar face ca

reprezentările copiilor despre școală sa fie mai clare, mai coerente și mai apropiate de realitate, acest lucru conducând la un debut școlar optim.

Implicarea celor trei factori esențiali: *familia-IET-școala* în asigurarea calității demersului didactic este o prioritate de a dezvălui premisele motivaționale și implicare activă a preșcolarilor în activitatea de învățare.

Proiectul de parteneriat propus are ca scop reducerea impactului copiilor cu cerințele școlii, antrenarea resurselor umane în scop unitar, antrenarea preșcolarilor și școlarii în activități comune.

Specific subiectului cercetării noastre am abordat tema cu genericul „*Azi preșcolari-mâine școlari*” în formă de proiect educațional, ce a fost derulat pe parcursul unui an școlar.

Demersul proiectului

Scopul: Asigurarea continuității procesului de instruire și educație de la grădiniță la școală chiar și prin intermediul programului școală după școală prin familiarizarea preșcolarilor cu sala de clasă, cu ambientul, cu învățătoarele implicate în scopul integrării lor cu succes în viața de școlar.

Obiective:

- Antrenarea preșcolarilor și școlarii în desfășurarea unor activități comune.
- Asimilarea de către preșcolari a unor reguli de conduită individuală și colectivă.
- Stimularea creativității și inițiativei copiilor prin jocurile didactice propuse.
- Consolidarea deprinderilor de comportare civilizată.
- Conștientizarea rolului noului adult- învățătorul.
- Dezvoltarea unor emoții și sentimente pozitive ce pot favoriza activitățile de învățare viitoare.

Resurse umane:

- preșcolari;
- elevii claselor I- IV;
- director școală;
- învățătoare și educatoare.

Resurse temporale: durata proiectului - un an școlar.

Resurse materiale:

- cărți și reviste, afișe; laptop, calculator, Cd-uri, prezentări PP; flori și frunze uscate, hârtie colorată, carioci, acuarele, lipici.

Parteneri:

- școala;
- Instituția Educației Timpurii.

Beneficiari:

- preșcolarii;
- elevii claselor I – IV;
- educatoarele;
- învățătoarele;
- părinții.

Produse finale:

- Felicitări /afișe/ confecționate de preșcolari și elevi;
- Lucrări plastice și practice: desene, picturi, colaje, machete, etc.

Evaluarea proiectului (internă/externă)

- Expoziție cu cele mai reușite lucrări, cu ocazia diverselor evenimente;
- Evaluarea lucrărilor de către specialiști;
- Înmânarea de diplome celor mai creativi elevi/preșcolari
- Fotografii – album foto;
- Filmulețe;
- CD/ DVD cuprinzând fotografiile ale produselor activităților.

Impactul proiectului

Cu siguranță este și va fi un valoros schimb de idei, iar produsele finale vor aduce satisfacții copiilor. Participanții la proiect vor descoperi ce înseamnă toleranța, bucuria de a da, munca în echipă.

Comunitatea și familia vor fi stimulate în a se implica efectiv în activitățile desfășurate în cadrul școlii/grădiniței.

PLANIFICAREA ACTIVITĂȚILOR

<i>Nr. crt.</i>	<i>Denumirea și conținutul activității</i>	<i>Locul desfășurării</i>	<i>Participanți</i>	<i>Perioada</i>
1.	Masă rotundă-constituirea echipei de proiect, a planului de activități	Sala festivă IET	Educatore Învățătoare Părinți	Septembrie
2.	„Toamnă harnică și de roade darnică” -pictura, lucrari practice	IET/Școală Activități comune	Preșcolari, școlari, educatoare, învățătoare	Septembrie
3.	„Torbița ecologică”- Activitate extracurriculară	IET	Preșcolari, școlari, educatoare, învățătoare	Octombrie
4.	Festivalul Roadelor de toamnă	IET	Preșcolari, școlari educatoare, învățătoare, părinți Comunitatea	Octombrie
5.	”În lumea poveștilor” - povestiri, cântece -colaje cu personaje îndrăgite	Activități comune	Preșcolari, școlari, educatoare, învățătoare Comunitatea	Noiembrie
6.	„Darul lui Moș Nicolae”- activitate caritabilă	IET Școala	Preșcolari, școlari, educatoare, învățătoare Comunitatea	Decembrie

7.	“ Moș Crăciun cu plete dalbe” -colinde -felicități - ornamente pentru brad Schimb de produse ale activității	IET Școala	Preșcolari, școlari, educatoare, învățătoare, Comunitatea	Decembrie
8.	„Starturi vesele” –concurs (în zilele vacanței)	IET Școala	Preșcolari, școlari, educatoare, învățătoare,	Ianuarie
9.	E ziua ta, mămica mea ! Confectionare felicitări, mărțișoare Cântece, poezii	Școala IET Activități comune	Preșcolari, școlari, educatoare, învățătoare, Comunitatea	Martie
10.	Obiceiuri de Sfintele Paști – încondeiat ouă, audiere povești, legende, jocuri exerciții și jocuri de rol legate de tradițiile pascale	Activități comune IET Școală	Preșcolari, școlari, educatoare, învățătoare Părinți Invitați Comunitatea	Aprilie
11.	Carnavalul prieteniei- realizarea în comun a unor activități artistice, sportive, distractive.	Activități comune IET Școala	Preșcolari, școlari, educatoare, învățătoare, Părinți Invitați Comunitatea	Mai-iunie
12.	Festivalul „Cireșarul copiilor”	IET Școala Activități comune	Preșcolari, școlari, educatoar e, învățătoare, părinți Comunitatea	Iunie

Dialogul permanent care se naște în acțiunile educative, între cadrele didactice și elevi/prescolari, nu este un simplu act de comunicare, ci de cunoaștere și căutare de soluții la problemele ridicate.

Prin modul cum organizăm și desfășurăm întreaga paletă de activități, se reușește de a dezvălui copiilor frumusețea vieții, prin implicarea în activități comune plăcute.

În realizarea obiectivelor înaintate s-au utilizat mijloacele educative și de învățare moderne, care să fie acceptate de către copii. Plăcerea și bucuria de a rezolva o situație, o problemă, de a stabili relații de prietenie și colaborare, fac ca efortul depus pentru rezolvarea lor să nu fie o povară.

Desigur, lăsăm loc spontaneității și actului liber, valorificăm fiecare moment, ținem cont de faptul că *“fiecare învață de la fiecare”* și că schimbul de idei sau sentimente antrenează întreaga personalitate a protagoniștilor.

Numai acționând unitar vom asigura caracterul de continuitate al conținutului, formelor și mijloacelor de instruire și educare a copiilor, facilitând în mod evident condițiile de adaptare și integrare a lor la noile cerințe impuse de noul curriculum, la realitatea contemporană.

Proiectul este viabil și vrem ca să nu fie primul pas efectuat în sensul desfășurării și altor activități comune, împărtășind astfel fiecare din experiența sa, învățând unii de la alții.

BIBLIOGRAFIE

1. Curriculum pentru educația timpurie /coord.: V.Guțu [et al.]; aut. M. Pavlenco, L.Mocanu, V.Clichici [et al.]. Chișinău: Lyceum, 2019.
2. OPREA, Crenguța-Lacramioara. Strategii didactice interactive. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 301 p. ISBN 9789733015062
3. PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu. Comunicarea eficientă-metode de interacțiuni educaționale. Iași: Polirom, 2016. 224 p. ISBN 9789734654796
4. Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani. /coord. Guțu V., Vrânceanu M.; autori: Pavlenco M. [et. al.]. Chișinău: Lyceum, 2019.

DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ A PREȘCOLARILOR PRIN ACTIVITĂȚILE OPȚIONALE DIN GRĂDINIȚĂ

*Efrosinia HAHEU-MUNTEANU, doctor în pedagogie,
conferențiar universitar UPS "Ion Creangă",
Carmen-Vasilica BRUJA, profesor învățământ preșcolar, Școala Gimnazială
Frumoasa, jud. Bacău, România, doctorandă UPS "Ion Creangă"*

Abstract. *Kindergarten is the social environment in which children have the opportunity to interact with other children to a greater extent than in their family, having the chance to systematically learn about appropriate social behaviors and emotions. Educators must take into account the individuality of each child, to preserve the characteristic features of each individual. The educator helps children develop optimal social skills, which facilitate the manifestation of appropriate and socially acceptable behaviors, and which have positive consequences on those involved - children and adults - in such a way as to allow the achievement of their own goals while respecting the needs of others. Preschool age is a fairly long period of time in which there are significant changes in the emotional life of the child. The emotions and feelings of the preschooler accompany all their manifestations, whether it is games, songs, educational activities, or the fulfillment of tasks received from adults. They occupy an important place in the child's life and exert a strong influence on their behavior. Emotion is a person's feeling of an important event for them.*

Keywords: *socio-emotional education, social skills, emotional skills, socio-emotional abilities, optional activities.*

Din analiza caracteristicilor și funcțiilor educației, rezultă că în viață omul este pus în fața unor evenimente și provocări cu o puternică încărcătură emoțională, care îi pun la încercare abilitățile de adaptare. Analizele de caz naționale și internaționale comunică că, oamenii care-și găsesc echilibrul mental și emoțional, vor face față evenimentelor și provocărilor mai bine decât cei care au doar abilități intelectuale foarte bine dezvoltate cum se credea până nu demult. Abilitățile intelectuale sunt foarte importante în obținerea unor rezultate bune în unele domenii, dar nu este suficient pentru o bună adaptare și nici nu asigură succesul în viață, emoțiile constituind o sursă de informații esențială pentru supraviețuire. Pentru supraviețuire, pentru o bună adaptare omul trebuie pregătit încă de mic copil. Și cum, la nivelul învățământului preșcolar sunt foarte puțini psihologi, revine educatoarelor și sarcina de a contribui la dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor. O inițiativă remarcabilă înțelăm în lucrarea autoarei S.Cemortan „*Dimensiuni psihopedagogice ale socializării copiilor de vârstă timpurie*„, unde se menționează că, educația preșcolară ar trebui să acorde o atenție mai mare procesului de socializare și formării comportamentelor de bază a personalității copilului: social, afectiv, cognitiv, verbal, motor, motivațional, volitiv [3, p.5].

Această temă are importante rezonanțe în politicile educaționale europene. De remarcat că, instituția de educație timpurie este mediul social în care copiii au ocazia să interacționeze cu

ceilalți copii în mai mare măsură decât în familie, având posibilitatea să învețe sistematic despre comportamente sociale adecvate și despre emoții.

Specialiștii în domeniu au constatat că, educatorii trebuie să țină cont de individualitatea fiecărui copil, să păstreze trăsăturile caracteristice ale fiecăruia în parte, să ajute copiii să-și dezvolte optim competențe sociale, care facilitează manifestarea unor comportamente adecvate și acceptate din punct de vedere social, și care au consecințe pozitive asupra celor implicați – copii și adulți în așa fel încât, să permită atingerea propriilor scopuri cu respectarea nevoilor celorlalți.[1,3,5]

Pentru a desemna clar efectele vârstei preșcolare care constituie o perioadă destul de lungă unde se produc însemnate schimbări în viața afectivă a copilului, am ținut să observăm emoțiile și sentimentele preșcolarului în toate manifestările lui, fie că este vorba de jocuri, de cântece, de activități educative, fie de îndeplinirea sarcinilor primite de la adulți. Este esențial să menționăm că, ele ocupă un loc important în viața copilului și exercită o puternică influență asupra conduitei lui. Emoția este o trăire a unei persoane față de un eveniment important pentru aceasta. 81.

În continuare ne vom referi și la dezvoltarea socială plus cea emoțională a copilului preșcolar de o importanță deosebită sunt ambele și se dezvoltă concomitent. Această dezvoltare presupune învățarea rolurilor sociale și a modalităților de interacționare între semenii și cu adulții. Vom notifica, că la această etapă de dezvoltare preșcolarii se confruntă cu afirmarea identității, descoperirea eului și integrarea în societate. Deducem ideea necesității stringente că pentru a favoriza o bună adaptare socială și menținerea unei bune sănătăți mentale, copiii trebuie să învețe să recunoască ce simt pentru a putea vorbi despre emoția pe care o au, trebuie să învețe cum să facă deosebire între sentimentele interne și exprimarea externă și nu în ultimul rând să învețe să identifice emoția unei persoane din expresia ei exterioară pentru a putea, în felul acesta, să răspundă corespunzător. Experiența ne-a demonstrat că, dezvoltarea emoțională și socială a copilului sunt aspecte esențiale în evoluția sa și în special în procesualitatea învățării, de aceea atât educatorii, cât și părinții trebuie să acorde o importanță deosebită și acestui segment de educație. Îmbrățișăm de asemenea ideea că promovarea educației emoționale și sociale trebuie să vizeze orice vârstă, urmând principiul învățării permanente, pe tot parcursul vieții, întrucât niciodată nu e prea târziu să devenim conștienți de propriile emoții și sentimente (devenind capabili de autocontrol), precum și de cele ale celor din jur.

În toate izvoarele consultate, am atestat că, educația socio-emoțională cuprinde totalitatea activităților de învățare (conceptul de învățare este înțeles, evident, în sens larg) care conduc la dobândirea experienței individuale de comportare socială și emoțională, la formarea competențelor emoționale și sociale ale individului. Ne referim aici la dobândirea abilităților emoționale (de a înțelege, a exprima și a-și regla emoțiile) și a celor sociale, precum cele de inițierea și menținerea unei relații și integrarea într-un grup (social, profesional, comunitar etc.).

În acest sens, dezvoltarea socială și emoțională a preșcolarilor constituie punctul de plecare în crearea de relații interumane și influențează semnificativ succesul copiilor în viață și la școală. Încă de la grădiniță programul copiilor este foarte încărcat, multe familii având și activități „extracurriculare” pentru copii aproape zilnic: dans, înot, limbi străine, pian, etc. Agitația, stresul, prețul pus pe intelect, precum și neglijarea rolului pe care îl au sentimentele în dezvoltarea sănătoasă a copiilor au condus la rezultatele cu care ne confruntăm astăzi, unul din cinci copii suferă de o problemă emoțională, de dezvoltare socială sau comportamentală (WHO, 2004).

Savantul Stan L. consideră că, din perspectivă ontogenetică, prin studiile realizate, se accentuează faptul că primii trei-șapte ani de viață reprezintă perioada optimă pentru promovarea sănătății sociale și emoționale. Abilitățile sociale și emoționale au un rol central în obținerea succesului școlar și a unei stări de bine, de aceea, grădiniței, în strânsă colaborare cu familia, le revine importanta sarcină de a oferi un mediu propice dezvoltării acestora[4,p.28].

De remarcat că, prin activitatea din grădiniță copiii învață nu numai despre regulile sociale și modul de interacțiune cu ceilalți, ci și despre manifestarea adecvată a emoțiilor. Deci, trebuie de precizat aici rolul deosebit pe care îl vor avea educatorii în dezvoltarea competențelor emoționale referitoare la trăirea, exprimarea, înțelegerea și recunoașterea emoțiilor, și ceea ce este foarte important, faptul la aplicarea unor strategii de reglare emoțională adecvate vârstei, necesare pentru gestionarea corectă a emoțiilor negative, în consecință, o adaptare mai bună la cerințe. Copiii învață despre emoții și modul în care pot fi gestionate corect în contextul interacțiunilor sociale, prin practicile de socializare utilizate de către educatoare și părinți. Așadar, competențele emoționale și cele sociale se influențează reciproc. Rezultatele pozitive sunt influențate și de relația educatoare-copil. Este foarte important ca educatoarea să identifice mijloacele prin care să prevină dezvoltarea deficitară a competențelor sociale și emoționale în perioada preșcolară, știindu-se că aceasta are efecte negative asupra adaptării copiilor în adolescență sau în viața adultă.

Multe dintre problemele de comportament se datorează unei emoționalități negative și lipsei de reglare emoțională. Ca urmare, putem afirma că reglarea emoțională este asociată cu o competență socială sporită, operaționalizată astfel: comportament adecvat din punct de vedere social, popularitate, comportament prosocial și puține probleme de comportament sau comportament agresiv. Studiile indică faptul că acei copii care au dezvoltate abilitățile sociale se vor adapta mai bine la mediul școlar, vor avea rezultate mai bune. Pentru copiii cu abilități sociale slab dezvoltate există o probabilitate mai mare de a fi respinși de ceilalți și de a dezvolta probleme de comportament; astfel, copiii care sunt izolați de grup au un risc crescut pentru abandon școlar, delincvență juvenilă, probleme emoționale – anxietate, depresie. Competențele sociale de bază descrise în literatura de specialitate sunt: inițierea și menținerea unei relații și integrarea într-un grup.

Curriculum pentru educația timpurie [8] pune accent pe dezvoltarea globală a preșcolarului care accentuează importanța domeniilor de dezvoltare respectiv: dezvoltarea fizică, sănătate și igienă personală, dezvoltarea socio-emoțională, dezvoltarea limbajului și a comunicării, dezvoltarea cognitivă, capacități și atitudini de învățare, în contextul în care pregătirea preșcolarilor trebuie să aibă în vedere nu doar competențe academice, ci în aceeași măsură capacități ce țin de dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale acestora.

Așadar, organizarea și desfășurarea unor activități specifice acestui domeniu pot conduce la adaptarea cu succes copilului în grădiniță și viața socială. Inițiativa abordării unei programe de activități opționale dedicată domeniului dezvoltării socio-emoționale a preșcolarilor izvorăște din necesitatea dezvoltării capacității copiilor de a-și percepe și exprima emoțiile, de a înțelege și răspunde emoțiilor celorlalți, precum și dezvoltarea conceptului de sine care influențează procesul de învățare și conduita acestuia.

Consultând literatura de specialitate, dorim să menționăm că, activitățile opționale își propun, prin abordarea unor conținuturi atractive, educarea valorilor comportamentale și a atitudinilor, dezvoltarea socio-emoțională concretizată în capacitatea copiilor de a-și percepe și

exprima emoțiile, de a înțelege și a răspunde emoțiilor celorlalți, dezvoltarea conceptului de sine, a abilităților de interacțiune cu ceilalți copii și adulți, acceptarea și respectarea diversității. În viziunea autorilor preșcolarii vor avea posibilitatea să înțeleagă rolul esențial al trăsăturilor de caracter, își vor exersa și dezvolta deprinderi morale, vor accepta și respecta norme, precum și regulile elementare de conviețuire socială, își vor modela propriul comportament, potrivit valorilor morale [1,p.33].

Din sursele analizate și prezentate anterior am văzut că prin activitățile opționale se poate ajunge la:

- Autocunoaștere și atitudine pozitivă față de sine și față de ceilalți;
- Recunoașterea emoțiilor;
- Exprimarea adecvată a emoțiilor în cadrul interacțiunii copilului cu adulții și copiii cunoscuți;
- Abilități personale de comunicare și negociere;
- Acceptarea și respectarea diversității;
- Dezvoltarea comportamentelor prosoziale;
- Dezvoltarea controlului emoțional;
- Dezvoltarea expresivității emoționale;
- Dezvoltarea abilităților de interacțiune cu copiii de vârstă apropiată;
- Comunicare eficientă;
- Capacitatea de gestionare a emoțiilor negative asupra adaptării copiilor în adolescență sau în viața adultă.

Referindu-ne la planificarea opționalului, se cuvine să adăugăm că, trebuie cuprinse competențe interpersonale referitoare la relaționare socială și rezolvare de probleme, precum și, competențe intrapersonale foarte importante, având în vedere problemele de adaptare ale copiilor la programul grădiniței la început de an școlar.

În acest sens, activitățile derulate în cadrul acestor tipuri de opțional, intervențiile de acest gen sunt eficiente pe termen lung și ajută la:

- creșterea capacității de adaptare la cerințele școlare;
- reducerea riscului dezvoltării ulterioare a unor tulburări psihice;
- dobândirea unor strategii care facilitează adaptarea la situații stresante;
- capacitatea de a menține și de a gestiona eficient relațiile afective;
- dezvoltarea unor abilități inter- și intrapersonale care să faciliteze atingerea succesului profesional și financiar.

Deducem ideea necesității ca planificarea activităților să includă: jocuri pentru exersarea inițierii și menținerii unei interacțiuni, exerciții pentru ascultarea activă, jocul în grup și schimbul de jucării, jocuri pentru utilizarea formulelor de politețe, a complimentelor, tehnici de rezolvare a conflictelor, respectarea regulilor grupei, cooperarea în vederea rezolvării unei sarcini, solicitarea și oferirea ajutorului, după caz, exerciții pentru utilizarea cuvintelor și a expresiilor care denumesc stări emoționale, exemplificarea unor situații concrete de trăire emoțională, identificarea unor emoții în care apar diferențe între starea emoțională și exprimarea ei externă, exprimarea empatiei față de alte persoane, manifestarea unor sentimente complexe (rușine, mândrie, vinovăție), respectarea particularităților fiecăruia în cadrul interacțiunilor sociale, recunoașterea emoțiilor pe baza expresiei faciale, enumerarea consecințelor emoțiilor în situații

date, găsirea de soluții pentru stări emoționale conflictuale (furie), exprimarea gândurilor și a sentimentelor într-o formă coerentă, utilizarea, pentru a se liniști, a distragerii și a limbajului intern (ajută la autoreglarea emoțiilor și a comportamentelor), utilizarea diferitelor strategii pentru controlul emoțional. Întrebarea principală de la care se pleacă în conceperea acestui tip de opțional poate fi: „Va conduce opționalul bazat pe desfășurarea activităților din diferite arii curriculare, la dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor din grupă?”. Întrebările secundare de la care se pleacă ar putea fi: „Cum vor relaționa preșcolarii cu ceilalți, care va fi nivelul complianței la reguli și ce comportamente prosociale vor etala în urma participării la activitățile opționale din programul inițiat?”, „Cum își vor exprima preșcolarii emoțiile, cum le vor regla și în ce măsură le vor înțelege în urma participării la activitățile opționale?”.

Experiența ne-a demonstrat că, pe parcursul derulării opționalului copiii încep să înțeleagă, ajutați de un adult, că anumite evenimente sunt legate de anumite emoții și că în momentele când reușesc să-și înțeleagă emoțiile proprii și pe ale celorlalți ei dobândesc abilități de a-și regla comportamentul, ceea ce este esențial pentru manifestarea empatiei și a comportamentului prosocial. Preșcolarii își vor dezvolta capacitatea de identificare a emoțiilor pe baza indicilor non-verbali, reușind să numească emoții ca: bucurie, furie, tristețe, teamă; iar câțiva, chiar surpriză și dezgust. Copiii au capacitatea de a recunoaște primele trei emoții enumerate anterior care sunt denumite, de altfel, și emoții de bază și de a diferenția între emoțiile pozitive și negative; de asemenea, cunosc denumirea pentru bucurie și furie. Realizarea activităților va conduce la o evoluție gradată a abilităților emoționale ale copiilor în funcție de vârstă, abilități manifestate atât în context familial, cât și educațional. Din perspectiva dezvoltării sociale, se va constata o creștere a nivelului de manifestare a abilităților sociale proporțional cu expunerea copiilor la contexte sociale diverse, o creștere a frecvenței de manifestare a comportamentelor de complianță la reguli, de manifestare a comportamentelor prosociale. Nu putem ignora adevărul exprimat de ȘTEFAN, C. A., și KALLAY, E precum că, orice intervenție la nivelul grupei în scopul prevenirii și reducerii anumitor comportamente problematice trebuie susținută pe termen lung pentru o eficiență mai mare a rezultatelor obținute prin aplicarea ei. De aceea, propunerea de a continua pe termen lung unele activități care să susțină conduitele dezvoltate este deja justificată [6,p.78]. De o importanță deosebită este și comunicarea informațiilor despre opțional în cadrul întâlnirilor cu părinții este importantă pentru a ajunge la rezultate superioare datorită comportamentelor socio-emoționale exersate și acasă. În acest sens este necesar să fie implicați părinții în activități organizate pentru a-i sprijini să își dezvolte abilități parentale de exersare a abilităților socio-emoționale ale preșcolarilor în contextul de acasă, motivându-le afirmația conform căreia copiii învață prin observare și imitare, iar modelul părintelui este un context de învățare [5,p.45]. Mai mult exteriorizarea emoțiilor părintelui influențează în mod direct comportamentele copiilor și în acest mod se va reuși să se producă schimbarea unor obiceiuri indezirabile, a unor atitudini care vor influența reușita aplicării opționalelor pe această temă.

În concluzie, ținem să menționăm că, pentru ca un copil să fie capabil să învețe bine la orice vârstă el trebuie să aibă dezvoltate competențe emoționale care ar contribui la maturizarea unui comportament social adecvat vârstei. Cu cât el este mai stabil din punct de vedere emoțional, cu atât este mai capabil să învețe. Părinții pot avea cea mai mare influență asupra dezvoltării emoționale a copilului asigurându-i un rezervor de iubire veșnic plin. Dacă ei vor folosi constant cele cinci limbaje de iubire: mângâierile fizice, cuvintele de încurajare, timpul acordat, darurile, serviciile, vor oferi copilului o formă de stimulare

intelectuală extrem de eficientă. Cu toții ne dorim ca acești copii să crească și să se fie fericiți, de aceea trebuie să ne manifestăm iubirea prin toate formele de limbaj amintite și apoi să-i învățăm cum să le folosească la rândul lor. Acest lucru este deosebit de important nu numai pentru copii ci și pentru cei alături de care vor trăi sau cu care vor porni la drum, ca parteneri.

Așadar, în dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale preșcolarilor există câteva aspecte determinante: cele legate de contextele sociale pe care le creăm copiilor, de reacțiile și de răspunsurile adecvate pe care noi, adulții le adresăm și modelele de comportamente dezirabile pe care le oferim.

BIBLIOGRAFIE

1. BOGARET,C.,DELMARLE,S., PREDA,V. Formarea competențelor în grădiniță-o altă perspectivă asupra timpului școlar. București: Editura Aramis, 2013,p.33. ISBN 978-973-679-933-4
2. BONCU, Ș., DAFINOIU, I. Psihologie socială și clinică. Iași: Editura Polirom, 2014, p.14.
3. CEMORTAN,S. Dimensiuni psihopedagogice ale socializării copiilor de vârstă timpurie. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015,p.5-8. ISBN978-9975-48-073-4
4. STAN,L. Dezvoltarea copilului și educația timpurie. Iași: Editura Polirom, 2016,p.28. ISBN 978-973-46-5669-1
5. ȘTEFAN, C. A., KALLAY, E.Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolar: Ghid practic pentru părinți,. Cluj-Napoca: Editura ASCR.,2007,p.45. ISBN 978-073-7973-97-9
6. ȘTEFAN, C. A., KALLAY, E. Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolar-Ghid practic pentru educatori. Cluj Napoca: Editura ASCR,2010,p.78,ISBN 978-973-7973-99-3
7. Teoria dezvoltării psiho-sociale, link: http://www.businessballs.com/erik_erikson_psychosocial_theory.htm
8. Curriculum pentru educația timpurie. Anexa la ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019

CONSIDERAȚIUNI DESPRE METACOGNIȚIE ÎN PROCESUL DIDACTIC LA NIVELUL EDUCAȚIEI TIMPURII

Tatiana DUBINEANSCHI, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stată „Ion Creangă”, RM

Summary. *In this are highlighted some ideas regarding the metacognitive development of preschoolers and opportunities for the development of these skills in the teaching process.*

Key-words: *metacognition, metacognitive strategies, early childhood education.*

Termenul de „persoană proactivă” se infiltrează ușor în pedagogie chiar dacă este unul des folosit în literatura de management. Proactivitatea este una din verigile lanțului calităților absolventului treptei primare de învățământ, deci, este o parte componentă a profilului acestuia. Desigur că premisa este configurată în profilul absolventului nivelului zero.

Înțelesul termenului „proactiv” poate fi rezumat la „a lua inițiativă”. Nu rareori, fie un copil, fie un adult se ascunde în spatele diferitor scuze pentru faptul că s-au întâmpla sau nu anumite lucruri. „Surorii mai mari i-au trebuit creioanele și eu nu am avut cu ce realiza desenul”, „Nu-mi mai scria pixul și eu nu am reușit să scriu cifrele”, „Dacă Dumitru nu lăsa paharul cu apă pe masă, eu nu-l vărsam peste lucrarea mea”. Pentru a prospera, copiii trebuie învățați, ajutați și orientați să treacă de la „nu pot” la „cum pot să..., ce aș face ca să...”. Proactivitatea este un instrument eficient pentru depășirea obstacolelor în orice tip de activitate, și, bineînțeles, în învățare.

În Curriculumul pentru educație timpurie stipulează un sistem de competențe transversale din care face parte și competența „a învăța să înveți” [3, p.10]. „Conform Recomandării Parlamentului și a Consiliului European „competența a învăța să înveți reprezintă abilitatea de a se implica și de a persevera în învățare, de a organiza propria învățare, gestionând eficient timpul și informația, atât individual, cât și în grup. Aceasta include conștientizarea procesului și a nevoilor individuale de învățare, identificarea oportunităților existente și abilitatea de a depăși obstacolele care pot apărea, în scopul realizării unei învățări de succes. Competența constă în obținerea, procesarea și asimilarea de noi cunoștințe și capacități / deprinderi, dar și căutarea și utilizarea îndrumării / consilierii. A învăța să înveți presupune implicarea celor care învață în construirea cunoașterii, pornind de la experiența lor de viață și de la învățărilor și deprinderi anterioare, pentru a fi capabili să aplice cunoștințele și capacitățile într-o diversitate de contexte: acasă, la locul de muncă, în educație și propria formare profesională. Motivația și încrederea sunt esențiale pentru manifestarea acestei competențe” [1]. Explicațiile de mai sus conturează clar două dimensiuni ale competenței menționate: *dimensiunea cognitivă și dimensiunea afectiv-motivațională (emoțională)*. Dimensiunea cognitivă vizează capacități de a accesa, a prelucra și asimila noi cunoștințe, strategii de învățare și de organizare a propriei învățări de către copii. Dimensiunea afectiv-motivațională se referă la competențe sociale, reliefate, în special, în cadrul învățării în grup, la motivație, încredere și abilitate de a depăși obstacole. Nicidecum nu poate fi trecută cu vederea o altă dimensiune – *cea metacognitivă*.

Metacogniția a fost definită de John H. Flavell (1979) ca fiind „cunoaștere despre fenomenele cognitive“ („cognition about cognitive phenomena”) sau mai simplu ”gândire despre gândire” („thinking about thinking”) [apud 6, p. 8].

În psihologia cognitivă s-au făcut mai multe încercări de definire a acestui concept:

– „Cunoștințele și controlul pe care copilul le are despre propria gândire și despre propriile activități de învățare” (Cross & Paris, 1988, p. 131).

– „Un set multidimensional de abilități generale, mai degrabă, decât specifice unui anumit domeniu” (Schraw, 1998).

– „Conștientizarea propriei gândiri, conștientizarea conținutului propriilor concepte, o monitorizare activă a propriilor procese cognitive în relație cu învățarea continuă și aplicarea unui set de euristici asemenea unor mecanisme efective, care au scopul de a-l ajuta pe individ să își organizeze propriile metode de atac / abordare / soluționare a unor situații problematice, în general” (Hennessey, 1999, p.3).]

– O formă de control executiv implicând monitorizarea și auto-reglarea (“self-regulation”) (McLeod, 1997; Schneider & Lockl, 2002). [apud 6, p.12]

– „Conștientizarea și managementul propriei gândiri” (Kuhn & Dean, 2004, p.270).]

După OCDE, metacogniția se încadrează în sfera abilităților socioemoționale. „Abilitățile socio-emoționale „se referă la abilitățile de a gestiona gândurile, emoțiile și comportamentul unei persoane” (OCDE, 2018). Aceste abilități permit copiilor și adulților să înțeleagă și să-și gestioneze emoțiile, să-și stabilească obiective, să arate empatie față de ceilalți, să stabilească relații pozitive și să ia decizii responsabile. OCDE grupează abilitățile socioemoționale în cinci mari domenii: Îndeplinirea sarcinilor, Reglarea emoțională, Colaborarea, Toleranța, Relaționarea cu ceilalți, plus un domeniu suplimentar de Abilități compuse, care cuprind autoeficacitatea, gândirea critică/ independența și auto-reflecția și *metacogniția* (OCDE, 2018)” [2, p.7].

În ceea ce privește dezvoltarea sferei metacognitive la copii, cercetările menționează că: „Domeniul metacognitiv începe să se dezvolte de la vârsta de 3-5 ani: la 3-5 ani se profilează dezvoltarea minții (Theory of mind), deprinderile metacognitive se dezvoltă la vârsta de 8-10 ani, monitorizarea și evaluarea – mai târziu [7, p. 43]. „Experimente realizate pe grupe de copii de 4-5 ani, respectiv de 8-9 ani încurajează ipoteza conform căreia abilitatea și înclinația de a realiza un plan, de a acționa pe baza planului și de a lua în considerare feedbackul se dezvoltă odată cu vârsta. Numeroase studii și cercetări științifice confirmă importanța dezvoltării abilităților metacognitive ale copiilor și faptul că performanțele în învățare sunt în strânsă relație cu competențele metacognitive dezvoltate”[4]. Alte cercetări demonstrează „că copiii cu vârsta cuprinsă între 3 și 6 ani au un anumit grad de capacitatea metacognitivă, mai mult, atunci când copiii știu că activitatea lor va fi recompensată, ei atrag mai multă atenție la realizarea sarcinii, deci, sunt capabili să arate o mai bună capacitate de autoreglare [8, p.24].

Așadar, progresia în ce privește achizițiile metacognitive este una ce necesită timp. Startul în formarea copiilor sub aspect metacognitiv, cu certitudine, trebuie dat de la o vârstă fragedă. Chiar dacă formarea competențelor metacognitive nu este expres menționată în Curriculumul pentru educație timpurie, acest proces trebuie să fie în vizorul cadrelor didactice, reieșind din faptul că metacogniția constituie o dimensiune a competenței „a învăța să înveți”, este un ingredient principal ce poate asigura, ulterior, succesul școlar, încadrarea copilului în diverse sfere ale vieții. Un copil trebuie ajutat și învățat să-și dea seama cum poate înțelege și asimila

mai ușor informațiile, să-și cunoască propriile dificultăți când trebuie să învețe sau să facă ceva, să utilizeze adecvat resursele intelectuale, afective și motivaționale de care dispune.

Așadar, dezvoltând sfera metacognitivă la copiii de vârstă preșcolară, aceștia au toate șansele să devină elevi, apoi cetățeni care își pot gestiona emoțiile puternice, reacțiile și izbucnirile emoționale; pot rămâne concentrați pe scopurile lor și pot gestiona factorii de sustragerea atenției; pot lucra, coopera în grup și realiza sarcini multiple; pot aștepta pentru a primi și a obține ceea ce-și doresc.

Desigur că un copil nu poate valorifica în mod intenționat, conștient strategii metacognitive. De aceea, adulții (cadrele didactice, părinții) trebuie să fie conștienți de felul în care acționează pentru a-i implica pe copii în asemenea activități.

De exemplu, din perspectiva aplicării strategiilor metacognitive, copiii trebuie „învățați și antrenati” să le valorifice în trei momente ale realizării unei sarcini/activități, bineînțeles, corespunzător vârstei și achizițiilor acestora:

- *înainte de realizare*, stabilind „un plan de acțiune” ce implică gestionarea anumitor resurse, alegerea strategiilor potrivite etc. ;
- *în timpul realizării*, „monitorizând” tot ceea ce se întâmplă pe calea ce duce spre realizarea scopului, a obiectivelor și adaptând în funcție de progresul înregistrat;
- *după finalizare*, evaluând rezultatele. În acest moment este foarte importantă reflecția copiilor asupra la ceea ce a mers sau nu a mers bine, și, desigur, asupra la ceea ce ar trebui să facă ca performanțele să crească.

La fiecare dintre aceste etape ale activității, trebuie adresate copiilor întrebări speciale care vor fi „interiorizate” și utilizate de cei mici în situații necesare, la fel cum a procedat, de exemplu, învățătoarea sau educatoarea. În acest sens, se pot formula întrebări precum: „Ce ai învățat să faceți astăzi?”, „Cum ai făcut?”, „Ce ți s-a părut reușit?”, „Ce dificultăți ai întâmpinat?”, „Cine te-a ajutat?”, „Pe cine ai ajutat?”, „Cum te-ai simțit astăzi?”, „Dacă nu poți face ... cum procedezi?” etc.

Studiile efectuate arată că cea mai relevantă pentru dezvoltarea metacogniției atmosfere în clasă/grup care să încurajeze motivația. Copiii trebuie încurajați să pună întrebări, să răspundă chiar și atunci când nu sunt siguri, să comenteze pe marginea activității colegilor și să accepte, la rândul lor, comentariile acestora. Prin urmare, metacogniția copiilor depinde de [procesul anterior de reflecție al cadrului](#) didactic, cu privire la modul în care structurează și facilitează interacțiunea în sala de clasă [5].

În concluzie, se poate menționa că, în primul rând, este necesară o informare și o formare a cadrelor didactice pe dimensiunea problematicii metacogniției. În acest sens, este binevenită realizarea seminarelor metodologice cu diseminarea bunelor practici de valorificare dirijată și sistematică în procesul didactic a strategiilor metacognitive, de asigurare a realizării de către copii a transferului de strategii metacognitive în diverse activități de învățare. Cadrele didactice trebuie să știe și să poată construi contexte necesare dezvoltării metacogniției, care ar transforma copilul în subiect conștient, participant în mod real la devenirea sa.

BIBLIOGRAFIE

1. BERCU, N. A învăța să înveți în școală, dincolo de logica implicită a simțului comun. (vizitat: 04.09.2020). Disponibil la: <http://www.ise.ro/a-invata-sa-inveti-in-scoala-dincolo-de-logica-implicita-a-simtului-comun>
2. Crearea unor sisteme de educație reziliente în contextul pandemiei de COVID-19: Considerente pentru factorii de decizie de la nivel național, local și de unitate școlară. <https://www.unicef.org/romania/media/2836/file/Crearea%20unor%20sisteme%20de%20educa%C5%A3ie%20reziliente%20%C3%AEn%20contextul%20pandemiei%20de%20COVID-19.pdf> (vizitat 08.09.2020).
3. Curriculum pentru educație timpurie. Chișinău: Lyceum, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
4. GRECU, O-C. A învăța să înveți – cheia dezvoltării abilităților metacognitive la elevii ciclului primar. <https://iteach.ro/experientedidactice/abilitati-metacognitive-in-ciclul-primar> (vizitat 6.05.2018).
5. Metacogniția: modalitate de a consolida predarea și învățarea. <https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/viewpoints/experts/metacognition-teaching.htm> (vizitat 12.08.2020).
6. NEO (BORCA), C-V. Strategii de educare metacognitivă în condițiile deficienței de vedere. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca, 2015. [file:///C:/Users/User/Downloads/Mihaela%20TOPAN_claudia_neo_borca_rez_ro_2015-08-24_13_47_26%20\(10\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Mihaela%20TOPAN_claudia_neo_borca_rez_ro_2015-08-24_13_47_26%20(10).pdf) (vizitat 12.08.2020).
7. ȘCHIOPU, L. Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2016, 228 p.
8. VICKY WONG WING KEI. Metacognition in 3-6 Years Old: Evidence from a Kindergarten in Hong Kong. <http://www.pecerajournal.com/data/?a=41382>. (vizitat 08.09.2020).



PERSPECTIVE SOCIOPEDAGOGICE ALE EDUCAȚIEI PARENTALE

CZU:37.018.262:159.922.7

РАБОТА С СЕМЬЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ

Светлана ЖЕЛЯСКОВА,
докторант КГПУ им. "И. Крянгэ", РМ
Аурелия РАКУ, науч. рук., др., проф.

Abstract: *The article discusses practical ways of working with the family of a child with attention deficit hyperactivity disorder. There are revealed specific problems of the development of a special child and methods of resolving emerging problems in psychological and pedagogical correction, and there is presented statistical data on the disease. In the article there is affected the key role of the family in the successful and dynamic process of corrective development of a primary schoolchild with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, and the importance of the work of a special teacher with the child's parents is revealed as well.*

Keywords: *primary school age, concentration, attention, motor disinhibition.*

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) согласно статистическим данным является одним из наиболее распространённых психоневрологических расстройств в детском возрасте и чаще встречается у мальчиков, чем у девочек 3:1 [5]. Диагностика синдрома дефицита внимания и гиперактивности производится согласно критериям DSM-V (2013г), где данный синдром фигурирует в главе «Расстройства развития нервной системы» [6].

В Республике Молдова по данным 2016г количество детей с Синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) равняется 5% детской популяции [4], что является схожим с другими странами: США-11% [1], Болгария- 3-7% [2].

Основной особенностью, которой характеризуется Синдром дефицита и гиперактивности у детей, является цикличность. Продуктивная работа может выполняться

учеником в течение 5-15мин, 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 [3].

Ребёнок является частью семейной системы, которая сформировалась и функционировала по своим правилам до его появления. Столкнувшись с проблемами ребёнка с СДВГ, семья переживает вынужденную перестройку сложившихся ранее алгоритмов взаимодействия между ее членами.

В своей работе с семьями детей с СДВГ мы пришли к выводу об острой необходимости проведения разъяснительной работы с родителями и близкими ребёнка. Объяснения вносят ясность в:

- понимание родителей о структуре синдрома;
- причины происхождения синдрома;
- перспективы и необходимость коррекционных мероприятий;
- важность включения в коррекционный процесс всех членов семьи
- структура, цели и задачи коррекционных занятий
- разработка совместной стратегии
- осознание значимости активного и повсеместного участия семьи в процесс социализации и обучения ребёнка.

При составлении индивидуального коррекционного маршрута работа с семьей играет решающую роль для достижения позитивной динамики и положительных результатов.

Разъяснительную работу мы ведем поэтапно, постепенно вводя семью в суть проблемы и пути ее решения, понимая, что в первую очередь родители должны увидеть в лице специального педагога поддержку и опору в предстоящем длительном пути коррекционного процесса.

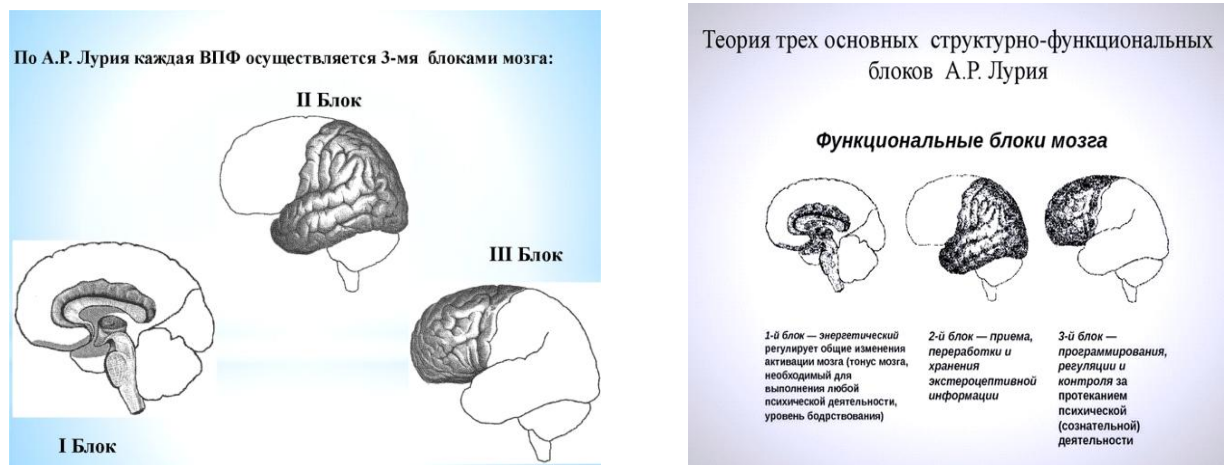
В своей практике мы используем разъяснительные схемы, как средство простой и доступной подачи необходимого родителям информационного материала. На данной фигуре 1 мы использовали иллюстрацию из учебника Биологии для 8 класса.



Фигура 1. Доли полушарий головного мозга и их основные функции. [7]

Незрелость лобных долей у детей с Синдромом дефицита внимания и гиперактивности ведет к наблюдаемой картине недостатка регуляторных функций,

соответственно излишней импульсивности, нарушения внимания, концентрации и трудной переключаемости. [8]



Фигура 2. Функциональные блоки мозга.

Таким образом, родители ребёнка с СДВГ понимают источник проблемы и перестают осуждать ребёнка за его несовершенства, приходя к пониманию, что коррекция синдрома может быть осуществлена педагогическими методами в комплексе с медикаментозным воздействием, если таковое рекомендовано соответствующими специалистами.

Составляя коррекционный маршрут, мы подробно инструктируем родителей об этапах работы:

1. диагностика внимания, концентрации, переключаемости и двигательной активности на данный момент;
2. постановка целей и задач для коррекции выявленных слабых компонентов в развитии ребёнка;
3. коррекционные мероприятия;
4. промежуточная диагностика для оценки эффективности коррекционных занятий;
5. актуализация психолого-педагогического коррекционного процесса;
6. мониторинг результатов психолого-педагогического коррекционного воздействия.

На каждом этапе нами проводится разъяснительная работа с целью более глубокого понимания специфики работы с ребёнком с СДВГ и ожидаемых результатов при активном участии семьи.

Родители получают печатные инструкции по работе с детьми в домашних условиях. Инструкция для родителей представляет собой список правил и ограничений для родителей и ребёнка. Подобный свод правил помогает родителям более успешно структурировать время для занятий и отдыха, наладить позитивное общение с ребёнком, ограждая его от постоянной критики и упреков домашних. Таким образом, родители берут на себя больше ответственности за воспитание гиперактивного ребёнка, не перекладывая свои непосредственные обязанности на воспитателей, педагогов, психологов и других,

вовлечённых в процесс образования людей, оправдывая себя недостаточной осведомлённостью и компетентностью.

Разработанная нами схема для структурирования домашней работы и свободного времени выглядит следующим образом:

№	Проблема	Способы решения	Ожидаемый результат
1	Неорганизованность	Хорошо организованное домашнее рабочее пространство, структурированный распорядок дня, система стикеров- «напоминалок», ежедневная проверка домашних заданий, наглядные памятки по приоритетам, помощь в подготовке к следующему дню (одежда, обувь, ранец, учебные принадлежности, еда).	Улучшения в распределении времени, в организации выполнения домашних заданий.
2	Повышенная отвлекаемость	Минимизирование отвлекающих предметов в рабочем пространстве ребёнка. Чётко разделение рабочей и игровой зон комнаты.	Улучшение результатов в текущем выполнении домашних заданий, а затем и в классной работе
3	Двигательная расторможенность	Во время домашних занятий делать частые физминутки с применением пальчиковой гимнастики.	Разрядка двигательного напряжения ведет к снятию общего напряжения.
4	Импульсивность	Спокойно выслушивать ребёнка, возвращая его в основной деятельности. Обсуждать с ребёнком домашние задания, направляя в верную сторону для самостоятельного поиска необходимых решений.	Улучшение в коммуникации, снятие эмоционального напряжения и тревожности.
5	Пониженная концентрация	Упражнения на развитие концентрации: ритмика, пение, игра на музыкальном инструменте. Система стимулирующих стикеров и поощрений.	Улучшение уровня концентрации, межполушарного взаимодействия.
6	Трудности с переключаемостью	Четкое разделение большого задания на звенья и поэтапность выполнения каждого с использованием пометок (ярких стикеров, наклеек и пр. стимульного материала)	Улучшение переключаемости, более быстрое реагирование при смене заданий и действий

Руководствуясь такой базовой схемой, родителям гораздо легче оказать своевременную помощь своему ребёнку и быть полезными в ситуации, утратившей

контроль. Безусловно, в данной таблице представлены лишь основные пункты работы. Семье ребёнка с СДВГ мы предоставляем постоянный доступ к ресурсам коррекционно-педагогической практики (дидактические материалы, педагогическая и психолого-педагогическая литература, консультация со специальным педагогом, психологом).

Таким образом, наши наблюдения подтвердили эффективность используемой нами таблицы в работе с семьей ребёнка с СДВГ.

ЛИТЕРАТУРА

1. RICKSON, D. Instructional and Improvisational Models of Music Therapy with Adolescents Who Have Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A Comparison of the Effects on Motor Impulsivity // Journal of Music Therapy, 2006, № XVII (1), с. 39-62. https://www.researchgate.net/publication/7108521_Instructional_and_Improvisational_Models_of_Music_Therapy_with_Adolescents_Who_Have_Attention_Deficit_Hyperactivity_Disorder_ADHD_A_Comparison_of_the_Effects_on_Motor_Impulsivity- (дата обращения 3.08.2020)
2. БОЯНОВА, В.; СТАНКОВА, М. Хиперактивност и дефицит на вниманието или какво да правим с неударжимото дете. София: Социална комуникация., 2005. 99 с. ISBN 954-91637-1-7
3. БРЯЗГУНОВ, И.П.; КАСАТИКОВА Е.В. Непоседливый ребёнок или все о гиперактивных детях. Москва: Изд. Института Психотерапии, 2001. 145с. ISBN 978-5-903182-34-3
4. 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, с. 195с. ISBN 978-9975-87-098-6. 376(076.5)
5. ЗАВАДЕНКО, Н.Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: диагностика, патогенез, принципы лечения // «Вопросы практической педиатрии» 2012, т. 7, №1, с.54 - 62 <https://medi.ru/info/8123/> (дата обращения 27.09.2020)
6. ЗАВАДЕНКО, Н.Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: современные принципы диагностики и лечения // «Вопросы практической педиатрии» 2014, т. 13, №4, с.48-535 <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-defitsita-vnimaniya-i-giperaktivnosti-sovremennye-printsipy-diagnostiki-i-lecheniya/viewer> (дата обращения 27.09.2020)
7. КОЛЕСОВ, Д.В. Биология: Человек. 8 класс.: учебник/ Д.В. Колесов, Р. Д. Маш, И.Н. Беляев, - 3-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2016.- 416с.: ил. https://terka.ru/biologiya_8/14.html (дата обращения 20.08.2020)
8. ЛУРИЯ, А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 384 с. ISBN 5-7695-1013-7

ROLUL STILULUI PARENTAL ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVILOR CLASELOR PRIMARE

Silvia VRABIE, asistent universitar,
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul, RM

Summary. The family is the essential environment that influences the development and destiny of the child through material security, love and education. Faced with such a complex problem, such as the education of children, there may be different attitudes on the part of the population, some even opposite. All children need and have the right to be cared for and raised by their parents in a competent manner. Like the role of the child, the role of the parent has a biological meaning, different from its psychological approach. The role of parent is approached both as a natural role and as a result of an option. Some see it as a gift, others as an never-ending obligation, and still others as a result of an option.

Keywords: parental style, parental model, family, personality.

Unele persoane își doresc cu disperare să îndeplinească rolul de părinte, în timp ce altele se feresc de un asemenea rol. Există oameni care se pregătesc riguros în acest sens, dar întâlnim și persoane care nu acordă unei asemenea pregătiri nici un fel de interes. În privința circumstanțelor îndeplinirii acestui rol, ne confruntăm cu diferite situații, fie avem un anturajul care ne susține, fie ne aflăm într-un mediu ostil, indiferent, care condamnă calitatea de părinte. Niciodată nu a fost ușor să educăm copii, să-i învățăm ce este bine și ce este rău, iar astăzi este mai complicat și mai important ca niciodată. Mai mult ca niciodată, copiii sunt expuși, în toate sensurile, la mai multe informații și stimulări din toate domeniile. Adesea, descrierea viziunii asupra rolului ideal de părinte implică o serie de diferențieri. De cele mai multe ori, părinții de bazează pe intuiție și abordează educarea copiilor ca pe un proces natural, sau sunt mai temători și apelează la diferite strategii și modele constituite pe baza unor cercetări riguroase și de lungă durată.

Cu ajutorul cercetării noastre ne propunem să sprijinim părinții să descopere stilul parental optim și să-l transmită cu succes copilului. Foarte multe cercetări [2, 3, 4, 6, 7] din domeniu afirmă că pentru a crește copiii au nevoie să stabilească cu mamele contact vizual și corporal, confirmându-le astfel existența. Grija maternă este importantă nu doar ca sursă a sentimentului social de siguranță, ci și ca factor esențial în antrenarea socială a copiilor. Elementul cel mai important de care depinde calitatea și eficiența educației în familie este stilul educativ al acesteia.

Stilul educativ al familiei este modelul orientativ al acțiunilor educative în familie, amprenta subiectivă care caracterizează mediul respectiv. Practic, fiecare familie are stilul ei educativ. Acesta este în principal dependent de stilul parental, cu care se și confundă de multe ori. Stilul parental se referă la modul părinților de acționare asupra copiilor și este o unitate armonică sau dizarmonică între stilurile personale de acționare ale celor doi părinți. Există o multitudine de determinante ale stilului educativ în familie. Aceasta se referă la coordonatele exterioare și la variabilele interne ale vieții de familie. O serie de specialiști consideră că

atmosfera familială, climatul familial, tehnicile de influență ale familiei se pot identifica cu stilul educativ.

Stilul educativ este o expresie utilizată în mod rațional, vizând natura și caracteristicile raporturilor familiale în cadrul cărora se realizează procesul educației. Un rol aparte în determinarea influenței părinților asupra dezvoltării psihocomportamentale a copiilor îl reprezintă stilurile educative din familie sau generic spus, stilurile parentale. Problema cunoașterii stilurilor parentale a devenit o problemă de cunoaștere destul de dezbătută în cercetările și în abordările teoretice.

Adler definea conceptul de stil parental ca totalitatea acțiunilor și atitudinilor figurilor parentale față de copil, acesta susținea că educația copilului începe imediat după naștere, și în mare măsură aceasta este opera mamei. Adler acordă figurii materne un rol principal în socializarea copilului. De aceea definiția, unanim acceptată, în ceea ce privește stilul parental face referire la un „un pattern general de creștere a copiilor adoptat de un părinte, definit prin combinația de căldură și control pe care acesta o oferă copilului [2, p.73]. Stilurile parentale depind nu numai de personalitatea părintelui sau de modelul său educativ, ci și de alți factori la fel de importanți precum: caracteristicile mediului, tradițiile, modelele culturale, structura familiei, condițiile sociale, structura familiei.

Majoritatea autorilor [2, 3, 6] sunt de părere că stilul de parenting constituie un pattern general de creștere a copiilor adoptat de un părinte, definit prin combinația de *căldură* și *control* pe care acesta o oferă copilului. Părinții diferă mult între ei. Ca urmare, stilurile de parenting nu sunt identice pentru toți părinții, întrucât nu toți părinții manifestă aceleași atitudini față de copiii lor. De asemenea, stilurile de parenting pure nu există în practică. Nu putem spune că unul dintre părinți manifestă unul dintre stilurile parentale în proporție de sută la sută. Există, susțin cercetătorii, stiluri parentale predominante, care își pun amprenta asupra dezvoltării ulterioare a copilului [1, p.73].

Stilurile parentale depind nu numai de personalitatea părintelui, de modelul său educativ, ci și de o serie de alți factori, precum: caracteristicile mediului, modelele culturale și educative, tradițiile, nivelul de cultură, condițiile sociale, structura familiei, profesiile părinților etc. [3].

Una dintre cele mai influente conceptualizări a stilurilor de parenting este oferită de *Diana Baumrind*. Cercetările de specialitate întreprinse de autoare sugerează existența a două dimensiuni principale, în funcție de care pot fi definite stilurile de parenting: *căldura și controlul*.

Prima dimensiune, *căldura părintească*, numită și *acceptare sau receptivitate* presupune centrarea pe copil, gradul de susținere, suport afectiv și încurajare, capacitatea de a fi apropiat de copil, de a fi atent la nevoile sale și de a-i arăta acest lucru. În susținerea acestei idei, **Osterrieth** [2, p.101] menționează că „prezența mamei este o necesitate resimțită de copil, dar nu e suficientă în conturarea unei personalități sănătoase, deoarece copil are nevoie de dragoste”. La polul opus se situează părinții care sunt centrați pe propria persoană, resping copilul și manifestă ostilitate și neacceptare.

Cealaltă dimensiune, *controlul parental*, numit și *exigență*, vizează comportamentele de disciplină impuse copilului. Ca urmare, din această perspectivă, există părinți care le impun anumite cerințe copiilor și își exercită controlul și părinți care se situează la polul opus. Combinând aceste două dimensiuni, autoarea distinge patru stiluri de parenting: *parenting exigent*, *parenting autoritar*, *parenting permisiv* și *parenting neimplicat*.

Parentingul exigent combină niveluri înalte ale căldurii și controlului, părinții fiind centrați pe copil. Cerințele formulate față de copil sunt realiste: acești părinți le cer copiilor să se comporte potrivit vârstei, dar și abilităților proprii. *Baumrind* consideră că stilul de parenting exigent se caracterizează „printr-un control ferm în contextul unei relații calde și favorabile” [6, p. 472].

Parentingul autoritar impune un nivel înalt al controlului, dar și un nivel scăzut al căldurii părintești. Părinții autoritari impun standarde extrem de severe în privința comportamentului copiilor, pe fondul unor amenințări și pedepse exagerate. Acest tip de disciplină parentală poate să transmită copiilor neîncredere în capacitatea de a se descurca singuri. Încercările copilului de a-și manifesta independența sunt împiedicate, fiind considerate o formă de rebeliune, de răzvrătire. Dezavantajele acestui stil parental sunt multe, printre care amintim: copilul va învăța mai greu să fie maleabil să facă unele compromisuri necesare în viață, va avea dificultăți în efectuarea unei comunicări mai eficiente.

Parenting-ul permisiv include niveluri ridicate ale căldurii, dar și niveluri scăzute ale controlului. Așadar, acești părinți sunt centrați pe copil, exprimă un grad ridicat de acceptare al acestuia, manifestat prin sensibilitate, afecțiune, toleranță. Însă acești părinți evită confruntările directe cu problemele comportamentale ale copilului, iar dificultățile de relaționare nu întârzie să apară, întrucât părintele comunică insuficient de ferm cu copilul. Ignoră comportamentul inadecvat al copiilor și intervin numai când acțiunile au consecințe grave, întrucât nu reușesc să impună anumite reguli. Mai mult, stabilesc puține reguli și nu manifestă consecință nici în monitorizarea și respectarea acestora, nici în ceea ce privește disciplina. Părinții permisivi cedează deseori în fața insistențelor copiilor. Așadar, după cum consideră autorii menționați, „nivelurile scăzute de control în contextul unei relații calde și favorabile caracterizează parenting - ul permisiv”.

Parenting-ul neimplicat (neangajat sau neglijent) reunește niveluri scăzute ale celor două dimensiuni, *căldura și controlul*. Putem afirma că acești părinți manifestă un nivel redus de încurajare și susținere a copilului, ajungând până la detașare și neimplicare emoțională. Copiilor nu li se impun reguli, nu li se acordă prea multă atenție, susținere sau sprijin.

Stilurile menționate nu sunt foarte distincte în viața de zi cu zi. Mulți părinți fac apel la patternuri diferite, în contexte diferite, în cadrul unor relații dinamice, dar și în funcție de copil. Astfel, un părinte poate adopta un anumit stil într-un anumit moment al existenței sale, însă majoritatea vor manifesta un stil dominant [4, p. 74].

Elisabeta Stănciulescu selectează din abordările teoretice ale stilurilor educative în primul rând două axe, puse în evidență de Kellerhals și Montandon. Este vorba despre „ (1) axa *autoritate / liberalism* sau *constrângere / permisivitate* și (2) axa *dragoste / ostilitate* sau *atașament / respingere*.” În primul caz, sunt utilizați indicatori care reflectă limitele și constrângerile impuse de părinți activității copiilor, responsabilitățile atribuite acestora, modul în care este exercitat controlul parental, rigoarea cu care sunt aplicate și controlate regulile etc. În cel de-al doilea, indicatorii reflectă gradul de angajare al părinților în activitatea copilului, suportul pe care i-l oferă, timpul pe care îl consacră, receptivitatea față de stările lui emoționale și față de nevoile sale [9, p. 91]. Există în literatura de specialitate diferite descrieri ale stilurilor / modelelor parentale din perspectiva mai multor autori.

A) **Macsinga** prezintă următoarele stiluri parentale, asemănătoare, de altfel, cu stilurile parentale descrise de Diana Baumrind [5]:

- modelul parental hipertolerant (sau permisiv), caracterizat prin indulgență, toleranță excesivă, suport emoțional, hiperprotecție, asigurarea unui sentiment de securitate;
- modelul parental reiectiv (sau autoritar), caracterizat prin ignorarea nevoilor copilului, indiferență, impunerea voinței părintelui, lipsa de comunicare;
- modelul parental adaptativ (sau democrat), caracterizat prin relaționare bazată pe respect, dragoste, încredere, independență.

B) **R. Vincent** conturează, pe de altă parte, câteva tipuri de conduită parentală, evidențiind și efectele asupra personalității copiilor [8, p.89].

C) **Bouchard** afirma că există trei modele ale comportamentelor educative ale părinților:

1. *Modelul rațional* se caracterizează prin faptul că gestiunea activității educative este ierarhică, părinții fiind cei care dețin puterea, care decid asupra devenirii copilului și care impun așteptările lor acestuia din urmă. Comunicarea între părinți și copii este, de asemenea, ierarhică: primii distribuie ordine, impun, amenință, critică, controlează, interzic, dau soluții. Favorizând conformismul social copiilor, părinții au tendința de a le impune propriul sistem de valori, atitudini, credințe.
2. *Modelul umanist* plasează părintele mai degrabă pe o poziție de ghid al copilului, lăsându-l să aibă propriile acțiuni și să decidă autonom. Copilul deține puterea și gestionează resursele propriei educații, în timp ce părintele, interesat de dezvoltarea pleneră a copilului, îl secondează în tot ceea ce întreprinde, permițându-i să se exprime, propunându-i soluții și oferind-i sprijin, încurajându-l, valorizându-l, stimulându-i încrederea în el însuși.
3. *Modelul simbio-sinergetic* corespunde unei cogestiuni a puterii, părinții și copii fiind parteneri în activități care îi interesează în egală măsură. Părinții și copii sunt parteneri, iar relația educativă este bazată pe schimb și reciprocitate.

Modelele menționate nu sunt foarte distincte în viața de zi cu zi, mulți părinți fac apel la patternuri diferite, în contexte diferite, în cadrul unei relații dinamice dar și în funcție de copil.

Teoreticienii care s-au aplecat asupra studierii stilurilor parentale consideră că în majoritatea tratatelor au fost urmărite două dimensiuni importante și anume: evaluarea caracteristicilor părinților și determinarea felului cum variațiile parentale afectează dezvoltarea copiilor, de pildă în urma studiilor realizate **Vincent** conturează, câteva tipuri de conduită parentală, sintetizând și efectele asupra personalității copiilor, după cum urmează:

- ✓ *Părinții rigizi*, impun copiilor ideile proprii, fără a ține cont de particularitățile individuale. Datorită acestei rigidități poate să apară o atitudine de infantilism în cazul copiilor și o sărăcire a personalității acestora;
- ✓ *Părinții anxioși*, care exercită o presiune asupra copiilor, aceștia simțindu-se mereu supravegheați; pericolul este ca această anxietate să se transfere în comportamentul copiilor;
- ✓ *Părinții infantili*, refuză să se definească în calitate de părinți și să-și asume responsabilitățile în acest sens. Copiii cu astfel de părinți riscă să fie permanent excluși de la căutarea propriului Eu;
- ✓ *Părinții boemi*, nu se implică în creșterea și educarea copiilor, putând avea drept consecințe în dezvoltarea copiilor; delăsarea morală, lipsa unor repere adecvate;

- ✓ *Părinții incoerenți*, care sunt foarte instabili în modul de relaționare, exigențele alternează cu perioade de neimplicare; copiii pot avea probleme de identitate și de coerență în acțiuni;
- ✓ *Părinții prea indulgenți*, acordă copilului tot ce acesta își dorește, ducând la apariția unei slabe toleranțe la frustrare din partea copiilor, însoțită uneori de un sentiment de vinovăție;
- ✓ *Părinții prea tandri*, creează un climat mult prea încărcat cu stimulente afective, ceea ce ar putea genera comportamente deviante pe linie sexuală;
- ✓ *Părinții zeflemitori*, își tratează copilul ca pe un obiect de amuzament, ceea ce ar putea genera apariția la acești copii a unor atitudini defensive (batjocoritoare), ironizante, ducând la răceală afectivă.

Putem afirma că majoritatea persoanelor își dezvoltă stilul parental înainte de apariția copiilor, însă cu certitudine în primii ani de viață ai acestuia. Stilul parental reprezintă modul de structurare al familiei.

În ceea ce privește activitatea școlară acești copii manifestă sociabilitate, curiozitate, sunt prietenoși înregistrând un nivel ridicat de popularitate printre cei de vârsta lor. Sunt cooperanți și receptivi la mesajele de părinți având o relație bună cu aceștia. De altfel un studiu efectuat de **Cooper, Shaver, Collins**, (1998) demonstrează că copilul, chiar de 3 ani, care are relații bune cu părinții, va avea o copilărie și adolescență sănătoasă și o adaptare la viața de adult bună și va prezenta nivele joase ale comportamentului agresiv și depresiv [apud 11, p. 19]. Aceștia se vor descurca destul de bine la școală deoarece părinții i-au motivat într-un mod variat și constant pentru activitatea școlară. Copiii cu părinți exigenți, conchid autorii, prezintă o probabilitate scăzută să recurgă ulterior la comportamente deviante [apud.2, p.80].

Atitudinea autoritară a părinților se soldează cu efecte negative asupra copiilor. Acest pattern poate fi influențat atât de mamă cât și de tată. Tatăl pretinde respect și ascultare, raportându-se la un set de standarde înalte. Copiii, a căror părinți manifestă atitudine autoritară, dovedesc competențe și responsabilități moderate, fiind lipsiți de spontaneitate, totodată nimplicarea copilului poate fi începutul unui stadiu regresiv. De aceea efectele pe termen lung sunt devastatoare: stimă de sine și încredere în forțele proprii este adesea scăzută, iar adultul care se poartă asemenea unui copil se integrează mai greu în lumea celor mari, a celor deja maturizați, atât biologic, cât și psihic [1, p.67].

În literatura americană, **U. Bronfenbrenner** arată că familiile mijlocii (middle class) au așteptări și ambiții mai înalte pentru copii lor, dar manifestă, în același timp, mai multă toleranță, mai mult „liberalism”, apelând mai frecvent la explicații rationale și la culpabilizarea copilului, sancțiunile fizice sunt utilizate mai rar.

Pentru **Lautrey**, ca și pentru **Bernstein**, structura familiei joacă rolul unei variabile intermediare în ultimă instanță, preferința pentru un model educativ se explică prin poziția părinților în sistemul socio-profesional și prin condițiile existenței lor cotidiene. Astfel Lautrey construiește trei tipuri de familii:

- ✓ Familii *slab structurate* care prezintă copilului puține regularități, normele fiind aproape absente;
- ✓ Familii cu *structură rigidă* care pun copilul în fața unor regularități neschimbătoare și a unor norme a căror aplicare nu admite nicio excepție;

- ✓ Familii cu *structură suplă* care furnizează copilului regularități și norme flexibile, aplicabile în funcție de situație.

Mai frecvente în „mediile populare”, familiile cu structură rigidă au tendința de a adopta un stil educativ bazat pe controlul parental și supunerea copilului. Familiile cu structură flexibilă specifice categoriilor mijlocii, lasă copiilor posibilitatea de a-și manifesta inițiativa și de a se exprima [9, p. 94].

În general, părinții apelează mai frecvent la tehnici de control și mai rar la tehnici de moralizare. Controlul este preferat în familiile în care tatăl are o poziție socio profesională joasă, iar nivelul studiilor mamei este scăzut. Pe măsură ce se urcă în ierarhia profesiilor masculine și pe măsură ce nivelul studiilor mamei crește, preferința pentru tehnicile relaționale este tot mai mare. La nivelul claselor mijlocii, tipul de interacțiune familială se dovedește important controlul este masiv în familiile bastion, familiile asociație îl utilizează mai rar. Prin combinarea tehnicilor de control și de relație care s-au dovedit a fi dominante, se obțin patru stiluri de influență: stilul disciplinar (tehnică dominantă-controlul); stilul relațional (tehnică dominantă-relația); stilul anomic (nici o tehnică nu este utilizată sistematic); stilul charismatic (controlul și relația sunt combinate) [ibidem, p. 94-95].

Thomas Gordon [11, p. 191] făcând referire la limitele majore ale puterii parentale arată că „multe din efectele secundare ale parentajului autoritar nu sunt deloc benefice pentru copiii. Dresajul pentru a fi ascultători, aceștia devin adesea intimidati, temători și neliniștiți; adesea ei răspund dresorilor lor cu ostilitate și cu dorința de răzbunare; adesea cedează fizic și emoțional atunci când sunt stresajul să învețe niște comportamente care sunt fie neplăcute, fie greu de asimilate. Ambii autori consideră că acest tip de stil parental este cel care generează cel mai des situații conflictuale, atât în familie cât și în mediul în care activează copilul.

În cazul copiilor, a căror părinți manifestă un stil parental neimplicat, se observă diverse probleme emoționale și de adaptare cum ar fi atașamentul insecurizant dezvoltat față de aceștia din cauza faptului că părinții sunt centrați pe propria persoană și nu asupra copilului. Ținând seama de aceasta, în acord cu anumiți autori, putem concluziona că acest tip de stil parental este asociat cu o „slabă competență socială, pe măsură ce copiii cresc, existând posibilitatea confruntării cu riscul crescut al consumului de droguri cu delicvența și cu alte probleme de sănătate psihică. În cazuri extreme, stilul neimplicat se transformă în neglijare, o formă de abuz asupra copiilor, asociat cu o gamă largă de rezultate negative [7, p.135].

Generalizând, putem menționa că indiferent de stilul educativ, fiecare părinte proiectează pentru copilul lui anumite aspirații și dorințe pe care nu le-a realizat în viață. Pentru fiecare părinte, copilul constituie un viitor nou. Indiferent de posibilitățile copilului și în grade diferite, ținând cont de particularitățile personale, părinții consideră propriul copil o șansă de a nu repeta greșelile pe care l-au făcut ei în viață. Majoritatea repetă modelul educației pe care au primit-o, sau fac exact contrariul, dacă au fost nemulțumiți de proprii părinți. Nu toate familiile sunt orientate de aceleași valori și atitudini educative. Diversitatea rezultă, în parte, din structura socială. Analiza teoretică a literaturii de specialitate care reflectă diverse abordări și viziuni asupra influenței stilurilor parentale adoptate de părinți în procesul dezvoltării personalității școlarului mic, ne-a determinat să formulăm:

Obiectul cercetării: rolul stilului parental în dezvoltarea personalității elevilor claselor primare.

Scopul cercetării: Determinarea rolului stilului parental în dezvoltarea personalității elevilor claselor primare.

Obiectivele cercetării:

1. Selectarea tehnicilor și eșantionului de cercetare și elaborarea metodologiei de cercetare.
2. Studiarea empirică a stilurilor parentale exercitate de părinți în dezvoltarea personalității școlarului mic.
3. Analiza și interpretarea datelor cercetării.
4. Elaborarea concluziilor și recomandărilor.

Eșantionul cercetării. Experimentul psihopedagogic, etapa de constatare a inclus un eșantion aleatoriu de 35 de părinți, din satul Andrușul de Sus, raionul Cahul.

Metoda principală utilizată în procesul cercetării a fost ancheta pe bază de chestionar. Întrebările din anchetă sunt de tip închis și deschis.

Principiile de elaborare a anchetei pe bază de chestionar:

- Elucidarea multitudinii aspectelor ce țin de exercitarea rolurilor familiale în dezvoltarea personalității școlarului mic;
- Identificarea stilurilor parentale exercitate de părinți;
- Elucidarea disponibilităților părinților pentru implicarea activă în procesul de dezvoltare a personalității elevilor claselor primare.

Anchetele pe bază de chestionar adresate părinților conțin 11 întrebări și respectiv 15 întrebări, cu privire la indentificarea stilului parental și respectiv analiza rolurilor parentale în cadrul dezvoltării personalității copiilor de vârstă școlară mică.

Demersul experimental a fost conceput și desfășurat în conformitate cu viziunile și concepțiile teoretice și metodologice reflectate anterior și s-a desfășurat în gimnaziul „Mihail Sadoveanu”, din satul Andrușul de Sus, raionul Cahul. Chestionarele adresate părinților a avut drept scop identificarea rolurilor parentale în dezvoltarea personalității școlarilor mici. În cadrul experimentului au participat 35 de părinți, care cresc și educă copii de vârstă școlară mică.

Rezultatele subiecților implicați în decursul experimental sunt prezentate conform criteriilor de evaluare stabilite pentru fiecare probă de cercetare.

La etapa inițială, prin intermediul primei anchetei pe bază de chestionar, am determinat stilurile parentale ale respondenților cercetați. Rezultatele obținute sunt reprezentate grafic în figura 1.

Potrivit datelor din figura 1, constatăm că **46%** dintre părinții cercetați manifestă un **stil democratic** ceea ce denotă faptul că părintele stabilește limite clare, explică copilului de ce regulile sunt importante; discută cu copilul și ascultă punctele de vedere ale acestuia chiar dacă nu este de acord cu ele; menține buna dispoziție în cadrul căminului; desfășoară activități interesante cu copilul; manifestă receptivitatea față de nevoile copilului și are cerințe și așteptări realiste de la copil.

22% stilul autoritar – comportamentele ce descriu acest stil parental sunt: părintele „bombardează” copilul cu cerințe și așteptări înalte; manifestă o receptivitate scăzută față de nevoile copilului; ia decizii în locul copilului; sancționează rapid și disproporționat greșelile; manifestă furiei față de copil (verbal sau fizic); evită să-și încurajeze copilul; nu obișnuiește să exprime afecțiune față de copil și manifestă comportamente din aria controlului (verificare; reasigurare).

17 % stilul perfectionist - comportamentele ce descriu acest stil sunt părintele critică frecvent copilul; îndeplinește sarcini în locul copilului deoarece dorește ca totul să fie realizat repede și bine; își compară adesea copilul cu alții; „bombardează” copilul cu cerințe și așteptări înalte; impune reguli stricte de comportament; manifestă o receptivitate moderată față de nevoile copilului.

Dat fiind acest context parental, copilul va încerca se facă lucrurile cât mai bine pentru a evita critica, dar și pentru a atrage atenția părinților și a se simți important. Nu va avea încredere în sine și va fi în permanență neliniștit că nu se ridică la înălțimea așteptărilor persoanelor din jurul său.

9 % stilul permisiv - părintele nu formulează reguli sau limite pentru copil, manifestă o receptivitatea exagerată față de nevoile copilului, este hiperprotectiv, oferă recompense nediscriminativ, „protejează” copilul de consecințele logice sau naturale ce pot decurge dintr-un comportament al acestuia, are cerințe minime față de copil.

Datorită acestui stil parental, copilul nu va accepta regulile sau normele, va avea o rezistență scăzută la frustrare (nu va persista în activități complexe și dificile) și va avea o slabă capacitate de a se autoregla emoțional. El nu își va cunoaște limitele și va fi furios, chiar agresiv dacă nu i se va face pe plac. În schimb încrederea în sine și abilitățile sociale vor fi bine dezvoltate.

6% stilul neimplicat – părintele cu acest stil parental manifestă o receptivitatea scăzută față de nevoile copilului, nu are cerințe sau așteptări în legătură cu copilul, nu obișnuiește să exprime afecțiune față de copil, discută rar cu copilul, asigură numai nevoile bazale ale copilului, evită săse ocupe de „problemele” copilului, nu este interesat de programul zilnic al copilului, nu desfășoară activități împreună cu copilul, nu intervine atunci când copilul se comportă în mod neadecvat, nu ascultă activ atunci când copilul îi împărtășește sentimente sau opinii. Copilul ce a experimentat acest stil parental nu va avea încredere în forțele proprii, se va subaprecia, va dobândi cu greu capacitatea autocontrolului și va întâmpina dificultăți în a atinge competențele academice specifice vârstei. Deseori va manifesta comportamente contradictorii sau extreme și va întâmpina dificultăți de adaptare în situațiile sociale. Este posibil ca în perioada adolescenței să adopte comportamente din sfera delincvenței juvenile și a absenteismului școlar.

Prin intermediul celei de a doua anchetă pe bază de chestionar, ne-am propus să analizăm rolurile parentale exercitate în educarea școlariilor mici.

Chestionarul a fost alcătuit din 15 întrebări/itemi referitoare la necesitatea și modul de realizare a educației parentale și identificarea persoanei responsabilă în educarea și creșterea copiilor și identificarea surselor de informare a părinților vizind educația parentală.

La întrebarea: *Copiii sunt mulțumiți de educația pe care îi oferiți?*

În diagrama de mai jos (fig. 2) observăm că 80% dintre părinți au afirmat că copiii lor sunt absolut mulțumiți de educația pe care le oferă, 14% dintre respondenți spun că sunt relativ mulțumiți, 6% nu știu dacă copiii lor sunt mulțumiți sau nu de ceea ce le oferă părinții.

La întrebarea: *Ce înseamnă un părinte bun pentru copilul dvs.?,* majoritatea respondenților au afirmat că 17 % să am grijă de el și să fie sănătos, 23 % să-i dau o educație bună, 43 % să-l înțeleg și să-l susțin, 17% să-l îndrum în viață și respectiv 0% să-i ofer o bunăstare materială adecvată.

Răspunsul la întrebarea: *Cât timp petreceți zilnic cu copilul / copiii dvs.?*, părinții au dat răspunsuri diferite. Acestea fiind reprezentate grafic în Figura 4.

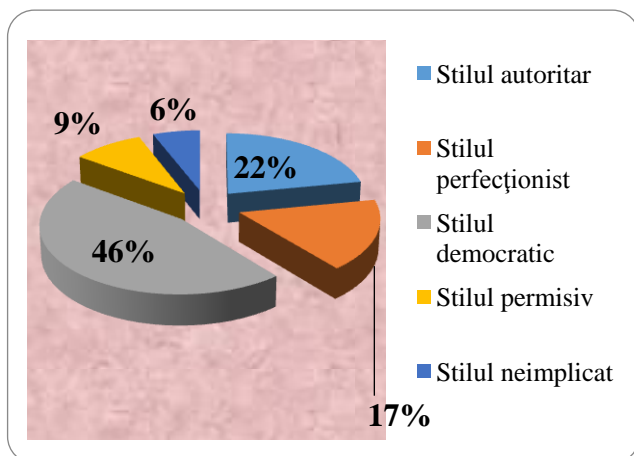


Figura 1. Stilurile parentale, %.

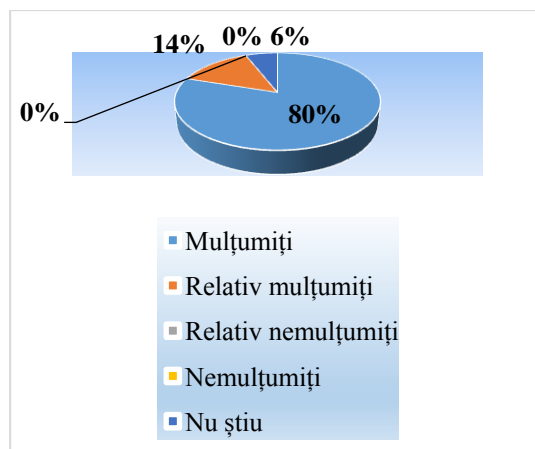


Figura 2. Nivelul de mulțumire copiilor față de educația oferită de părinți, %.

Majoritatea părinților au afirmat că 46% petrec tot timpul cu copiii săi, 31% din părinți petrec între 1-8 ore cu copiii lor, alți părinți 11% mai mult de 15 ore, 9% dintre respondenți acordă copiilor lor 9-15 ore, iar alții îndeosebi au afirmat că nu au timp pentru a le acorda timpul necesar copiilor săi. În concluzie putem menționa că părinții trebuie să înțeleagă că nu cantitatea timpului pe care o petrec cu el este importantă, ci calitatea lui, modul în care îl fructifică și îl valorifică în interacțiunile dintre ei.

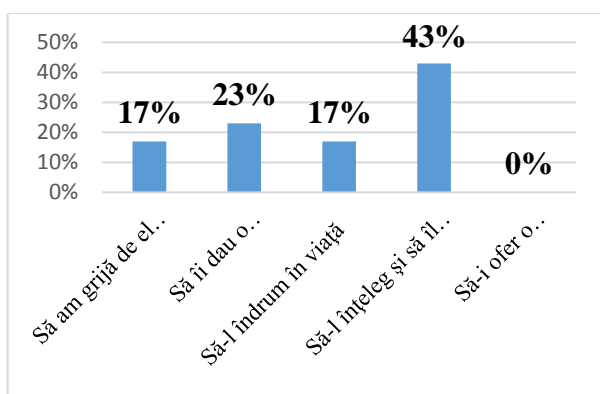


Figura 3. Ce înseamnă un părinte bun pentru copilul dvs?

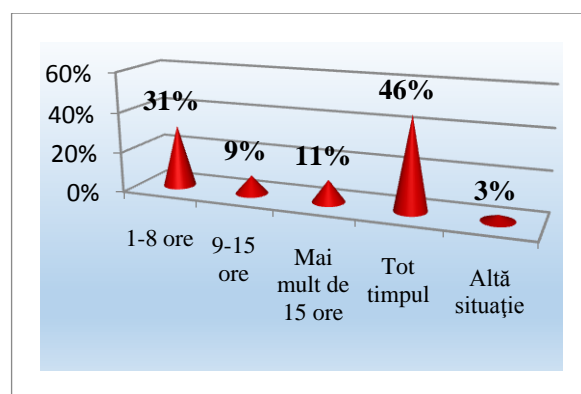


Figura 4. Timpul petrecut de părinți, alături de copiii lor.

În continuare ne-am propus să determinăm „Când își pregătește copilul lecțiile?”. Rezultatele obținute sunt reprezentate grafic în figura 5.

Din figura 5, constatăm că copiii își pregătesc temele pentru acasă 86 % la sosirea de la școală, 8% după ce se odihnesc și doar 6% seara, ceea ce înseamnă că așteaptă ca să vină părinții de la serviciu.

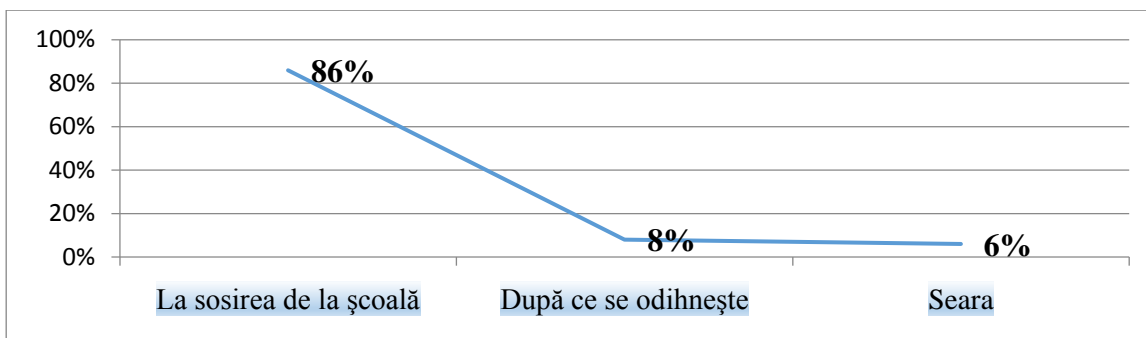


Figura 5. Când își pregătește copilul lecțiile?

În cadrul cercetării noastre la întrebarea „Cine se ocupă mai mult de supravegherea copilului?”, respondenții au oferit următoarele răspunsuri, reprezentate în diagram din figura 6.

Din răspunsurile reprezentate grafic în figura 6, observăm că numai mama poate să se ocupe de supravegherea copiilor 83%, și numai 14% au afirmat că tata se ocupă de supravegherea copiilor și că ar trebui ca ambii să participe la creșterea și educarea copiilor din cadrul familiei. Rezultă că funcția de protecție și stilul afectiv, protectoral familiei se va datora în principal relației copilului cu mama și că multe aspecte privind comunicarea cu copiii, ajutorul acordat acestora și astfel socializarea în familie, stilul în care se realizează educația, vor depinde în mare măsură de relația mamei cu copiii. Sunt și cazuri când și bărbații pot să aibă grijă de copii, doar numai pentru câteva ore, deoarece ei se pierd fără soțiile lor – au afirmat femeile chestionate.

În continuare ne-am propus să determinăm „Care este cea bună metodă de educație în familia dvs. pentru ca copilul să înțeleagă din primul cuvânt?” La această întrebare au fost diferite opinii precum: discuția pe diverse teme, interzicerea calculatorului și a celorlalte dorințe, relația de prietenie dintre părinte-copil, stima reciprocă, exemplul pozitiv, explicația, negocierea, exemplele din viață, și cu părere de rău unii părinți care au indicat ca metode de educație în familie bătaia și muștrarea.

În acest context, ne-am propus să determinăm dacă părinții verifică rezultatele copilului, respondenților cercetați. Datele sunt reprezentate în figura 7.

Conform datelor din figura 7 constatăm că 86 % zilnic sunt verificate rezultatele copilului, doar numai câte 3 % sunt verificate săptămânal și 11% din când în când. Unii părinți cred că au dreptul de a conduce și controla viitorul copiilor lor.

În cadrul rezultatelor la întrebarea „Care este motivul pentru care l-ați certat ultima dată și când s-a întâmplat acest lucru?” părinții răspunzând în felul următor: pentru obrăznicile de la școală, a mințit, nu ascultă, nu face ceea ce-i spun eu; astăzi a făcut dezordine în casă; s-a întâmplat ieri când a venit de la școală și a spart un geam; o cert permanent atunci când este neatentă; nu s-a întors la timp acasă; pentru manierele la masă; ieri a întârziat la școală; a întârziat seara (a venit târziu acasă); nu mi-a ascultat sfatul, a divulgat unele secrete ale familiei. Majoritatea părinților spun că numai îi ceartă de cele mai puține ori, dar niciodată nu iau bătut sau să-i lovească foarte tare, poate se întâmplă la unele familii, dar la mine așa ceva nu s-a întâmplat încă acest lucru – afirmau părinții.

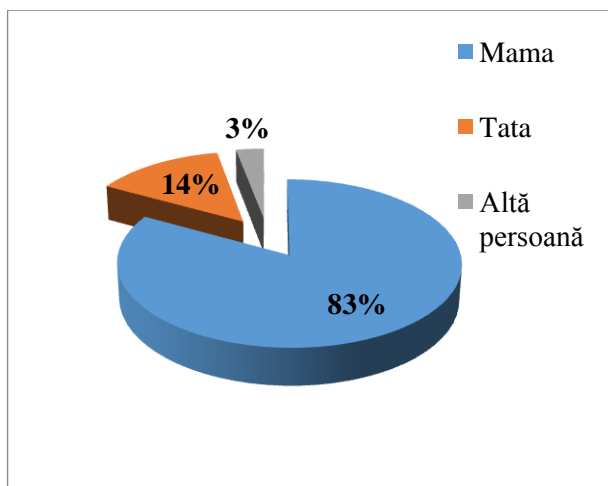


Figura 6. Cine se ocupă mai mult de supravegherea copilului?

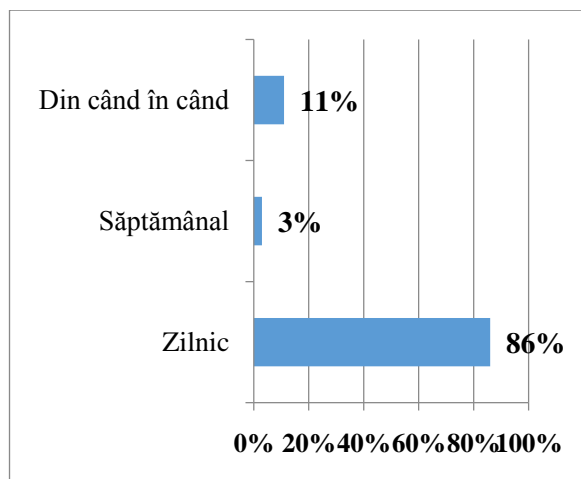


Figura 7. Nivelul de verificare a rezultatelor obținute de copiii respondenților.

Considerați că i-ați oferit copilului dvs. o bună educație în familie? Răspunsurile la această întrebare adresată părinților sunt reprezentate în figura 8.

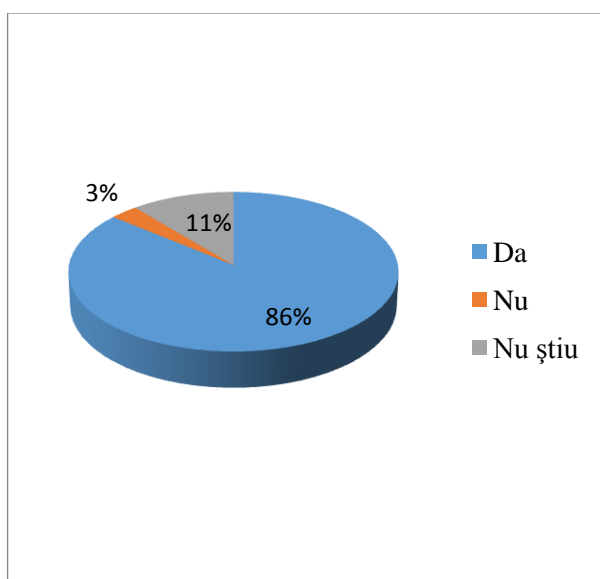


Figura 8. Considerați că i-ați oferit copilului dvs. o bună educație în familie?

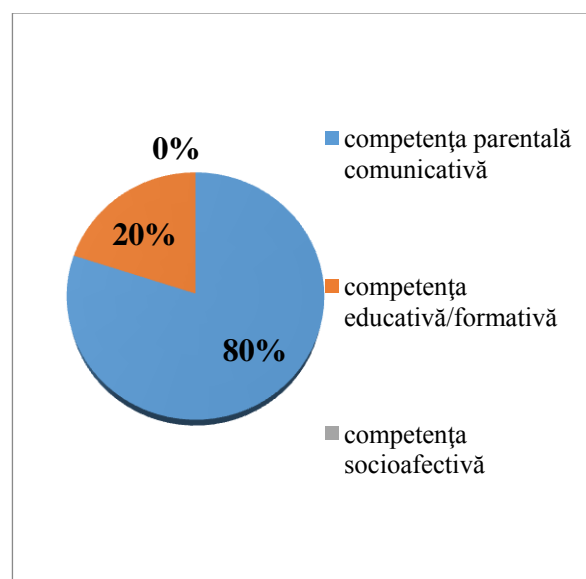


Figura 9. Autoevaluarea competențelor parentale a respondenților cercetați.

La această întrebare foarte mulți părinți au afirmat (86%) că iau oferit și că pe tot parcursul vieții cât vor trăi vor oferi în continuare educație, chiar dacă vor fi mari și vor avea și ei familia lor, iar 11% dintre părinți consideră că nu știu dacă le-a oferit copiilor lor o educație corespunzătoare în familie.

Rolurile parentale se dezvoltă o dată cu apariția copiilor în familie. La baza exercitării acestor roluri parentale stau comportamentele și abilitățile părinților de a satisface în mod consistent nevoile de bază ale copiilor – siguranță, îngrijire, control și disciplină, dezvoltare cognitivă, afectivă și comportamentală.

În acest context le-am propus părinților să-și autoevalueze competențele parentale posedate. Rezultatele obținute sunt reprezentat în figura 9.

Majoritatea părinților au spus că au competență parentală comunicativă 80%, competență educativă/formativă 20%, competență socioafectivă 0%. Un copil se naște în sânul unei familii și devine parte a societății abia mai târziu. Învăță-l ce înseamnă respectul, buna-cuviință, responsabilitatea și moralitatea, încă din primii ani de viață.

Care valori se cultivă la copii în cadrul familiei dvs.? părinții au afirmat că toate aceste valori: bunătate, dragoste, hărnicie, ajutor, răbdare, comunicare, iertare, fidelitate, fericire, atenție, ascultare, aspirație, mulțumire, muncă, integritate, libertate, înțelepciune, armonie... și desigur credință, înțelegere, responsabilitate, respect, siguranță și pace sunt valorile ce construiesc cetatea cu numele - familia.

În figura 10 observăm că în privința educării copiilor toate deciziile sunt luate în comun de cei doi parteneri (23%), iar mama de asemenea rămân totuși prima în educarea copiilor (37%), iar cu numai 17% este tatăl care de asemenea contribuie la educarea copilului. Când ambii părinți sunt activi implicați în creșterea și educarea copilului, este important pentru ei să comunice constant unul cu altul pe probleme de disciplină și de comportament al copilului. Părinții trebuie să găsească un echilibru în ceea ce privește organizarea și controlul copilului, cerințele adresate acestuia, precum și înlăturarea extremelor. Cea mai mare responsabilitate o au părinții și familia.

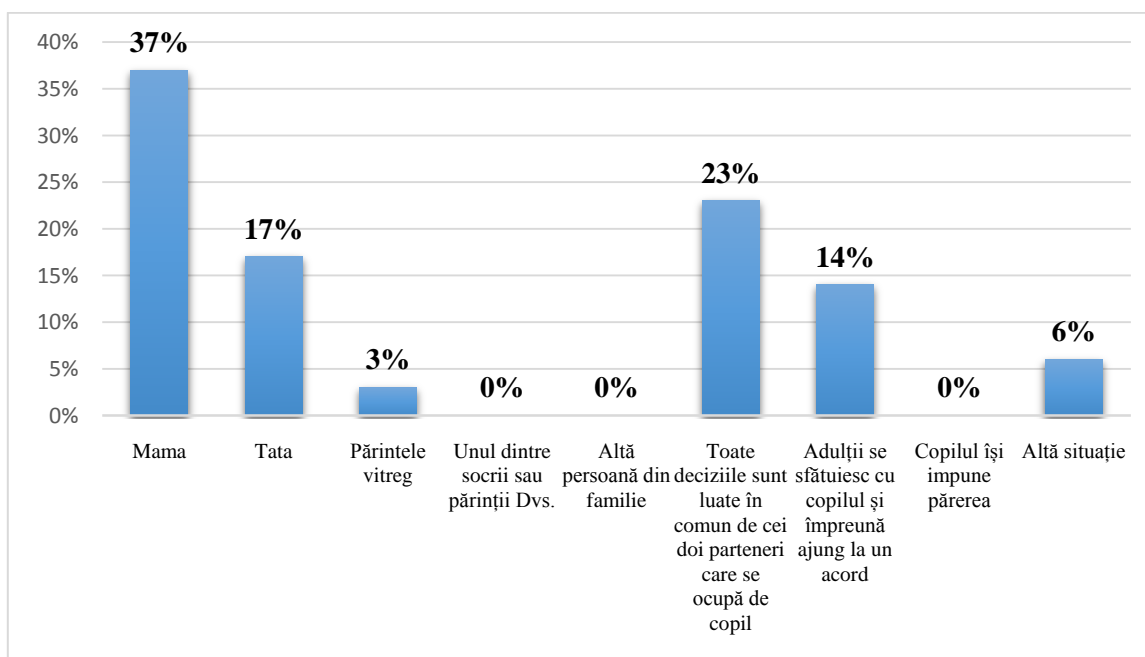


Figura 10. În familia dvs., cine hotărăște cel mai des în privința educației copilului?

Conform datelor obținute în cercetarea noastră, modul de distribuire a rolurilor între părinți confirmă faptul că în ziua de astăzi cel mai mult mamei îi revin în special rolurile casnice și cele ce privesc educația copilului și luarea deciziilor referitor la educația copilului, precum și purtătorul dimensiunii expresiv - emoționale a rolului de părinte (confident, sprijin afectiv). În ceea ce privește rolul tatălui ține de asigurarea materială decât de educare a copiilor, deoarece ei în marea majoritate sunt plecați peste hotare la muncă sau muncesc în țară și majoritatea timpului o petrec mamele cu copiii.

BIBLIOGRAFIE

1. ANGHEL, E. Psihologia educației pe tot parcursul vieții. București: EdituraTrei, 2010. 330 p. ISBN: 973-1701-84-4
2. BONCHIȘ, E. Familia și rolurile ei în educarea copilului. Iași: Editura Polirom, 2011. 424 p. ISBN: 978-973-46-2231-3
3. CUZNETOV, L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2009. 642 p. ISBN: 978-9975-70-717-6
4. JINGA, I., NEGREȚ, I. Familia – acest miracol înșelător. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1999. 179 p. ISBN: 973-30-9360-2
5. MARA, D. Educație pentru educație. Sibiu: Editura ALMA MATER, 2006. 200 p. ISBN 978-606-12-0854-8
6. MOISIN, A. Părinți și copii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 126 p. ISBN: 973-30-3544-0
7. PETROMAN, P. Sfânta noastră familie: Elemente de psihologia familiei. Timișoara. Editura Eurobit, 1997. 189 p. ISBN: 973-9201-93-8
8. SCHAFFER, R. Introducere în psihologia copilului. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2005. 391 p. ISBN: 978-973-7973-45-0
9. STĂNCIULESCU, E. Teorii sociologice ale educației. Iași: Polirom, 1996. 222 p. ISBN: 973-9248-50-0

IMPACTUL MONOPARENTALITĂȚII ASUPRA REUȘITEI ȘCOLARE

*Silvia VRABIE, asistent universitar
Aliona CHELBAN, masterandă, Universitatea
de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul, RM*

***Summary.** In this research he illustrates the most eloquent issue of contemporaneity, namely the impact of single parenting from the perspective of school success. Relationships between generations have been difficult at all times due to the fact that each generation is the bearer of spiritual, cultural, moral values, norms and patterns of conduct. Being assimilated, they stabilize and therefore change more slowly than living conditions, they obtain a shade of rigidity.*

***Keywords:** single parent family, school failure, school success, school performance.*

Pentru a se dezvolta armonios, copilul are nevoie de un climat afectuos, de securitate și stabilitate, create de un cuplu familial unit. Părinții, legați printr-o relație conjugală satisfăcătoare, pot utiliza autoritatea lor în educarea respectului față de reguli [7, p.32].

Pe lângă sănătatea și dezvoltarea fizică, părinții sunt obligați să-și crească copilul îngrijindu-se și de educarea, învățătura și pregătirea profesională a acestuia în raport de însușirile lui.

„Unele studii arată că legătura dintre eșecul școlar al copiilor și monoparentalitate este dependentă, între altele, de situația economică a familiei, însă dependența de statutul socio-profesional al mamei, care se depreciază sensibil în urma divorțului; corelația e menționată (între monoparentalitate și eșec școlar) este prezentă în cazurile în care monoparentalitatea se asociază cu un nivel scăzut al veniturilor și cu o situație economică precară, instabilă.” [9, p. 144].

Sintagma „familia monoparentală” definește un tip de familie formată dintr-un părinte și copilul sau copiii săi, un grup de persoane aflate în relație de rudenie, rezultată prin filiație directă sau adopție [11, p. 43].

Familia monoparentală este considerată tot mai mult o alternativă la familia nucleară clasică atât la noi în țară cât și în afara ei numărul familiilor monoparentale continuă să crească. Trebuie subliniat caracterul alternativ al familiilor monoparentale care nu sunt percepute ca făcând parte dintr-un tip „deviant” sau „anormal”, monoparentalitatea devenind „normală” în condițiile în care înregistrează o creștere a frecvenței și devine o conduită comună în societățile actuale [11, p.5].

Din punct de vedere sociologic, familia monoparentală poate fi definită ca un grup social, constituit pe baza relațiilor de rudenie între unul dintre părinți și copilul sau copiii săi, grup caracterizat prin stări afective, aspirații și valori comune [10, p. 43].

O altă variantă este aceea a familiei devenită monoparentală prin absența fizică a unuia dintre părinți, care este plecat o lungă perioadă de timp din localitate, fiind fie la muncă în străinătate, fie spitalizat, fie încarcerat [5, p. 29].

Există o multitudine de factori care influențează modul în care se dezvoltă copiii în familiile monoparentale: vârsta părintelui, nivelul educațional și ocupația acestuia, venitul familiei, rețeaua de relații sociale în care este implicată familia, incluzând și membrii familiei extinse etc.

Unul dintre factorii care trebuie de menționat este *modul de viață* al familiei aceasta depinde de cultura, vârsta și starea de sănătate a persoanei cu care a rămas copilul/copiii. Părintele rămas singur este deseori debusolat și nu este în stare să organizeze și să dirijeze un mod normal de viață, acesta deseori nu corespunde vârstei și normelor igienice și culturale. Putem întâlni copiii care au crescut într-un mediu familial conflictual, care susțin că în urma separării părinților modul lor de viață s-a ameliorat.

Un alt factor este *volumul și distribuirea responsabilităților familiale*. Prin acesta se subînțelege că sarcinile și responsabilitățile membrilor acestora sunt dezechilibrate. Responsabilitățile privind susținerea, supravegherea și ajutorul sau asistarea copilului în pregătirea lecțiilor le revin deseori fraților mai mari, altelei bunicilor sau altor persoane. În localitățile rurale copiilor le revin responsabilități exagerate de realizare a treburilor în gospodărie; în cele urbane se observă exagerări de responsabilități ce țin de menajul casnic sau ajutorarea părintelui rămas singur. Uneori aceste responsabilități nu se corelează cu vârsta și posibilitățile copilului.

Tot în acest context de factori se include și *ritmul și orarul familiei* care se schimbă în dependență de posibilitățile adulților. Puțini copii pot spune că au un orar/regim stabil [4, p. 47-48].

Există diferențieri și în funcție de *sexul copiilor* proveniți din familii monoparentale - băieții prezintă o rată mai mare la comportamente deviate decât fetele; căsătoria fetelor are o stabilitate mai redusă datorită lipsei tatălui atât ca autoritate educativă, cât și ca model de „cel care câștigă cinstiți pâinea”.

Problematika monoparentalității este foarte complexă, greutățile fiind cu atât mai mari, cu cât *vârsta părinților* e mai mică.

Succesul școlar sau succesul în activitatea școlară exprimă de fapt concordanța între abilitățile și interesele elevului și exigențele sau normele școlii. Activitatea școlară este o activitate reglată de obiectivele instructiv – educative, iar reușita elevului exprimă capacitatea lui de a se conforma acestor obiective [6, p. 168-169].

Iar factorii care intervin în insuccesul școlar sunt numeroși, iar unii psihologi și pedagogi au găsit mai multe clasificări:

Factorii individuali ai insuccesului (inteligența și factori de ordin somato-fiziologic (dezvoltarea fizică, starea de sănătate etc), factorii afectiv-motivaționali și de personalitate). Din moment ce apar astfel de factori ei determină apariția a mai multor factori precum lenea, nepăsarea, lipsa de atenție, de energie, maturizare insuficientă etc. [2, p.248-254].

Factorii familiari ce influențează asupra insuccesului școlar:

- lipsa condițiilor necesare vieții (hrană, îmbrăcăminte, încălțăminte, spațiu de locuit etc.);
- lipsa condițiilor de învățatură, cum ar fi lipsa spațiului de studiu, a cărților, rechizitelor și chiar a liniștii, datorită tensiunilor și certurilor dintre soți;
- comportarea autoritară a unor părinți față de copiii lor, cu aplicarea de restricții și sancțiuni exagerate, care provoacă inhibări și teamă;

- lipsa controlului unor părinți asupra activității școlare și a celei extrașcolare, care-i determină pe unii elevi să nu învețe, să se ocupe de altceva, mergând până la vagabondaj și abandon școlar;
- lipsa legăturii unor părinți cu școala, cu profesorii, cu profesorul diriginte îndeosebi, ceea ce îi face pe părinți să nu cunoască îndatoririle copiilor lor elevi, să nu sprijine școala în îndeplinirea misiunii sale;
- exigențele exagerate ale unor părinți, care cer copiilor lor elevi, rezultate la învățatură peste posibilitățile lor reale, supraîncărcându-i cu sarcini școlare suplimentare, cu meditații îndeosebi, ceea ce poate să le producă tulburări nervoase;
- lipsa preocupării unor părinți față de orientarea școlară și profesională a copiilor lor elevi, sau direcționarea forțată spre anumite școli și profesii, care nu corespund posibilităților reale și dorințelor copiilor lor, și aceasta fiind o cauză a eșecului școlar sau a unei realizări școlare la limită și altele.

Limbajul în familie este un lucru important în educația elevului, la fel ca și relația mamă-copil. *M. Gill* (1976) a demonstrat că elevii „slabi” trăiesc într-un climat tensionat, instabil, în care apar dezacorduri între părinți cu privire la educația copilului și prin culpabilizări reciproce. Mamele sunt prea permissive, dau dovadă de slăbiciune, sunt anxioase, superprotectoare, iar tații irascibili și rigizi, nu au răbdare, nu sunt calmi, au păreri diferite, au anumite vicii, uneori chiar acte de violență. Astfel, copilul își pierde încrederea în propriile forțe, are un sentiment de învinovățire, este timid, anxios sau dimpotrivă obraznic, neastâmpărat, violent.

Apar și alte probleme în ceea ce privește relația cu familia mai ales când este vorba de o familie conjugală, monoparentală, adoptivă sau reconstituită. La fel ca într-o familie normală pot apărea reacțiile enumerate mai sus și să ducă la nereușita școlară [2, p. 248-254]. Controversele apar atunci când este pusă în discuție ideea că numai familia biparentală poate asigura nivelurile cele mai înalte de dezvoltare psihoafectivă și de integrare socială a copilului. Eșecul școlar al copiilor proveniți din familii monoparentale se datorează nu atât carențelor educative ale acestui tip de familie, cât situației complexe create, compunerea mai multor variabile: un statut socioprofesional, un nivel al veniturilor și un nivel educațional scăzut ale părintelui, costurile materiale, psihologice și sociale, schimbările repetate ale domiciliului care antrenează și schimbarea școlii, a anturajului copiilor, criza de autoritate a părintelui [8, p.246].

Factori de ordin școlar. Cauzele de ordin pedagogic vizează toate componentele câmpului educațional, de la politica învățământului la deficiențele de pregătire profesională (de specialitate și psiho-pedagogică), formele de organizare a procesului instructiv-educativ, proiectarea curriculară (obiective, conținuturi, metode și standarde de predare și evaluare), relațiile educator-elev, articularea demersurilor educative de tip formal, nonformal și informal, activitatea de consiliere psihopedagogică și curriculară, nivelul de cultură pedagogică al familiei și comunităților locale, natura și gradul de implicare al acestora în viața școlii [1, p. 103].

R. Glaser susține că există două medii școlare: cel selectiv și cel adaptativ. Mediul școlar selectiv se referă la adaptarea elevului la condițiile oferite de școală, el fiind capabil să se adapteze unor condiții exterioare impuse, favorizând actualizarea doar a unora dintre potențialitățile de care dispune elevul. Mediul școlar adaptativ oferă condiții mult mai variate, permițând exprimarea posibilităților fiecăruia. Programul încărcat, manualele prea multe care utilizează un limbaj greu accesibil, diferența ritmului de învățare a elevilor, precum și impunerea anumitor condiții de învățământ dau naștere la oboseală, dezinteres. Pentru stabilirea

programului și a orarului școlar este nevoie să se țină cont de curba efortului, de capacitatea psihică și fizică, de gradul ridicat de oboseală ca elevii să poată face față cerințelor [apud 2].

Analiza literaturii de specialitate ce reflectă diverse abordări și viziuni a familiei monoparentale cât și a reușitei școlare ne-a permis să formulăm:

Obiectul cercetării analiza reușitei școlare din perspectiva monoparentalității.

Scopul cercetării rezidă în determinarea impactului monoparentalității asupra reușitei școlare.

Eșantionul cercetării experimentul psihopedagogic, etapa de constatare, a inclus un eșantion de 30 părinți, 30 elevi, 30 profesori din orașul Cahul.

Metoda de bază aplicată în cercetare a fost ancheta pe bază de chestionar. Principiile de elaborare a anchetei:

- Identificarea factorilor sociali și economici caracteristice familiei monoparentale;
- Elucidarea disponibilităților părinților singuri referitor la studii sau încadrarea lor în câmpul muncii;
- Deslușirea modelelor comportamentale a părinților cât și a copiilor în situații conflictuale;
- Elucidarea atitudinilor parentale referitor la metodele de stimulare/motivare a copiilor;
- Analiza situațiilor de risc de eventual eșec școlar;
- Determinarea factorilor ce influențează reușita școlară;
- Stabilirea impactului monoparentalității asupra reușitei școlare.

Demersul experimental a fost conceput și desfășurat în conformitate cu viziunile și concepțiile teoretice și metodologice reflectate anterior. Pentru a determina impactul monoparentalității asupra reușitei școlare am utilizat ancheta pe bază de chestionar.

Am realizat un studiu amplu ce include 30 de părinți, majoritatea fiind mame singure, 30 de copii și 30 de profesori. Rezultatele obținute le vom reprezenta prin diagrame, tabele și anumite concluzii.

Reprezentarea datelor în următoarele diagrame ne-a permis determinarea raportului dintre persoanele angajate și cele șomere, respectiv și studiile obținute de acestea.

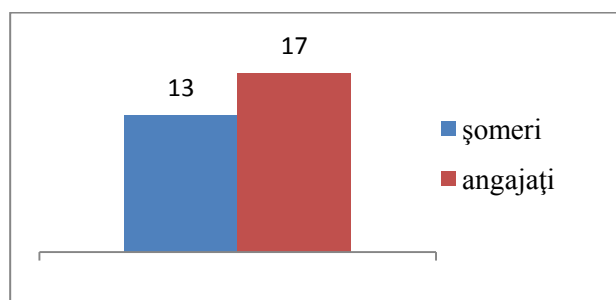


Figura 1. Situația profesională a părinților.

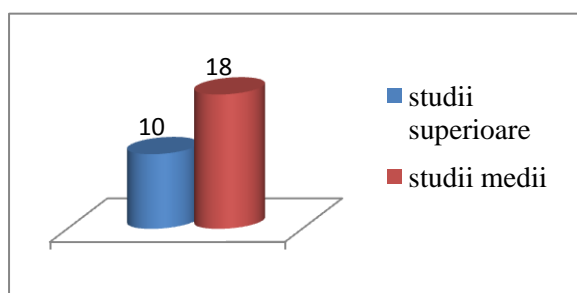


Figura 2. Studiile părinților.

Datele din figura 1 cât și din figura 2 ne relatează situația profesională cât și gradul de școlaritate a părinților. Din diagrame observăm că situația economică a familiilor monoparentale este nu tocmai plauzibilă, șomeri sunt 13 respondenți, iar restul 17 sunt angajați în câmpul muncii. Cât și studiile, 18 persoane au studii medii sau gimnaziale, pe când studii superioare au doar 10 persoane, 2 persoane nu au menționat statul său.

Deci putem vorbi în cazul părinților cu studii incomplete că posedă cunoștințe precare despre reperele dezvoltării copiilor și pot manifesta expectanțe inadecvate legate de aceștia. Astfel convingerile și atitudinile părinților referitor la ceea ce ar trebui să știe sau să facă la o anumită vârstă, o așteptare nerealistă față de abilitățile copilului sau subestimarea acestora pot constitui surse de erori în educația copiilor. Nivelul de educație al părinților s-a identificat a fi variabila care provoacă cele mai mari diferențe atunci când ne referim la performanțele școlare ale elevilor.

Tot în acest context ne-am propus să identificăm câți din respondenți au propria locuință, vârsta și sexul copiilor proveniți din familiile monoparentale.

În urma analizei chestionării, putem constata că indiferent de statutul economic totuși părinți dispun de locuință proprie 22 de persoane, închiriază doar 4, iar 2 persoane nu au bifat. Locuința fiind moștenită sau proprietatea părinților. Raportul dintre băieți și fete este aproximativ de $\frac{1}{2}$ (18 băieți și 31 fete), vârsta acestora este cuprinsă între 3 ani și 23 de ani.

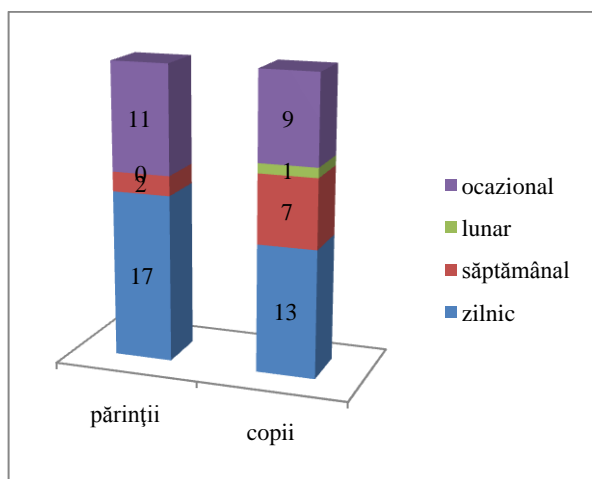


Figura 3. Verificarea activității școlare.

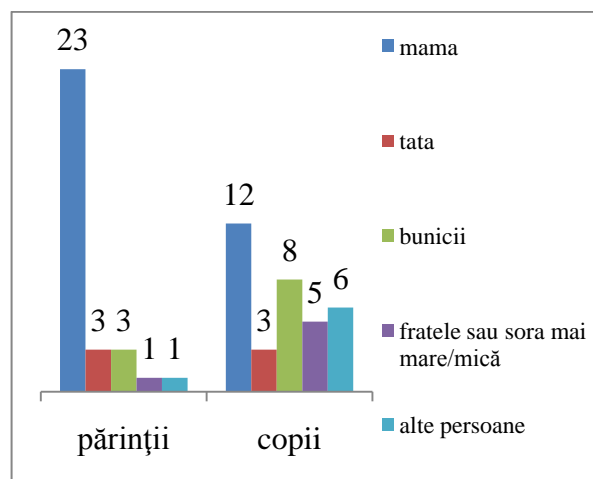


Figura 4. Persoanele care se ocupă mai mult de copii.

Potrivit datelor reprezentate grafic în figurile 3 și 4, nu constatăm divergențe mari în răspunsuri a părinților și copiilor. Presupunem că din cauza gospodăriilor și activităților desfășurate pe parcursul zilei părinții nu reușesc să verifice și să acorde suficient timp copiilor cu temele. În general de educația copiilor se ocupă mamele, revenind doar un mic procentaj taților, fraților și bunicii. Conform acestor date 17 părinți controlează zilnic, 2 săptămânal și 11 ocazional. Din 30 de respondenți, mame care îngrijesc copii sunt 23, tați 3, bunici 3, iar fratele sau sora 1, și alte persoane de asemeni 1.

În continuare ne-am propus să determinăm care este „Motivația copiilor pentru învățare?”. Datele obținute sunt reprezentate grafic în figura 5.

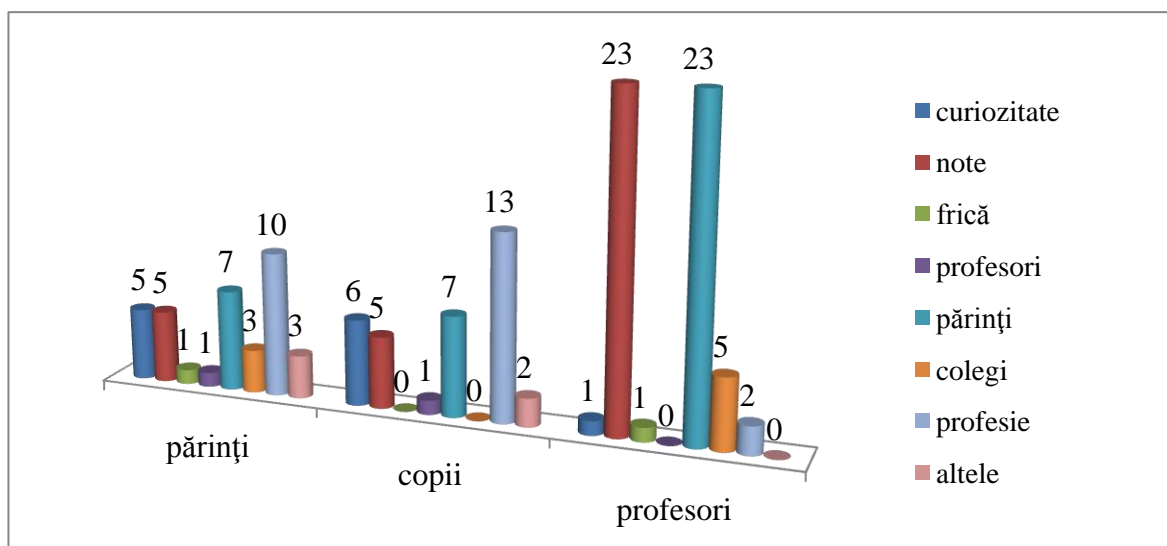


Figura 5. Motivația copiilor pentru învățare.

Datele colectate în urma aplicării anchetei ne-a permis stabilirea motivației copiilor pentru învățare și a indentificării unor emoții disfuncționale privitor la activitatea de învățare. Aceste date sunt reprezentate în figura 5. părinții consideră că aceasta este determinată mai mult de motivația extrinsecă: 5 persoane pentru note, 10 pentru profesie, 1 pentru profesori, 7 pentru părinți, 3 din alte motive doar în 5 cazuri este prezentă motivația intrinsecă, din curiozitate. Din răspunsurile oferite de copiii ne dăm seama că părinții cunosc bine motivația copiilor pentru învățare deoarece rezultatele nu diferă prea mult. Din perspectiva profesorilor motivația pentru învățare este de natură extrinsecă doar că motivul fundamental este acela de a avea o profesie prestigioasă sau de a mulțumi părinții, motivația intrinsecă practic lipsind.

Un alt factor de risc este reprezentat de modul în care părinții se manifestă din punct de vedere emoțional și comportamental în situații conflictuale. Următoarea diagramă reprezintă reacția părinților la astfel de situații.

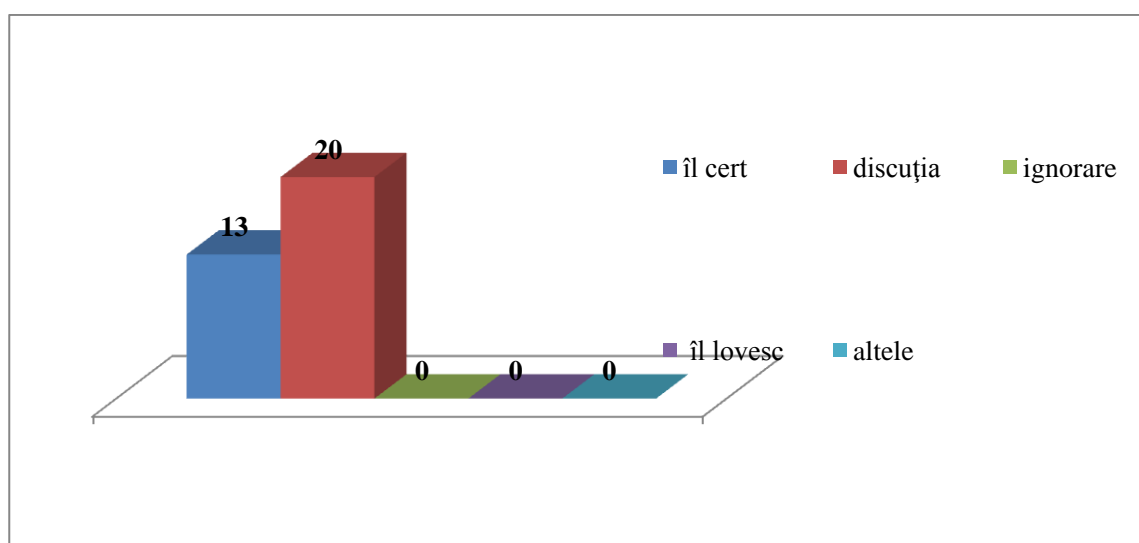


Figura 6. Reacția părintelui la greșelile copilului.

Majoritatea părinților susțin că discută (20) cu copiii săi când aceștia greșesc, totuși nu putem nega faptul că unii îi ceartă (13) impunându-și autoritatea coercitivă. Așteptările realiste ale părinților și modul în care percep disciplinarea sunt extrem de importante pentru dezvoltarea armonioasă a copilului, cât și a optimizării relației părinte-copil. Copiii învață prin respectarea regulilor comportamentale acceptate social, însă acest lucru este posibil doar dacă aplicarea regulilor se realizează cu consecvență.

Un bun exemplu al reacției părintelui la greșeală este indicată de întrebările din acheta socială aplicată copiilor „S-a întâmplat să fiți pedepsiți dacă părinții au fost înștiințați despre deviațiile comportamentale apărute în cadrul școlii?” și „Ce părere au părinții dvs. dacă veniți acasă cu o notă proastă?”, răspunsurile au fost următoarele:

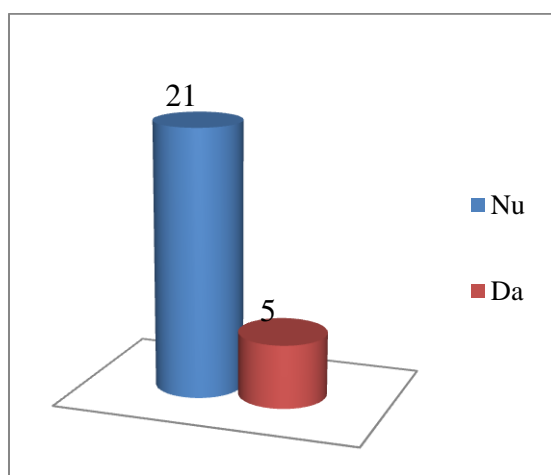


Figura 7. Reacția părinților la deviațiile comportamentale apărute în cadrul școlii.

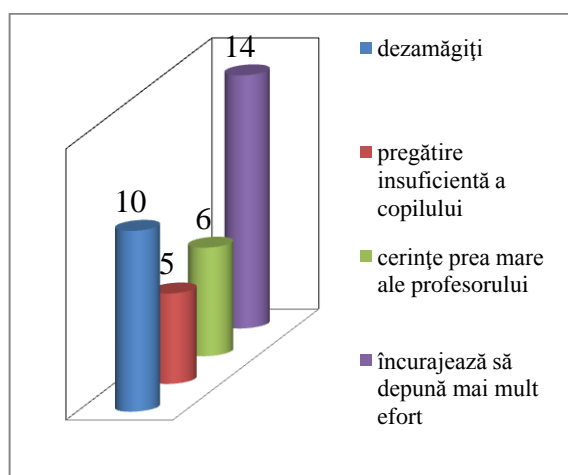


Figura 8. Reacția părinților la o notă negativă.

În figurile de mai sus (7-8) se remarcă faptul că majoritatea părinților nu pedepsec copiii în caz de devieri comportamentale (21), iar 5 fiind mai puțin norocoși sau cel puțin sunt onești, ultimii au menționat că sunt privați de obiectele preferate (calculator, telefon, jocuri etc.), alții au precizat că sunt impuși să facă teme extracurs fără pauze lungi. Ceea ce ține de reacția părintelui la o notă proastă putem spune că părinții ce manifestă un nivel redus de autoritate, fiind mai degrabă permisivi, atribuie notele slabe cauze externe (10/6) sau capacități reduse – aspecte ce sunt mai presus de controlul lor și nu propriile eforturi (14/5).

După cum știm emoțiile pot fi pozitive - când ceea ce se întâmplă este în concordanță cu scopurile noastre: bucurie, mulțumire; și emoții negative – când ceea ce ni se întâmplă este în contradicție cu scopurile noastre: tristețe, furie, teamă, dezgust. Emoțiile modulează comportamentele noastre direcționate spre noi înșine, cât și comportamentele noastre direcționate spre ceilalți. Competențele emoționale precare expun copiii riscului de a dezvolta diferite forme de psihopatologii, precum crize de furie necontrolată, agresivitate, anxietate, depresie etc. Ne-am propus să identificăm astfel de emoții aplicând următoarea întrebare „Cum reacționează copilul la o ceartă cu Dvs?”. Răspunsurile părinților le-am prezentat astfel:

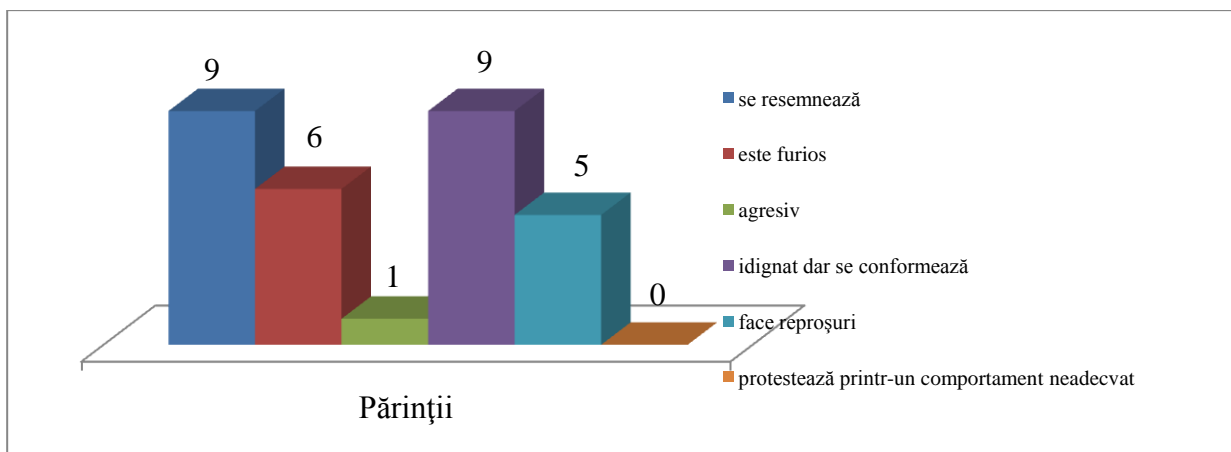


Figura 9. Comportamentul copiilor la cearta cu părinții.

Putem observa că răspunsurile sunt dispersate copii sunt pe bună măsură indignați dar se conformează (9), se resemnează (9), fac reproșuri (5). (6) manifestă furie și (1) agresivitate. Deci putem vorbi de un protest, revoltă din partea copiilor, o tendință de a cerși atenție față de trebuințele lor.

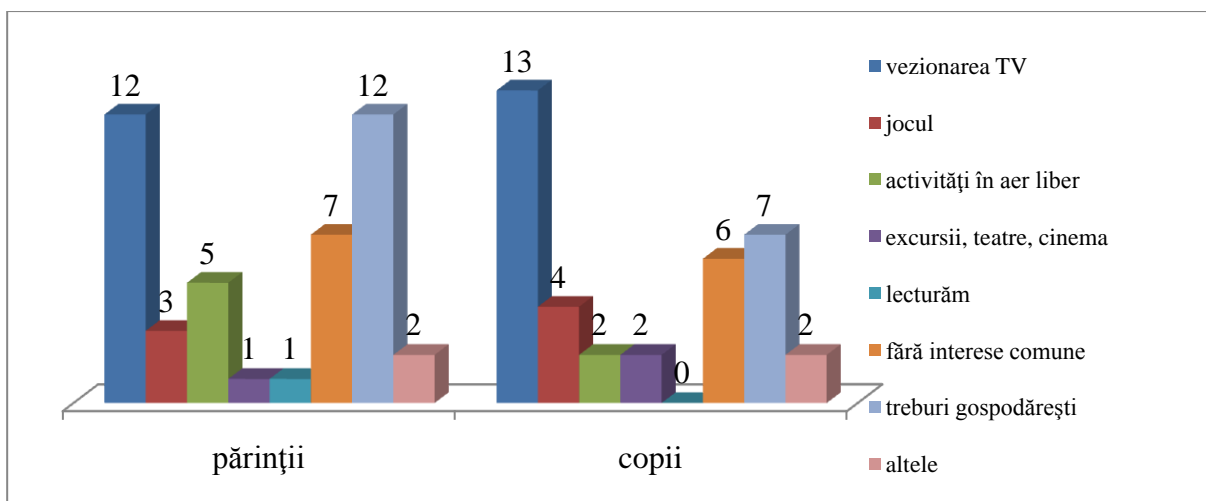


Figura 10. Modalități de petrecere a timpului în familie.

Diagrama de mai sus ne prezintă modalitatea de petrecere a timpului în familie, îngrijorător este faptul că sunt unii copii care nu au nici o activitate în comun în afara de treburile gospodărești (12/13) sau mai rău nu au interese comune (7/6). Predomină exclusiv vizionarea TV (12/13), iar activitățile în aer liber (5/2) sunt la polul opus. De asemeni alarmant este faptul că părinții nu citesc împreună (1/0). Părinții nu implică afectivitate în timpul petrecut cu copiii. Iar unii părinți au menționat faptul că nu au timp pentru toate aceste activități în general. Copiii au mai scris în anchete ca mod de petrecere a timpului și discuția.

Un alt aspect ce este absolut necesar de menționat este responsabilizarea copiilor. Deci am decis să identificăm care sunt aceste responsabilități.

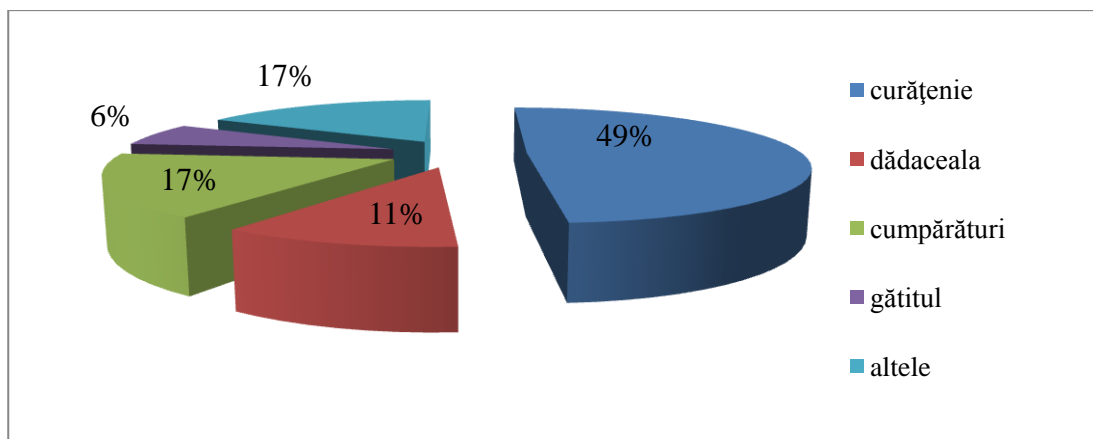


Figura 11. Responsabilitățile casnice încredințate copiilor din familiile monoparentale.

Încredințarea responsabilităților casnice este un pas în dobândirea autonomiei care se realizează treptat îndeosebi pe două planuri: comportamental (desfășoară activități singur, fără ajutor) și intelectual (gândire, judecată). Autonomia copilului este alimentată de încrederea părintelui că acesta va reuși și remarcarea progreselor. Autonomia manifestându-se prin luarea deciziilor, inițiativelor, acceptarea responsabilităților, găsirea soluțiilor la probleme și facerea propriilor alegeri. După cum putem observa toți copiii sunt antrenați în diferite activități casnice, curățenie (49%), dădăceala (11%), cumpărături (17%), gătitul (17%), și alte atribuții cum ar fi hrănirea animalelor, facerea focului la sobă, menținerea ordinii în propria cameră (17%). Nu trebuie de uitat că excesul de zel duce la surmenaj fapt ce face practic imposibilă reușita școlară.

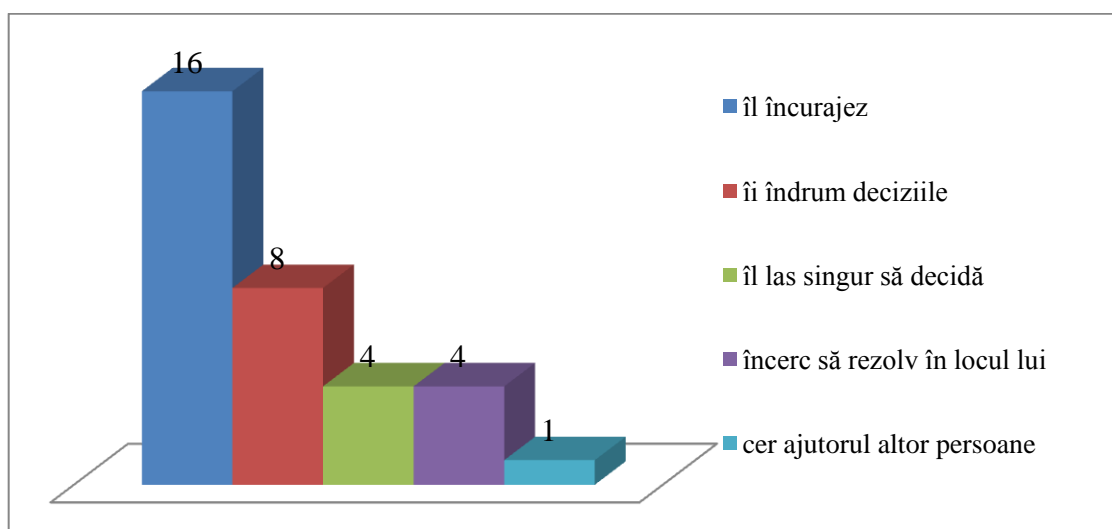


Figura 12. Susținerea copilului de către părinți în situații școlare dificile.

După cum putem observa în figura 12 părinții dau dovadă de autoritate structurată (parteneriat) 16 alegeri au fost în favoarea încurajării, astfel lăsând copilul să acționeze independent, oferindu-i repere pentru a-l orienta, 8 persoane îndrumă deciziile, 4 încearcă să rezolve în locul copilului și unul cere ajutorul altor persoane. Putem spune că unii părinți folosesc autoritatea structurată combinată cu cea coercitivă și neglijență, bazată pe convingerea părinților că vârsta adultă implică o competență mai mare, iar copilul nu dispune de destulă

experiență pentru a decide. S-a constatat că elevii care aveau cele mai bune rezultate aveau părinți care manifestau un stil parental orientat pe dezvoltarea autonomiei copilului și a motivației intrinseci. De asemenea, copiii acestor părinți erau curioși, interesați să învețe, dornici de a rezolva sarcini provocatoare și de a găsi singuri soluții la probleme. Pe de altă parte, părinții care adoptau un stil parental dictatorial, caracterizat prin supraveghere strictă, control excesiv în privința sarcinilor școlare, apelarea frecventă la motivații extrinseci, tindeau să aibă copii cu rezultate mai slabe. Aceleași tendințe le aveau și copiii a căror părinți adoptau un stil parental permisiv, caracterizat prin neimplicare sau nepăsare față de situația școlară a propriilor copii.

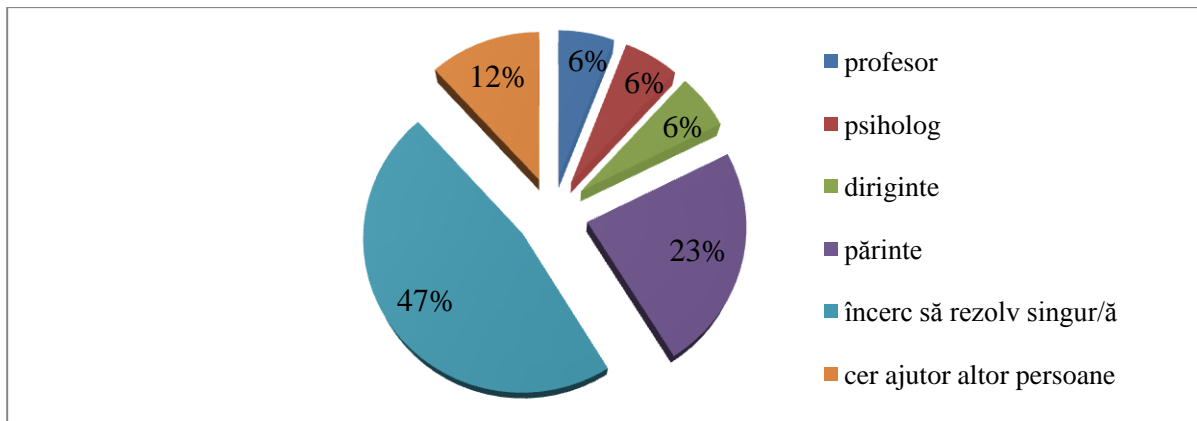


Figura 13. Persoana de încredere ale copiilor aflați în dificultate legată de activitatea școlară.

Datele din figura 13, persoana de încredere ale copiilor aflați în dificultate legată de activitatea școlară, profesor 6%, psiholog 6%, diriginte 6%, părinte 12%, încerc să rezolv singur/ă 47%, cer ajutor altor persoane 12%, se asociază cu lipsa de încredere de a primi protecție. Din acest motiv rezolvă independent fără a aștepta de la cineva sprijin.

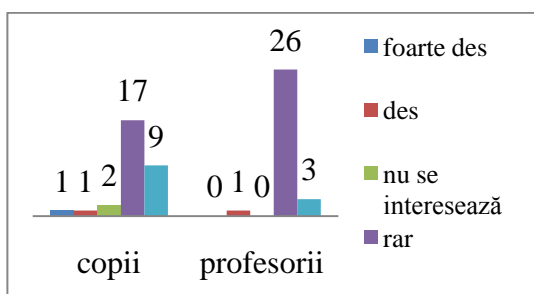


Figura 14. Gradul de implicare a părinților în activitatea școlară.

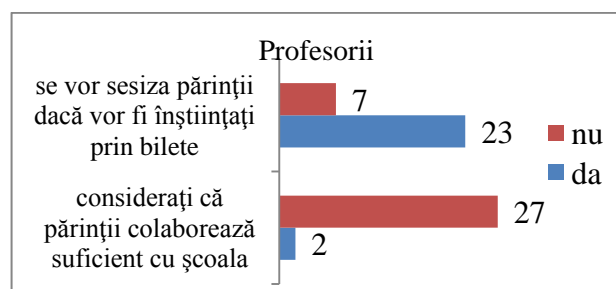


Figura 15. Implicarea părinților în activitatea școlară.

Ce vizează implicarea parentală în viața școlarului sunt redată în următoarele figuri iar întrebarea în anchetă a fost următoarea „Cât de des vin la școală părinții tăi pentru a se interesa de evoluția ta?”

Principalele obstacole care apar în calea implicării parentale în educația și instruirea copiilor sunt experiențele personale negative din perioada propriilor ani de școală; atitudinea

negativă față de sistemul de învățământ; riscul pierderii slujbei atunci când părinții trebuie să-și ia liber de la serviciu pentru a se implica în activitățile școlare ale copiilor; nivelul de instruire scăzut care le limitează posibilitățile de a-și ajuta copiii la teme; existența unor suspiciuni în legătură cu posibile atitudini negative din partea profesorilor. S-a observat că implicarea părinților semnificativ crește atunci când li se comunică direct aceasta (23). Rezultatele obținute confirmă ideea că practic lipsește comunicarea dintre școală și părinți, iar părinții ne sesizați nu se sinchisesc să se intereseze de parcursul academic al copilului său. După cum se observă în figura 14 și 15 părinții vin la școală rar (17/26) sau foarte rar (9/3), ne mai vorbind de implicarea în unele activități instructiv-educative (nu colaborează suficient 27).

Din primele luni de viață reacțiile emoționale ale copiilor pot fi modificate prin interacțiunile cu părinții. Reacțiile părintelui la manifestările ale copiilor determină dezvoltarea tipului de atașament, relația emoțională dintre copil și părinți. „Cum caracterizați relația cu copilul Dvs?” Întrebarea respectivă are ca scop stabilirea tipului de atașament dintre părinte-copil.

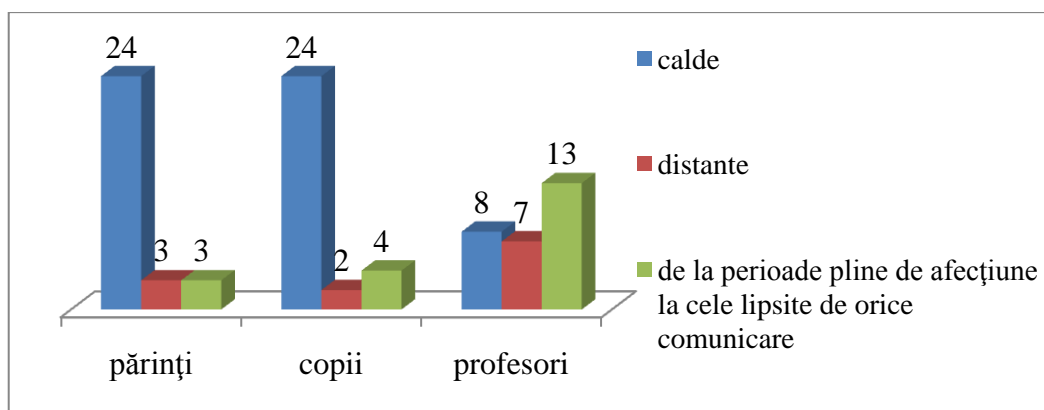


Figura 16. Relația părinte-copil.

Datele din figura 16, ne indică cum relația părinte-copil este percepută din viziunea părinților, copiilor și profesorilor. Datele diferă doar la profesori pe când la părinți și copii sunt practic identice. Îmbucurător este că răspunsurile părinților coincid cu a copiilor deci putem vorbi despre o relație părinte-copil apropiate bazate pe afecțiune.

Desigur nu toți părinți conștientizează că există dificultăți în relaționare cu copilul său. După cum vedem majoritatea părinților au răspuns că relația lor cu copilul sunt calde (24). Doar câțiva au mărturisit că sunt distante (3) sau ambivalente (3).

Ne-am propus să aflăm în continuare relația percepută de copii cu școala, asta presupune atitudinea față de rezultatele școlare, relația cu colegii, relația cu profesorii, atitudinea în general față de școală. Ce ține de rezultatele școlare elevii se împart în două tabere mulțumiți (14) vs. cam nemulțumiți (14). Iar relația cu colegii este una bună, mulțumitoare (18), 1 foarte mulțumit, ceilalți (9) sunt cam nemulțumiți, 2 foarte nemulțumiți. Aceste 11 cazuri ne pot da indicii că există totuși conflicte.

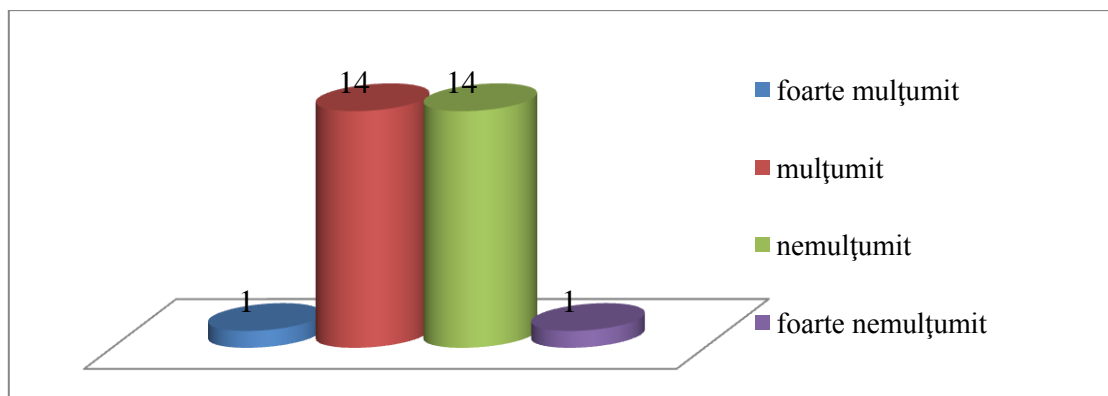


Figura 17. Atitudinea față de rezultatele școlare.

Încrederea în notarea de către profesor, întărește încrederea elevului în justiția socială, prin urmare, elevii care sunt încurajați și laudați își formează cu timpul o atitudine pozitivă față de profesor și școală, în timp ce elevii care în mod frecvent sunt blamați, ironizați, dezaprobați și jigniți, devin nemulțumiți de viața școlară, se simt frustrați, fac totul din obligație, din dorința de a evita sancțiunile și nu dintr-o motivație intrinsecă. Iar relațiile din grupul școlar bazate pe prietenie, simpatie, cooperare în atingerea scopurilor comune de învățare, ajutor reciproc și împărtășirea resurselor în interacțiune cu factorii interni (optimism, sârguință, motivația) facilitează reușita școlară.

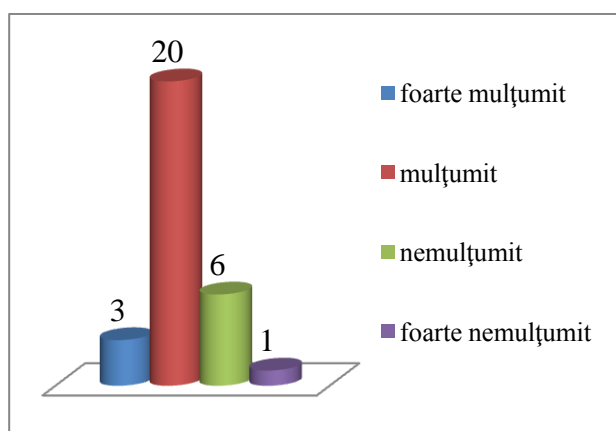


Figura 18. Relația cu profesorii.

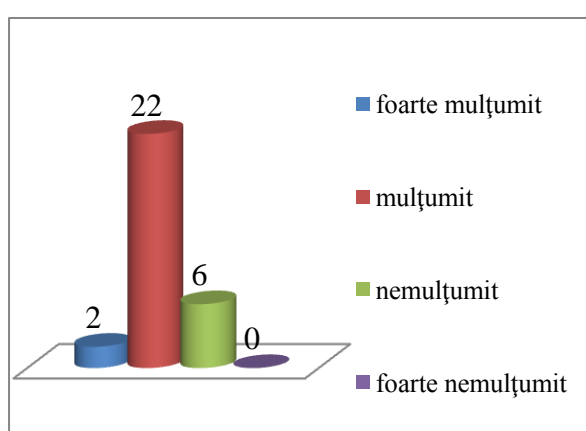


Figura 19. Atitudinea față de școală.

Percepția elevului asupra unui profesor îi va influența performanțele școlare. Profesorul nu constituie doar o sursă de informații pentru elevi, ci acesta este și un manager al clasei, conducând, ghidând, orientând elevul în învățare. Un profesor eficient se caracterizează prin disponibilitate, empatie, atitudine de încurajare a elevului, necondiționat pozitivă, flexibilitate, respect față de elev și obiectivitate. Majoritatea copiilor sunt mulțumiți (20) de cadrele didactice ale instituției și foarte mulțumiți (3), doar 6 din respondenți și-au arătat nemulțumirea, 1 fiind foarte nemulțumit. Aceasta confirmă că relația este una bună iar atitudinea copiilor față de dascăli este una binevoitoare, fapt atestat și anterior la motivația pentru învățare, unde elevii ca motiv au invocat altele, dar nu frica sau pentru profesori.

În figura 19 putem observa că atitudinea față de școală a copiilor este una satisfăcătoare, 22 mulțumiți, 2 foarte mulțumiți. Aici putem face o remarcă că încrederea elevilor în propria capacitate de a rezolva probleme, propriile convingeri, trăsăturile individuale, motivația și relația cu ceilalți din mediul școlar sunt mult mai importante decât felul cum percep școala.

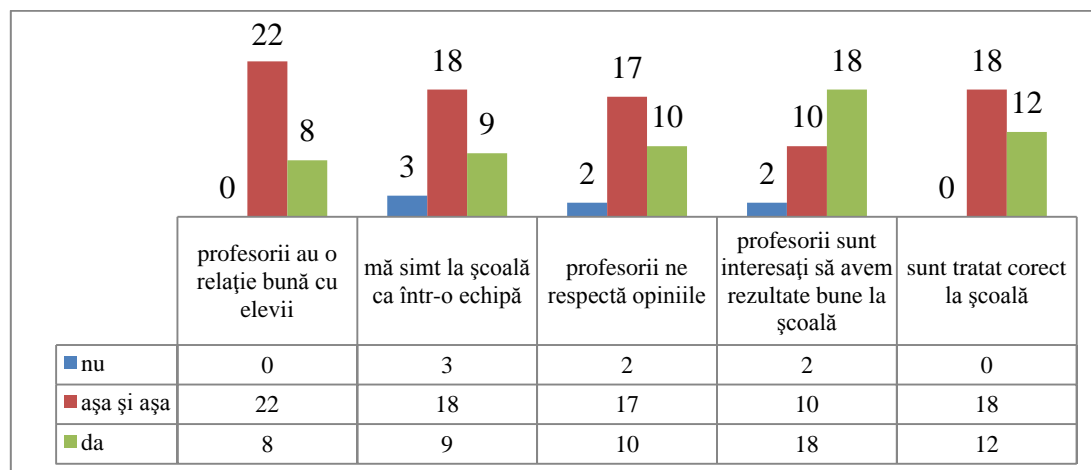


Figura 20. Relația profesor-elev.

Elementul - cheie al bunei gestionării clasei este calitatea relației dintre profesor și elevii săi. Rezultatele arată că profesorii care au relații foarte bune cu elevii au mai puține probleme în menținerea disciplinei, respectarea regulamentului de ordin interioară în timpul anului, în comparație cu cei care au relații formale sau tensionate, bazate exclusiv pe aplicarea de sancțiuni și pedepse. Dacă un elev este acceptat, aprobat, respectat și încurajat pentru ceea ce face, atunci va avea o atitudine pozitivă față de propria persoană. În general copiii chestionați au o relație bună cu profesorii (22 au răspuns așa și așa, 8 au afirmat). Respectarea opiniilor de asemeni lasă de dorit putem zice că stilul de predare este autoritar combinat cu cel democratic (nu respectă opiniile 2, așa și așa 17, respectă 10). Nivelul de integrare școlară este moderat 18 se simt parțial integrați, 9 se simt ca într-o echipă și 2 se simt excluși. Desigur profesorii sunt cointeresați (18) ca elevii săi să atingă culmile succesului deoarece aceasta este un indicator al competențelor sale, doar în caz de burnout (2) (sindromul arderii profesionale), cadrele didactice nu se mai implică activ (10) în educarea tinerii generații.

Întrebările la care ne referim în continuare sunt următoarele: „Ultimul timp cât de des s-a întâmplat ca:”; „Colegii acestora au rezerve față de copii din familia monoparentală?”

Dacă privim orice grup, oricare clasă de elevi observăm că orice persoană are un cerc de comunicare, care determină în orice privințe dezvoltarea persoanei, succesele și confortul său emoțional. În acest grup fiecare ocupă un loc anumit, care poate fi favorabil sau nefavorabil. Respingerea de către semenii reprezintă un factor de risc major al eșecului școlar.

Experiențele de grup pot întări o imagine de sine pozitivă sau negativă, într-un proces ciclic, circular, în funcție de influențele parentale, de experiențele de grup anterioare și de nivelul cunoașterii sociale pe care l-a atins copilul.

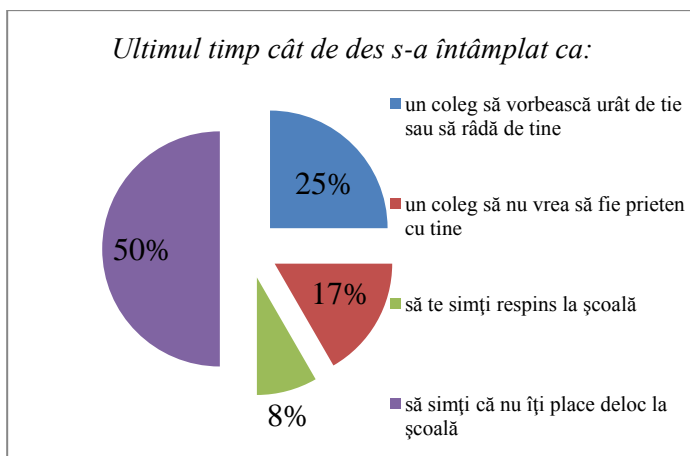


Figura 21. Izolarea și respingerea socială a copiilor din familia monoparentală.

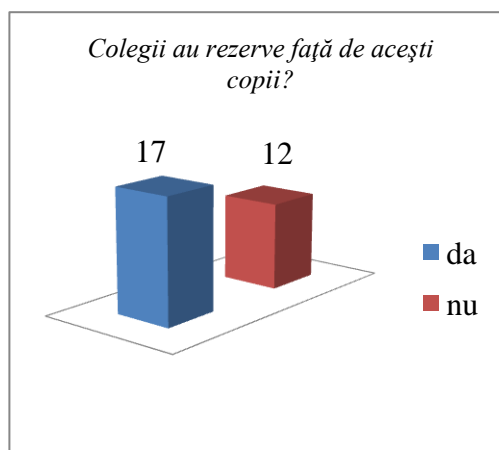


Figura 22. Izolare și respingere socială a copiilor din familia monoparentală, viziunea profesorilor

Totuși nu putem nega că familia monoparentală constituie un factor de risc important al eșecului școlar, lipsa unui părinte își lasă amprenta asupra statutului socioeconomic, timpul liber, starea psihologică a părintelui, stilul parental, relația părinte-copil. Părintele rămas singur deseori se confruntă cu surmenaj, anxietate și stări depresive mai ales dacă nu are ajutor din partea familiei extinse. În viziunea profesorilor familia monoparentală are impact asupra reușitei școlare (25 vs 5) și nu e pozitivă (6 vs 25, 1 persoană a fost ambivalentă în răspuns). E considerabil decalajul dintre opinii 25 la 5 / 25 la 6 și nu putem să nu luăm în considerare și experiența profesorilor care sunt martorii a atâtor generații care s-au aflat în așa situație.

Ne-am propus să aflăm opinia profesorilor referitor la cauza unui eventual eșec școlar:

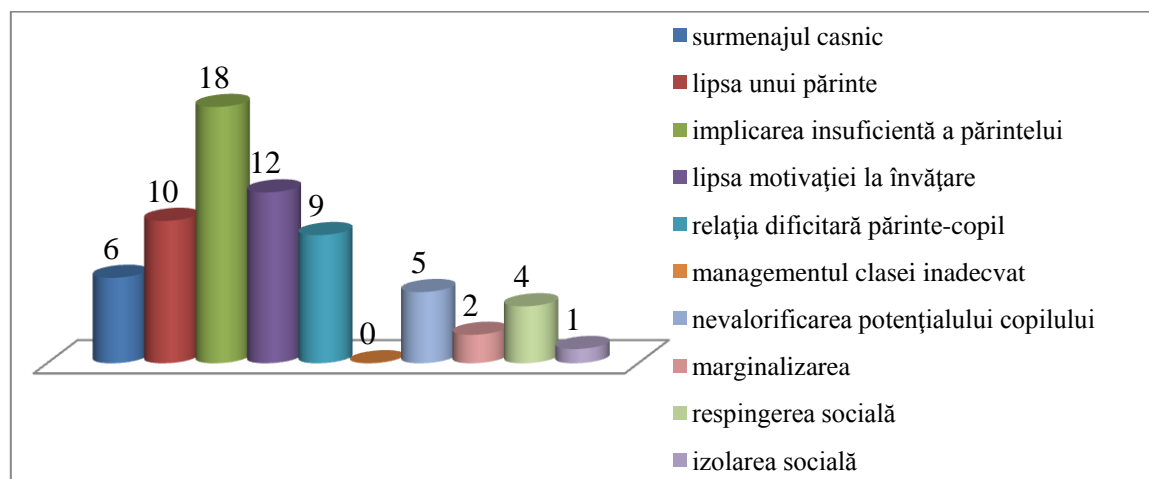


Figura 23. Cauzele eșecului școlar în viziunea profesorilor.

Autoritatea manifestată de părinți față de copiii lor aplicând restricții și sancțiuni exagerate (9), care provoacă inhibări și teamă; lipsa controlului părinților asupra activității școlare extrașcolare; lipsa legăturii unor părinți cu școala, cu profesorii, cu profesorul diriginte îndeosebi, ceea ce îi face pe părinți să nu cunoască îndatoririle copiilor lor elevi, să nu sprijine

școala în îndeplinirea misiunii sale (18); lipsa motivației la învățare (12). Aceste cauze sunt invocate cel mai des de profesori, în care este inclusă și monoparentalitatea (10). Surmenajul casnic (6), marginalizarea (2), izolarea (1) și respingerea (4) socială, nevalorificarea potențialului (5) sau cereri nerealiste față de copil ceea ce vizează reușita școlară au o incidență mai mică. Vizibil este faptul că nici un profesor nu consideră că un management defectuos al clasei (0) poate avea repercursiuni asupra reușitei școlare. Iar un ansamblu a unor astfel de factori pot genera un eșec general masiv, nu doar a copiilor aflați în grupul de risc. Profilaxia eșecului școlar este munca de prevenire considerată extrem de eficace care trebuie făcută periodic și să includă toate categoriile de vârstă.

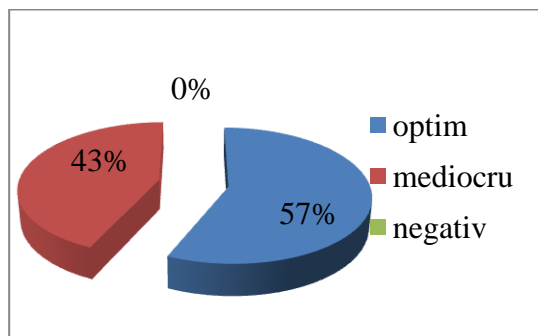


Figura 24. Randamentul școlar 2018-2019.

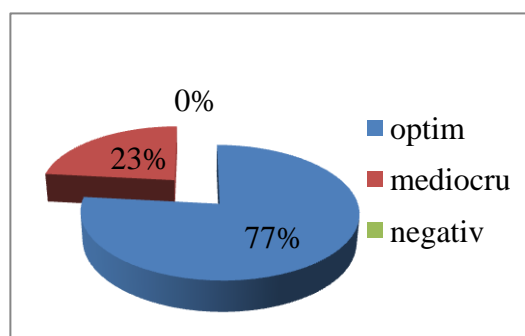


Figura 25. Randamentul școlar 2019-2020.

Din analiza diagramelor de mai sus constatăm că predomină un randament mediocru în proporție de 23% în anul de studiu 2018-2019 și randament optim 77%. Randamentul anului de studiu 2019-2020, semestrul I suferă o schimbare considerabilă, astfel randamentul mediocru deja crește până la 43%, cu 20% mai mult ca în anul precedent, respectiv randamentul optim este de 57%. Randamentul mediocru este atribuit insuccesului școlar, deci putem spune că eșecul școlar este prezent la 43% din respondenți, fapt demonstrat și cu datele indicate anterior.

Datele colectate ne permit să ne expunem că este prezentă *faza premergătoare a eșecului școlar*, specifică primelor diminuări ale activității școlare, în plan psihocomportamental această fază este însoțită de apariția sentimentelor de nemulțumire în legătură cu unele aspecte din școală și cu lipsa motivației de a învăța dar pe fondul unei atitudini pozitive față de studiu în general, este greu de identificat în timp util în cazul fiecărui copil înainte de a trece la etapa următoare. Chiar dacă nu trece la faza următoare, rămânerea elevului în parametrii acestui insucces generează mediocritate și o realizare sub posibilitățile aptitudinale personale. Notele negative și atitudinea elevului față de școală sunt simptome ușor de sesizat, și acum intervin primele încercări oficiale de rezolvare a problemei; dacă aceste încercări nu sunt cele adecvate, eșecul se adâncește.

Concluzionăm, familia monoparentală constituie un factor de risc important al eșecului școlar, nu însăși monoparentalitatea, dar repercursiunile ce implică aceasta: statutul socioeconomic, insuficiența timpului liber, surmenajul și starea psihologică a părintelui, stilul parental, relația părinte-copil deficitară, nivelul educației pe care-l posedă, etc.

BIBLIOGRAFIE

1. BRICEAG, S. Psihologia Educației. Bălți: Tipogr. „Indigo Color”, 2019. ISBN 978-9975-50-196-5
2. COSMOVICI, A., Iacob, L. Psihologie școlară. Iași: Editura Polirom, 1999. ISBN 973-683-048-9.
3. CUZNEȚOV, L. Pedagogia și psihologia familiei. Chișinău: Primex-Com, 2013. ISBN 978-9975-4253-8-4
4. FURDUI, E. Comunicarea – Mecanism de interacțiune a relațiilor părinte-copil. În: „Univers pedagogic”, NR.2 (50), 2016. ISSN 1811-5470
5. IONESCU, M., NEGREANU, E. Educația în familie. Repere și practice actuale. București: 2006. ISBN 973-731-297-X
6. NEGOVAN, V. Introducere în Psihologia Educației. București: Editura UNIVERSITARĂ, București, 2006. ISBN 973-749-018-5
7. PLATON, C. Serviciul Psihologic școlar. Chișinău: Editura EPIGRAF, 2001. ISBN 9975-903-28-2
8. SĂLĂVĂSTRU, D. Psihologia educației. Iași: Editura Polirom, 2004. ISBN 973-681-553-6
9. STĂNCIULESCU, E. Sociologia educației familiale. Iași: Editura Polirom, 1997. ISBN 973-681-126-3
10. ȘTEFAN, C. Familia monoparentală. Iași: Ed. Polirom, 2006. ISBN 973-46-0233-0
11. VOINEA, M. Monoparentalitatea și statutul marital al femeii din România. În: Sociologie Românească, vol. III, nr. 3, 2005.

MANAGEMENTUL PROGRAMELOR DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR PARENTALE

Ana-Maria BALAN,
profesor pentru învățământul preșcolar, grad didactic I,
Școala Gimnazială „Daniela Cuciuc”, Piatra Neamț, România

***Summary.** Being a parent is the most complex, challenging but also rewarding experience that life offers. It is a great responsibility to raise a child so that he becomes a healthy, balanced and adapted adult. The process of educating children is no longer considered a spontaneous and random action, and parents have begun to seek help from specialists when faced with a problem related to raising and educating children. In recent years, parent education programs have appeared on the market, organized by ONGs or schools, under the motto "Parents' School". Parenting programs emphasize that parents are the role models that children often follow and that the family should be a space that provides a sense of security and joy and not a place to reverse the frustrations accumulated from other activities. Therefore, adult children will be the mirror of the self-control that parents show and will adopt the same lifestyle that they experienced in the family.*

***Keywords:** parenting, parents, styles, education.*

În general, termenul de educație parentală denumește, în sens larg, „programele, serviciile și resursele destinate părinților și celor care îngrijesc copii, cu scopul de a-i sprijini pe aceștia și de a le îmbunătăți capacitatea de a-și crește copiii” [Carter, 1996]. Într-un sens mai restrâns, educația parentală se referă la programele care ajută părinții să își dezvolte și să își îmbunătățească abilitățile parentale, să înțeleagă dezvoltarea copilului, să învețe să reducă stresul care poate afecta funcționalitatea parentală, și să învețe să folosească modalități alternative de abordare a situațiilor dificile întâlnite cu copiii [11].

Există multe modalități de a ajunge la părinți cu mesaje pentru o educație parentală mai eficientă. Întâlnirile de grup reprezintă modul tradițional de predare a noilor abilități părinților. Întâlnirile pot include prelegeri, discuții, videoclipuri, jocuri de rol și oportunități de exersare a abilităților. Se pare că, dacă întâlnirile de grup vor ajuta părinții să fie mai grijulii și mai înțelegători, ei trebuie să fie conduși de lideri care au grijă și înțelegere.

Mulți părinți apelează la cărți pentru a informa eforturile de creștere a copilului. Există cărți clasice precum Ginott, Între părinte și copil (1965) și Spock's Common Sense Book of Baby and Child Care (1946) care sunt încă utile. Din păcate, există și multe cărți pe piață care nu sunt în concordanță cu recomandările de cercetare.

Internetul devine o cale din ce în ce mai importantă pentru furnizarea de educație parentală. Cursuri, articole și sfaturi pentru părinți sunt disponibile pe multe site-uri. Pe măsură ce versatilitatea și sofisticarea tehnologiilor bazate pe web cresc, resursele de educație parentală pe Internet vor încorpora probabil mai multe componente audio și video. Internetul nu a devenit doar o sursă semnificativă pentru resursele parentale, ci a creat, de asemenea, oportunități pentru

conferințe virtuale și instruire. Transmisia web va permite educatorilor părinți să ofere sau să participe la conferințe sau instruirii pe Internet. Instrumentele de urmărire și diagnosticare bazate pe web sunt utilizate tot mai mult pentru personalizarea informațiilor. Deoarece această tehnologie în evoluție este încorporată în bazele de date cu informații parentale, utilizatorii vor avea acces facil la informații relevante pentru propriile nevoi și preferințe. O provocare va fi să distingem în mod clar educația parentală și consilierea virtuală sau terapia [1].

Centrele de resurse sunt un alt mod de a furniza informații pentru părinți. Uneori, un centru comunitar, o bibliotecă sau o școală publică dezvoltă o colecție specială de cărți, casete sau alte materiale pentru a ajuta părinții. Centrele de resurse pot fi utile în special atunci când sunt ușor accesibile pentru părinți.

Buletinele informative aduc o contribuție importantă la educația parentală. Buletinele informative sunt utilizate frecvent cu părinții nou-născuților și includ informații despre dezvoltare, hrănire și îngrijirea copiilor mici. Ele pot fi educative, de susținere și accesibile. Până și la cele mai izolate familii se poate ajunge prin utilizarea buletinelor informative [11].

Unele comunități oferă programe radio pentru a ajunge la părinții care altfel nu ar putea primi informații despre părinți. Cele mai eficiente programe radio oferă o serie de mesaje planificate și corelate cu atenție.

Părinții cu risc de neglijare a copiilor par să beneficieze de vizite individuale la domiciliu care se concentrează pe probleme de îngrijire a copiilor. Deși educația parentală la domiciliu poate fi costisitoare, vizitele oferă o oportunitate bună de a monitoriza mediul copilului, de a preda abilități foarte relevante și de a oferi sprijin familiilor izolate.

Programele de mentorat au fost un răspuns la bugetele în scădere și dorința de a investi o bază de voluntariat mai largă în programele sociale. Programele de mentorat se bazează pe voluntari instruiți pentru a oferi informații și sprijin.

Grupurile de sprijin oferă părinților o oportunitate de a se întâlni și de a împărtăși experiențe și informații. Grupurile specializate în sprijinul părinților pot aduna părinții cu o provocare comună pentru a învăța unul de la celălalt și pentru a-și oferi sprijin unul pentru celălalt. Grupurile de sprijin eficiente facilitează stabilirea sprijinului atât în exterior cât și în interiorul grupului. Ei învață părinții modalități de a utiliza sprijinul social în coping (să rezolve probleme personale și interpersonale, pentru a încerca să stăpânească, să minimalizeze sau să tolereze stresul și conflictul) și promovează abilitățile de rezolvare a problemelor părinților [11].

Unele programe aduc cursuri de părinți pe site-urile de lucru în timpul programului regulat de prânz. Modurile creative de a obține educația parentală pentru părinți vor fi din ce în ce mai importante pe măsură ce părinții se luptă cu programele aglomerate.

Programele de resurse familiale încearcă să ofere o varietate de servicii, astfel încât familiile să nu fie nevoite să meargă de la o agenție la alta. Acestea permit familiilor să devină confortabile cu personalul și să mențină un acces mai bun la servicii, cum ar fi educația pentru copii, programe de latchkey, îngrijirea copiilor și programe de asistență socială. Idealul tradițional al unei familii de auto-sprajinite, strâns, poate genera multe familii sentimente de izolare. Programele de resurse familiale se bazează pe mai multe premise: parentingul poate fi provocator; părinții pot beneficia de educația parentală; sprijinul ar trebui să se axeze pe atuurile familiei și să sporească abilitățile pe care le au deja părinții; iar părinții pot servi drept surse importante de sprijin unul pentru celălalt [12].

Prin urmare, conținutul unui program de educație parentală ar trebui să permită diversitatea circumstanțelor de viață și a valorilor părinților. Unele dintre nevoile mamelor adolescente cu resurse limitate vor fi diferite de nevoile părinților de vârstă mijlocie ale adolescenților. Informațiile privind hrănirea, schimbarea scutecelor, tratarea bolilor și utilizarea resurselor comunitare vor fi vitale pentru părinții nou-născuților; părinții adolescenților sunt mai susceptibili să fie interesați de comunicare, stabilirea limitelor și rezolvarea problemelor [5].

Pentru a discuta mai detaliat conținutul programelor de parenting, este necesar să le împărțim în două mari categorii: abordări de gestionare a comportamentului și abordări de îmbunătățire a relațiilor.

Abordări de gestionare a comportamentului (Bandura, Patterson).

Pe baza teoriei învățării sociale elaborate de Albert Bandura, aceste abordări folosesc modificarea comportamentului, inclusiv întărirea, pedeapsa și modelarea. Consolidatorii pot fi recompense materiale sau sociale. Consolidatorii sunt furnizați în funcție de un comportament adecvat. Pedeapsa, sub forma unei atenții sociale reținute (de exemplu, ignorarea copilului) sau a altor pedepse, este oferită ca răspuns la un comportament necorespunzător [10].

Modelarea presupune a arata copilului comportamentul dorit. Modelarea se bazează pe ideea că copiii observă și imită interacțiunile celorlalți pe care le consideră ca de succes. Copiii sunt mai susceptibili să imite modele pe care le observă a fi puternice, competente și prestigioase.

Gerald R. Patterson (1982) [9], lider în abordările de învățare socială, afirmă că de obicei, copiii produc în mod natural anumite comportamente nedorite, care sunt consolidate atunci când atrag atenția părinților. Păstrarea de către părinți poate învăța copiii că aceștia le atrag atenția doar atunci când se comportă greșit. Este ușor pentru părinți și copii să fie prinși într-un ciclu distructiv: părinții încearcă să controleze copilul- copilul rezistă; părinții devin mai aversivi- copilul devine mai rezistent sau rebel; părinții se descurcă- copilul continuă comportamentul distructiv. Abordările de gestionare a comportamentului încearcă să rupă acest ciclu cu instrumente sensibile de management al comportamentului.

În programele de gestionare a comportamentului, părinții se concentrează în mod obișnuit pe două sau trei comportamente cu probleme la copiii lor și sunt învățați să consolideze comportamentul adecvat și să ignore sau să pedepsească un comportament necorespunzător. Părinții învață, de obicei prin sesiuni de joacă, să recunoască, să recunoască și să recompenseze comportamentul adecvat al copilului. Părinții primesc feedback imediat de la formatori. De asemenea, învață să comunice instrucțiuni clare și să-l recompenseze pe copil sau să acorde un timp, în funcție de respectarea copilului. Evaluarea eficacității, de obicei bazată pe raportul părinților sau pe observația comportamentului copilului, susține, în general, o scădere a comportamentelor cu probleme [7].

Modificarea comportamentului este acceptată ca o metodă eficientă pentru controlul comportamentelor cu probleme specifice. Unele forme de modificare a comportamentului sunt prezente în majoritatea programelor de educație parentală. Datorită, în parte, rezultatelor sale relativ rapide, concentrării sale sistematice asupra schimbării comportamentului și a ușurinței relative cu care cercetătorii pot evalua efectele sale, modificarea comportamentului a fost un model credibil în educația părinților încă de la începutul anilor 1970.

Cu toate acestea, abordările comportamentale au atras și critici substanțiale. Unii oameni greșesc astfel de abordări pentru ca părintele să fie sursa autorității: Părinții definesc un

comportament de dorit și manipulează experiența copiilor pentru a asigura anumite rezultate. Astfel de abordări pot să nu încurajeze autonomia și luarea deciziilor la copii. Dependența de abordările comportamentale nu duce la un comportament moral matur, interiorizat. Un copil poate deveni concentrat pe recompense, mai degrabă decât pe standarde internalizate sau pe sensibilitatea față de ceilalți [6].

Datorită capacității lor de a gestiona comportamente specifice, abordările de gestionare a comportamentului sunt susceptibile să aibă un rol în procesul parental eficient. Cu toate acestea, acestea pot fi cele mai eficiente atunci când sunt combinate cu abordările de îmbunătățire a relației.

B. Abordări de îmbunătățire a relațiilor (Dreikurs, Ginott, Gordon)

Spre deosebire de programele de modificare a comportamentului, abordările de îmbunătățire a relațiilor pun mai mult accent pe calitatea relațiilor și pe nevoile emoționale ale părinților și ale copiilor lor. Astfel de abordări îi învață pe părinți să dezvolte o atmosferă acceptabilă, de susținere pentru copiii lor, folosind astfel de abilități precum ascultarea activă [4].

Este normal ca părinții să reacționeze la comportamentul copiilor lor cu prelegeri. Abordările de îmbunătățire a relațiilor sugerează o reacție diferită. Părinții care folosesc abilități de ascultare activă ar putea spune lucrurile astfel: "Aș dori să înțeleg cum te simți. Îmi vei spune mai multe?", "Lasă-mă să văd dacă înțeleg cum te simți. Te simți ca ...?". Luând timp pentru a înțelege sentimentele copilului îl ajută pe copil să se simtă iubit și îl ajută pe copil să se confrunte cu emoțiile. De asemenea, ajută părintele și copilul să lucreze împreună pentru soluții. Din cercetări reiese clar că o relație de susținere părinte-copil, susținută de abordările de îmbunătățire a relației, este importantă pentru copilul în curs de dezvoltare [2].

John Gottman (1997) a subliniat un mod util de a răspunde emoțiilor copiilor. În loc să răspundă la emoțiile copilului, respingându-le sau confundându-le, un părinte poate fi un antrenor de emoții. Antrenamentul emoțional presupune înțelegerea copilului, acceptarea emoției și ajutându-i să eticheteze și să facă sensul emoției. Antrenamentul emoțional ajută un copil să învețe să înțeleagă și să-și regleze sentimentele și îl ajută pe copil să învețe să rezolve probleme [3].

Sprijinul, care stă la baza relației părinte-copil, este mai mult decât să le spui copiilor că sunt iubiți; este un comportament care ajută un copil să se simtă confortabil și apreciat. Sprijinul poate fi numit și acceptare, afecțiune, dragoste, năduf sau căldură. Un mod important de a ajuta copilul să simtă sprijin este prin eforturile de a-și înțelege sentimentele.

Abordările de îmbunătățire a relațiilor au diferite strategii pentru a face față comportamentului necorespunzător. De exemplu, Ginott (1965) a recomandat părinților să-și stabilească limite clare, dar să-și facă timp să înțeleagă ce simt copiii în loc să învinovățească sau să prelege. Accentul său pe înțelegerea plină de compasiune combinat cu limite clare este un motiv pentru care cărțile sale rămân încă populare și respectate [2].

În unele programe, precum cele dezvoltate de Gordon (1970), părinții sunt instruiți să utilizeze mesaje I pentru a descrie fără judecată comportamentul problemei și efectele sale asupra părintelui. Schița generală a unui mesaj I este: „Când tu (comportamentul copilului), simt (declarație de emoție) pentru că (efecte)”. Folosite corespunzător, mesajele I pot minimaliza vina și permit părinților și copilului să identifice problema, să enumere alternativele, să aleagă o soluție, să decidă o strategie de implementare și să evalueze rezultatele [4].

Dreikurs (1964) a sugerat ca părinții să înțeleagă nevoia exprimată prin comportamentul copilului și apoi să-l ajute pe copil să răspundă acestei nevoi. În majoritatea abordărilor de îmbunătățire a relațiilor, controlul poate fi menținut printr-o combinație de stabilire a limitelor clare, raționament, consecințe naturale sau logice și ajutorul copilului pentru a satisface nevoile în mod corespunzător. Dezvoltarea unei relații calde și de încredere este de așteptat să prevină multe probleme de comportament. În plus, părinții își pot îmbunătăți gestionarea comportamentului unui copil prin faptul că sunt conștienți de comportamentele specifice adecvate pentru dezvoltare sau normale pentru acel anumit copil [8].

Multe programe subliniază utilizarea de către părinți a consecințelor pentru comportamentul greșit al copilului, astfel încât copiii să învețe să înțeleagă legătura dintre comportamentul și rezultatele lor. Un exemplu de consecință naturală ar putea fi faptul că copiii care nu reușesc să-și curețe dormitoarele, au camere dezordonate. Pe de altă parte, o consecință logică ar putea fi faptul că copiii nu au voie să iasă și să se joace până când camerele lor sunt în ordine. Părinții sunt încurajați să-și reducă propriile puteri, evitând scuturarea, rușinea sau criticarea copiilor. Părinții pot facilita autocontrolul copiilor permițându-le să fie responsabili pentru propriile acțiuni și să experimenteze rezultatele comportamentului lor. Acest lucru este în contrast cu utilizarea recompenselor și a pedepsei în abordările de gestionare a comportamentului care fac din părinți agentul de control în viața copilului.

În luarea în considerare a abordărilor de gestionare a comportamentului și de îmbunătățire a relațiilor, este clar că unele recomandări comune, precum monitorizarea comportamentului copiilor și oferirea unui mediu, susțin un comportament bun. Cu toate acestea, limbajul și accentul celor două școli de gândire sunt diferite. Abordările de gestionare a comportamentului accentuează controlul parental. Abordările de îmbunătățire a relațiilor subliniază o relație grijulie. Programele de parenting eficiente ar trebui să se bazeze pe răspunsul sensibil la comportamentul problemelor, așa cum se sugerează în primul, și pe abilitățile de comunicare și relație, așa cum se subliniază în cel de-al doilea.

BIBLIOGRAFIE

1. DORORHY, L. NOLTE; RACHEL, H. Copiii învață ceea ce trăiesc. București: Editura Humanitas, 2006.
2. GINOTT, H. Între părinte și copil. București: Editura Humanitas, 2006.
3. GHEBREA, G. Factori ce afectează stabilitatea cuplului marital. (online) www.iccv.ro/romana/revista/rcalvit/pdf
4. Gordon T. Manualul părinților eficiente. București: Editura Tritonic, 2008.
5. Holt România. Cum să devenim părinți mai buni. Ghidul părintelui, Iași: Expert Projects, 2010.
6. JOHNSON, D.C.; HARRISON, B.C.; BURNETT, M.F.; EMERSON, P. Deterrents to participation in parenting education. Family and Consumer Sciences Research Journal, 31, 2003, p. 403-424.
7. Macovei, E. Familia și casa de copii. București: Editura Litera, 1989.
8. MAURICE J. ELIAS; STEVEN, E. TOBIAS; BRIAN, S. Friedlander. Inteligența emoțională în educația copiilor. București: Editura Curtea Veche, 2007.

9. POPESCU, R. Introducere în sociologia familiei. Familia românească în societatea contemporană. Iași: Editura Polirom, 2009.
10. STĂNCULESCU, E. Concepția lui Albert Bandura despre învățarea socială și modificarea comportamentală. În: Revista de Psihologie școlară, nr.1, 2008, p.79-83.
11. UNICEF. Educația parentală contează. Uniți pentru copii: Buletin informativ trimestrial al UNICEF România, nr. 5, 2009, p. 3-5.
12. UNICEF. Cunoștințe, atitudini și practici parentale în România. București, 2006.

OPTIMIZAREA RELAȚIEI ȘCOALĂ-FAMILIE PRIN EDUCAȚIE PARENTALĂ

*Ermina DĂNCULESEI, prof. învă. primar,
Școala Gimnazială Com. Gherăești, jud. Neamț, România*

Summary. *The education of parents, as well as education in general, becomes necessary both for children upbringing and schooling as well as a way of spiritual and social emancipation, a vector of democratization of education and society. Due to the fact that educating parents cannot become compulsory, it should be adapted to their needs and grant liberal options to those who study or get involved. An educational system designed for adults is functionally well organized when it is based on motivation and focused on goals that solve the problems of individuals or groups of adults. There ought to be strategies that are established based on knowing the real needs, specific to education, in order to stimulate parent motivation for learning and participating in educational programs. In order to be able to fulfill the fundamental function of the family - that is to provide security for the child - and its socializing, acculturating and individualizing role, the main purpose of educating parents becomes the formation of the parents' educational consciousness, of the requirement to make a conscious effort as the child's needs (including education) evolve.*

Keywords: *continuity, bridge, abilities.*

Educația părinților, ca și educația, în general, apare necesară atât pentru creșterea și educarea copiilor cât și ca o cale de emancipare spirituală și socială, ca un vector al democratizării educației și societății.

Evoluțiile rapide din viața socială generează o cerere de continuare a proceselor de reînnoire a cunoștințelor, deprinderilor și valorilor pe durata vieții. Din perspectiva unei analize sistemice, educația părinților apare ca o dimensiune a educației permanente și, desigur, a educației adulților. „Educația permanentă este un proces de perfecționare a dezvoltării personale, sociale și profesionale pe durata întregii vieți a individului în scopul îmbunătățirii calității vieții atât a indivizilor cât și a colectivității lor.

Aceasta este o idee comprehensivă și unificatoare care include învățarea formală, nonformală și informală pentru dobândirea și îmbogățirea unui orizont de cunoaștere care să permită atingerea celui mai înalt nivel de dezvoltare posibil în diferite stadii și domenii ale vieții.” [7, p. 47 – 48]. Din această perspectivă, actualul sistem de învățământ apare ca inflexibil, prea formal și disfuncțional în contextul necesităților comunităților sau al noilor evoluții. În aceeași lucrare se menționează că o etapă inițială a oricărei strategii, proiectată să îndeplinească aspirațiile educației permanente este „construirea unui pod de legătură” între „o varietate de elemente intereducaționale” (structuri, curriculum, pregătirea profesorilor) și „un număr considerabil de elemente extraeducaționale.” (configurații personale, sociale, istorice etc.)

Deoarece educația părinților (cu excepția unor programe de promovare profesională) nu poate deveni obligatorie, ea trebuie să fie adaptată nevoilor acestora și să acorde celor ce studiază condiții liberale (de autoeducație și autoevaluare, de alegere a conținuturilor și

metodelor, a locului și timpului de învățare). Un sistem de educație pentru adulți este bine organizat functional atunci când este întemeiat pe motivații și centrat pe obiective care rezolvă problemele indivizilor sau ale grupurilor de adulți. Trebuie să existe strategii întemeiate pe cunoașterea nevoilor reale, specifice educației pentru a stimula motivațiile lor de învățare și de participare la programe educative. Asemenea strategii presupun și un sistem de „autopurtare” a învățării – specific al educației adulților – care să se realizeze atât prin apelul la educatori (formatori) specializați (profesori, medici, juriști etc.) cât și prin apelul la formatori formați dintre adulți cuprinși în programele educaționale.

Democrația, transformările sociale, emanciparea femeii, modificarea statutului copilului, dispersia familiei, încercarea de a restitui educației familiale prestigiul pe care l-a avut până la introducerea învățământului obligatoriu, progresele sociologiei și psihologiei, precum și alte cauze au dus la înțelegerea faptului că orice sistem de educație rămâne neputincios dacă se izbește de indiferența sau de opoziția părinților. Misiunea școlii devine astfel primordială. „Deoarece axa directoare a civilizației occidentale este înaintarea persoanei spre mai multă libertate și fericire, înaintarea societăților spre mai multă înțelegere și justiție și data fiind demisia unui număr de părinți și faptul că un număr crescând de copii vin din familii destrămate, fie din medii analfabete, iar comunicarea dintre părinți și copii nu se face întotdeauna foarte bine, pentru toate aceste motive școala are o misiune suplimentară.” [7 p. 48].

Dintotdeauna au existat educatori remarcabili și părinți iubitori care nu și-au pus probabil atâtea probleme și totuși au reușit foarte bine; dar acest lucru era mai ușor într-o lume statornică în care tradiția avea ultimul cuvânt. Modificarea pe care a suferit-o, în curs de o generație sau două, relațiile dintre părinți și copii, dintre adulți și tineri apare mai vădită în considerația pentru copil ce are „semnificația de recunoaștere intimă și profundă a valorii persoanei copilului și de încredere în potențialul lui de dezvoltare” [11, p. 67].

Sentimentul de siguranță – singurul care permite copilului să se emancipeze și să-și dobândească personalitatea – depinde de următoarele condiții [11, p. 73]:

1. Protecția împotriva loviturilor din afară;
2. Satisfacerea trebuințelor elementare;
3. Coerența și stabilirea cadrului de dezvoltare;
4. Sentimentul de a fi acceptat de ai săi:
 - ca membru al familiei: să fie iubit, să dăruiască dragoste, să fie izvor de bucurie și de mulțumire pentru adulți; să fie condus și îndrumat;
 - ca ființă umană: să i se accepte caracteristicile individuale; să aibă posibilitatea de acțiune și experiență personală, să aibă asigurată o anumită arie de libertate.

Pentru îndeplinirea funcției fundamentale a familiei – de securizare a copilului – și rolului său socializator, aculturant și individualizator, finalitatea definitorie a educației părinților devine formarea conștiinței educative a părinților, a necesității unui efort conștient pe măsura evoluției nevoilor (inclusiv de educație) ale copilului.

În general, termenul de educație parentală, denumește, în sens larg, ”programele, serviciile și resursele destinate părinților și celor care îngrijesc copii, cu scopul de a-i sprijini pe aceștia și de a le îmbunătăți capacitatea de a-și crește copiii” [5 , p. 5].

Într-un sens mai restrâns, educația parentală se referă la programele care ajută părinții să își dezvolte și să își îmbunătățească abilitățile parentale, să înțeleagă dezvoltarea copilului, să învețe

să reducă stresul care poate afecta funcționalitatea parentală, și să învețe să folosească modalități alternative de abordare a situațiilor dificile întâlnite cu copiii.

Scopul educației parentale este de a dezvolta relațiile dintre părinți și copii prin încurajarea comportamentelor de sprijin ale părinților și modificarea comportamentelor nonproductive sau vătămătoare [5, p. 12].

Ca entitate de sine stătătoare sau în combinație cu alte programe, educația parentală ajută părinții să-și dezvolte și să-și îmbunătățească abilitățile parentale, să înțeleagă dezvoltarea umană, să alterneze abordările în creșterea copiilor și să învețe tehnicile pentru a reduce stresul care subminează funcționarea parentală .

Educația parentală pune accent atât pe îmbunătățirea exercitării parentalității, cât și pe latura terapeutică de reducere a tensiunilor generate de îndeplinirea rolurilor de părinte. Scopul sprijinului parental este de a îmbunăți capacitatea părinților de a valorifica resursele din afara familiei pentru propria bunăstare a lor și a copiilor lor. Considerăm că aceste diferențe surprinse de autor sunt utile pentru clarificarea modului în care educația parentală răspunde unor nevoi și produce anumite efecte.

În România există deseori confuzii în ceea ce privește educația parentală: deseori, orice intervenție asupra părinților (consiliere, sprijin moral, grupuri de suport, informare etc.) sunt considerate a fi activități de educație parentală. Pe măsură ce părinții participă la programe de educație parentală devin mai capabili să ofere o îngrijire mai atentă a copiilor. Nu-i suficient doar să informezi oamenii și ei să înțeleagă mesajele transmise în diferite campanii de informare pentru schimba comportamentele.

Cele mai citate exemple în literatură sunt cele legate de comportamentele în sănătate și cele subsumate conceptului de stil de viață; astfel, în ciuda nenumăratelor campanii de informare și educare, fumătorii nu-și modifică comportamentul, persoanele care-și agresează membrii familiei nu devin mai puțin agresivi sau mai puțin violenți, părinții care-și neglijează copiii nu devin mai atenți față de aceștia etc. Producerea unor schimbări la nivelul comportamentelor presupune înțelegerea complexă a culturii, factorilor personali și sociali, asigurarea unor contexte de interacțiune și control social capabile să motiveze și să susțină schimbarea.

Deși sunt incontestabile beneficiile educației parentale, totuși ea nu reprezintă un panaceu: ea nu poate rezolva sărăcia și efectele devastatoare ale acesteia asupra familiilor, nici inegalitățile sociale sau problemele din sistemul de asistență socială a familiei și copilului etc.; cu toate acestea, ea poate îmbunătăți abilitatea părinților de a oferi dragoste și sănătate copiilor lor, oferindu-le astfel o șansă mai bună în viață. Orientate în mod prioritar către familiile vulnerabile și defavorizate, programele de educație parentală au ca principal argument faptul că în aceste familii copilul este supus unor riscuri, precum: abuzul, neglijarea, exploatare prin muncă, nerespectării drepturilor fundamentale etc. Nevoia este mai bine scoasă în evidență datorită faptului că aceste categorii de familii sunt mai puțin expuse prescripțiilor instituționale privind drepturile copilului, sunt mai văduvite de interacțiuni sociale capabile să influențeze comportamentele și competențele parentale.

Educația parentală urmărește nu doar dezvoltarea competențelor practice, ci și a celor reflexive. Exercițiul practic al parentalității este definit mai degrabă ca un proces al unei practici reflexive și nu doar un set de îndeletniciri sau sarcini practice care trebuie învățate și care definesc rigid rolurile de mamă și de tată .

Extinderea adresabilității programelor de educație parentală pe categorii de părinți cu rețele sociale extinse și consolidate ar permite o promovare mai bună a programelor care ar putea contribui la schimbarea comportamentelor parentale. Pe de altă parte, pentru creșterea eficienței programelor de educație parentală este necesară extinderea acestora pe categorii mari de populație și furnizarea acestora pentru o perioadă lungă de timp.

BIBLIOGRAFIE

1. AGABRIAN, M., MILEA, V. Parteneriate școală-familie comunitate. Iași: Editura Institutul European, 2005.
2. BOCOȘ, M.D. Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice. Iași: Editura Polirom, 2013.
3. BUNESCU, Gh.; ALECU, Gh., Badea D. Educația părinților. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
4. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom, 2006.
5. COJOCARU, Șt.; COJOCARU, D. Educația parentală în România. București: Editura Alpha MDN, București, 2011.
6. CUCOȘ, C. Informatizare în educație. Aspecte ale virtualizării formării. Iași: Editura Polirom, 2006.
7. DAVE, R.H. Fundamentele educației permanente. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
8. DRAGOMIR, M. Manual de management educațional pentru directorii unităților de învățământ. TURDA: Editura Hiperborea, 2000.
9. KELEMEN, G. Pedagogia învățământului primar și preșcolar. Arad: Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2011.
10. MITROFAN, I., CIUPERCĂ, C. Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei. București: Editura Press Mihaela SRL, 1998.
11. OSTERRIETH, P. Copilul și familia. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.

DIMENSIUNI ALE DISCRIMINĂRII ÎN MEDIUL ȘCOLAR

Angela CUCER,
Institutul de Științe ale Educației, RM
Gabriela LEUȚANU, doctorand,
Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, Chișinău, RM

Abstract: *On different occasions children may feel being treated differently, even in schools, which can decrease their chances towards others. This phenomenon is often encountered nowadays, both in urban and rural areas, being mostly influenced by the child's family poor financial situation, by his ethnicity and physical appearance. Most parents were willing to participate in activities considered an important factor as an anti-discrimination measure in prevention and tackling this phenomenon such as effective involving both in child's school and home education process.*

Keywords: *discrimination, school environment, tackling and prevention*

Comportamentul social influențat de prejudecățile și stereotipurile individuale referitoare la etnie, rasă, sex, religie, de clasă presupune aplicarea unui tratament diferit persoanelor cu care relaționăm și poartă denumirea de discriminare. În acest context se poate considera și descrie acțiunea majorității dominante față de minoritatea dominată, această sacțiune implicând inclusiv un prejudiciu adus indivizilor sau grupurilor.

Discriminarea este directă (imitarea sau refuzul unui drept), discriminare indirectă (prin apartenența la grup vulnerabil), discriminare structurală (ca urmare a organizării sistemelor sociale), hărțuire (când demnitatea este lezată) și victimizare (prin protecția discriminatului).

Consecințele discriminării sunt: stigmatizarea, bullying-ul, comportamente generate de manifestări ale intoleranței față de persoana discriminată sau a grupului vulnerabil.

Conexiunile emoționale pozitive cu școala, care pot influența comportamentele și competențele educaționale [13], pot fi indicative ale proceselor de protecție socială și care ajută la menținerea elevilor în școală. Înțelegerea dezvoltării atașamentului școlar în timp este complicată, deoarece mulți studenți indigeni suferă discriminare atât în mediul educațional, cât și în mediul comunitar. Cercetările anterioare arată că discriminarea influențează negativ performanța academică, stima de sine și declanșează reactivitate la stres.

Astfel, discriminarea poate constitui încă o barieră în plus în ajustarea școlii, în special în mediile în care cultura indigenă nu este valorizată. Deoarece performanța școlară în rândul tinerilor de altă etnie este influențată în mod pozitiv sau negativ de cunoștințe, limbă și cultură locale [7], efectele discriminării pot fi mai puternice în școlile publice în care se întâlnește mai puțin sprijin cultural la nivel de școli. Școlile private au mai multe șanse decât școlile publice să încorporeze cultura în programa școlară și orientările instituționale, deci aceste șanse pot fi considerate drept factori de protecție. Deoarece ajustarea școlară influențează o gamă largă de rezultate academice, cum ar fi implicarea, realizarea, absolvirea și urmarea unei facultăți,

înțelegerea legăturilor dintre mediile educaționale structurate, discriminarea și ajustarea au o semnificație teoretică, empirică și practică substanțială.

Rolul informațiilor situaționale (adică, rasa/etnia copiilor și a profesorului și informații despre alegerile anterioare ale profesorului), abilitățile social-cognitive, caracteristicile copilului (rasa/etnia și atitudinile rasiale/etnice ale copiilor) au indicat că acești copii au atribuit cel mai des rezultate diferențiale calității muncii sau abilității lor ca elevi. Atenția copiilor asupra informațiilor situaționale este moderată de abilitățile lor social-cognitive. Rasa/etnia și atitudinea etnică a copiilor afectează percepția discriminării [6].

Studiile demonstrează că în urma repartizării aleatorii într-o condiție de rezistență la prejudecăți sau într-un grup de control cu privire la percepția discriminării rasiale profesionale, la credințele de autoeficiență legate de discriminare, la așteptările privind rezultatele profesionale și la statutul perceput de profesiile lor aspirate și așteptate, copiii din grupul de control au finalizat măsuri posttest identice cu măsurile de pretestare. Cel mai probabil, decalajul statutului ocupațiilor aspirate și așteptate al copiilor a fost corelat în mod pozitiv cu percepția lor despre discriminarea rasială profesională, iar această relație a fost mediată de așteptările privind rezultatele profesionale. La posttest, copiii aflați în condiții de rezistență la prejudecăți au avut așteptări ocupaționale cu un nivel mai ridicat decât copiii aflați în grupul de control, iar această diferență s-a datorat așteptărilor îmbunătățite ale rezultatelor ocupaționale în condiția de rezistență la prejudecată [10].

Discriminarea rasială a fost legată negativ de apartenența la școală și de implicare școlară, iar socializarea etnică a fost pozitiv legată de implicarea școlară pentru ambele grupuri. Un nivel moderat de socializare rasială a prezis implicarea școlară pozitivă, în timp ce nivelurile scăzute și ridicate de socializare rasială au prezis implicarea școlară negativă. Drept urmare, socializarea etnică a moderat legătura dintre discriminarea rasială și apartenența la școală, care diferă între grupuri. În special, socializarea etnică a agravat relațiile dintre discriminarea rasială și apartenența la școală pentru adolescenții americani coreeni adoptați, în timp ce socializarea etnică a favorizat această legătură pentru adolescenții americani coreeni neadoptați. Rezultatele studiului ilustrează relația complexă dintre socializarea rasială și etnică, discriminarea rasială și adaptarea școlară [17].

Cercetările arată că persoanele obeze sunt ultimele ținte acceptabile de discriminare. Persoanele supraponderale spun povești despre primirea unor note slabe în școală. Unii care au scris pe această temă insistă că există un model puternic și constant de discriminare [2], dar nu s-a făcut o revizuire sistematică a dovezilor științifice. Cu toate acestea, anecdotele de părtinire și discriminare ar putea reprezenta evenimente izolate și nu dovedesc că discriminarea apare într-un mod sistematic și răspândit. Prin urmare, este important să documentăm dacă există discriminare. Discriminarea este dăunătoare victimelor sale în multe feluri și poate avea efecte de durată [3], [5]. Cu 54% din populația Statelor Unite în prezent supraponderale și 34% obeze și cu prevalența în continuă creștere atât în Statele Unite cât și în întreaga lume, sănătatea și bunăstarea multor milioane de oameni ar putea fi afectate [14]. În ciuda atenției semnificative asupra impacturilor medicale ale obezității, deseori ignorate sunt rezultatele negative pe care copiii obezi și adulții le experimentează ca urmare a stigmatizării, prejudecății și discriminării. Cercetările care se întind pe mai multe decenii au documentat părtinirea și stigmatizarea ponderală constantă în ocuparea forței de muncă, asistență medicală, școli, mass-media și relații interpersonale. Pentru tineri supraponderali și obezi, stigmatizarea în greutate se traduce prin

victimizare, tachinare și intimidare. Rezultate adverse multiple sunt asociate cu expunerea la stigmatizare în greutate, incluzând depresia, anxietatea, stima de sine scăzută, insatisfacția corporală, ideea suicidului, performanțele academice slabe, activitatea fizică mai scăzută, comportamentele alimentare inadapabile și evitarea îngrijirii sănătății [15].

Toată această trecere în revistă a defnirii și clarificării termenilor relaționați la conceptul de „discriminare” are și rolul de a focaliza atenția asupra necesității elaborării și popularizării unor mijloace de coping pe care eventualele victime sau eventualii subiecți ai discriminării să le poată avea la dispoziție și pe care aceștia să poată decide să le utilizeze ca pe instrumente de lucru în eforturile lor conștiente de a depăși dificultățile generate de confruntarea în relațiile sociale cu acest fenomen.

Privind din punct de vedere social fenomenele ce implică discriminarea, cercetarea pe temă și avizarea publicului asupra efectelor ei par a fi suficiente pentru contracararea, prin educație de mase, a efectelor. Dar, pentru fiecare individ, aceste măsuri sunt insuficiente; se ridică, astfel, problema depășirii efectelor și daunelor la nivel de individ, la nivel de reușită de viață. Cum aplicăm această informație?

Una dintre alternative este educația personală și educația de grup la nivel de grupuri de vârstă. Putem alege să pregătim perceperea și prelucrarea la nivel de înțelegere a fenomenului și efectelor sale încă de la vârsta preșcolară - astfel încât individul să cunoască deja și să opereze eficient cu aceste instrumente la momentul în care acest fenomen devine operațional - de regulă vârsta școlarității primare. Încă din familie și grădiniță se pot face cunoscute semnalmentele discriminării și daunele pe care aceasta le produce individului și grupurilor de indivizi cu note comune de discriminare. Copiii mici pot fi lesne făcuți să înțeleagă urmările nedorite ale discriminării la ceilalți și la ei înșiși și pot fi educați să aleagă modalitatea de manifestare social-relațională mai etică, mai productivă de efecte dorite.

Cealaltă alternativă presupune implicarea societății în elaborarea de programe și strategii educaționale care, aplicate la nivel societal major, să disipeze în scurt timp fenomenul cu totul, reducând la maxim producerea lui, cum se aplică programele educative în școală.

Fiecare preșcolar este obligat să se pregătească pentru a începe educația școlară, ceea ce înseamnă că ar trebui să fie echipat cu abilități și competențe care determină disponibilitatea lor de a începe învățarea la școală, cu alte cuvinte, maturitatea școlară [11]. S-a dezbătut mult despre profilul copilului care este pregătit pentru școala primară. Profesorii au perspective diferite de pregătire, deși tendința de a privilegia învățarea academică ține cont de aceste diferențe. Concluziile evidențiază, de asemenea, că perspectivele diferite ale profesorilor asupra pregătirii copiilor conduc la înțelegeri diferite ale modului în care acest lucru ar trebui susținut. Aceste constatări indică importanța de a oferi cadrelor didactice oportunități frecvente de a se implica în discursul critic, permițându-le să lucreze spre obișnuirea în defnirea și interpretarea aspectului pregătirii pentru școala primară și cum ar putea fi atinsă. Ar fi necesar să ne concentrăm în mod special pe rolul contextului social în activitățile educaționale care combat discriminarea. Contextul socio-politic poate limita capacitatea școlilor de a promova relații interculturale pozitive, dar și că este posibil ca școlile să promoveze schimbări mai ample care acționează ca agenți ai schimbării la nivel social, adică în ceea ce privește schimbarea contextelor sociale și mai largi ale societății în care se află.

Explorând universul ființei umane realizăm că oricare copil are propria sa personalitate și nevoi proprii. Și copiii diferiți au dreptul la educație laolaltă cu toți copiii, neintegrearea acestora

în sistemul educațional de masă conduce la marginalizare, la discriminare, împiedică formarea și afirmarea propriei personalități.

În cadrul cercetării realizate pe un eșantion de (scrieți nr. De subiecți) am avut drept scop evaluarea fenomenului de marginalizare și excluziune socială astfel încât să se poată preveni și chiar reduce fenomenul de discriminare printr-o comunicare asertivă.

Tabelul 1. Tabel de frecvență pentru variabila mediu de proveniență.

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	urban	60	80.0	80.0	80.0
	Rural	15	20.0	20.0	100.0
	Total	75	100.0	100.0	

Cei 80% din totalul participanților însumează 60 de mămici din mediul urban iar restul de 20% este reprezentat de 15 mămici din mediul rural.

2. a. Bifați factorii care generează acest fenomen în opinia dumneavoastră în învățământul primar.

75 responses

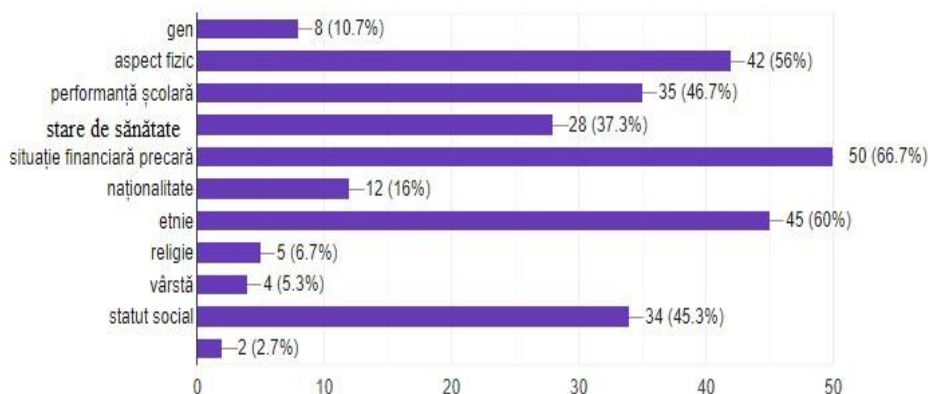


Figura 1. Factori generatori.

Majoritatea părinților 66,70% din totalul acestora, respectiv 50 de persoane au bifat situația financiară precară ca fiind cea mai întâlnită caracteristică, în opinia lor, care conduce la apariția comportamentului discriminativ față de elevul în cauză, urmată de etnie cu un procent de 60% din cei 75 de respondenți. Au urmat factori precum aspectul fizic, cu 56% de prezențe în răspunsurile celor 75 de mămici, apoi performanța școlară și statutul social la diferențe mici, 46,70% și respectiv 45,30% din 75 de respondenți. Acestora le-au urmat starea de sănătate fizică

sau mentală, naționalitatea și genul cu peste 10% prezențe în totalul alegerilor bifate de părinții implicați în cercetare.

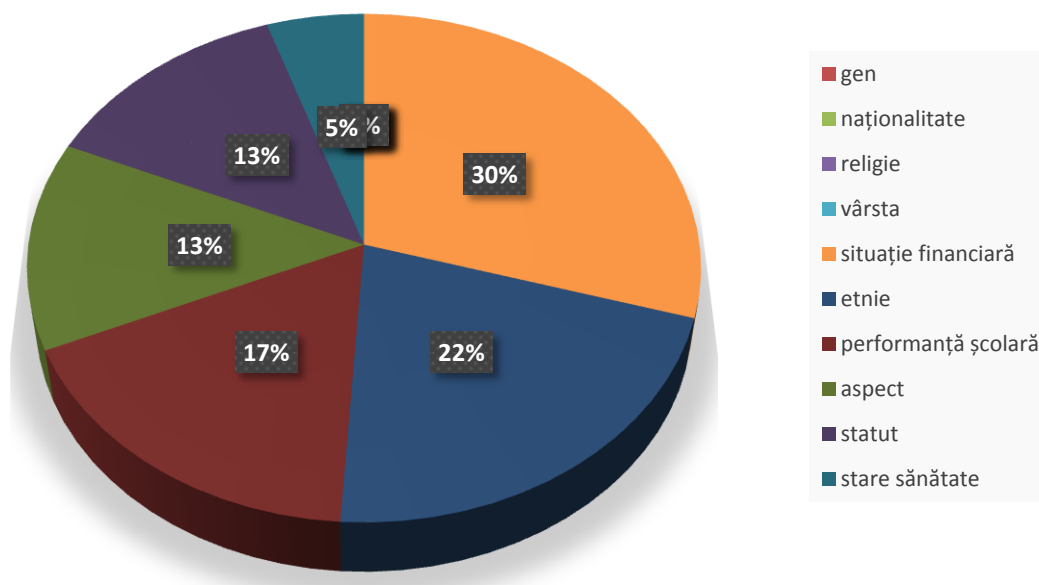


Figura 2. Factor principal al discriminării.

Se poate observa din figura 2 de mai sus faptul că alegerea cu cea mai mare pondere în răspunsurile mămicilor ca și caracteristică principală asociată conceptului de discriminare în mediul școlar primar este **Situația financiară precară**, cu un procent 29% din totalul răspunsurilor înregistrate, urmată de **Etnie** cu 21% și **Performanța școlară**, respectiv 17% din răspunsuri. Nu au înregistrat nici o alegere ca fiind motivul principal asociat în apariția discriminării: genul, naționalitatea, vârsta și nici religia.

Concluzii. Din cele analizate mai sus, deducem: În viziunea părinților discriminarea în mediul școlar este un fenomen prezent, atât în mediul urban cât și în cel rural. Au fost identificați o serie de factori ce favorizează apariția acestui fenomen atât între colegii de clasă cât și ca practică a cadrului didactic. A fost identificată drept caracteristică principală situația financiară precară a familiei urmată de etnie și aspectul fizic iar cadrele didactice au în vedere modul în care își setează atitudinea față de elevi în funcție de performanța școlară.

Majoritatea părinților consideră că nu sunt suficiente activități desfășurate în cadrul școlii cu privire la combaterea și prevenirea discriminării și sunt deschiși să se implice în astfel de acțiuni fie din proprie inițiativă fie la invitația cadrului didactic.

Cu privire la mediul de proveniență ca factor în apariția fenomenului de discriminare părerile au fost împărțite necesitând investigații suplimentare în această direcție însă cu privire la tipul școlii părinții consideră că în mediul privat acest fenomen este mai redus, ceea ce din nou, corelează cu alegerea factorului primar „situația financiară precară” în apariția fenomenului.

Societatea are nevoie de indivizi capabili de îndeplinirea la cote peste medie a rolurilor sociale pentru a asigura reușita și susținerea cu succes a fiecărui membru al acesteia.

BIBLIOGRAFIE

1. ANTONESEI, L.; LABĂR, A. V.; POPA, N. L. Ghid pentru cercetarea educației. Un „Abecedar” pentru studenți, masteranzi, profesori, Iași: Polirom, 2009, p. 41. ISBN 9789734612796
2. BENTLER, P.; BONNET, D. Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*. 1980; 88:588-606. [[Google Scholar](#)]
3. BOLLEN, K.; CURRAN, P. *Latent curve models: A structural equation approach*. John Wiley and Sons; New Jersey: 2006. (Wiley Series on Probability and Mathematical Statistics Ed.). [[Google Scholar](#)]
4. BOURHIS, R.Y.; LEYENS, J.P. (coord). *Stereotipuri, discriminare și relații între grupuri*, Iași: Polirom, 2007. ISBN 973-9248-83-7
5. BOWKER, A. The American Indian female dropout. *Journal of American Indian Education*. 1992; 31:3-20. [[Google Scholar](#)]
6. CHRISTIA SPEARS, BROWN. Bias at school: Perceptions of racial/ethnic discrimination among Latino and European American children. Department of Psychology, UCLA, 1285 Franz Hall, Los Angeles, CA 90095, United States. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.06.006>
7. Demmert WG. Improving academic performance among Native American students: A review of the research literature. ERIC Clearinghouse on Rural Educational and Small Schools; Charleston, WV: [Retrieved June 1, 2009]. 2001. (ERIC Document Reproduction Service No. ED463917) from <http://www.ael.org/eric/demmert.htm>. [[Google Scholar](#)]
8. EKSTROM, R.; GOERTZ, M.; POLLACK, J.; ROCK, D. Who drops out of high school and why? findings from a national study. In: Natriello G, editor. *School dropouts: Patterns and policies*. Teachers College Press; New York: 1987. pp. 52–69. [[Google Scholar](#)]
9. JONES, D.; HARRELL, J.; MORRIS-PRATHER, C.; THOMAS, J.; OMOWALE, N. Affective and physiological responses to racism: The roles of Afrocentrism and mode of presentation. *Ethnicity and Disease*. 1996;6:109–122. [[PubMed](#)] [[Google Scholar](#)]
10. JULIE MILLIGAN, HUGHES. Influence of discrimination awareness on the occupational interests of African American children. The College of New Jersey, USA. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.08.003>
11. KRUSZEWSKA, A., & KOCOT, A. (2019). Are the abilities and social-emotional competencies of polish six-year-olds sufficient to start systematic learning in the first year of primary school? *Early Child Development and Care*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1630829>
12. LYSNE, M.; LEVY, G. Differences in ethnic identity in Native American adolescents as a function of school context. *Journal of Adolescent Research*. 1997;12:372–388. [[Google Scholar](#)]
13. PIANTA R.C.; STEINBERG M. Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. In: Pianta RC, editor. *Beyond the parent: The role of other adults in children’s lives*. New Directions for Child Development. Jossey Bass; San Francisco, CA: 1992. pp. 61-80. pp. 5 1992. [[Google Scholar](#)]

14. REBECCA, PUHL.; DR. KELLY D. Discrimination, and Obesity. 2012. <https://doi.org/10.1038/oby.2001.108>
15. REBECCA, PUHL., DR. KELLY D., BROWNELL. Weight discrimination and bullying. Rudd Center for Food Policy and Obesity, Yale University, 309 Edwards Street, New Haven, CT 06511, USA. <https://doi.org/10.1016/j.beem.2012.12.002>
16. SANDERS D. Cultural conflicts: An important factor in the academic failures of American Indian students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*. 1987;15:81–91. [[Google Scholar](#)]
17. SEOL, K. O.; YOO, H. C.; LEE, R. M.; PARK, J. E.; & KYEONG, Y. (2016). Racial and ethnic socialization as moderators of racial discrimination and school adjustment of adopted and nonadopted Korean American adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 63(3), 294–306. <https://doi.org/10.1037/cou0000120>
18. WILLIAMS-MORRIS R. Racism and children's health: Issues in development. *Ethnicity and Disease*. 1996;6:69–82. [[Google Scholar](#)]
19. <http://www.antidiscriminare.ro> – Portal care reunește mai multe organizații neguvernamentale care activează în domeniul combaterii discriminării
20. www.unicef.ro – site-ul Misiunii UNICEF în România și conține rapoarte specifice legate de accesul la educație a copiilor din mediile defavorizate.

ABORDAREA SOCIOPEDAGOGICĂ A EDUCAȚIEI PARENTALE ÎN RÂNDUL ADOLESCENȚILOR

Ana MACRINICI, grad didactic întâi
Centrul de Excelență în Energetică și Electronică, RM

Abstract: *The article deals with the issue of educational partnership between the school, society and family in their attempt to develop the adolescents' ability to follow, develop and promote parental models and to create their own parenting styles. The education of future parents seems to become a necessity in the process of upbringing children, it also marks the way to the social-spiritual emancipation, democratization of the society and education.*

Keywords: *parental education, educational partners, family values, society, adolescent.*

*Când copiii spun că părinții lor aveau dreptate,
ei au devenit deja la rândul lor părinți.
David Boia*

Ca factor al educației, școala crează o legătură strânsă dintre societate și familie. Cu un sistem de organizare individual, școala va transmite cunoștințe, va crea abilități, va promova norme și valori recunoscute și acceptate social. Cu toate acestea instituțiile școlare au propriile norme și valori care sunt dezvoltate și reproduse în societate. Una dintre cele mai importante condiții ale creșterii eficienței activității educative desfășurate cu elevii o constituie asigurarea unei depline unități de acțiune a tuturor factorilor educativi: școală, familie. Din perspectiva educației permanente – educația viitorilor părinți – constituie o cale de emancipare spirituală și socială a adolescenților, facilitând dezvoltarea resurselor umane prin educație.

Activând într-o instituție profesional – tehnic, unde discipolii sunt la vârsta adolescenței, formarea și dezvoltarea conștiinței morale a personalității elevului privind viața de familie, valorile familiale și optimizarea relațiilor sale cu părinții, ca viitori părinți, cu sine și societatea – devine o adevărată provocare. Programele de instruire includ nu doar discipline de formare profesională, dar răspund și necesității de integrare socială. Astfel disciplinele opționale ca Educația civică, Mod de viață sănătos, Educația pentru societate, Dezvoltarea personală, vin în ajutor comunității de a forma un adult cu un sistem de valori pe care le va promova în cadrul său. În programul curricular al acestor discipline la capitolul Educația Parentală sunt două puncte de reper:

- Conștientizarea rolului familiei, care se formează în funcție de tradiția neamului/etniei, ethosul pedagogic familial, vârsta părinților, studiile și nivelul lor de inteligență, componența familiei, coeziunea și adaptarea ei, condițiile de trai, tradițiile familiale, concepția despre lume a acestora [12. p. 18]
- Valorificarea modelelor pozitive de familist și părinte în funcție de respectarea drepturilor și obligațiilor membrilor de familie, prin relații de parteneri și manageri familiari, educație de gen, dezvoltarea la copiii a deprinderilor civice și moral-spirituale. [12. p. 19]

Aceste repere au rolul de a reduce gradul de vulnerabilitate a tuturor categoriilor de părinți, oferind posibilitatea de a se redescoperi pe ei însuși, de a-și îmbunătăți comunicarea și de a-și dezvolta abilități necesare privind îndeplinirea rolului de părinte.

În colaborare cu psihologul din instituție și cu acordul elevilor din anul 3 de studii, am realizat chestionarul ADOR – tehnica “Adolescenții despre părinți”, cu scopul de a studia relațiile interpersonale din familie și de a organiza în cadrul programelor de instruire activități ce ar preveni situațiile de problemă din familie, iar la necesitate cum să intervină în soluționarea problemelor familiale. Chestionarul a fost completat de 70 de elevi cu vârste cuprinse între 17-18 ani și a pus în evidență comportamentul și metodele de educație ale părinților percepute de adolescenți.

Cunoaștem că interacțiunea dintre părinți - copiii formează – cultura familiei manifestată prin valori familiale și principii de familie [10, p. 4]. Relațiile umane sunt prezentate prin nivelul de integrare a persoanei în societate datorită valorilor familiale: adevăr, fidelitate, cooperare, bucurie, respect, bunăvoință, etc., Rezultatul chestionarului a redat nivelul de încredere dintre părinți și copii, 55.7% (39 elevi) susțin că părinții sunt permisivi, au libertatea de a alege și a decide singuri, aleg activități la dorință, alți 44.3 % (31 elevi) se simt permanent urmăriți de părinți în stradă, la școală, li se cere să prezinte cu exactitate locul și ocupațiile lor, li se restricționează interacțiunile cu alți semenii.

Varietatea și intensitatea stărilor afective familiale sunt inegalate de celelalte tipuri de relații. Membrii grupului familial sunt legați de expresiile puternice ale iubirii, atașamentului, loialității și sensibilității față de sentimentele celorlalți membri. Conform răspunsurilor primite de la elevi am observat discordanța dintre acțiunile și comportamentul părinților, 58.6 % (41 elevi) spun că părinții demonstrează deschis dragostea față de ei, iar 42.9% (30 elevi) cred că sunt antipatici părinților. Dintre cei 70 elevi, 35 (50%) sistematic sunt criticați pentru faptele lor, iar 45 (64%) mereu susținuți încurajați, promovați.

Prin comportamentele pe care membrii familiei le așteaptă de la fiecare membru se stabilesc următoarele roluri familiale; - rolul conjugal (de partener, soț/soție); - rolul fratern (frate/ soră); - rolul PARENTAL, ce vizează relaționarea dintre părinți - copii și presupune:

- ✓ Creșterea și educarea copiilor;
- ✓ Formarea identității sexuale a copiilor;
- ✓ Formarea identității culturale;
- ✓ Stimularea evoluției și dezvoltarea personalității la copii. [7. p 9.]

Rolul de părinte este înșelător, inițial ni se crează impresia că nu facem decât să creștem un copil, dar de fapt părinții învață și cresc o dată cu copilul. Parenting-ul reprezintă cea mai bună cale de autocunoaștere, bazată pe relații sănătoase, pe familie unită. Activitățile în comun facilitează relațiile dintre membrii de familie, însă doar 35,7% din elevi sunt incluși în activități alături de ceilalți membri ai familiei, alți 54.3% se simt ignorați.

Modalitățile de disciplinare eficiente a copilului stârnesc certuri, iar diferențele dintre teorie și practică reprezintă adesea mărul discordiei dintre cei doi părinți. Educația parentală (a adulților în general) trebuie să se realizeze în condiții liberale, unde conținuturile, metodele, sunt adaptate la nevoile specifice de educație ale părinților [1, p. 9]. Pedepsele inconveniente, uneori prea mult, alteori prea puțin, 60% (42 elevi) unele reguli respectate, alteori nu 64.3% (45 elevi), pentru aceeași faptă uneori pedepsit, alteori iertat 51.4% (36 elevi), duce la instabilitatea

relațiilor dintre membrii familiei, în plus copilul este dezorientat în a înțelege unde a greșit și cât de grav este situația.

Viitoarii mamă sau tată conștientizează că persoana pe care copilul o va lua drept model și de la care va învăța zi de zi este chiar persoana proprie. A fi părinte nu înseamnă să-i spui copilului ce să facă în momentul în care se poartă urât. Părinte este cel care asigură condițiile în care copilul poate atinge nivelul maxim în ce privește potențialul său uman [2, p. 19]. Cultura familiei se reflectă în societate prin intermediul raportului de relații de familie – relații între soți, între copiii, părinți – copiii, interacțiunea cu alte familii.

Formarea identității sexuale reprezintă o abordare pozitivă a sexualității și a relațiilor sexuale, bazate pe respect, precum și posibilitatea de a avea relații sexuale în siguranță, fără discriminare, violență sau coerciție. Viitorii părinți sunt instruiți de a reflecta la tema „sexualitatea” în context global cu referire la gradul de dezvoltare emoțională, fizică și socială. Problemele bioetice ca avortul, fertilizarea în vitro abordate la lecție au un impact emoțional asupra elevilor. Adolescenții sunt integrați în rolul de a fi sau a nu fi părinte. Gradul de empatie, conștientizare a consecințelor pe care le pot avea faptele lor pentru viitor îi determină de a aprecia locul lor în familie și societate.

Este recunoscut faptul că doar informarea nu este suficientă, trebuie să li se ofere posibilitatea de a dobândi abilitățile principale de viață și de ași forma atitudini și valori pozitive în raport cu oportunitatea de a fi părinte. Să fii refugiu pentru copil e o necesitate, 37.1% (26 elevi) se bucură de timpul acordat de părinți, de răbdarea lor, de înțelegere în soluționarea de probleme, alți 45.7% (32 elevi) nu cunosc toleranță din partea părinților.

La finele programelor de studii elevii nu doar că vor cunoaște valorile personale și de familie, dar vor fi receptivi la nevoile celor din jur, vor aprecia și vor atribui un comportament adecvat atât ca copil la părinți, cât și ca viitor părinte. Cu competențele dobândite în perioada adolescenței ei devin adulți independenți. Cu toate acestea, toți adolescenții au în continuare nevoie de sprijinul și îndrumarea părinților. Senzația de utilitate și apreciere într-o familie îi crează tânărului bunăstarea emoțională, el devine deschis spre colaborare, se va implica activ în viața de familie și comunitate.

Cele două formațiuni sociale, familia și învățământul, reflectă și reproduc particularitățile dezvoltării societății, ale statului și ale etniei. Din moment ce școala nu poate fi mai bună decât societatea pe care o slujește, nici familia – sistem educativ natural al copilului – nu-i capabilă să facă față problemelor apărute astăzi. În contextul dat menționăm ca reformele care se produc actualmente în Republica Moldova creează condiții favorabile atât pentru restructurarea învățământului, cât și pentru educația și consolidarea familiei [8 p 59-60].

Un sistem de educație pentru adulți este bine organizat atunci când este întemeiat pe motivații și centrat pe obiective care rezolvă problemele indivizilor sau ale grupurilor de adulți. Strategiile propuse să fie orientate pe cunoașterea nevoilor reale ale tinerilor părinți, pentru a stimula motivația lor de învățare și de participare la programele educative tematice. Ca rezultat se obține comportamentul dorit, se va menține comportamentul după încheierea programului și se va extinde la toate situațiile pe care le dorim [4, p200]. Parteneriatul la nivel comunitar, instituțional și familial este o garanție de a crea un model demn de urmat și un mediu adecvat pentru dezvoltarea armonioasă a relațiilor de familie, cât și schimbarea treptată a unor valori, atitudini, principii, comportamente la nivel de părinți, adolescenți și viitori părinți.

BIBLIOGRAFIE

1. DOLEAN, I; DOLIAN, D. Meseria de părinte. București: Aramis Print, 2009. 156 p. ISBN 978-973-679-646-3
2. EANES, R. Parenting pozitiv, ghid esențial. București: Curtea Veche Publishing, 2018. 215 p. ISBN 978-606-44-0114-4
3. HARVEY-ZAHRA, L. Cum sa-ți faci copilul fericit. București: Univers Enciclopedic Gold, 2014. 252 p. ISBN 978-606-704-077-7
4. KAZDIN, ALAN E. Metoda Kazdin de a crește copilul obraznic. București: Meteor Press, 2009. 285 p. ISBN 978-973-728-371-9
5. KOHN, A. Parenting necondiționat, de la recompense și pedepse la iubire și înțelegere. București: Multimedia Est Publishing, 2013. 213 p. ISBN 978-606-93563-0-2
6. RENAUD, H. Cum sa fiu un bun părinte. Iași: Polirom, 2010. 238 p. ISBN 978-973-46-1659-6
7. COPACINSCHI, M; TURCHINĂ, T; OLARU, V. Relații armonioase în familie, suport informațional. Chisinau: Ediția II-a, 2017
8. CUZNEȚOV, L. Curriculum Educația pentru familie din perspectiva educației permanente cadrul conceptual și metodologic. Chișinău: 2013.
9. LEȘCO, G.; CHIREV, L.; GANDRABUR N.; CUCIUC V. Promovarea sănătății și dezvoltarea adolescenților, ghid pentru persoanele resursă din comunitate. Chișinău: Agenția de Comunicare „Umbra ta”, 2012. 145 p. Tiraj: 5000 ex.
10. MOCANU, L.; CABARET, N. Educația prenatală suport de curs electronic. Chișinău: Tipogr. UPS “I. Creangă”, 2020. 57 p. ISBN 978-9975-46-436-9
11. SAVCA, L; VÎRLAN, M. Psihoteste, instrumentariu de studiere a personalității și relațiilor ei cu alții, ghid pentru psihologi, volumul II. Chisinau: Direcția CIP a Camerei Naționale a Cărții 2008, ISBN 078-9975-48-062-8
12. SORICI, O. Valorizarea competențelor parentale în educația axiologică familială. În: Revista Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională. 2011, nr.3 (67) p. 18-19. ISBN 1810- 6455
13. STĂICULESCU, C. Școala și comunitatea- partenerie în educație. În : Revista STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2008, nr 5(15), Seria “Științe ale Educației”, pp 77-82. ISBN 1857-2103

ATRIBUȚII PARENTALE ÎN DEZVOLTAREA AFECTIVITĂȚII POZITIVE A COPILOR: VIZIUNI ȘI DILEME PSIHOLOGICE

Mariana BATOG, cercetător științific, doctorandă
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, RM

Abstract: *This article presents the impact of parental duties on the emotional states of children and adolescents. Also, the article describes the data of an experimental request regarding the emotional states experienced by students as a result of communication with parents. Finally, psychological recommendations are highlighted in order to maintain and enhance the emotional well-being of students.*

Key words: *affectivity, parental attributions, psychological dilemmas, psychological suggestions.*

Componenta afectivă are o semnificație deosebită în relația părinți - copii, în manifestarea atitudinilor parentale și în stabilirea unui climat psihologic familial echilibrat și armonios. Dezvoltarea afectivității pozitive a copiilor necesită implicare parentală, care se manifestă deseori prin interacțiunea cu copilul, disponibilitate și responsabilitate pentru copil. În familie omul învață a fi fericit, își elaborează criteriile de apreciere a condiției sale.

În *Dicționarul de psihologie* conceptul de afectivitate este explicat ca fiind proprietatea subiectului de a resimți emoții și sentimente; ansamblul proceselor, stărilor și relațiilor emoționale sau afective [5, p.29]. Afectivitatea poate fi abordată ca fiind un ansamblu procesual, între cinci elemente între care există un raport de interdependență. Indiferent însă de accepțiunea adoptată, orice emoție presupune prezența câtorva elemente și anume: *un stimul declanșator, interpretarea cognitivă a acestuia, modificări în plan fiziologic manifestări comportamentale și o stare/trăire subiectivă* [6, p.1].

Afectivitatea constituie o dimensiune psihologică ce denotă un rol substanțial în adaptarea copiilor și adolescenților, or și a adulților la varii condiții vitale. Afectivitatea relevă o permanentă alarmă și o expresie a confortului sau disconfortului provocat de situații și de starea generală psihică concomitent. Emoțiile, în opinia psihologilor, constituie o sursă de energie și de activare-rezonare permanentă la situațiile existențiale.

În contextul promovării unei cercetări experimentale în cadrul Sectorului *Psihologie*, din incinta Institutului de Științe ale Educației, au fost implementate un set de instrumente psihologice în scopul analizei problemelor actuale în asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general. Implementarea unui chestionar realizat online, pe un grup de 65 elevi cu vârsta cuprinsă între 13 ani-18 ani, în perioada lunii septembrie 2020, ne-a permis să stabilim stările emoționale pe care le trăiesc elevii în urma comunicării cu părinții și stările emoționale pe care le trăiesc ei în ultima perioadă. Subiecții experimentali sunt din mediul urban (88,7%) și rural (11,3%), din diferite instituții educaționale (liceu – 89,2%; gimnaziu – 10,8%).

Cea mai mare rată a elevilor au menționat prezența stărilor emoționale pozitive (66,7%) și satisfăcătoare (33,3%) în urma comunicării cu părinții. Stările emoționale negative trăite în acest

sens, nu au fost menționate. De asemenea, elevii au descris aceste stări prin următoarele sintagme și fraze: simt sprijin (susținere) din partea părinților, ce îmi scad din emoțiile negative; mereu sunt înțeleasă; stare de bine, bucurie; dragoste; plăcere; satisfacție; încredere; încurajare; siguranță; protejare, emoții pozitive, stare de liniște sufletească; optimism; curaj; sinceritate, comunicare; ajutor la soluționarea problemelor; Covid ne-a adus mai aproape, acum putem vorbi despre orice și mereu după ce comunic cu aceștea am stare pozitivă; depinde de situație; uneori nu sunt înțeleasă pe deplin și de aici apar neînțelegeri etc. Unii subiecți nu au răspuns la această întrebare.

Cele mai frecvente probleme emoționale menționate de elevi , pe care le trăiesc în ultima perioadă sunt:

- ✓ stările depresive (25,4%),
- ✓ suspiciune Covid 19 (14,3%),
- ✓ neliniștea, anxietatea (14,3%),
- ✓ stres școlar (12,7%),
- ✓ singurătatea (6,3%),
- ✓ probleme ce țin de sentimentul dragostei (6,3%),
- ✓ furie (3,2%),
- ✓ timiditate (3,2%),
- ✓ frică (3,2%),
- ✓ crize emoționale (3,2%),
- ✓ mai multe din aceste stări (3,2%),
- ✓ panică (1,6%),
- ✓ complexe (1,6%),
- ✓ nimic (1,6%).

Elevii consideră în cea mai mare rată că, *au nevoie* de suport psihologic pentru soluționarea problemelor de ordin emoțional - 51,6% elevi, *periodic* au nevoie de suport psihologic 39,1 % elevi, *nu au nevoie* de suport psihologic - 9,4% elevi.

Chestionarea unui grup de cadre didactice (101 subiecți) a reliefat prezenta la elevi a unor probleme afective cum ar fi: neliniștea și anxietatea (24,7 %), crizele emoționale (17,5%), timiditatea (13,4%), suspiciune Covid (8,2%), stări depresive (7,2%), singurătatea (7,2%), stres școlar (6,2%), furie (6,2%), frică (5,2%), panică (4,1%).

Un grup de psihologi (40 subiecți), dar și un grup de cadre didactice (101 subiecți) implicați în cercetare atenționează referitor la existența unor probleme cu impact în dezvoltarea afectivității elevilor ce țin la părinți. Acestea în viziunea lor ar fi:

- ✚ neimplicarea părinților în educația copilului și viața școlară;
- ✚ lipsa părinților deoarece sunt plecați peste hotare;
- ✚ rata mare a divorțurilor;
- ✚ violența în familie și societate;
- ✚ migrația etc.

Impactul părinților în vederea dezvoltării afective a copilului este incontestabil. Printre funcțiile de baza ale părinților stabilite de Killen Kari [apud 3, p.26] punctăm cele mai semnificative cu referire la afectivitate copiilor: *abilitatea de a se angaja pozitiv în interacțiunea cu copilul; abilitatea părinților de a avea o relație empatică cu copilul; abilitatea de a da*

prioritate satisfacerii nevoilor de bază ale copilului, înaintea celor proprii; abilitatea de a-și înfrâna propria durere și agresivitate fără a o răsfrânge asupra copilului etc.

Abilitatea de a se angaja pozitiv în interacțiunea cu copilul. Este deosebit de important pentru copil ca părinții să fie capabili să se angajeze pozitiv în relația cu el, în dezvoltarea, învățarea, jocul, tristețea și bucuriile lui. Este important ca într-un asemenea angajament pozitiv, adultul să-l accepte pe copil așa cum este el, să ia inițiativa pentru stimularea copilului și să pună limite fără a respinge sentimentele acestuia. Cea mai bună cale de a crește un copil consta în a ști să ne bucurăm de copilul nostru așa cum este el.

Abilitatea părinților de a avea o relație empatică cu copilul. Capacitatea de empatizare este o componentă importantă a adoptării și exercitării rolurilor parentale, care permit armonizarea interrelațiilor familiale. Relația empatică a părinților cu copiii presupune trei elemente importante:

- + abilitatea de a diferenția și de a da un nume gândurilor și sentimentelor copilului;
- + abilitatea de a prelua rolul acestuia din punct de vedere mintal, de a se pune în locul copilului;
- + abilitatea de a răspunde în funcție de sentimentele copilului.

Abilitatea de a da prioritate satisfacerii nevoilor de bază ale copilului, înaintea celor proprii. Dezvoltarea sferei emoționale a copilului, la fel ca și celei intelectuale, sociale și fizice depinde în mare măsură de faptul dacă au fost satisfăcute nevoile de hrană, îngrijire, stimulare, securitate și stabilitate, nevoia de a explora mediul înconjurător, nevoia de joacă și companie a copiilor într-un cadru sigur.

Abilitatea de a-și înfrâna propria durere și agresivitate fără a o răsfrânge asupra copilului. Această funcție depinde de căile prin care părinții au de-a face cu frustrarea și agresiunea, precum și de felul în care aceasta se răsfrânge asupra copilului. Este vorba, în același timp, de expresia verbală și fizică a frustrării și a agresiunii și cuprinde atât frustrarea și agresiunea provocate de copil, cât și de alți factori din viața lor. Un anumit grad al abilității de a tolera conflictele și frustrarea este decisiv în rolul părintesc [3, p. 27].

Constatăm existența unor atitudini și stări nepotrivite ale părinților față de școală care împiedică de fapt, implicarea parentală în învățarea copiilor. Printre acestea putem enumera:

- + atitudini agresive referitor la școală, diminuarea autorității școlii și a cadrelor didactice;
- + atitudini de indiferență prin bagatelizarea școlii, însoțită de lipsa de responsabilitate în mai multe sfere vitale, desconsiderarea școlii, minimizarea învățaturii pentru perspectivele de viață;
- + atitudini de teamă și anxietate față de situația școlară a copilului, insuflând copilului neîncredere în sine, neliniște, vulnerabilitate.

Relațiile dintre școală și familie sunt fundamentale pentru buna funcționare a sistemului educațional și succesul școlar al elevilor, iar posibilitățile de implicare activă a părinților în viața școlii este necesar să devină actualmente o preocupare constantă a instituțiilor de învățământ. Printre preocupările specialiștilor psihologi, ce s-au conturat în instituțiile educaționale, devin astăzi slaba implicare a părinților în viața școlară a copiilor, dar și dezacordurile ce apar între părinți și cadre didactice, care înțelegându-se corect rolurile, mai exact noile roluri, se învinovățesc reciproc.

Sunt relevante prevederile stipulate în „Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022”, aprobată de Guvernul RM în

anul 2016, ce stabilește direcțiile de dezvoltare a educației parentale, ca formă specifică de intervenție specializată pentru organizarea unor programe de formare, dezvoltare și consolidare a abilităților și competențelor parentale ale părinților/reprezentanților legali/persoanelor în grija cărora se află copilul, precum și a viitorilor părinți [7]. *Competența parentală* este abordată în strategie ca fiind cunoașterea mai profundă și capacitatea părintelui de a aplica în practică această cunoaștere; ele presupun dezvoltarea capacității părintelui de a reflecta asupra practicilor parentale, a efectelor acestora asupra dezvoltării copilului.

Premise temeinice pentru educarea capacității de învățare a copiilor, constituie conlucrarea părinților cu școala, însoțită de crearea condițiilor favorabile de dezvoltare psihică și fizică, climatului pozitiv și bunăstării psihologice, dar și nivelul de aspirație a familiei și a mediului social.

Psihologul vine în ajutorul părinților pentru a soluționa împreună unele probleme emoționale ce apar la copii și adolescenți prin oferirea de suport psihologic, consiliere psihologică sau intervenții profesionale.

Consilierea ontologică complexă a familiei constituie una din formele consilierii psihologice utilizate în activitatea psihologului cu părinții. L. Cuznețov accentuează unele mecanisme esențiale utilizate de specialist în cadrul consilierii familiei [4, p.355]:

- **arhitectonica relației** consilier beneficiar;
- **dobândirea catharsisul** – *ui*-descărcarea emoțională a persoanei, care reduce tensiunea și durerea psihologică, anihilează anxietatea și frustrarea; este o formă de purificare și restaurare morală. Catharsisul asigură revitalizarea conștiinței individului prin lichidarea sentimentului de vinovăție și restabilire a rupturii, distorsiunii Eu-lui moral și redobândire a încrederii în sine.
- **insight-ul** - reprezintă o iluminare bruscă, o înțelegere a situației date și a soluției de depășire a acesteia. Această stare se bazează pe imaginația și intuiția persoanei.

Psihologii pot administra în cadrul consilierii și activităților psihologice promovate cu părinții **tehnicele terapiei pozitive**. O astfel de abordare este benefică în situații de problemă, situații de criză, cât și dificultăți de adaptare. Situațiile dificile sunt reinterpretate din perspectiva sensului și mesajului pe care acestea le au, cu scopul încurajării potențialului specific fiecărui individ. Sensibilizarea și încurajarea unui nou punct de vedere, contribuie la întregirea imaginii pe care clientul o vede la un moment dat unilateral.

În consens cu scopul consilierii parentale [4] cu specificul problemei, particularitățile de vârstă ale elevilor vom selecta și utiliza un ansamblu de **metode psihologice** pe care le enumerăm în *Figura 1*.

În cele din urmă, propunem unele recomandări psihologice pentru a contribui la menținerea și sporirea bunăstării emoționale a părinților, cât și a copiilor, adolescenților:

1. **Ajutați copiii să identifice modalități pozitive de exprimare** a emoțiilor negative, precum furia și tristețea. Fiecare copil are propriul său mod de a-și exprima emoțiile. Unii



Figura 1. Metode psihologice utilizate în consilierea parentală.

- au nevoie ca adulții să se implice alături de ei în activități creative (prin joacă, pictură etc.).
2. **Susținerea copiilor și adolescenților** pentru a se simți bine din punct de vedere emoțional, constituie un punct forte în a obține rezultate academice mai bune. Dificultățile în plan emoțional împiedică elevii să se conecteze la diverse oportunități de învățare.
 3. **Exprimarea emoțională a adultului** contează și este un model de comportament pentru copil. Verbalizarea emoției pe care o simte adultul îi permite copilului să observe comportamentele asociate etichetei verbale și să imite exprimarea emoției.
 - 4.
 5. **Valorizarea resurselor părinților** de către psiholog, a modului în care pot contribui la soluționarea problemelor emoționale ale copiilor, indiferent de nivelul său educațional. Deplasarea accentului de la deficitul pe care îl are familia, la punctele sale forte.
 6. **Inițierea unei comunicări pro-active cu părinții**, cunoașterea mai bună a părinților din partea profesorilor înseamnă mai mult decât a-i invita să se implice în viața școlară. Aceasta înseamnă a depune eforturi active de interacțiune cu ei. Evitarea atitudinilor și afirmațiilor categorice. Deschidere spre dialog, analiza evenimentelor este binevenită.
 7. **Implicarea cadrelor didactice în noi formări profesionale**, pentru a-și îmbunătăți competențele în acest domeniu. Echiparea profesorilor cu noi abilități și strategii pentru a dezvolta o comunicare eficientă cu părinții [2, p.210].
 8. **Oferire de workshop-uri și seminarii** pentru părinți prin implicarea psihologilor școlari [1, p.3].
 9. **Solicitarea consilierii psihologice online, consilierii psihologice la telefon sau la birou** pentru susținerea stării psiho-emoționale benefice, gestionarea stresului și menținerea stării psihologice de bine atât a elevilor, cât și a părinților. Această formă de ajutor

psihologic este oferită de specialiștii psihologi din instituții educaționale, centrele psihologice, centrele de sănătate mintală sau psihologii din cabinetele particulare.

În concluzie reliefăm faptul că: copiii și adolescenții se bucură de comunicarea cu părinții și de sprijinul lor, trăind emoții pozitive alături de ei, deși uneori apar și neînțelegeri. Elevii confirmă faptul că au nevoie de suport psihologic pentru a depăși unele probleme emoționale, or în multe cazuri acest sprijin este oferit de părinți. În special în condițiile stării de urgență în sănătate publică, elevii au nevoie de mai multă susținere și încurajare, în contextul multiplelor provocări societale actuale. Unele probleme din societate cum ar fi rata mare a divorțurilor, migrația, plecarea la muncă peste hotare, violența constituie bariere ce împiedică elevii de a se bucura de mai multă afecțiune, siguranță și susținere din partea părinților. Asigurarea instituțiilor educaționale cu psihologi calificați constituie o verigă importantă pentru bunăstarea emoțională a actorilor educaționali și consolidarea relațiilor pozitive și constructive dintre părinți, elevi și cadrele didactice.

BIBLIOGRAFIE

1. BATOG, M. Părinții – parteneri activi ai procesului de învățare: considerații psihologice. În: Ziarul Univers Pedagogic Pro, № 18-19 (666-667), 23 mai, 2019. p.3.
2. BATOG, M. Implicații parentale în dezvoltarea personalității elevilor: abordări psihologice. În: Psihologia în mileniul III, provocări și soluții. Materialele Conferinței științifice internaționale din 25 octombrie 2019, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți. Chișinău: Tipografia Universității de Stat „A. Russo” din Bălți, 2020, p.206 - 211. ISBN 9978-9975-50-246-7.
3. BOLBOCEANU, A.; CUCER, A.; FURDUI, E.; BATOG, M. Rolul părinților și a cadrelor didactice în învățarea copiilor pe tot parcursul vieții. Ghid teoretico-metodologic. Chișinău: Print-Caro, 2019. 227 p. ISBN 978-9975-48-173-1.
4. CUZNEȚOV, L. Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei. Chișinău: Primex – Com, SRL, 2015. 488 p. ISBN 978-9975-110-20-4.
5. POPESCU-NEVEANU, P. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978. p.29.
6. Procesele afective. 2011. Disponibil: <http://socioumane.ro/blog/mariuscioara/files/2011/05/Procesele-afective.pdf> [vizitat: 15.09.2020].
7. *Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022*. Publicat: 07.10.2016 în Monitorul Oficial Nr. 347-352 art. Nr: 1198. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=366978>[vizitat: 05.09. 2020].

A FI PĂRINTE DE COPIL CE SE RESPECTĂ PE SINE

Larisa CHIREV, lector la catedra Psihologie,
UPS „I. Creangă”, RM

Summary. *In this article author emphasizes the importance of self-esteem for harmonious development of the person, his impact of child's personal manifestation and the parent's role in the development and stimulation of child's self-esteem. Also there are illustrated the conditions associated with a high self-esteem consolidation. These strategies are based on love, acceptance and the offer of security and consideration.*

Keywords: *self-respect, child, parent.*

Chiar dacă venim pe lume fără simțul identității personale și nu avem conștiința separării, oricum avem tendința de a evolua spre un sine independent. Evoluția spre independență este principala provocare umană, din moment ce succesul nu e garantat în orice moment, procesul poate fi întrerupt, frustrat, blocat sau deranjat, astfel încât ființa umană se poate fragmenta, frânge, aliena sau fixa la un nivel sau altul de maturitate emoțională. Nu este greu de observat că majoritatea oamenilor naufragiază pe undeva de-a lungul acestei căi de dezvoltare.

Există o veche și excelentă maximă care spune că o educație părintească eficientă constă în primul rând în a-i da copilului rădăcini (să se dezvolte) și apoi aripi (să zboare) – siguranța unei baze solide, dar și încrederea în sine că într-o bună zi o va putea părăsi. Scopul principal al educației părintești este acela de a pregăti copilul pentru existența independentă ca adult. Un copil își începe viața printr-o stare de totală dependență. Dacă educația lui este reușită, tânărul sau tânăra se va desprinde din acea dependență, devenind o ființă umană cu respect de sine, responsabilă față de sine și capabilă să răspundă cu entuziasm și competență la provocările vieții. Viitorul adult va deveni „independent” nu numai din punct de vedere financiar, ci și intelectual și psihic.

În cadrul primelor contacte din copilărie, conform periodizării lui Erik Erikson, omul poate trăi fie sentimentul siguranței și al ocrotirii necesar dezvoltării sinelui, fie pe cel al terorii și al instabilității, ceea ce-i fracturează sinele înainte de a fi pe deplin format. În timpul următoarelor contacte, copilul poate încerca experiența de a fi acceptat și respectat sau respins și înjosit. Copilul poate trăi fie în acel echilibru dintre protecție și libertate, fie (1) în condiții de supraprotecție, care infantilizează, ori (2) într-o situație de subprotecție ce-i solicită niște resurse pe care nu le are încă. Asemenea experiențe contribuie la acel tip de sine și de respect de sine care se va dezvolta în timp.

Unele dintre cele mai bune cercetări efectuate de psihologi în privința respectului de sine sunt cele din domeniul relațiilor copil-părinte. Un exemplu este studiul lui Stanley Coopersmith, intitulat Antecedentele Respectului de Sine. Obiectivul lui Coopersmith era acela de a identifica cele mai frecvente comportamente parentale apărute în cazul copiilor la care s-a dezvoltat un respect de sine sănătos. Coopersmith n-a descoperit nici o corelație semnificativă cu factori cum ar fi: bunăstarea familiei, nivelul educației, zona geografică, clasa socială, ocupația tatălui sau

prezența permanentă a mamei acasă. Ceea ce a constatat ca fiind semnificativ a fost calitatea relației dintre copil și adulții importanți din viața sa.

Mai precis, Coopersmith a constatat că există cinci condiții asociate cu un respect de sine ridicat la copii, și anume [apud. 2, pp. 178-179]:

1. Copilul resimte o totală acceptare a gândurilor, sentimentelor și valorii persoanei sale.
2. Copilul funcționează într-un context de limite clar definite și obligatorii, care sunt corecte, non-opresive și negociabile. Copilului nu i se acordă o „libertate” nelimitată. Ca urmare, el are senzația de securitate; trebuie să existe o bază clară de evaluare a comportamentului său. Mai mult, limitele presupun în general niște standarde ridicate, precum și încrederea că el le va atinge. Drept urmare, copilul de obicei chiar realizează acest lucru.
3. Copilul trăiește sentimentul demnității proprii persoane ca ființă umană. Părinții nu folosesc violențele, umilințele sau ridiculizările ca să-l poată controla și manipula. Ei iau în serios nevoile și dorințele copilului, indiferent dacă pot sau nu să le satisfacă la un moment dat. Părinții sunt dispuși să negocieze regulile din cadrul familiei în interiorul unor limite bine trasate. Cu alte cuvinte, autoritatea și nu autoritarismul este ceea ce funcționează bine. Ca expresie a acestei atitudini generale, părinții sunt mai puțin înclinați spre o disciplină de tip punitiv (și chiar necesitatea unei discipline punitive scade), tinzând mai degrabă să răsplătească și să consolideze comportamentul pozitiv. Ei se concentrează mai mult asupra a ceea ce urmăresc să obțină decât asupra a ceea ce doresc să evite, deci asupra pozitivului și nu a negativului. Părinții manifestă interes față de copil, față de viața lui socială și școlară, și sunt în general disponibili pentru discuții atunci când copilul dorește acest lucru.
4. Părinții mențin niște standarde ridicate și se așteaptă la lucruri foarte bune în ceea ce privește comportamentul și performanțele copilului. Atitudinea lor nu este una de tipul: „merge și așa”. Ei aplică niște standarde morale și de performanță pe care le transmit într-un mod plin de respect și bunăvoință și non-opresiv; copilul este provocat să fie cât mai bun posibil.
5. Părinții înșiși tind să se bucure de un înalt nivel al respectului de sine. Ei modelează eficacitatea sinelui și considerația față de sine. Copilul dispune de exemple vii a ceea ce are el nevoie să învețe.

A spune că părinții pot să faciliteze sau să îngreuneze dezvoltarea unui respect de sine sănătos la copil înseamnă a afirma că părinții pot să faciliteze sau să pună piedici unui tânăr în a învăța cele șase practici (practica de a trăi în mod conștient, practica împăcării cu sine, practica responsabilității față de sine, practica autoafirmării, practica de a trăi urmărind un scop, practica integrității personale) și în a le asimila, astfel încât acestea să devină parte naturală și integrantă din viața sa. Cele șase practici asigură un standard pentru evaluarea politicilor parentale: aceste politici încurajează sau descurajează conștiința, împăcarea cu sine, responsabilitatea față de sine, autoafirmarea, urmărirea obiectivelor și integritatea? Asemenea politici ridică sau scad probabilitatea ca un copil să învețe comportamente care să susțină respectul de sine?

Nathaniel Branden în lucrarea sa „Cei șase stâlpi ai respectului de sine” trece în revistă următorii factori importanți pentru dezvoltarea unui respect de sine sănătos la copii [apud. 2, pp. 180-185]:

- ***Siguranța și ocrotirea.*** Începându-și viața într-o stare de totală dependență, copilul nu are nici o altă cerință fundamentală - în ceea ce privește comportamentul parental - decât siguranța și ocrotirea. Acest lucru presupune satisfacerea nevoilor psihice, protejarea față de mediu și îngrijirea elementară sub toate aspectele evidente. Acest lucru impune crearea unui mediu în care copilul să se simtă iubit și ocrotit. În acest context se poate desfășura procesul de separare și individualizare. O minte care mai târziu va învăța să aibă încredere în sine poate să apară de pe acum. O persoană cu un sentiment dezvoltat al limitelor poate începe să se dezvolte.

Pentru ca un copil să învețe să aibă încredere în celelalte ființe umane și, ca urmare, să capete convingerea că viața nu îi este ostilă, bazele se pun chiar de la acest nivel. Desigur, nevoia de siguranță și ocrotire nu se limitează numai la primii ani de viață. Sinele este încă în formare în timpul adolescenței, iar o atmosferă familială de haos și anxietate poate pune obstacole grave în calea unei dezvoltări normale.

Lăsând la o parte posibilitatea unei traume la naștere, avem de-a face aici cu doi factori. Primul este legat de circumstanțele obiective ale mediului și de tratamentul de care respectivele persoane s-au bucurat în copilărie. Cel de-al doilea se referă la problema unei predispoziții înnăscute de a trăi anxietatea: pragurile unor anumiți indivizi sunt categoric mai joase decât ale altora, astfel încât ceea ce nu este traumatic pentru un copil poate să fie astfel pentru altul. Teroarea poate să fie legată de un tată violent, de o mamă imprezvizibilă, cu tulburări emoționale, de un membru al familiei ale cărui amenințări pot stârni imagini ale unei torturi - o teroare de la care nu există scăpare și care-l copleșește pe copil cu un sentiment insuportabil de neajutorare. Cu cât teroarea copilului este mai mare și cu cât ea este trăită mai devreme în viață, cu atât este mai grea misiunea de a construi un respect de sine puternic și sănătos. A învăța cele șase practici pe baza unui sentiment atotdevorator de neputință - neputință traumatică - este foarte dificil. Și împotriva unui asemenea sentiment distructiv trebuie protejat copilul printr-un comportament parental pozitiv.

- ***Ocrotirea prin atingere.*** Este cunoscut faptul că atingerea este esențială pentru dezvoltarea sănătoasă a copilului. În absența ei, copilul poate să moară chiar dacă celelalte nevoi îi sunt satisfăcute. Prin atingere trimitem o stimulare senzorială care ajută la dezvoltarea cerebrală. Prin atingere transmitem dragoste, grijă, confort, sprijin, ocrotire. Prin atingere stabilim contactul între o ființă umană și alta. Una din modalitățile cele mai puternice de a transmite dragostea de la părinte la copil este prin atingere. Cu mult înainte ca un copil să poată înțelege cuvintele, el pricepe atingerea. Declarațiile de iubire fără atingere sunt neconvingătoare și goale.

Copiii, care cresc cu o experiență săracă în ceea ce privește atingerea, poartă adesea cu ei o durere adâncă, durere ce nu dispare niciodată. Există un gol în grija pentru sine. „De ce n-am stat niciodată pe genunchii tatălui meu?” – spun deseori oamenii. „De ce mama mi-a transmis o asemenea reticență - chiar dezgust - față de atingerea fizică?”. Propoziția nerostită este: „De ce nu m-au iubit suficient pentru a dori să mă țină în brațe?”. Și uneori chiar: „Dacă nici părinții mei n-au dorit să mă atingă, cum să mă aștept ca ceilalți să facă acest lucru?”. Durerea unei asemenea privațiuni din copilărie este greu de suportat. De obicei este reprimată. Conștiința se restrânge și apare încețoșarea psihică folosită ca strategie de supraviețuire pentru a face existența suportabilă. Se evită conștiința de sine. Și adesea, acesta este începutul unui mecanism care funcționează o viață întreagă.

Depinzând de alți factori psihologici, în cursul vieții pot apărea două feluri de reacții la această privare de atingere. La un anumit nivel ele par opuse, deși ambele exprimă alienarea și ambele sunt dăunătoare respectului de sine. Pe de o parte, observăm la adulți o evitare a contactului fizic cu alte ființe umane, o retragere în fața întâlnirii cu o altă ființă umană, exprimând sentimente de teamă și de nevrednicie; un eșec al autoafirmării, printre altele. Sau putem întâlni tendința spre promiscuitate sexuală, un efort inconștient de a vindeca rana produsă de foamea de atingere fizică, dar într-un mod care umilește fără să rezolve, iar cele care suferă sunt integritatea și considerația față de sine. Ambele reacții îl izolează pe individ, lipsindu-l de un contact uman autentic.

- **Dragostea.** Un copil care e tratat cu dragoste tinde să interiorizeze acest sentiment și să simtă că persoana sa poate fi iubită. Dragostea se transmite prin exprimare verbală, prin acțiuni pline de afecțiune, prin bucuria și plăcerea pe care le manifestăm față de simplul fapt că acel copil există. Un părinte bun poate să transmită supărarea sau dezamăgirea fără să semnalizeze retragerea iubirii. Un părinte bun poate să-și educe copilul fără să facă apel la respingere. Valoarea unui copil ca ființă umană nu trebuie pusă în discuție.

Dragostea nu este resimțită ca fiind reală dacă este legată mereu de performanță, de așteptările mamei sau ale tatălui, și dacă este retrasă din când în când, ca mijloc de manipulare a ascultării. Dragostea nu este resimțită ca fiind reală atunci când copilul primește mesaje, mai mult sau mai puțin subtile, potrivit cărora: „Nu ești suficient de bun”. Din păcate, mulți dintre noi am primit asemenea mesaje. Poate că ai niște posibilități, dar nu ești acceptat așa cum ești. Trebuie să fii „reparat”, „ajustat”. Și poate, într-o zi, vei fi suficient de bun, dar nu acum. Și vei fi suficient de bun numai dacă ne împlinești așteptările. „Sunt suficient de bun” nu înseamnă „Nu mai am nimic de învățat și nu mai am loc să progrez”, înseamnă: „Mă accept ca valoare așa cum sunt”. Nu putem construi respectul de sine plecând de la „Nu sunt suficient de bun”. A transmite unui copil ideea că „nu ești suficient de bun” înseamnă a-i submina respectul de sine în chiar esența sa. Nici un copil care primește asemenea mesaje nu se simte iubit.

- **Acceptarea.** Un copil ale cărui gânduri și sentimente sunt acceptate are tendința de a interioriza reacția și de a învăța împăcarea cu sine. Acceptarea se transmite nu prin aprobare (ceea ce nu este totdeauna posibil), ci prin ascultarea și atenția acordată gândurilor și sentimentelor copilului; nu prin pedepsire, ceartă, predici, psihologizare sau insulte.

Dacă unui copil i se spune în mod repetat că nu trebuie să simtă asta, că nu trebuie să simtă cealaltă, el este încurajat să-și nege și să-și respingă sentimentele sau emoțiile numai ca să facă pe plac părinților sau să-i împace. Dacă expresiile firești de entuziasm, supărare, fericire, sexualitate, dor și teamă sunt tratate ca inacceptabile, greșite sau păcătoase, ori neplăcute într-un fel sau altul pentru părinți, copilul poate să-și renege și să-și respingă tot mai mult sinele numai ca să aparțină, să fie iubit, să evite teroarea de a fi abandonat. Nu venim în sprijinul dezvoltării copilului dacă facem din renegarea de sine prețul iubirii noastre.

Puține sunt atitudinile părinților care pot să ajute atât de mult la dezvoltarea sănătoasă a copilului cum este cea prin care caracterul, temperamentul, pasiunile și aspirațiile copilului sunt acceptate, indiferent dacă părinții le împărtășesc sau nu. Ar fi extrem de nerealist să ne închipuim că părinții se bucură de orice act de autoexprimare al copilului. Dar acceptarea, nu necesită bucurie sau plăcere și nici aprobare.

Un părinte poate fi sportiv, iar copilul poate să nu fie - sau invers. Un părinte poate fi artist, iar copilul poate să nu fie - sau invers. Ritmurile naturale ale unui părinte pot fi rapide, iar cele ale copilului pot fi lente - sau invers. Un părinte poate fi ordonat, iar copilul poate fi haotic - sau invers. Un părinte poate fi extrovertit, iar copilul poate fi introvertit - sau invers. Un părinte poate fi foarte sociabil, iar copilul mai puțin - sau invers. Un părinte poate avea spirit competitiv, iar copilul poate să nu aibă - sau invers. Dacă sunt acceptate diferențele, respectul de sine se poate dezvolta.

- **Considerația.** Un copil care se bucură de considerație din partea adulților tinde să învețe considerația față de sine. Considerația se transmite prin abordarea unui copil cu politețea care se acordă în general adulților. Părinții trebuie să fie avertizați: „Fiți atenți ce spuneți copiilor voștri. S-ar putea ca ei să fie de acord cu voi. Înainte de a numi un copil „tâmpit”, „neîndemânatic”, „rău” sau „ratat”, puneți-vă întrebarea: „Așa vreau eu să se considere copilul meu în sinea lui?”. Dacă un copil crește într-o casă în care fiecare îi tratează pe ceilalți cu o politețe firească, binevoitoare, el va învăța principiile care se aplică atât sieși, cât și celorlalți. Considerația față de sine și de ceilalți se simte în acest caz ca ordine firească a lucrurilor. Faptul că ne iubim copilul nu garantează că automat îl și respectăm. Scăpările conștiinței sunt totdeauna posibile, indiferent cât de iubitoare ar fi sentimentele noastre.

Un copil care trăiește într-o familie în care i se asigură siguranța, ocrotirea prin atingere, dragostea, acceptarea și considerația are un enorm avantaj de dezvoltare. Studiile realizate de către Harter demonstrează că stima de sine a copiilor de 5-7 ani nu se întemeiază neapărat pe realitate, aceștia tind să accepte judecățile adulților care oferă feed-back pozitiv, lipsit de critică și, în consecință, pot să le supraevalueze capacitățile. Astfel, în copilăria mică stima de sine, ca și concepția generală de sine, tinde să fie de tipul „totul sau nimic” [apud. 3, p. 254]. Iar în copilăria mijlocie, potrivit lui Erik Erikson, un factor determinant major al stimei de sine constă în concepția copiilor despre capacitatea lor de muncă productivă, competența fiind virtutea care apare din parcurgerea cu succes a celui de-al patrulea stadiu de dezvoltare [apud. 3, p. 323].

BIBLIOGRAFIE

1. ANDRÉ, CH., LELORD, F. Cum să te iubești pe tine pentru a te înțelege mai bine cu ceilalți. București: Editura Trei, 1999. 303 p. ISBN 973-9419-31-3
2. BRANDEN, N. Cei șase stâlpi ai respectului de sine. București: Colosseum, 1996. 327 p.
3. PAPALIA, D. E. Dezvoltarea umană. București: Editura Trei, 2010. 832 p. ISBN 978-973-707-414-0

DIMENSIUNI SOCIO-PEDAGOGICE ALE ASISTENȚEI FAMILIEI ȘI ADOLESCENTULUI ÎN SITUAȚII DE RISC

Svetlana HARAZ, lect. univ., MA, ULIM, RM
Natalia ROTARU-SÎRBU, lect., drd., ULIM, RM
Elena CAISĂN-POPA, masterandă an II, Programul
„Managementul serviciilor sociale și de sănătate”, ULIM, RM

Summary. *Adolescence is not a period of "crisis", an ungrateful or contested age, but some educational deficiencies can lead to deviant behaviors. The environment in which the adolescent grows and develops, the extracurricular context in which he is outside the school, but also other factors condition the prosocial or antisocial orientation of the adolescent. The problem of investigation: the formation of social skills in young people at risk in the process of developing a pro-social behavior. The object of the research: the social skills of young people in risk situations as an element of pro-social behavior. The aim of the research: the study of the premises for the formation of social skills in young people at risk, respectively the formation of a pro-social compartment.*

Keywords: *Adolescence, pro-social behavior, social skills, family, young people at risk.*

Comportamentele prosoziale se bazează pe abilitățile sociale - **abilitate** (*deprindere, îndemânare, pricepere* și alte sinonime) se înțelege un set de deprinderi conceptuale, teoretice și practice rezultate în urma unui proces de învățare, al cărui scop final este efectuarea unui proces în urma căruia se așteaptă realizarea și finalizarea unui anumit rezultat dorit. Pe scurt, abilitatea sau capabilitatea cuiva reprezintă totalul cunoștințelor sale de orice natură [6].

Abilitățile sociale constau din mai multe cunoștințe de orice natură socială cu care persoana pe care poate opera în societate pentru ca să ducă un mod de trai decent și colaborativ și a construi relații cu alte persoane.

Exemple de abilități sociale pot fi identificate ca *cooperarea, negocierea, asertivitatea, leadership-ul, oferirea de suport social, abilitatea de a dezvolta o rețea de suport social*. Studiile occidentale includ în cadrul abilităților sociale și *managementul emoțiilor, empatia, rezolvarea conflictelor și deprinderile privind intimitatea*.

Prițcan V. se referă la descrierile autorilor care definesc abilitatea nu se confundă cu deprinderea, bazându-se pe plasticitate neuropsihică, și nu se reduce la cunoștințe întrucât reprezintă o condiție pentru formarea și utilizarea optimă, în situații noi, a deprinderilor și cunoștințelor. În engleză termenul skill semnifică atât abilitatea cât și aptitudinea [10].

Constantinescu definește abilitățile sociale sunt acelea care facilitează interacțiunea în grup. Pornind de la abilitatea socială, se poate dezvolta competența social, definită drept caracteristica persoanelor capabile să producă o influență social dezirabilă asupra altor persoane [5].

Michael Argyle analizează competențele sociale (social skills) văzute ca pattern-uri comportamentale ale persoanelor capabile să producă efectele dorite asupra altora. După autorul citat, competențele sociale pot fi evaluate obiectiv și dezvoltate prin antrenament [1]. Studiind competența socială, găsește diferențe legate de apartenența la gen: femeile sunt mai empaticе, mai cooperante, mai gratifiante, au o competență verbală superioară și dau dovadă de o competență în comunicarea nonverbală mai mare decât bărbații.

Relațiile strânse dintre un adolescent și părinții săi au efecte benefice asupra sănătății și dezvoltării acestuia. Abilitățile parentale optim dezvoltate, ca și activitățile împărtășite de toți membrii familiei, pot avea un rol educativ modelator asupra adolescenților [8]. Astfel, adolescenții care dezvoltă relații pozitive cu părinții sunt mai puțin predispuși să se angajeze în comportamente de risc, inclusiv în comportamente de tip adictiv, precum fumatul, consumul de alcool și de droguri sau alte substanțe psihotrope [12, p.37].

Totodată, autorii afirmă că adolescenții care se dezvoltă în familii suportive prezintă mai puțin simptome de depresie, înregistrând o stare psihologică de bine. Sprijinul parental, constant exprimat, corelează pozitiv cu o stimă de sine ridicată a adolescentului și cu obținerea unor rezultate școlare bune [9].

Examinarea comportamentului prosocial și antisocial este important deoarece facilitează înțelegerea problemelor de comportament, care apar în adolescență și în tinerețe. Cunoștințele sunt necesare pentru prevenție și intervenție care pot de asemenea ghida dezvoltarea unui comportament prosocial sau antisocial.

Bonchiș, descrie studiile realizate de Kenrick și colaboratorii săi din 2002, unde demonstrează că de fapt, comportamentele prosociale servesc unor patru mari scopuri:

- 1) contribuie la bunăstarea noastră personală;
- 2) vizează creșterea statutului și aprobării sociale;
- 3) vizează protejarea stimei de sine;
- 4) permit menținerea sub control și reglarea dispoziției emoționale [3].

Sunt doi factori majori care afectează orientarea prosocială a copiilor: *contextuali* (familia și apropiații) și *personali* (personalitatea și genul):

Familia reprezintă locul în care individul se dezvoltă, unde își petrece o mare parte din timp, unde devine practic ființă socială. Indiferent de organizarea familiei, de identitatea sa etnică, religioasă ori politică, aceasta se caracterizează prin dinamism și printr-o mobilitate continuă. Familia este un sistem dinamic, care cunoaște transformări permanente. Membrii ei se dezvoltă, evoluează împreună și adaugă elemente care îmbogățesc în permanență viața familială. Cu toate aceste schimbări însă, se poate spune că „instituția familiei rămâne stabilă”. Totodată, se poate afirma că termenul de „familie” nu mai surprinde realitatea caracteristică a generațiilor precedente, tocmai datorită acestei schimbări [11].

Rolul educativ al părinților precum și raportul dintre adolescenți și părinți rămâne o temă discutată pe larg și foarte importantă pentru psihologia dezvoltării, punând accent pe practicile educaționale parentale. Rolul central pe care îl ocupă copilul în familie, importanța primilor ani din viața lor și însemnătatea fundamentală a familiei sunt priorități ale procesului educațional. O societate sănătoasă psihic și fizic se naște pornind de la un climat familial propice ce cuprinde: *iubire, maturitate emoțională, responsabilitate, spiritualitate, comunicare empatică, etc.*

Eisenberg spune că în formarea comportamentelor prosoziale la adolescenți în contextul familial, un rol important îl are calitatea interacțiunii dintre părinte și calitatea interacțiunilor ce au loc între frați sau surori [7]. Calitatea interacțiunii părinte-adolescent este strâns legată de tipul de atașament, de modelul parental, de practicile educative și de tipul de disciplinare aplicat. În preluarea unor modele comportamentale de către adolescent, relația pe care o stabilește încă din primii doi ani de viață cu figura de atașament are un rol esențial.

Școala este locul în care copilul este pregătit pentru integrarea viitoare în forța de muncă și integrarea în viața culturală. Pentru că integrarea presupune colaborarea cu ceilalți, aptitudinile sociale sunt unele dintre cele mai importante lecții predate în școală. Cea mai importantă lecție pe care copiii o pot învăța este „plăcerea de a finaliza o sarcină prin atenție sporită și perseverență” [4].

Fiind la școală, implicați în procesul de instruire, în interacțiunea elev-elev, însușirea de comportamente prosoziale reprezintă un proces relativ identic cu cel precizat la relația cu ceilalți frați respectiv surori. Atunci când și cadrul didactic valorizează însușirea comportamentelor prosoziale în rândul elevilor oferindu-le recompense, va orienta atenția elevilor spre preluarea unor modele comportamentale de la ceilalți.

Eisenberg și teoreticienii din psihologia dezvoltării au subliniat frecvent existența unei legături între achiziționarea unor caracteristici morale și interacțiunile sociale cu colegii [7].

Putem spune că raportarea noastră la mediul social, se realizează în primul rând în baza stimei de sine a tinerilor în situații de risc raportată la abilitățile și competențele lui sociale care stau la baza formării relațiilor lui cu alte persoane. Felul în care suntem văzuți și apreciați de cei de la care așteptăm un feedback pozitiv ne determină acțiunile și stima de sine. Abilitățile sociale ale tinerilor în situații de risc stau la baza formării comportamentului pro-social și lipsa acestora duce la implicare tînărului în diverse acțiuni antisociale, iar prezența abilităților sociale duc la formarea unei personalități integre și implicate în acțiuni și activități de dezvoltare personală și al comunității.

Pentru a descrie rezultatele cercetării ne propunem să descriem cum a avut loc cercetarea. Am elaborat un chestionar în formatul online prin intermediul programului Google Forms deoarece era important de a fi discreți cu tinerii în situații de risc și de a primi informații veridice, fapt care uneori în discuții concrete cu tinerii ei se sinchiesc de a răspunde direct la întrebările ce țin de familia lor sau alte întrebări cu tentă personală.

Chestionarul a cuprins mai multe module care conțin întrebări generale ce țin de vârstă, locul de trai, sex. Întrebări bifurcate ce identifică componența familiei, membrii familiei, cu cine trăiește adolescentul. Au fost formulate întrebări închise (cu variante de răspuns, cu gradație a răspunsului pentru întrebările mai nuanțate) și cu răspunsuri deschise, după caz.

Datele obținute în urma aplicării chestionarelor au fost colectate direct în baza de date, prin platforma Google Forms, pentru a permite prelucrarea statistică a acestora și formularea rezultatelor cercetării. Google Forms este un instrument ce face parte din suita Google Drive și care permite colectarea informațiilor de la respondenți printr-un sondaj personalizat sau test. Informațiile sunt apoi colectate și conectate automat la o foaie de calcul. Foaia de calcul conține răspunsurile sondajului și a întrebărilor

Dacă să analizăm timpul liber pe care îl petrece un adolescent de 15-18 ani în decursul zilei, atunci identificăm că:

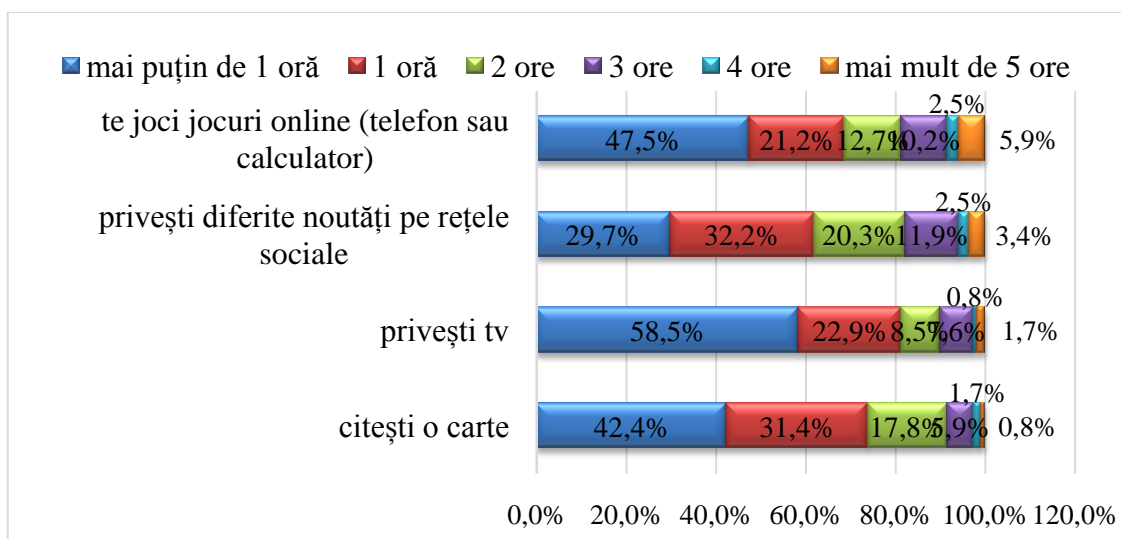


Figura 1. Modul de petrecere a timpului liber în familie, %.

Conform figurii 1 am constatat că tinerii au tendința de a se juca online la telefon sau calculator timp de la o oră la maxim 5 ore. În așa context 47,5% din tineri sunt implicați în jocurile online mai puțin de o oră pe zi, 21,2% sunt tinerii care joacă online jocuri pe gadget-uri timp de o oră, 12,7% dintre tineri joacă timp de 2 ore online, 10,2% din tinerii chestionați joacă 3 ore online, 2,5% tineri sunt implicați în jocuri online 4 ore și mai mult de 5 ore pe zi sunt în jur de 5,9% care își petrec timpul online prin intermediul jocurilor.

În așa context 29,7% din tineri sunt implicați în a privi noutăți pe rețele de socializare mai puțin de o oră pe zi, 32,2% sunt tinerii care fac acest lucru timp de o oră, 20,3% din tineri privesc timp de 2 ore online, 11,9% din tinerii chestionați privesc 3 ore online, 2,5% tineri sunt implicați în online 4 ore și mai mult de 5 ore pe zi sunt în jur de 3,4% care își petrec timpul online prin intermediul jocurilor.

Astfel 58,5% din respondenți sunt implicați în a privi televizorul mai puțin de o oră pe zi, 22,9% sunt tinerii care privesc timp de o oră, 8,5% dintre tineri sunt în fața televizorului timp de 2 ore online, 7,6% din tinerii chestionați privesc 3 ore televizorul, 0,8% tineri sunt 4 ore și mai mult de 5 ore pe zi sunt în jur de 1,7% care își petrec timpul la televizor.

Cînd vine vorba de a citi o carte 42,4% din tineri chestionați au răspuns că fac acest lucru mai puțin de o oră pe zi, 31,4% sunt tinerii care citesc timp de o oră, 17,8% din tineri citesc de 2 ore, 5,9% din tinerii chestionați citesc 3 ore online, 1,7% tineri sunt implicați lectură 4 ore și mai mult de 5 ore pe zi sunt în jur de 0,8% care își petrec timpul în compania cărților.

Așadar, modul de a petrecere a timpului liber ajungând la mai mult de 5 ore pe zi, adolescenții joacă pe internet 5,9%, pentru a privi noutăți pe rețelele de socializare tinerii folosesc mai mult de 5 ore pe zi în 3,4%, privesc televizorului 1,7% mai mult de 5 ore pe zi și doar 0,8% dintre respondenți citesc o carte mai mult de 5 ore pe zi.

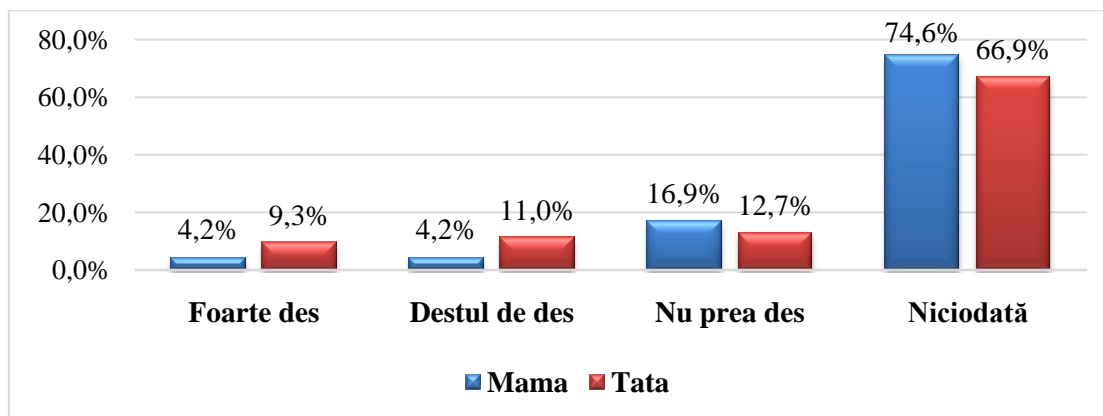


Figura 2. Timpul de lipsă a cuiva dintre părinți de acasă, %.

Conform figurii 2 am constatat că mai mult de jumătate din tinerii participanți la studiu au părinții alături de ei, și mult mai rar lipsesc părinții de acasă. Acest fapt ne-ar putea exprima cum influențează familia asupra tinerilor, cu toate acestea noi observăm că tații mai des sunt plecați de acasă ca mamele copiilor, fapt care pun în risc preluarea modelului de bărbat pentru băieți cât și interacțiunea fetelor cu tații care ar putea sta la baza relațiilor de dragoste și crearea de încredere în parteneri pe viitor. Aceasta confirmă cea de-a treia ipoteză că băieții sunt mai des predispuși la comportamente anti-sociale din lipsa modelului parental masculin, cât și din neștiința de a comunica cu fetele care au tendințe feministe evidențiate din cauza lipsei taților de acasă.

În principal am dorit să analizăm, care este capacitatea adolescenților și tinerilor în situație de risc și din familii complete de 15-18 ani în competențele sociale cum ar fi: acceptarea de sine, încrederea în sine, comunicare asertivă, colaborare, respect pentru diversitate respect pentru reguli, bunuri personale și comune comportament prosocial și civic

Prima competență era de a identifica cât de mult adolescenții și tinerii se **acceptă pe sine** – care de fapt este capacitatea de a cunoaște, înțelege, accepta propriile puncte forte, puncte slabe/ limite. Acceptarea de sine contribuie la asumarea responsabilității față de schimbare și autodezvoltare. Pentru identificarea acceptării de sine, am elaborate 3 întrebări.

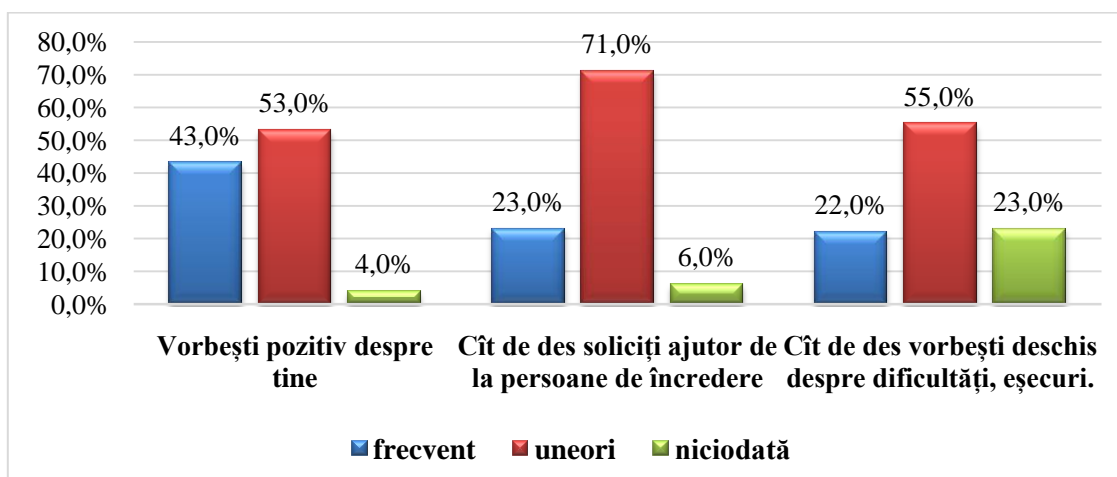


Figura 3. Acceptarea de sine, %.

La întrebarea cit de des vorbesc pozitiv despre sine, majoritate respondenților au menționat că doar *uneori* pot vorbi *pozitiv* 53%, frecvent vorbesc pozitiv despre sine doar 43% și *niciodată* 4% din ei.

Adolescenții și tinerii solicită ajutor de la persoane de încredere *uneori* 71% de cazuri, *frecvent* 23% și doar 6% *niciodată*.

La itemul cât de des vorbești deschis despre dificultăți și eșecuri 55% din respondenți au ales răspunsul *uneori*, 22% din respondenți au ales răspunsul *frecvent* și 23% din tineri au ales răspunsul *niciodată*.

În toate cele trei întrebări observăm că rata oscilează între 53-71% la răspunsul *uneori*. Deci putem afirma că, în adolescență doar *uneori* tinerii au încrederea în sine și se acceptă pe sine, sau cer ajutor de la persoane de încredere ce este specific vârstei și acest moment l-am regăsit și în literatura de specialitate.

Pentru a identifica modul de comunicare asertivă, implicare în conflicte și soluționarea lor, am elaborat 7 întrebări care identificau acest lucru. Astfel, la întrebarea despre dacă reușesc adolescenții să inițieze, mențină și încheie o discuție în mod pașnic atunci 68% din cei intervievați au răspuns că *frecvent*, 31% au menționat că *uneori* fac acest lucru și doar 1% au spus ca *niciodată*, ceea ce presupune că nu o fac.

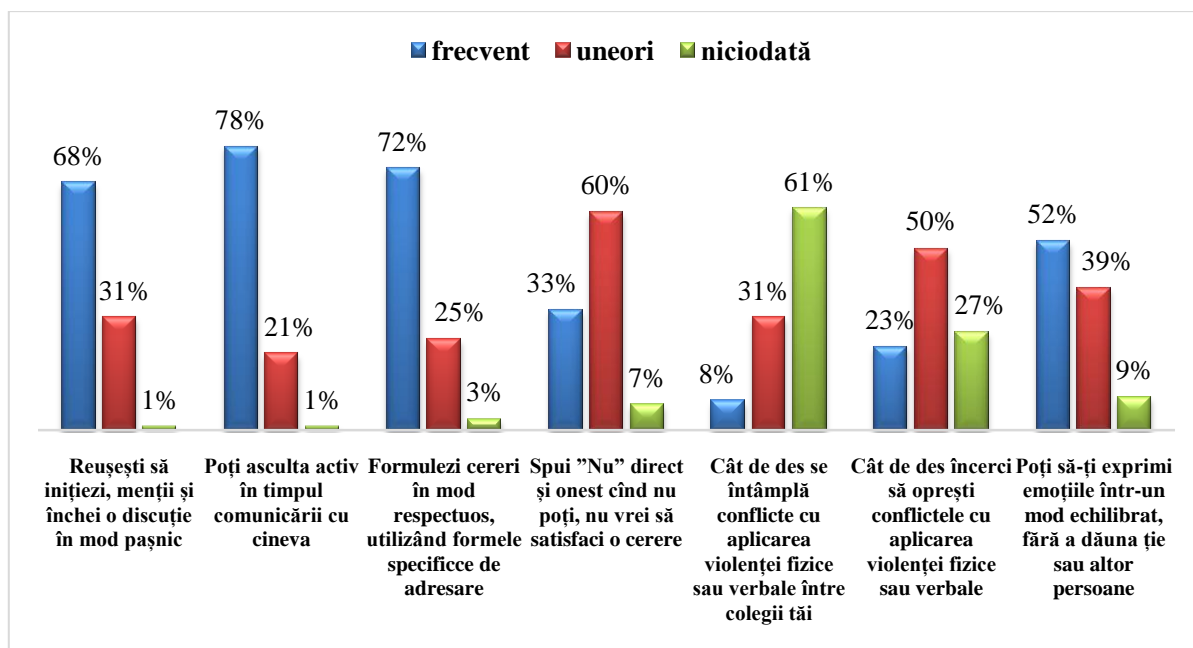


Figura 4. Modul de implicare în conflicte și soluționarea lor, %.

Despre adolescenții care știu să asculte activ pe celălalt *frecvent* o fac 78% din respondenți, 21% dintre tineri pot *uneori* și doar 1 % *niciodată* nu reușesc acest lucru.

La întrebarea despre câți dintre adolescenți reușesc să formuleze cereri în mod respectuos, utilizând forme specifice de adresare 72% au răspuns că fac acest lucru *frecvent*, 25% din tineri o fac *uneori* și 3% nu o fac *niciodată*.

A spune „Nu” direct și onest când nu pot sau nu vreau să satisfacă o cerere doar 60% dintre tineri reușesc *frecvent*, *uneori* fac acest lucru 60% și numai 7% nu fac *niciodată*.

Practic niciodată nu se dezvoltă cazuri de conflicte cu aplicarea violenței fizice sau verbale între colegii și semenii au afirmat 61% dintre tineri, 31% spun că acest fenomen se poate întâmpla și doar 8% dintre tineri afirmă că acest lucru se întâmplă.

Despre implicarea lor în soluționarea acestor conflicte doar 23% dintre respondenți să se implice, 50% se implice uneori și 27% nu se implice niciodată.

În 52% cazuri adolescenții reușesc să-și exprime emoțiile într-un mod echilibrat, fără a dăuna sie sau altor persoane, 39% reușesc uneori și 9% nu reușesc acest lucru.

Dacă este să analizăm această competență la tineri, atunci comunicarea interpersonală la respondenții care au participat la studiu, au remarcat că comunicarea asertivă este capacitatea de a exprima onest, direct și clar propriile nevoi, opinii, drepturi, fără a leza drepturile celorlalți, utilizând în comunicare mesaje de tipul Eu.

Concluzii: Nevoia de a fi apreciat, de a avea prieteni, de a dezvolta un atașament emoțional reprezintă tendințe firești adolescente. Fetele și băieții își caută prieteni după principiul asemănării, înlocuind numărul prin calitatea unor raporturi apropiate cu semenii care au aceleași opinii, susțin și promovează aceleași valori. Anume în această perioadă elementul principal al prieteniei se creează cu semenii de același sex ori cu cei de sex opus. De asemeni, scade autoritatea parentală, care poate duce la apariția conflictelor, cu privire la viziunea asupra vieții sociale, lipsa susținerii unor proiecte personale.

Adolescentul devine, astfel, un nonconformist și un luptător activ pentru îndeplinirea dorințelor sale în calea adaptării la lumea înconjurătoare. Astfel pot fi adoptate și comportamente prosociale sau comportamente de risc cu tentă delicventă, totul depinde de aderarea lui la grupul de interese.

Familia, școala, grupul de semenii cu interese comune sau gașca – toate împreună fac ca adolescentul sau tânărul să dezvolte competențe sociale orientate spre un comportament prosocial sau antisocial. Rolul suportiv al familiei, unde relațiile membrilor de familie sunt pozitive, prietenoase, sigure face ca adolescentul să fie un membru integru în grupul social. În cazul care acesta nu are o așa susținere, el poate fi integrat în grupe mai puțin prosociale, devenind vulnerabil sau chiar ajungând în grupul de risc cu comportament respectiv.

Un rol important îl are familia, pentru că anume de aici adolescenții și tinerii obțin deprinderea, pricepera și operarea cu toată gama de cunoștințe cu care operează în relația cu ceilalți actorii i comunității sociale. Cu toate aceste tinerii rămân a fi un grup foarte vulnerabil în a aborda comportamente de risc pentru sănătatea lor și a celorlalți.

Desigur că studiile asupra comportamentul prosocial al adolescenților și tinerilor în situație de risc efectuat ne-a adus mai multe argumente în ceea ce privește cât de mult influențează familia, școala, educația prin cooperare, sexul și interesele comune de care sunt legați într-o prietenie sau într-un grup.

Din 2002 în Republica Moldova activează Centre de Sănătate Prietenoase Tinerilor (CSPT). Până în prezent această rețea a dezvoltat 41 de centre pe întregul teritoriu Republicii Moldova, doar în Chișinău activează 6 centre de acest fel.

Implicarea tinerilor în activitățile Centrelor Sănătate Prietenoase Tinerilor (CSPT) din Moldova au angajamentul de a îmbunătăți sănătatea și dezvoltarea tinerilor din Moldova, cu vârsta cuprinsă între 10-24 ani, care reprezintă 28% din populația țării. Perioada de tranziție de la copilărie la adolescență este caracterizată prin provocări de sănătate și dezvoltare. În momentul în care tinerii nu sunt suficient pregătiți și informați ei experimentează cu

comportamentele riscante astfel devin mai vulnerabili în cazul ITS și HIV/SIDA, consumul de droguri, sarcină nedorit, violență, probleme de sănătate mentală și deficiențe de alimentație.

BIBLIOGRAFIE

1. ARGYLE, M. Competențele sociale. Psihologia socială a relațiilor cu celălalt. În: Psihologia socială a relațiilor cu celălalt. Coord. S. MOSCOVICI. trad. de Cristina Moșu. Iași: Ed.Polirom, 1998. 256 p. ISBN: 973-683-071-3.
2. BÎRSAN, M. Metodologia cercetării. Note de curs. Iași, 2006. [https://www.academia.edu / 75 84032/Prof Maria BIRSAN METODOLOGIA CERCETARII](https://www.academia.edu/7584032/Prof_Maria_BIRSAN_METODOLOGIA_CERCETARII) (vizitat 29.08.20).
3. BONCHIȘ, E. Familia și rolul ei în educarea copilului. Iași: Ed. Polirom, 2011. 424 p. ISBN 978-973-46-2231-3
4. CHELCEA, S. Comportamentul prosocial . În: Psihologie socială – aspecte contemporane. Coord. Ș. BONCU. Iași: Polirom, 1996. 480 p. ISBN 9739248071
5. CONSTANTINESCU, M. Competența socială și competența profesională. Buc.: S.n., (Ed. Economica), 2004. 352 p. ISBN 973-709-053-5.
6. CREȚU, N., SCLIFOS L., LÎSENCO S. Decizii pentru un mod sănătos de viață: Ghidul elevului pentru cursul opțional: pentru instituțiile din învățământul secundar profesional și mediu de specialitate din Republica Moldova. Ch.: Ed. Ericon, 2012. 86 p. ISBN: 9789975436014.
7. EISENBERG, N. Handbook of child psychology sixth edition. Vol. Three: Social, Emotional, and Personality Development. New Jersey (Ed. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken), 2006. 1154 p. ISBN 0-471-27287-6.
8. OPREA, L., GAVRILOVICI, C. Bazele comportamentului individual în sănătate. În: Revista Română de Bioetică. 2009,7 (3), p.78-86. ISSN 15835170.
9. POPESCU-NEVEANU P. Dicționarul de psihologie. Buc.: (Ed.Albatros), 1978.784 p.
10. PRIȚCAN, V. ș. a. Înțelege-mă, ascultă-mă... Ghid pentru specialiștii din domeniul îngrijirii și protecției copiilor. Bălți, 2011. [https://ropdf.info/ document/593664/%C3%8En% C5% A3 elege-m%C4%83-ascult%C4% 83-m%C4%83--somato](https://ropdf.info/document/593664/C3%8En% C5% A3 elege-m%C4%83-ascult%C4% 83-m%C4%83--somato) (vizitat 26.09.2020).
11. Probleme cu comportamentul antisocial. [https://www.housingadviceni.org/ rm/asb](https://www.housingadviceni.org/rm/asb). (vizitat 01.09.20).
12. ROBU, V. Competențe sociale și personalitate. Iași: Ed. Lumen, 2011. 155 p. ISBN: 978-973-166-297-8.

ROLUL PARTENERIATULUI ȘCOALĂ – FAMILIE- COMUNITATE ÎN EDUCAȚIA PREȘCOLARILOR RROMI

Marieta HĂRȚESCU, doctorand,
Universitatea Pedagogică De Stat "I. Creangă"
din Chișinău, RM

Summary. The article presents theoretical approaches to the role of educational partnership with the Roma family and community for promoting the education of Roma preschoolers, in the organized framework of kindergarten / school, solving problems that come from both educational and family that can be solved with the help of PARTNERSHIPS

Key concepts: family partnership, school, education, Roma ethnicity.

Parteneriatul dintre grădiniță și familie presupune o relație de colaborare, o muncă în echipă pentru stabilirea unei strategii comune în educația copilului.

Cu cât partenerii se cunosc mai bine, cu atât parteneriatul va fi mai eficient și mediul educațional, se îmbogățește devenind un succes ...

Implicarea activă a părinților romi la activitățile din sala de grupă, creează sentimentul de apartenență la grupul clasei, se pot simți utili, părsași la educație, devin conștienți de rolul pe care îl pot avea în dezvoltarea copilului lor.

Venind alături de copii, părintele de etnie rromă învață cum să-l crească în relație cu ceilalți copii majoritari. Părintele îi cunoaște pe prietenii copilului său, apoi între părinți adesea se încheagă relații stabile de prietenie, și colaborare . [4].

Familia reprezintă cel mai puternic factor de socializare în dezvoltarea copiilor, mai ales în perioada copilăriei mici. Încă din primii ani ai dezvoltării copilului, familia romă s-a dovedit esențială pentru dezvoltarea psihică a copilului fiind o sursă primară de dragoste și afecțiune. Aceasta trebuie să îplinească aproape toate nevoile de creștere și dezvoltare, atât fiziologice, cât și psihologice ale copilului, nevoi care condiționează fundamental calitatea achizițiilor psihocomportamentale ulterioare care rămân ca o amprentă asupra deciziilor viitoare. [2].

Filozoful american John Dewey relevă faptul că lecția cea mai grea pe care un copil o are de învățat este lecția vieții. Dacă nu reușește la această lecție, nu există știință care s-o înlocuiască. Părinții sunt cei dintâi dascăli ai copilului lor pentru că ei îl cunosc cel mai bine încă din prima zi de viață, interacționează și comunică constant, sunt un model de urmat pentru acesta.

Grădinița/școala, reprezintă de asemeni, principalul partener educativ al familiei, iar noul Curriculum pentru educația timpurie, pune accent deosebit pe parteneriatul cu familia, sublinind implicarea acesteia nu doar indirect printr-o participare financiară (sponsorizări, donații), ci mai ales direct prin participarea în luarea deciziilor legate de educația copiilor, prezența lor la activitățile din sala de grupă și la viața grădiniței cu toate manifestările ei. Din ce în ce mai des se consideră că „Participarea efectivă a unor părinți ca voluntari, alături de educatoare la

activitatea educativă din grădiniță este o formă de parteneriat evoluată, care merită să fie cultivată în mod special pentru preșcolarii de etnie romă.

Unii părinți vor ajuta facilitând desfășurarea activităților, alții vor conduce, asistați de educatoare, activități pentru care au vocație.” [5].

Dacă facem referire punctual la tipul de familie romă se poate vorbi despre familia extinsă, patriarhală, de tip tradițional .

Ea este alcătuită atât din nucleul familial, cât și din alte rude și generații (trei generații . Membrii familiei conviețuiesc laolaltă iar rolurile și diviziunea muncii sunt bine stabilite. Sistemul de reguli și norme dăinuiesc de la o generație la alta, conservatorismul fiind principala caracteristică. În acest tip de familie există un număr mare de membrii ce contribuie la rezolvarea dificultăților de ordin material astfel se oferă un tip de familie multe modele de comportament.

Familia extinsă se aseamănă cu o mică comunitate: copiii petrec mai mult timp în compania adulților, fapt ce ar putea influența în sens pozitiv dezvoltarea lor. Femeile stau în casă și fac menajul pentru întreaga familie, fiind responsabile și de educația copiilor, de însușirea limbii materne sau a bunelor maniere. [3].

Un parteneriat grădiniță-familie este esențial pentru succesul preșcolarului de etnie romă. Literatura de specialitate recomandă trei direcții: acceptarea familiei, respectarea familiei și legătura cu familia. Se pare că cea mai mare barieră a parteneriatului grădiniță-familie constă în faptul că părinții nu se simt acceptați. Pentru a evita acest lucru cadrul didactic trebuie să aibă o atitudine pozitivă față de familie, furnizând astfel un punct pozitiv de plecare în relația cu ei, să recunoască și să acorde feed-back la nevoile și temerile părinților, să informeze părinții cu privire la activitățile care urmează să aibă loc în grădiniță, să folosească un limbaj prin care să interacționeze cu familia, și să implice părinții în realizarea programelor astfel încât să înțeleagă cât de importantă este activitatea cu profesioniștii. [1].

Eficiența parteneriatului va fi mai evidentă în funcție de măsura în care cunoaștem mai bine familiile preșcolarilor romi, cu cât părinții vor cunoaște mai bine programul educațional (temele studiate în fiecare săptămână de către copii, materialele necesare desfășurării optime a activităților de învățare în care se vor implica părinții). Cu cât colaborarea dintre educatoare și părinți este mai strânsă cu atât mai bine ambele părți vor cunoaște mai bine copilul.

Fără rezerve putem să afirmăm că vârsta preșcolară este baza educativă a întregii vieți. Familia, grădinița și școala sunt factorii cei mai semnificativi care contribuie la reușita copilului în viață. Asigurarea unui parteneriat real între aceștia conduce prin implicarea tuturor la o educație corectă a copiilor la evitarea greșelilor și la soluționarea problemelor de orice fel.

În primul rând trebuie să i se acorde o importanță deosebită grădiniței care va reprezenta întotdeauna o etapă indispensabilă. Spunem acest lucru deoarece în colectivitatea din grădiniță copilul stabilește raporturi care nu se regăsesc în familia romă. De asemenea învață să se supună unui program și unor activități derulate cu întreg colectivul din care face parte. [3].

Factori educației (școala, grădinița și familia) trebuie să funcționeze ca un sistem deoarece acțiunea fiecăruia depinde de acțiunile celorlalți influențându-se și completându-se reciproc. Convergența acțiunii lor este determinată pe de o parte de obiectivul fundamental urmărit, iar pe de altă parte de mecanismul interacțiunii lor. Astfel toți acești factori se aliniază pe traiectoria care duce spre realizarea idealului educativ și dezvoltarea personalității umane.

Școala este una din instituțiile centrale ale comunității, are roluri specifice dar nu poate funcționa și nu se poate dezvolta fără a ține cont de specificul comunității în care funcționează.

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, ea reprezintă o entitate socială globală în care legăturile dintre membri sunt foarte strânse, iar sentimentul de grup este foarte puternic are rădăcini și tradiții profunde. [1].

Ideea de parteneriat între familie- școală și comunitate trebuie să se bazeze pe principiul complementarității serviciilor sociale oferite de către diversele organizații care activează în comunitate. Succesul parteneriatului școală – comunitate locală este bazat pe legătura permanentă, constantă între agenții comunitari și reprezentanții școlii.

Se realizează astfel un echilibru între schimbare și continuitate, între specific și global, între împlinirea individuală și exigențele de ordin social. Analiza legislației în vigoare ne indică direcții de acțiune ale colaborării dintre autoritățile centrale, județene și locale cu atribuții în domeniul educației .

Având în vedere toate precizările făcute mai sus , despre modul de organizare a familiei rome, decalajul de educație a populației de etnie romă din cauza robiei față de populația majoritară și chiar de celelalte minorități putem spune că rolul parteneriatului Școală- Familie- Comunitate în educația preșcolară romi are o importanță deosebită . Familia romă a devenit responsabilă de importanța educației preșcolare, de siguranța acestuia în cadrul organizat al grădiniței / școlii , asigurarea unui mod de consiliere profesionistă atât pentru părinți cât pentru preșcolari, rezolvarea problemelor din familie atât educațional cât și legal și evident accesul la diferite proiecte care au venit în sprijinul familiei rome și care au îmbunătățit nivelul educațional al copiilor proveniți din familiile de romi. Toate acestea au crescut stima de sine a acestor preșcolari demonstrând că educația trebuie să pornească de la nivelul copilului mic...

BIBLIOGRAFIE

1. AGABRIAN, M. *Școala, familia, comunitatea*. Iași: Științele Educației, Institutul European, 2006.
2. BOCA, C., NICOLAE, I., SECRIERU, A., ȘTEFĂNESCU, D.O. (*Împreună pentru copii: grădinița și comunitatea*). Editura Educația 2000+; 2008.
3. BONCHIȘ, ELENA. (coord) *Familia și rolul ei în educarea familiei*. Iași: Editura Polirom, 2011.
4. DRAGU, ANCA. (coord.), POPOVICI, V. ȘI ENACHE, R. *Consilierea școlară între provocări și paradigme: lucrările prezentate la prima ediție a Conferinței Naționale a Psihologilor Școlari: Constanța, 5-6 iunie 2009*. Constanța: Editura NewLine.
5. MATEIAȘ, ALEXANDRA, *Copiii preșcolari, educatoarele și părinții*, Ghid de parteneriat și consiliere, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2003.

MANAGEMENTUL RELAȚIILOR COPIL - ADULT BAZAT PE RECOMPENSE

*Gica Nadia IONESCU, profesor pentru învățământul preșcolar,
Școala Gimnazială "Daniela Cuciuc, Piatra Neamț, România*

Summary. *The management of the adult's relationship with the child starts from birth, his parents are the first people he meets and their influence on the child in life is enormous. The parent-child relationship is what fuels the physical, emotional and social development of the child. It is a unique bond that every child and parent will be able to enjoy and nurture. This relationship lays the groundwork for the child's personality formation, life choices, and general behavior.*

Reward is a tool that adults use when they intend to increase the frequency, or duration of a behavior. In other words, it is a consequence of behavior that increases its likelihood of recurrence. The typology of rewards offers the possibility for them to be applied differently from one person to another, depending on the specific situation.

The use of rewards has both advantages and disadvantages, it is important how they are explained to children and the fact that it should not become a habit.

Keywords: *rewards, management, relationships, behaviors.*

Relația părinte-copil este cea care alimentează dezvoltarea fizică, emoțională și socială a copilului. Este o legătură unică de care fiecare copil și părinte se va putea bucura și hrăni. Această relație pune bazele pentru formarea personalității copilului, alegerile de viață și comportamentul general.

Cu toții ne dorim să fim cei mai buni părinți pentru copiii noștri, dar deseori există sfaturi contradictorii despre cum să creștem un copil care să fie încrezător, amabil și de succes. Părinții moderni au întregul internet la dispoziție și multe cărți de parenting. Este greu să știi în cine sau în ce să ai încredere. Părinții sunt conștienți de activitatea de educare a copiilor, dar în același timp au nevoie de informații pedagogice despre modul de educație a copiilor lor (Mojssovsja Koteva Tatjana. 2006)

Potrivit psihologilor Edward Deci și Richard Ryan de la Universitatea din Rochester, recompensele pur și simplu controlează individul prin seducție, mai degrabă decât prin forță, iar toate tehnicile care se bazează pe control ajung în cele din urmă să submineze aspectele de care copiii au nevoie pentru a lua decizii bune și pentru a-și asuma responsabilitatea pentru acțiunile lor. De exemplu, cel puțin două studii au arătat că acei copii ai căror părinți îi recompensează în mod frecvent sunt mai puțin generoși decât colegii lor [5].

Alfie Kohn, în lucrarea sa *Pedepsiți prin recompense* a vorbit despre un studiu care a demonstrat că acei copii recompensați pentru a fi generoși s-au dovedit a fi mai puțin generoși decât ceilalți, mai ales atunci când recompensa nu a mai existat. Tot studiile arată că recompensele se dovedesc a fi contraproductive. De exemplu în cazul notelor, care sunt tot o formă de recompensă, copiii devin mai puțin implicați în procesul de învățare. Vor căuta în permanență calea cea mai ușoară (tema mai simplă, proiectul mai puțin solicitant etc), nu pentru

că sunt leneși, doar fiindcă sunt raționali și îi determină să gândească mult mai superficial (ne dă lucrare din asta ca să învețe?). Notele devin o plată pentru rezultatul obținut, nu pentru procesul în sine. Notele ar trebui înlocuite cu un feedback legat de activitățile în sine, propune Alfie Kohn [9].

Indiferent de nivelul de experiență, educatorii caută întotdeauna strategii de predare eficiente care pot contribui la îmbunătățirea calității educației pe care o oferă elevilor lor. Găsirea metodelor de predare de succes este de o importanță deosebit de mare pentru cadrele didactice, deoarece abilitățile pe care copiii le dezvoltă devreme în educația lor pot avea un impact semnificativ asupra experiențelor lor de învățare.

O abordare comună a învățării care servește ca bază pentru multe strategii didactice de succes este cunoscută sub numele de învățare bazată pe recompense. Pentru ca învățarea bazată pe recompense să fie o abordare eficientă, trebuie să fie o consolidare pozitivă.

Recompensele și pedepsele ca metode de reglementare a comportamentului copiilor au fost discutate în educație în toate societățile, în toate perioadele de timp. Ele sunt cele mai comune mijloace de educație folosite și de multe alte specii. Prin urmare, adulții ar trebui să aleagă recompense sau pedepse adecvate pentru personalitatea și vârsta copilului și, în final, ar trebui să le aplice în mod consecvent.

Managementul relațiilor adultului cu copilul începe de la naștere, părinții lui sunt primii oameni pe care îi întâlnește și influența lor asupra copilului viața este enormă. Copilăria este perioada în care legăturile emoționale și fizice dintre un copil și părinți sunt cele mai puternice și pot fi caracterizate de nivelurile cele mai ridicate de dependență [14].

În această perioadă se stabilesc și stilurile de atașament. Teoria atașamentului a lui Bowlby subliniază importanța relațiilor sigure de la o vârstă fragedă, pentru dezvoltarea normală a copilului [1]. Cu toate acestea, pe măsură ce timpul trece și copilul crește, el se îndreaptă spre independență și separarea de părinți. Acest proces are un impact important asupra relației copiilor cu părinții lor, pe măsură ce încep să acționeze mai mult ca „parteneri” și își exprimă respect și grijă unul pentru celălalt, fără a fi dependenți unul de celălalt [3,4].

Recompensele constituie stimuli care se utilizează și se aplică pentru a îmbunătăți comportamentul copiilor. Acestea sunt mai degrabă tehnici care servesc drept scop în a obține efecte pozitive. În viața de zi cu zi, toți oamenii tind să facă acele lucruri pentru care sunt recompensați. Orice recompensă ajută copilul să-și realizeze propriile obiective într-un cadru plăcut și motivant [12].

Într-un proces educațional complex, recompensa reprezintă principalul factor pozitiv. Educația preșcolară are nevoie de tehnici noi pentru a stimula copiii și pentru a favoriza derularea cu succes a procesului. Recompensa reprezintă una dintre tehnici, poate chiar cea mai importantă [15].

Marvin Marshall citat de E. Stan (2004), afirmă că: „recompensele pot fi considerate o confirmare minunată a efortului și talentului elevilor; recompensele pot constitui stimulente foarte eficiente, dacă elevii au decis că merită să muncească pentru a le primi; recompensele primite pentru comportamentele dezirabile sunt contraproductive, deoarece atunci când își recompensează elevii pentru comportamentul așteptat, profesorul trimite un semnal fals; dacă va fi recompensat pentru comportamentul așteptat, elevul se va obișnui să întrebe: "Dacă fac ceea ce îmi ceri, ce primesc în schimb?" - această abordare subminează valorile comunității și democrației, responsabilitatea socială, încurajând egoismul și nonimplicarea; mesajul că un

comportament este bun deoarece este recompensat vizează nivelul cel mai de jos al valorilor etice: "ceea ce fac trebuie să fie bun dacă a fost recompensat"; oferind astfel de recompense, nu se încurajează deloc dezvoltarea morală, bun sau rău, drept sau nedrept, just sau injust, moral sau imoral, nu contează, din moment ce factorul determinant îl constituie premiul; recompensarea comportamentului așteptat presupune că acel comportament nu este valoros în sine, ci pentru că a fost premiat"[13].

Recompensa este un instrument de care adulții se folosesc atunci când intenționează să crească frecvența, sau durata unui comportament. Cu alte cuvinte, este o consecință a comportamentului care crește probabilitatea acestuia de a se repeta.

Recompensele sunt diferite de la copil la copil. Un lucru poate fi o recompensă pentru o anumită persoană, într-o situație specifică, dar poate să nu mai funcționeze ca și recompensa într-o altă situație sau pentru o altă persoană. De exemplu, lauda educatoarei poate fi o recompensă pentru copil atunci când se joacă cu ceilalți copii, dar poate să nu fie recompensă atunci când face curățenie pe masa de pictat. Așadar, recompensa este o funcție pe care o are un anumit lucru la un moment dat. Prin urmare, nu putem fi siguri că o situație este o recompensă decât după ce o aplicăm și vedem efectul ei, și anume dacă produce sau nu repetarea comportamentului [7].

Există o diferență între mită și recompensă. Mita este ceva care este oferit cuiva pentru a-i face să facă ceva care să vă fie de folos direct. Recompensele, atunci când sunt utilizate în mod corespunzător, sunt de fapt motivatori eficienți pentru a încuraja copiii să facă ceva care în final să beneficieze de ei înșiși [11].

Cu toții avem nevoie de încurajare și stimulente care să ne ajute să facem lucruri neplăcute sau dificile. Așadar, oferirea de recompense pentru încercările copilului de a fi ceva foarte dificil sau provocator pentru ei poate fi singurul mod în care poate fi motivat să încerce aceste lucruri. Recompensele nu trebuie să fie întotdeauna articole materiale, ci pot include lucruri nemateriale precum lauda, atenția și demonstrarea interesului din partea unui părinte. De fapt, atenția părinților este o recompensă extrem de puternică, în special pentru copiii mai mici [6].

În multe școli, recompensele și laudele sunt folosite pentru a încuraja copiii să fie sinceri, corecți, politicoși sau generoși. Aceasta practică se bazează pe ideea că oamenii tind să repete comportamentele pentru care sunt recompensați și să evite comportamentele pentru care sunt pedepsiți.

Unele studii arată însă că recompensele nu doar că nu sunt eficiente pentru încurajarea comportamentelor, dar fac mai mult rău decât bine. Iată câteva dintre efectele negative ale recompenselor, identificate de Daniel Pink, autorul cărții „Drive. Adevărul despre ceea ce ne motivează” [16]:

- Recompensele diminuează motivația intrinsecă și performanța. Atunci când îi promitem copilului ceva în schimb pentru a învăța sau pentru a avea un comportament responsabil îi oferim, de fapt, un motiv de a nu mai face acele lucruri.
- Reduc creativitatea și conduita pozitivă, deoarece scopul principal este de a obține recompensa prin metoda sugerată
- Încurajează trișatul printre copii, pentru a beneficia de recompensă.
- Pot deveni un obicei și dau naștere la o gândire pe termen scurt.
- Distrug spiritul de echipă și generează invidia, creează cu succes un mediu competițional, distrugând cu succes spiritul de echipă. Acest lucru este nociv deoarece, mai târziu,

fiecare adult va avea nevoie să lucreze în echipă, fie la serviciu, fie chiar și în relația personală.

Așadar cercetări în domeniul psihologiei sociale demonstrează că a recompensa o persoană pentru ceea ce face are ca efect în timp scăderea interesului pentru activitatea respectivă. Deși părerile sunt împărțite cu privire la folosirea sau nu a recompenselor, dar și pedepselor, utilizarea acestora este indispensabilă. Ar trebui să se distingă mai clar în ce context și când sunt eficiente [8].

În acest sens Timothy Blair sistematizează caracteristicile unor recompense eficiente, dar și elemente definitorii ale celor ineficiente, pe care le regăsim enumerate de E. Stan (1999). Cele eficiente „se oferă din când în când, specifică detaliile realizării pentru care elevul este recompensat, relevă spontaneitate, varietate și alte semne de credibilitate, ..., recompensează atingerea unor standarde specificate anterior, ..., furnizează elevilor informații despre nivelul de competență și despre valoarea realizărilor lor, orientează elevii spre o apreciere mai exactă a eficacității comportamentului lor în timpul realizării temelor, a eficienței modului lor de a gândi rezolvarea unor probleme, ..., se atribuie pentru un efort încununat de succes, pentru perfecționarea unor capacități și implică supoziția că, pe viitor, sunt așteptate performanțe asemănătoare, sprijină motivația endogenă, centreează atenția elevului pe comportamentul propriu, desfășurat în timpul realizării performanței, întărește comportamentul dezirabil, care a avut drept consecință atingerea performanțelor”[13].

Întrebarea care se poate pune este cu ce înlocuim recompesele? Unul dintre răspunsuri vine tot de la Alfie Kohn: ”cu adevăr, empatie și iubire necondiționată”[10].

Un studiu realizat în acest sens dovedește că recompensele nu funcționează pe termen lung. Unui grup de copii format din trei echipe li s-a introdus o băutură necunoscută. Primei echipe i s-a cerut doar să bea, a doua a fost lăudată pentru că a băut, iar a treia a fost condiționată de cadouri. Așa cum era de așteptat, copiii lăudați sau cărora li s-au promis cadouri au consumat mai multe băuturi decât ceilalți copii.

Câteva zile mai târziu, copiii care au fost lăudați sau cărora li s-au promis recompense au considerat aceeași băutură mult mai neatrăgătoare decât înainte, în timp ce copiii care nu au primit promisiuni sau recompense au considerat băutura mai gustoasă decât la început [2]. Dacă facem un exercițiu de imaginație și înlocuim această băutură cu matematica, de exemplu, vom vedea cât de distructivă poate fi o recompensă. Copiii au nevoie să fie încurajați să exploreze idei, să-și asume responsabilitățile, să devină creativi, dar, mai ales, să învețe să fie sinceri față de ei însuși.

Tipologia recompenselor oferă posibilitatea ca ele să fie aplicate diferit de la o persoană la alta, în dependență de situația specifică. Cele două tipuri de recompense, externe (diplome, premii, laude în public, excursii sau tabere gratuite etc.) și interne (sentimentul de împlinire provocat de lucrul bine făcut, satisfacerea curiozității, plăcerea resimțită la rezolvarea unei probleme sau la atingerea unui standard fixat de către cadrul didactic etc.) pot juca un rol important în diminuarea rezistenței la educație.

Folosirea recompenselor prezintă atât avantaje cât și dezavantaje, este important modul în care acestea sunt explicate copiilor și faptul că nu trebuie să devină o obișnuință.

BIBLIOGRAFIE

1. BOWLBY, J. Attachment and loss, volume II. Separation: Anxiety and anger. London: Penguin Books, 1973.
2. BUDINAYTE, G. & KHAMITOVA, I. The dangerous ties of generations. In A.Varga (Ed.), Modern child and modern parent: The encyclopaedia of mutual understanding, 2006, p.128-179.
3. CICIRELLI, V.G. Adult children's attachment and helping behavior to elderly parents: A path model. Journal of Marriage and Family,45(4), 1983,815-825.
4. CICIRELLI, V. G. Attachment theory in old age: Protection of the attached figure. în K. Pillemer & K. McCartney (Eds.), Parent-child relations throughout life, 1998, p. 25-42.
5. CIOFU, C. Interacțiunea părinți-copii. București :Editura Medicală Amaltea, 1993.
6. GINOTT, H.G. Între părinte și copil. București: Editura Humanitas, 2012.
7. HEIKE, B. M. Development of a model describing individuated adult child-parent relationships. International Journal of Behavioral Development, 2008, 32(5), 381-389.
8. KNOESTER, C. Transitions in young adulthood and the relationship between parent and offspring well-being. Social Forces, 2003, 81(4), 1431-1458.
9. KOHN, A. Pedepsiți prin recompense. București:Multi Media Est Publishing, 2013.
10. KOHN, A. Parenting necondiționat. București:Multi Media Est Publishing, 2013.
11. PETREA, I. Și tu poți fi Supernany 1. Cum să-ți crești bine copilul, București: Editura Trei, 2008.
12. SCHNEINDER, M. Educația copilului meu. București:Editura Humanitas, 2003.
13. STAN, E. Despre pedepse și recompense în educație. Iași: Editura Institutul European, 2004.
14. VARGA, A. Introduction into the family systems therapy. (2nd ed.). Moscow.: Cogito, 2011.
15. www.aicicrescmontessori.ro accesat la data de 12 februarie 2020.
16. www.ehow.com/accesat la data de 14 februarie 2020.

METODICI PARTICULARE DE FORMARE A REZILIENȚEI LA COPII

*Maria TOIA, doctorandă,
UPS "Ion Creangă", RM*

Abstract: *The mechanism of training resilient children is complex and multidimensional. For preschool age the most important factors are the attachment or a bond of support and trust with an adult and the acceptance of the self, the developing personality. Respecting the natural way of development of the child, the stages of growth but also the periods of crisis, the most effective methods of developing resilience and overcoming traumatic situations are ludotherapy, art therapy and bibliotherapy.*

Keywords: *resilience, ludotherapy, art therapy, bibliotherapy.*

Studiul rezilienței început în anul 1955 de Werner și Smith a schimbat viziunea comunității științifice asupra naturii fenomenului rezilienței, pe parcursul a 40 de ani a fost supravegheată dezvoltarea a 698 de copii născuți pe insula Kauai (datele referitoare la copii și la familiile lor au fost colectate de la naștere, pe parcursul perioadei postpartum și la 1, 2, 10, 18, 32 și 40 de ani), 201 din ei au fost supuși efectului a cel puțin patru factori de risc precum sărăcia, stresul perinatal, conflictele familiale, divorțul, alcoolismul sau boala psihică a părinților, iar 129 se încadrau în așteptările negative, prezentând comportament deviant și delicvent, totuși 72 au reușit să stăpânească situațiile dificile și să ducă o viață ordonată. Rezultatele au prezentat pentru cei rezilienți un "locus intern al controlului", ei considerau că ei înșiși își influențau realizările și nu circumstanțele în care se aflau, copiii erau autonomi și independenți, încrezători și orientați social pozitiv. Dintre factorii de mediu, studiul evidențiază ca și factori protectivi legătura puternică cu un părinte, profesor, furnizor de îngrijire sau altă figură de tip mentor [6]. Cercetările ulterioare acestui studiu au investigat corelarea factorilor protectivi și de risc, atât individuali cât și de mediu, dar și posibilitatea învățării rezilienței dovedită de rezultatul pozitiv privind depășirea adversităților prezentat de către subiecți care inițial erau considerați irezilienți.

În cadrul cercetării "Formarea abilităților de reziliență la părinți pentru depășirea situațiilor de abuz a copiilor" una dintre orientări vizează reziliența preșcolară, în acest sens adultului, ca și tutore de reziliență pentru cel mic, îi sunt necesare cunoștințe referitoare nu doar la metodici de lucru, dar și la etapele și particularitățile biopsihice de dezvoltare a copilului, pentru a-l ghida, sprijini și orienta eficient în procesul achiziției rezilienței.

La naștere, copilul are de două ori mai mulți neuroni decât un adult, legăturile sau rețelele neurale încă nu sunt formate, iar neuronii nestimulați din exterior vor pieri, drept dovadă servește experimentul realizat D.H. Hubel și T.Wisele (laureați ai premiului Nobel în medicină) efectuat asupra unor motănași ținuți în spații întunecoase o perioadă după naștere, urmată de o perioadă de aflare într-un spațiu unde erau doar linii verticale, până la etapa când neuronii și legăturile neurale erau formate, ulterior, expuși unor stimuli de linii orizontale acești motănași se loveau de obiecte, creierul lor neputând percepe liniile orizontale, astfel a fost dovedită existența unei perioade critice de stimulare a cortexului și a rețelelor vizuale. Drept exemplu - asimilare verbală

se poate face până la vârsta de 10 ani, iar neuronii nesolicitați vor pieri, evident pentru a dezvolta personalitatea integră a minorului, adultul trebuie să îi asigure un mediu stimulat, pentru vârsta preșcolară activitatea de bază a copilului ar trebui realizată sub formă de joc spontan, apoi structurat, cu reguli. Există și alți factori biologici importanți precum existența sau absența unor boli, orientare sexuală, dezvoltarea hormonală a mediului intrauterine, dezvoltarea ulterioară... o trăsătură înăscută ce prezintă interes pentru cercetarea procesului de formare a abilității de reziliență, pentru că poate fi stimulată și orientată, este temperamentul (o predispoziție naturală a unor trăsături de caracter, care se formează pe parcursul vieții sub influența factorilor de mediu și diverși excitatori). Adultul trebuie să accepte că nu există trăsături bune și rele, orice trăsătură poate fi potrivită în contextul potrivit, iar dezvoltarea armonioasă a copilului se formează când accentul este pus pe punctele tari ale temperamentului, pe cele slabe se amplifică frustrările și se creează complexe. Există o serie întreagă de clasificări ale temperamentelor, în cadrul cercetării am optat pentru clasificarea MBTI (Myers Briggs Type Indicator) realizată în baza cercetărilor lui Karl Jung despre introvertire-extravertire. Acest test are ca rezultat 16 combinații de temperament, pentru copiii de până la 5 ani se manifestă în special extravert-introvert, și perceptiv-judecator iar în anii următori aceste 4 trăsături preiau o formă dominantă: intuitiv, senzorial, afectiv sau reflexiv caracteristică pentru un tip de temperament *activ, senzitiv, emotiv sau rațional*. În lucrarea ”Cum să ne comportăm cu copii în funcție de temperament” N. Bedard [1] descrie mai multe strategii eficiente de disciplinare cu o abordare pozitivă și de formare a unei legături părinte-copil bazată pe înțelegerea nevoilor și respect reciproc, relație ce va juca un important rol de factor protectiv în procesul formării rezilienței.

Copilul emotiv	
Caracteristici:	Strategii:
<p>Nu poate fi singur. Vă va urmări peste tot. Manifestă reacții comportamentale diverse și schimbătoare, uneori greu de înțeles ”acum râde, acum plânge”, are nevoie continuă de afecțiune care niciodată nu va fi suficientă, întrebarea des auzită de adult este: ”Mă iubești?” Exagerează atunci când își exprimă emoțiile, este un mare actor și poate recurge la orice pentru a capta publicul, poate crea impresii că este extrem de afectat de trăirile sale, folosește cuvinte ce exprimă extremele, în special: ”niciodată”. Este foarte atașat de familie și influențabil de mediu în care se află. Se atașează ușor de persoane care seamănă cu cei dragi, sociabile și nu prea exigente. Vorbește neconținut, adoră activități ce</p>	<p>Reguli clare cu referire la afectivitate: ”la noi în familie toți se respectă”, ” la noi în grupă toți se salută de dimineață și/sau oferă un zâmbet ” Responsabilizare prin sprijin: ”Hai să-ți arăt cum! Ce descurcăreț devii!” Animație: oferiți-i ”scena” pentru a se exprima liber, de obicei acești copii cu drag preiau rolul ”educatoarei” sau al ”mamei” pentru un grup de copii, dar tot atât de ușor se lasă în rol de ”copil”. Regimul zilei trebuie să conțină activități de expresivitate verbală, dezvoltare emoțională, creativitate chiar și jocurile active nu trebuie lipsite de expresivitate și plastică. Este foarte important a nu se neglija somnul și perioada de recuperare.</p>

<p>presupun amuzament, teatralizare, mimare, etc.</p> <p>Poate fi amabil și extrem de duios. Foarte rar este agresiv, dar se îmbufnează repede.</p> <p>Deseori manifestă un comportament infantil: ”Ajută-mă”, ”eu nu pot singur”, ”eu nu știu cum”. Nu vrea să crească și nu vrea independență.</p> <p>Poate fi indecis în exprimarea părerii sau luarea unei decizii.</p> <p>În aspectul său exterior dă importanță detaliilor: ecusoane, coronițe, broșe, insigne, imprimeu etc.</p> <p>Somnul trebuie însoțit de poveste, sărut, mângâieri, drăgăleli, demonstrații de afecțiune, plăpumioara preferată, jucăria de plus, etc. Lipsa somnului îl face brusc obosit și iritat.</p> <p>Pierde definitiv orice interes pentru o activitate în care s-a simțit înjosit sau incompetent.</p> <p>Vrea recunoașterea și aprecierea adulților dar și a semenilor.</p>	<p>Regimul trebuie să includă ”timp petrecut cu mama/tata”, ”timp petrecut cu frate/soră”, ”timpul mamei și fratelui” etc pentru a evita izbucnirile de gelozie</p> <p>Alegerea : oferiți din start 2 opțiuni, nu criticați alegerea copilului. Odată ce crește încrederea, măriți numărul ofertelor.</p> <p>Activitățile propuse trebuie să îl amuze, chiar și o haină care nu se vrea îmbrăcată, va fi acceptată cu ușurința dacă va fi amuzantă: ”vai vai vai, ciorapul caută un picior, oare unde este? Cine a văzut piciorul potrivit? Poate este al mamei? Vai nu!! Poate este al tatei? Iar a greșit! Poate este al lui Victor? Aha!!!! Am găsit piciorul”</p> <p>Optați pentru jocurile colective.</p> <p>Puneți în camera copilului poze de familie.</p> <p>Nu aruncați jucării sau obiecte care credeți că nu le mai folosește fără acordul copilului, ele pot avea un caracter simbolic pentru cel mic.</p>
---	--

Activ, emotiv, senzitiv sau rațional - unul dintre aceste 4 tipuri de temperament poate fi dominant, dar copilul poate poseda trăsături comportamentale combinate: senzitiv-emotiv, activ-emotiv etc. Totodată copilul se formează sub influența mediului, iar mama, tata, sora, fratele, bunicii... pot avea temperamente diferite de cele ale copilului, stimulând pronunțarea anumitor caracteristici, care în timp conturează caracterul copilului [1]. Este important a nu forța adaptarea copilului la un temperament dorit de adult, dar a se accepta personalitatea copilului (nu și a comportamentului) și a se favoriza integrarea lui în socium. Un copil acceptat prin eul său este un copil rezilient. Eul se presupune că apare în jurul vârstei de trei ani, în literatura de specialitate în funcție de tabloul psihocomportamental sunt delimitate următoarele stadii de dezvoltare psihică a copilului: pruncia 0-1 an, vârsta fragedă 1-2 ani, vârsta preșcolară 3-7 ani, vârsta școlarului mic 7-11 ani, vârsta pubertară 11-15 ani și adolescența [4, p.311].

Pentru pruncie și vârsta fragedă poate cel mai important factor protectiv al rezilienței este atașamentul, în special cel matern care stabilește structura fundamentală a psihicului, viitorul tipar de atașament și relație a copilului [6, p. 60], cercetarea efectuată de Grossmann, Grossmann, Winter și Zimmermann în 2002, despre formarea atașamentului copiilor de până la 2 ani, dovedesc contribuția în felul lor special la reprezentarea relevantă pentru atașament a ambilor părinți, calitatea comportamentului de interacțiune între tată și copil în timpul jocului având tot atâta forță prognozabilă ca și sensibilitatea maternă [6, p.64]. Dorința de a avea propriii copii face parte din cerințele fundamentale ale sufletului omenesc, mulți orientând propria viață în funcție de interesul și necesitățile copilului, limitând și sacrificând pe cele proprii. Dar venirea

pe lume a unui copil nu rezolvă problemele emoționale sau problemele de parteneriat, sau pe cele cu proprii părinți; iar toate conflictele sufletești nesoluționate amprentează modelul de atașament, astfel toate formele de atașament nesigur față de părinți periclitează și atașamentul față de propriii copii, chiar dacă părinții își propun să se comporte cu copiii lor cu totul altfel decât au aflat de la proprii lor părinți, aparent le reușească, doar că la nivelul atașamentului aceste proiecte sunt limitate de neînțelegerea sau neacceptarea legăturii cu proprii părinți [6, p.77]. Karl Heinz Brisch în studiul experiențelor traumatice ale părinților și dezvoltarea tulburărilor de atașament al copiilor pentru părinți cu experiențe traumatice constată că atunci când "au un sugar, există pericolul ca acest sugar să dezvolte cu o mare probabilitate un tipar de atașament dezorganizat. Între timp, există tot mai multe rezultate ale cercetării ce demonstrează un mecanism de transmitere a experiențelor traumatice părintești la generația copiilor. Părinții traumatizați se comportă în interacțiunea cu copilul lor mai degrabă agresiv-ostil, îi provoacă copilului frică, sau sunt ei înfricoșați de copilul lor. Unii părinți chiar ajung într-o stare de neputință și neajutorare, atunci când se joacă cu copilul lor sau îl îngrijesc. De aceea în relația sa cu persoana de atașament, sugarul nu face o experiență constată, trainică, de siguranță emoțională, pentru că, prin comportamentul lor înfricoșător, înfricoșat sau neajutorat, părinții nu îi pot transmite sugarului sentimentul de "port emoțional și sigur". Interacțiunea cu mama sau tatăl, în caz extrem cu ambii părinți, va deveni pentru sugar o sursă imprevizibilă de frică și siguranță potențială în același timp, totuși el nu va ști niciodată exact pe ce să se bazeze." Aproximativ 80 % dintre părinți traumatizați au demonstrat un tipar de atașament traumatizat manifestat prin comportamente motorii contradictorii, stereotipuri motorii și stări de tipul transei [6, p.120].

De modul de atașament al copilului în primii ani de viață depinde comportamentul social, relațional al viitorului adult, așadar este evidentă necesitatea de educație a părinților și valorificarea parteneriatului educativ, în special pentru vârsta preșcolară când are loc descoperirea realității și a relațiilor umane, apariția eului personal, conturarea caracterului voluntar al proceselor psihice, apariția limbajului intern, formarea unor trăsături de caracter, a gândirii logice orientate spre sistematizare și observarea particularităților obiectelor, a atenției voluntare, a atitudinii față de adult etc., dar și perioada în care își au rădăcinile cele mai multe conflicte, ce apar de obicei în "perioadele critice" de creștere: crizele de 1 an și 3 ani care se manifestă prin capricii frecvente dar și tendința de a cerceta și a cunoaște mediul ambiant, tendința de a acționa de unul singur și apariția eului; criza de 7 ani - manifestată prin dereglarea echilibrului psihologic, instabilitatea dispoziției și a voinței. Printre acțiunile simple cu caracter formativ sugerate părinților pentru acesta etapă se numără: compromisul, susținerea și încurajarea copilului, joaca, comunicarea prin răspunsuri calme și explicite la întrebările micuțului, sprijinul, învățarea și demonstrarea acțiunilor unui model adecvat de viață, plimbările, sărbătorile, spectacolele și timpul liber petrecut împreună [4, p. 311-322]. Dacă ne referim la formarea unor competențe specifice premergătoare rezilienței, ce presupun existența unor situații traumatice, care spre deosebire de situațiile simple de stres când corpul se mobilizează pentru o reacție de luptă sau fugă, au ca și rezultat încremenire emoțională sau clivare interioară [6,p.94], printre metodicile eficiente utilizate în terapii se numără biblioterapia sau terapia prin lectură, pentru cei mici vorbim în special despre povești terapeutice și basme, ludoterapia și art-terapia.

În baza unei istorioare copilul poate descoperi o experiență de viață, o situație-problemă, o stare de fapt care impune descoperirea unei soluții optime. În proces, el conștientizează că există

și alte persoane (personajele) care se confruntă cu probleme similare și descoperă o multitudine de modalități de rezolvare a problemelor, stărilor și situațiilor descrise, ce conduc la formarea modelelor de rezolvare a propriilor situații și stări trăite de copil. Pentru poveștile terapeutice există anumite recomandări:

1. Compunerea sau alegerea poveștii trebuie axată pe comportamentul așteptat și cel mai important pe modul lui de achiziție și nu pe pedeapsă.
2. Se alege un moment potrivit, în care atenția copilului să se poate concentra pe poveste.
3. Se potrivește tonul, tembru vocal, mimica, gesturile...
4. Se menține contactul vizual.
5. Se face o pauză dacă copilul s-a distras.
6. Se răspunde la întrebări, se fac precizări legate de poveste.

Totuși pentru a învăța un copil cum să gestioneze o emoție, nu va fi suficient să fie selectată modalitatea dorită prin care personajul principal al poveștii achiziționează deprinderea, o influență mai mare o are exemplul propriu pe care adultul îl oferă. Impact major are și modul de desfășurare a conversațiilor, când cei mici vorbesc despre cum a decurs ziua sau anumite situații, trăiri sau emoții, de felul cum adultul direcționează repovestirea, copilul își formează percepțiile, introiectând anumite frustrări sau dezvoltând anumite competențe de soluționare a problemelor/stărilor, dar și modul lor de achiziție. Oamenii fac față stresului în funcție de modul în care interpretează evenimentele din mediul înconjurător cu care se confruntă.

Basmele spre deosebire de alt tip de povești nu sunt direcționate și oferă copiilor posibilitatea de a-și face singuri alegerile și concluziile. Ele îi transpun într-o lume fantasmă, care nu pune presiune pe ei fiindcă ” a fost odată ca niciodată, demult, pe când țăntarii erau potocoviți...” urmate de o situație cotidiană care trece într-o derulare fantastică (inemaginabilă, exagerată) ca spre final să îl readucă la realitate, de cele mai multe ori fericită și lipsită de magie. Fără îndoială că cei mici au nevoie de o evadare în lumea magică, inclusiv pentru a denumi cu personaje tot ce simt, pentru a-și restabili echilibrul și a integra emoțiile.

- Dorințele copilului – Zâna cea bună
- Intențiile distructive – Vrăjitoarea cea rea
- Temerile – un lup lacom
- Cerințele conștiinței – Înțeleptul
- Furia – balaur, zmeu etc.

Copilul ca și eroul propriului basm își poate ordona tendințele contradictorii din haosul incontrollabil al presiunilor că nu ar fi normal să simtă ceea ce simte (nu e bine să îți urăști mama/sora/tata etc.). Basmele avertizează că a te complăce în mânie, lăcomie, nerăbdare....poate duce la necaz, dar asigură copiii că aceste **consecințe** sunt doar **temporare**, iar faptele bune și bunăvoința pot anula tot răul produs (restabilirea echilibrului). Prin basm, eroul principal este orientat spre **transformare** prin care devine curajos, încrezător, înconjurat de prieteni, etc. [2].

Art-terapia poate fi folosită la vârsta preșcolară în special pentru exprimarea stărilor și sentimentelor sau ca și modalitate de realizare a dorințelor imposibile ale copilului. Uneori copii mici au nevoie de propriul exemplu pentru a înțelege cum se pot exprima prin desen. Arta cu caracter sexual este poate singura care trebuie să pună în gardă adultul, desenele ce conțin scene agresive trebuie analizate în context (se apără, este o vânatoare etc.), exact ca și desenele prea mici (poate copilul a obosit) sau cele executate în culori negre (precizați dacă are alte culori și

dacă ar vrea să le folosească), unii specialiști spun că evaluarea desenului doar în baza culorilor pentru copii preșcolari trebuie evitată [3].

Ludoterapia avantajează lucrul cu preșcolarii, care își exprimă în mod natural emoțiile prin joacă, comunicând oral prin limbajul corpului și simbolic prin activitățile de punere în scenă. Acest stil de terapie integrează activitatea creativă, dramatică, artistică, de mișcare narativă și vizuală. Când copiii practică un joc sunt mai puțin defensivi în privința discutării sentimentelor lor, fiindcă își consideră răspunsurile doar o parte a jocului. Acceptând jocul copiii vor alege să exprime sentimentele relevante pentru problemele lor, în special când sunt și alți jucători. Jocul poate fi folosit ca și mod de intervenție centrat pe familie, pentru a rezolva problemele emoționale cât și conflictele relaționare dintre părinte și copil. Exemplu de joc destinat copiilor traumatizați și cu tulburări de atașament este *"Te păstrez în mintea mea"* elaborat de Cynthia A. Langevin, acesta are ca scop stabilirea unei relații terapeut - copil printr-o structură creativă ce oferă mecanisme necesare pentru producerea experienței emoționale corectoare a atașamentului. Descriere: copilul este invitat să își construiască o cutie specială pe care va fi scrisă numele său, cutii asemănătoare cu alte nume ale copiilor poți stau undeva la vedere, ca și stimulent pentru copil de a depăși anxietatea și nesiguranța față de terapeut, împreună cu adultul copilul creează propria cutie, sarcina este explicată cât se poate de clar: "în această cutie vor fie scrise și adunate lucrurile speciale care vor fi auzite despre celălalt". Dialogul inițiat de adult are o formă prestabilită ce conține afirmații care ar oferi genul de atenție prezent în modul ideal în procesul relației timpurii dintre mama și bebeluș, în care fiecare atribut al copilului este comentat și prețuit. Pentru a capta atenția, adultul ar putea repeta adesea unele afirmații precum: "vai, cred că tocmai m-am surprins spunând același lucru. M-ai auzit când am afirmat iar că ești un jucător grozav de volei? Hai să notăm aceasta pentru cutia ta!" copilul poate lua cutia acasa pentru a citi sau reciti bilețelele de câte ori este necesar, dar să readucă cutia dimineța. Jocul este propus și pentru părinți care pleacă pentru o perioadă îndelungată fără copii, în cutie fiind păstrate fraze de alint și dezmierdări pentru cei mici [5, p.265]. Adaptând acest joc pentru copiii de vârstă preșcolară care nu citesc am putea folosi imagini simbol, pe care copilul și adultul să le creeze împreună, acțiune ce i-ar apropia și mai mult.

Mecanismul de formarea a copiilor rezilienți este unul complex și multidimensional, totuși pentru vârsta preșcolară cei mai importanți factori rămân a fi atașamentul, legătura de sprijin și încredere cu un adult, și acceptarea eului, a personalității în devenire. Respectând modul natural de dezvoltare a copilului, etapele de creștere dar și perioadele de criză, cele mai eficiente metode de dezvoltare a rezilienței și depășire a situațiilor traumatice rămân a fi ludoterapia, art terapia și biblioterapia. Aceste terapii oferă instrumente ce ajută procesul de repunere a relațiilor interpersonale corectoare ținând cont de nevoile copilului, transformarea lui continuă și integrarea pulsionilor conflictuale, emoțiilor, trăirilor, dar și dezvoltarea eului și integrarea în socium, indispensabile pentru formarea personalității integre.

BIBLIOGRAFIE

1. BEDARD, N. Cum să ne comportăm cu copii în funcție de temperamentul lor. București: Orizonturi, 2015. 212p. ISBN 978-973-736-290-2
2. BETTELHEIM, B. Psihaanaliza basmelor. București: Univers Publishinh House, 2017. 480p. ISBN 978-606-771-092-2
3. CORMAN, L. Testul desenului familiei. Cu 103 figuri. București: Editura TREI, 2012. 259p. ISBN 978-973-707-583-3
4. CUZNEȚOV, LARISA. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEPUSM, 2008. 624p. ISBN 978-9975-70-717-6
5. KADUSON, H. G.; SCHAEFER C.E. 101 tehnici favorabile ale terapiei prin joc. București: Editura TREI, 2013. 564p. ISBN 978-606-719-148-6
6. RUPPERT, F. Traumă, atașament, constelații familiale. Psihoterapia traumei. București: Editura TREI, 2012. 382p. ISBN 978-973-707-568-0

ASIGURAREA PARTENERIATULUI ȘCOALĂ-FAMILIE – PREMISĂ A EDUCAȚIEI DE CALITATE

*Snejana COJOCARI-LUCHIAN,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” Cahul, RM*

Summary. The author approaches the concept of educational partnership: school - family, from the parents and school perspective, as well as the conditions for its achievement / ensurance. It presents ways of the family perception by the school authorities in achieving the educational partnership and forms of achieving the school-family partnership.

Keywords: school-family partnership, educational counseling, educational factors.

Una dintre cele mai importante condiții ale creșterii eficienței activității educative desfășurate cu elevii o constituie asigurarea unei depline unități de acțiune a tuturor factorilor educaționali: școala, familia. Relația școală – familie a avut întotdeauna un rol deosebit de important în evoluția socială, psihică, intelectuală a beneficiarului educației (elevului). În context istoric familia a înregistrat modificări la nivelul status-rolurilor, acest lucru având implicații directe și imediate asupra evoluției școlare a elevului.

Școala și familia sunt două instituții care au nevoie una de alta, ele trebuie să (re)găsească fâgașul colaborării autentice bazată pe încredere și respect reciproc, pe iubirea față de educat, să facă loc unei relații deschise, permeabile, favorizante schimbului și comunicării de idei prin programele de consiliere în parteneriatele școală-familie.

Parteneriatul școală-familie este o formă a parteneriatului pedagogic, noțiune recent introdusă în domeniul educației care „reflectă mutațiile înregistrate la nivelul relațiilor existente între instituțiile implicate direct și/sau indirect în proiectarea și realizarea obiectivelor sistemului de învățământ: școala, familia, comunitatea locală, agenții sociali (economici, culturali, politici, religioși etc.), factori de asistență socială etc.” [1, p.69].

Parteneriatul pedagogic între școală și familie implică părinții și personalul școlii sau instituția familiei și cea a școlii prin reprezentanții pe care fiecare și-i delegă pentru ași face cunoscute interesele și nevoile, drepturile și responsabilitățile, pentru a negocia în procesul luării deciziilor cu privire la tot ce ține de educație.

Sorin Cristea oferă trei repere metodologice în funcție de care poate fi evidențiat conținutul specific pedagogic al conceptului de parteneriat:

- *reperul formelor de educație/instruire* care angajează complementaritatea relațiilor dintre școală și instituțiile specializate, în mod direct sau prin diferite relații contractuale, în realizarea unor programe de educație/instruire nonformală;

- *reperul concepției manageriale* – ce presupune intervenția unor strategii de descentralizare bazate pe valorificarea deplină a resurselor existente la nivelul comunităților educative teritoriale și locale;

- *reperul modalităților de funcționare*, ce evidențiază diferența existentă între parteneriat (aport financiar al unui agent social implicat în realizarea unor obiective comune, devenind astfel factor intern al acțiunii educative respective) și sponsorizare (aport financiar al unui organism exterior neparticipant la elaborarea conținutului), din care atrage doar un beneficiu publicitar.

Din perspectiva conceptului operațional, parteneriatul pedagogic constituie: un angajament într-o acțiune comună negociată; o prestare de serviciu realizat printr-un factor de intervenție exterior; un aport de resurse, de schimburi de contracte, de rețele asociate în termeni constructivi; o negociere între părți având puterea de a contracta un interlocutor recunoscut; un acord de colaborare mutuală între parteneri egali care lucrează împreună pentru realizarea propriilor interese, rezolvând probleme comune; un cadru instituțional de rezolvare a unor probleme comune, printr-o acțiune corectă plecând de la definirea obiectivelor cadru, într-un timp determinant, cu repartiția clară a responsabilităților și a procedeele de evaluare [2, p.34].

În calitatea sa de concept operațional, „parteneriatul pedagogic corespunde unei noi concepții despre educație conform căreia școala nu poate să-și îndeplinească singură funcția, ceea ce conduce la o mai mare suplețe a modurilor sale de organizare și la o mai eficientă cale de realizare a autonomiei sale instituționale.”

O reformă autentică în învățământ presupune, pe lângă schimbări de conținut și metode, modificarea calitativă a raporturilor școală-familie, în vederea realizării și menținerii unui parteneriat pedagogic activ și eficient. Parteneriatul școală-familie impune asigurarea coerenței influențelor educative ale instanțelor cu rol primordial în formarea și dezvoltarea personalității educatului.

Ideea liberală a parteneriatului școală-familie implică „crearea de structuri democratice care permit promovarea drepturilor și responsabilităților ambilor parteneri, oferirea mijloacelor necesare pentru a-și juca rolurile lor complementare” [3, p.355].

Perspectiva partenerială asupra relației școală-familie oferă părinților posibilitatea de a juca roluri mai responsabile și mai constructive, de a se implica activ în luarea deciziilor educaționale la diferite niveluri (începând cu deciziile de la nivel local, regional, până la cele de la nivelul politică națională a educației). Acesta presupune că , părinții, pentru a-și îndeplini cu succes funcția de partener al școlii în educația copiilor, să fie pregătiți, să beneficieze de sprijin și înțelegere din partea școlii. Parteneriatul dintre școală și familie nu se naște și desfășoară de la sine. Dacă părinții își propun să ajute școala, ei trebuie să înțeleagă ce preconizează aceasta. Școala, trebuie să se explice în fața părinților. Toți acei care critică indiferența, incompetența, ostilitatea și conceptele greșite ale părinților, trebuie să recunoască și faptul că toate acestea implică necesitatea educării lor prin intermediul școlii [4, p.211].

În realizarea parteneriatului școală-familie, sunt necesare, implicit și activitățile de educație a părinților prin intermediul școlii. Nu este posibil parteneriat școală-familie fără educația părinților, cum nu se poate vorbi de educația părinților în lipsa colaborării acestora cu școala.

Factori educaționali implicați sunt: familia și școala. Familia constituie mediul bioereditar, psihic, moral, social și cultural în care copilul vine pe lume și primește orientările de început ale formării personalității sale. Este spațiul primei socializări a copilului fiind importantă pentru organizarea proceselor de educație și instrucțiune hotărâtoare pentru succesele și interesele individului, pentru apariția sentimentului propriei valori, a identității, a motivației.

Afirmația „familia constituie prima școală a omului” este un adevăr pe care nimeni nu-l poate contestă. Educația în familie este fundamentul educării copilului. Părinții rămân primii și

cei mai importanți factori în educația timpurie, luând în considerare vârsta și experiența lor, apoi pentru că au asupra copiilor autoritatea incomparabilă a iubirii părintești, căreia copiii îi răspund cu iubire filială. Influența familiei este hotărâtoare în formarea profilului personalității, trasând primele contururi peste care se vor suprapune celelalte influențe.

Prin organizare, conținut și funcționare, școala se constituie ca „instituția specializată în realizarea actului de educație conform obiectivelor pedagogice ale procesului de învățământ, stabilite la nivel de politică a educației” [1, p.69].

Școala își îndeplinește funcția esențială în desfășurarea procesului educativ prin toate componentele ei structurale, precum și prin multitudinea de forme și modalități de acțiune educativă pe care le organizează și desfășoară, conducându-se după principii, reguli și norme stabilite în procesul evoluției ei și având în vedere obiective care decurg din așteptările societății față de ea.

În procesul instructiv-educativ nu se urmărește doar înzestrarea elevului cu un anumit volum de cunoștințe, ci și exersarea și dezvoltarea proceselor cognitive, formarea comportamentului verbal, formarea intereselor și motivațiilor. Procesul instructiv contribuie la educarea unor comportamente utile în viața socială și profesională – disciplină, consecvență, antrenarea efortului voluntar, responsabilități etc.

Mediul educativ școlar „se constituie din totalitatea componentelor fizice, umane, ideatice ale fiecărei unități școlare. Îmbinarea lor specifică particulară dă personalitatea sau identitatea școlii. Dată fiind funcția esențială a școlii aceea de realizare a educației, se impune ca fiecare componentă a mediului școlar în parte și toate împreună să fie educative în cel mai înalt grad.”

În ansamblul agenților educative, școala joacă un rol esențial. În societatea contemporană „evaluarea locului și rolului școlii comportă nuanțări substanțiale.” Sunt identificate două nuanțări:

- Școala nu-și poate permite să ignore mesajele celorlalte tipuri de educație sau să intre în concurență cu ele.

- Cercetarea pedagogică actuală evidențiază faptul că valorile școlii eficiente trebuie să se constituie într-o cultură a dezvoltării, menită să susțină perfecționarea activității școlare.

Printre valorile dominante ale școlii se află și valorizarea părinților. Școala are rolul principal în colaborarea cu familia, în a antrena cât mai intens familia în acțiuni comune pentru educarea unitară a elevilor, în sprijinirea procesului instructiv-educativ. În acest context școala informează sistematic părinții asupra scopurilor instructiv-educative urmărite, asupra sarcinilor ce se dau elevilor și a cerințelor ce se pun în fața lor, precum și asupra activităților și acțiunilor în care sunt cuprinși elevii. Școala indică metodele și procedeele folosite în familie în vederea îndeplinirii misiunii sale, îndrumă părinții în desfășurarea educației în familie, personalul didactic fiind nu doar eductorul copiilor, ci și al părinților.

Prin autoritatea conferită de specialiștii săi și prin forța ei instituțională, școala are un rol hotărâtor în realizarea parteneriatului cu familia și în educarea părinților și pregătirea acestora pentru rolul său. Întalnirile periodice cu părinții oferă, cel mai potrivit cadru pentru educarea sistematică a părinților.

De caracteristicile instituției școlare depinde și tipul de raport instaurat între familiile elevilor și școală. Se disting patru modalități de percepție a familiei de către autoritățile școlare:

-*familia-client* al activității pedagogice -percepție care implică o comunicare unidirecțională dinspre școală către familie și limitată la probleme care vizează aspecte

marginale ale organizației; *-familia-garant* - consultată în scopul obținerii unei informații de feed-back, fără ca aceasta să însemne că organizația va lua, în mod necesar în considerație aceste informații în luarea deciziilor; *-familia – grup de presiune* în raport cu autoritatea școlară care reacționează la revendicările formulate de părinți; *- familia –partener* la luarea deciziilor în cadrul organizațiilor școlare.

În funcție de raporturile pe care școala le stabilește cu familia, există patru tipuri de școală:

-școala ierarhică, autoritară sau liberală, care oferă posibilități minimale de cooperare, cadrul didactic deține monopolul cunoașterii pedagogice, părintele fiind plasat în masa celor care trebuie educați; colaborarea este acceptată atata timp cat familia reprezintă un mijloc de realizare sau de întărire a obiectivelor școlare; orice intervenție parentală în procesul de decizie este exclusă; *-școala participativă* – consideră părintele și elevul ca resurse importante în procesul educativ; *-școala comunitară* apelează și la resursele comunității; *-școala autonomă* exclude orice intervenție exterioară, dar valorifică potențialul participativ al elevilor[5, p.196].

Majoritatea profesorilor și părinților apreciază calitatea relației lor ca fiind bună, dar în realitate, aceasta este departe de modelul dezirabil.

În urma unei cercetări evaluative realizate în scopul formulării unei strategii de educație a părinților, Gheorghe Bunescu și colaboratorii săi constată următoarele stări de fapte care pot fi privite ca premise pentru inițierea și menținerea parteneriatului școală- familie:

-majoritatea profesorilor și a părinților conștientizează nevoia de educație a părinților, faptul că unele comportamente ale părinților pot fi favorizate prin dialog cu școala; -profesorii și părinții recunosc obstacolele în colaborarea lor; în realitate, nu lipsa de timp ar fi obstacolul cel mai important, iar părinții educați pot depăși mai ușor factorii defavorabili colaborării; - profesorii și părinții își pasează responsabilitățile privind educația copilului, își fac reproșuri, acuzandu-se de apatie, indiferență, iresponsabilitate, etc. Au contacte formale, nesistematice; de regulă profesorii acuză părinții de prea multă îngăduință față de copil, iar părinții cer profesorilor o exigență sporită; profesorii nu oferă și mai ales, nu primesc sugestii de la părinți; -apar dificultăți în echilibrarea nevoilor de educație ale părinților cu oferta educativă a școlii datorită insuficienței cunoașterii nevoilor specifice ale părinților; -oferta educațională a școlii se structurează pe sensuri valorice parțial diferite de cele ale familiei, prin cultivarea unor calități ce polarizează diferit pentru profesori și părinți; -în colaborare cu părinții, profesorii se concentrează spre obiective oarecum exterioare nevoilor specifice de educație; apare o tendință de neadecvare a metodelor folosite pentru realizarea obiectivelor colaborării școlii cu familia;

-în ceea ce privește formele (instituționalizate) de colaborare școală-familie și de educație a părinților se manifestă tendințe atitudinale contradictorii: profesorii acceptă, pe lângă comitetele de părinți existente, școli pentru părinți; ei agreează în cea mai mică măsură asociațiile de părinți și consiliile de administrație școlară prin care părinții să poată influența deciziile privind educația copiilor lor; -succesul reformei învățământului depinde și de instituționalizarea unor asemenea forme democratice de participare a părinților la luarea deciziilor privind educația [3, p.181]

Elisabeta Stănculescu arată că raporturile active ale familiei cu școala sunt stimulate, în ultimele decenii, de apariția unor importante mize familiale ale școlarității: instrumentale, statuare, afective și culturale.

- dificultățile de inserție profesională a tinerilor și riscul crescând al șomajului fac ca preocuparea părinților pentru viitorul economic al copiilor lor să crească. Pentru părinți, școala pare a fi instrumentul cel mai la îndemână pentru a asigura securitatea profesională a copiilor

(mai ales pentru cei provenind din familii fără resurse economice și culturale). Școala este nu numai o instanță a alocării forței de muncă, ci și una a alocării statutelor sociale; reușita școlară a copiilor apare ca indispensabilă pentru asigurarea mobilității intergeneraționale în familiile aparținând claselor mijlocii, care datorează școlii propria poziție socială, iar familiile aparținând categoriilor superioare au nevoie de capitalul școlar pentru a-și conserva prerogativele.

-în condițiile în care raporturile părinți-copii au o puternică încărcătură afectivă, școala se orientează spre obiective vizând dimensiunea emoțională (trăirea pozitivă a experienței școlare de către copil, manifestarea liberă a personalității acestuia). În aceste condiții familia își vede teritoriul invadat. Unele familii pot considera legitimă această "invazie", altele o văd ca pe "o condiție a înfloririi personalității copilului, a fericirii sale."

-câmpul școlar este un câmp privilegiat pentru susținerea unor idealuri culturale colective de către diferite grupuri sociale-acestea reprezentând mize culturale ale școlarizării. [apud 5, p.196]

Într-un raport asupra relației școală-familie în țările Comunității Europene sunt enumerate patru motive pentru care școala și familia converg în nevoia de a stabili legături între ele:

-părinții sunt juridic responsabili de educația părinților de a-și crește copiii așa cum doresc; există întrebări privind măsura în care părinții pot alege între diferitele școli și cursuri pe care să le urmeze copiii lor, ori măsura în care părinții trebuie consultați de responsabilii școlari;

-învățământul nu este decât o parte din educația copilului; o bună parte a educației se petrece în afara școlii;

-cercetările pun în evidență influența atitudinii parentale asupra rezultatelor școlare ale elevilor, în special asupra motivațiilor învățării, precum și faptul că unele comportamente ale părinților pot fi favorizate prin dialog cu școala;"

-grupurile sociale implicate în instituția școlară (în special părinții și profesorii) au dreptul să influențeze gestiunea școlii [ibidem, p.355].

Din perspectiva instituției școlare și a reprezentanților săi (cadre didactice sau administratori), legătura cu familiile elevilor apare tot mai mult, la nivelul cunoașterii comune, al cunoașterii științifice și al discursului politico-administrativ, ca o necesitate, dat fiind faptul că există o corelație semnificativă între reușita școlară a copiilor și participarea părinților la acțiunile organizate pentru ei.

Participarea părinților la activitățile școlare, la luarea deciziilor în cadrul asociațiilor de părinți poate conduce la repunerea în discuție a oportunităților unor metode și a unor obiective și conținuturi școlare. Interacțiunile frecvente cu cadrele didactice oferă posibilitatea unor evaluări privind competența acestora, eficiența muncii lor educative și, în consecință, punerea în discuție a lipsei de profesionalism. Pentru cadrul didactic, postura de evaluator a părintelui poate genera sentimente de incertitudine, insecuritate, disconfort psihic, dar, la fel de bine să se constituie într-un factor pentru creșterea motivației largirii permanente a orizontului profesional, optimizării prestației sale în activitatea pe care o desfășoară cu elevii și cu părinții. Tensiunea generată îi poate fi benefică profesorului, ducând la deschiderea către critică, la acceptarea faptului că și el poate învăța de la părinți. O realitate ce vine în sprijinul susținerii necesității parteneriatului școală-familie o constituie existența copiilor cu nevoi educaționale speciale (copiii cu disponibilități aptitudinale înalte și cei cu deficiențe a căror educare necesită eforturi sporite atât din partea școlii, cât și a părinților). Colaborarea celor doi factori educaționali trebuie să

răspundă unor exigențe sporite ce țin, de principiile educației diferențiate, respectiv ale educației integrate.

Pentru dezvoltarea relațiilor parteneriale și chiar pentru transformarea parteneriatului în principiu fundamental al reformei educaționale, pledează următoarele principii și caracteristici ale oricărei societăți democratice: *principiile descentralizării*, care impun implicarea unei varietăți de factori sociali în susținerea educației; *principiile educației permanente*, care pot fi traduse în realitate doar în condițiile unei democratizări reale a învățământului; *importanța educației* pe care tanăra generație o primește, sub raportul consecințelor sale asupra societății; *necesitatea racordării* permanente a școlii la realitatea și schimbările intervenite la nivel economic și social; *exigențele legate* de orientarea copiilor, tinerilor, adolescenților într-un univers informațional dinamic, diversificat și, uneori, contradictoriu [6].

Forme de realizare a parteneriatului școală-familie. În procesul de colaborare a școlii cu familia, rolul conducător îl are școala, ea urmărind să antreneze cât mai intens familia, în mod direct pe părinții elevilor, în acțiuni comune pentru educarea unitară a elevilor, în sprijinirea procesului instructiv-educativ.

Atragerea părinților ca parteneri ai școlii în munca educativă, participarea democratică a acestora la luarea deciziilor privind educația copiilor lor, privind instituția căreia își încredințează copiii, precum și pregătirea lor pentru a-și juca rolul în cadrul parteneriatului cu școala sunt atribuții ale școlii ce pot fi îndeplinite prin diversele forme de colaborare cu familia.

Forme de colaborare între școală și familie: -întâlniri programate de diriginți (cu toți părinții clasei, cu un grup de părinți, cu părinții unui singur copil); -întâlniri intamplătoare (în pauze, la terminarea orelor, pe stradă, etc.); -conversări telefonice; -corespondență; -vizite la domiciliu; -activități nonformale (excursii, acțiuni sportive, cercuri, concursuri, serbări, aniversări, momente festive etc.) -consultanță la cererea părinților.

Ședințele cu părinții, întâlniri colective periodice programate, reprezintă o formă încetățenită în practica activității școlii cu familia din învățământul. Aceste ședințe trebuie să dobândească un caracter formativ, să fie mai mult decât prilejuri de informare a părinților (cu privire la rezultatele școlare ale copiilor sau comportamentul acestora în clasă/școală, la problemele administrative ale clasei), ședințe formative, care să reușească să-i facă pe părinți coparticipanți la actul educațional, sacrificând timp pentru a-i cunoaște și a-i converti.

Există școli care organizează excursii la care pot lua parte părinții, profesorii și elevii care invită din când în când grupe de părinți să participe la orele de clasă, convoacă adunări serale în care profesorii dau explicații despre munca lor părinților, inițiază cursuri practice pentru părinți, organizează conferințe la care se discută problemele școlii și ale familiei.

Tehnologia modernă în telecomunicații poate intensifica acest aspect al relației școală-familie, în termenii cantității de informație vehiculată între cele două părți și ai proporției părinților informați.

Discuțiile cu privire la nevoile copiilor și progresele acestora pot fi organizate pe calea unui sistem de conferințe școlare, vizite la domiciliu și asociații părinți-profesori. Părinții participă uneori la activități, asistându-i pe profesori, administratori și copii în clase și alte zone ale școlii. Ei ajută la organizarea evenimentelor școlare. Acasă, își ajută copiii la activitățile de învățare care pot fi coordonate de școală prin îndrumări oferite telefonic la cerere sau în cadrul unor consultații individuale sau pe grupe de părinți cu aceleași nevoi ori cu copii greu educabili (înalt abilități, cu handicapuri).

Părinții sunt chemați când sunt luate decizii care afectează copiii. Ei ajută la stabilirea conținuturilor și programelor școlare. La cel mai înalt nivel de implicare, ei pot lua parte la decizii privind curriculum-ul sau alte aspecte ale politicii școlare [7, p.149].

Participarea comunității și a părinților la decizii privind curriculum-ul presupune implicarea părinților în procesul de elaborare a deciziilor privind politica educațională. Acest nivel de implicare pleacă de la premisa că învățarea este mai eficientă când există o congruență între casă-școală-comunitate privind orientarea valorică, definirea ideologiei școlii și misiunii acesteia. Ținta mecanismelor de participare o constituie asigurarea de medii productive de învățare.

Până în prezent, o ameliorare a situației menționate s-a putut constata la nivelul implicării părinților în alegerea disciplinelor opționale sau manualelor alternative, dar gradul de implicare este, preponderent, formal, în realitate, decizia aparținând tot cadrelor didactice. Colaborarea dintre școală și familie se înscrie încă în limitele unor contacte formale, nesistematice. Dincolo de instituții școlare sau cadre didactice cu inițiative locale, izolate în scopul îmbunătățirii acestui aspect, actualul sistem de învățământ apare ca inflexibil, prea formal și disfuncțional în contextul necesităților comunității sau al noilor evoluții [3, p.281]. Este necesară construirea unei punți de legătură între principalii factori ai educației copilului prin abordarea unei varietăți de forme și metode de colaborare care să răspundă exigențelor unei relații de parteneriat între cele două instanțe, instituționalizarea unor forme democratice de participare a părinților la luarea deciziilor privind educația.

Se cunosc următoarele forme mai importante de organizare instituționalizată a colaborării școală-familie, de parteneriat școală-familie: asociații ale părinților (și profesorilor) cu o largă libertate de inițiativă; consilii de administrație școlară (exclusiv sau în majoritate) alcătuite din părinți, având rol informațional, consultativ și decizional; comitete de părinți pe clase și școli, fără rol decizional, care sprijină școala în rezolvarea unor probleme; școli ale părinților și școli ale mamelor.

Asociația părinților urmărește [ibidem, p.281]:

-crearea unui nou cadru pentru colaborarea dintre părinți și școală (într-ajutorare, participarea la structurile de decizie din școală, contracararea actualei crize de legitimitate a instituției școlare); - apărarea drepturilor copilului; - prevenirea eșecului școlar; - formarea pentru viața asociativă.

Rolul asociațiilor de părinți poate fi conturat prin colaborare cu școala, realizând un parteneriat benefic pentru sprijinirea procesului de educație. Se pot impune ca participanți comunitari, devenind parteneri în luarea deciziilor la nivel local, în măsura în care aceste decizii afectează în vreun fel dezvoltarea și educarea copiilor.

Asociația părinților trebuie să activeze în spirit democratic (alegeri, hotărâri, responsabilități), să aibă ținte clare de atins, să fie deschisă spre colaborare cu alte asociații, cu școala, să cuprindă și părinți marginalizați (prin pregătire școlară redusă, stare materială, sănătate, etc.), să reprezinte interesele părinților, să păstreze contact neîntrerupt cu ceilalți părinți și cu profesorii, să fie la curent cu evoluția problemelor din învățământ.

În funcție de scopul lor, se pot deosebi asociații de părinți: organizate ca grup de susținere a școlii, implicate în rezolvarea problemelor needucaționale; ca grup de cooperare, educația fiind considerată un proces comun în care părinții și profesorii sunt parteneri, decid împreună viitoarele programe; ca grup de apărare a intereselor părinților față de ale altor grupuri.

Consiliile de administrație școlară cuprind și reprezentanți ai părinților și presupun implicarea la un nivel minim, dar esențial cu participări democratice la gestiunea școlii a părinților. Reprezentanții părinților sunt delegați de asociațiile de părinți, ce le dă un statut legal suplimentar și un plus de autoritate. Rolul părinților nu este doar de a fi informați, cel mult, consultați, implicarea lor presupune un rol decizional și de control.

Membrii consiliului de administrație trebuie să adopte comportamente corespunzătoare pentru o cooperare eficientă: comunicare liberă de informații, toleranță și cooperare când profesorul nu este pe înțelesul nespecialiștilor, încurajarea dezbaterilor în probleme majore ale atitudinii educative, nu doar discuții pe probleme administrative gospodărești, considerarea reciprocă a părinților și profesorilor drept parteneri.

Comitetele de părinți pe clase și școli, în marea majoritate a școlilor, părinții se organizează în comitete de părinți. În aceste comitete sunt alese anumite persoane care să le reprezinte interesele, la nivelul clasei și la nivelul școlii.

Prin toate acestea rolul comitetelor de părinți este de natură administrativă. Comitetele de părinți ar trebui să se centreze pe procesul de educație, punând accentul pe conținutul acestuia și pe modul în care este transmis elevilor.

Comitetul de părinți funcționează ca mediator între ceilalți părinți și autoritatea școlii.

Școli pentru părinți și școli pentru mame reprezintă o formă de abordare sistematică, directă și instituționalizată a educării părinților. Această instituție și-a concentrat activitatea în două direcții: îndrumarea prenuptială și pregătirea pentru rolul de părinte; accentul pe metode neformale, pe grupele de discuții, pe consultările individuale și pe schimbul de experiență între specialiști și părinți.

În concluzie, consilierea părinților reprezintă o necesitate a școlii contemporane având în vedere criza pe care o traversează familia în societatea postmodernă și ale cărei simptome apar în urma vulnerabilităților și renunțării adesea la valorile fundamentale ale familiei tradiționale, dezorientarea în privința mijloacelor educaționale folosite în relația cu copiii, diminuarea simultană a rolului și a autorității școlii.

BIBLIOGRAFIE

1. FILIPESCU, T. *Tratat de dreptul familiei*. București: Ed. Academiei Române, 1989.
2. MIFTODE, V. *Populații vulnerabile și fenomene de auto-marginalizare*. Iași: Ed. Lumen, 2002.
3. RĂDULESCU, E. *Parteneriat și implicare comunitară*. În volumul coordonat de Șerban Iosifescu, 2001.
4. MOISIN, A. *Arta educării copiilor și adolescenților în familie și școală*. București: EDP, 2001.
5. *Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation*, 1998.
6. OSTERRIETH, P. *Copilul și familia*. București: Ed. Didactică și pedagogică, 1993.
7. POURTOIS J. P., FORGIONE A., DESMET H. *Formation des parents: axes et instruments de changement*, 1989.

BUNE PRACTICI ÎN EDUCAȚIA PARENTALĂ

*Mariana NICOLAU, profesor pentru învățământul primar
Colegiul Național "Roman-Vodă", Roman, România*

Summary. *The article captures the importance of parents' education and the need for projects such as "Parents' School". The problems that parents face in their children's education, the disinterest of some in terms of the relationship with the child, the behavior of some students, the conversations with parents and children determined me to initiate the project entitled "Parents' School". The project aims to change the mentality of parents, their attitudes and behaviors.*

The topics provided and discussed aroused the interest of parents: self-knowledge and self-confidence; learning (motivation in learning, learning style, learning strategies); involvement in school and community life (first day of school, tutoring, etc.); family, parenting role, resources; abuse, violence, risky behaviors, safety at school; career development and service network; discipline, communication and conflict resolution; nutrition, hygiene, health; child development: physical, behavioral, emotional and social.

Keywords: *parents, education, child, knowledge, patience.*

"Un copil este ca o sămânță de floare...Cât de frumos va crește, cât de frumos va rodi, depinde de grădinarul care o va îngriji, de ce pământ și de câtă lumină și apă are, de cât e de ferită de frig, de furtună și de soare prea tare. E atât de plăpândă...Cum ai putea s-o rupi ori să o calci în picioare, când e tot ce va mai rămâne în urma ta?"

(Irina Petrea)

A fi părinte la începutul mileniului trei, într-o perioadă marcată de profunde și rapide transformări sociale, este o misiune din ce în ce mai dificilă. Familia are nevoie de sprijin și susținere pentru a rezolva problemele ridicate de creșterea generațiilor de astăzi. Părinții, familia sunt primii oameni chemați să pună bazele educației unui copil deoarece pregătirea pentru viață a omului de mâine începe din primele luni de existență. Faptele de astăzi ale copiilor reprezintă o prefigurare certă a celor de mâine. Deprinderile și convingerile conturate acum formează baza modului de acțiune din viitor. Atitudinile și comportamentele părinților vor fi primele modele copiate cu fidelitate de copii.

Problemele pe care le întâmpină părinții în educația copiilor, dezinteresul unora în ceea ce privește relația cu copilul, comportamentul unor elevi, convorbirile purtate cu părinții și copiii m-au determinat să inițiez proiectul intitulat „Școala părinților”.

Proiectul își propune schimbarea mentalității părinților, a atitudinilor și comportamentelor acestora. Activitățile derulate s-au desfășurat în sala de clasă sub formă de „masă rotundă” în care au avut loc dezbateri, discuții, împărtășirea experienței personale pe marginea unui suport material prezentat în fața părinților.

Temele prevăzute și discutate au suscitât interesul părinților:

- Autocunoaștere și încredere în sine
- Învățare (motivație în învățare, stil de învățare, strategii de învățare)
- Implicarea în viața școlii și a comunității (prima zi de școală, tutoriatul, etc.)
- Familie, rolul de părinte, resurse
- Abuz, violență, comportamente cu risc, siguranța la școală
- Dezvoltarea carierei și rețeaua de servicii
- Disciplina, comunicare și rezolvare de conflicte
- Nutriție, igiena, sănătate
- Dezvoltarea copilului: fizică, comportamentală, emoțională și socială.

O preocupare permanentă în întâlnirile cu părinții a fost identificarea dificultăților pe care le întâmpină aceștia în comunicarea cu propriii lor copii, precum și mijloace de optimizare a comunicării dintre aceștia.

Părinții au fost chestionați asupra modului cum comunică cu copilul cu scopul de a identifica factorii care distorsionează comunicarea. Chestionarele prezentate au constituit o provocare și un prilej de reflexie pentru părinți, dar și un punct de pornire pentru activitățile următoare. Prezentând rezultatele chestionarului în fața părinților fără a face nominalizări, am realizat o optimizare a relațiilor de comunicare între părinți și copii prin formularea unor concluzii ce au avut menirea de a îndruma preocupările părinților în această direcție.

Părinții trebuie să fie buni ascultători și să găsească timpul necesar pentru a comunica cu copilul. Când copilul dorește să comunice ceva, părintele trebuie să întrerupă orice activitate, acordându-i atenția cuvenită, renunțând la atitudinea dominatoare.

Este important să i se ofere copilului regulile de bază ale comportării, însoțite de exemple concludente. O slabă comunicare poate crea probleme emoționale, copilul pierzându-și încrederea în adulți și retrăgându-se într-o lume a sa. Poate avea loc o scădere a performanțelor școlare ca drept pedeapsă involuntară, pe care copilul o aplică părintelui prea ocupat, au loc tulburări de comportament, unii copii exprimându-și suferința, supărarea în mod violent. Dacă părintele folosește forța pentru obținerea comportamentului dorit, comunicarea va avea grav de suferit, abuzul fiind o metodă devastatoare pentru copil. Aplicarea frecventă a unor pedepse neadecvate va duce la întreruperea comunicării. Observând efectele negative ale lipsei de comunicare dar și satisfacțiile pe care le au părinții care reușesc o bună comunicare cu propriii copii, s-a concluzionat că pentru a avea un copil, „bun” trebuie să depui o muncă susținută și nicidecum să-ți neglijezi copilul în favoarea altor preocupări.

Cunoașterea copilului este o necesitate, părintele are obligația să cunoască temperamentul copilului pentru că educația trebuie individualizată în funcție de temperamentul și reactivitatea lui. În perioada copilăriei, temperamentul se află în forma lui nativă, dar treptat se modelează, pe măsură ce educația din familie și școală își spun cuvântul.

Din experiența la catedră am constatat că educația realizată în școală nu este solidă dacă elevul nu are, cei șapte ani de acasă”, ceea ce relevă că, în familie, trebuie să se pună bazele unei educații sănătoase pentru viață. Este important ca părintele să știe că mediul de viață și educația sunt factori esențiali în dezvoltarea copilului. În orice familie, copiii au nevoie de multă iubire, grijă și atenție. Ei se simt iubiți și în siguranță când sunt ascultați fără să fie certați. Autoritatea părintească nu se realizează prin forță și brutalitate. Ea este rezultatul firesc al unor relații echilibrate, morale și umane. O autoritate firească duce la relații de destindere și atașament, o

falsă autoritate duce la o relație tensionată, la conflicte permanente. Autoritatea părintească trebuie să fie suplă, fermă și să se adapteze vârstei. Ea presupune un climat de afecțiune și dreptate, stăpânire de sine, înțelegere și spirit de colaborare între copil și părinte.

Familia are un rol important în parcurgerea cu succes de către elevi a diferitelor trepte de învățare. Anumiți factori familiali duc la nereușita școlară, cum ar fi: dezorganizarea familiei, lipsa de supraveghere, interesul redus al părinților pentru pregătirea școlară a copiilor, lipsa legăturii părinților cu școala și starea materială precară.

Orice familie trebuie să se bazeze pe afecțiunea mutuală și consens între toți membrii ei. Copilul are încredere în părinte, dar aceasta să fie susținută prin fapte și prin ținută.

Relația școală-familie trebuie privită de părinți ca fiind un factor al dezvoltării copilului. Prima zi de școală este cea mai importantă sărbătoare din viața copilului și a familiei. Trecerea de la joacă la lecție cere concentrare, eforturi de voință și de răbdare din partea copilului. De aceea este bine ca părintele să-i fixeze un program zilnic cu o siestă recreativă sau somn, teme și activități care-i plac. Cel mai bun îndemn pentru lecție este climatul familial, unde părinții muncesc cu voie bună. Prin acest regim zilnic, familia va contribui la formarea deprinderilor de muncă independentă și a spiritului de inițiativă.

Familia are rolul și de a-i educa pe copii pentru viață, zilnic să frecventeze cursurile școlare pentru a asimila ușor și integral cunoștințele, să fie mereu punctuali la școală. Un copil este mai bun la școală cu cât părintele se implică mai mult în activitatea lui. Pentru a-l ajuta să iubească învățătura, fiecare părinte să se concentreze asupra a ceea ce face copilul corect, să-l ajute să-și exprime plăcerea pentru lectură (cărți, reviste, ziare) fiindcă ele reprezintă sursa de informație.

Să nu uităm: copiii au nevoie de modele de viață, pe care și le iau de regulă din familie, din mediul școlar, din lecturi sau din filme.

Familia are rol important în formarea și cultivarea deprinderilor de a alege modelul de viață, mai mult decât atât, chiar oferindu-i propriul model.

Se diferențiază trei grupe de greșeli educative ale părinților: grija excesivă, severitate excesivă și indiferență.

În familiile cu părinți hiperprotectori, copiii sunt neliniștiți, fricoși, dependenți, greu adaptabili. În cazul în care avem de-a face cu părinți inconsecvenți, oscilanți, care trec de la asprime exagerată, la exces de protecție, îngăduință și răsfăț, copiii au dificultăți în comportare, tulburări de echilibru emoțional și afectiv.

Unii părinți țin neapărat să-și vadă realizate prin copii propriile lor aspirații, dorind chiar să le impună o anumită profesie. Din această cauză școlarul intră în conflict cu posibilitățile lui de efort, fiind supus unei supraîncărcări ce poate avea repercusiuni de natură psihică. La fel de grav este și dezinteresul față de educația copilului. În cazul în care tatăl este prea exigent, iar mama prea indulgentă nu se poate realiza educația, în subconștientul copilului născându-se opoziția tată-mamă. Atunci când ambii părinți sunt exagerat de severi, climatul educativ va fi aspru, copilul va avea stări de neîncredere în forțele proprii, va fi impulsiv, gata de apărare sau dimpotrivă se va lăsa pedepsit pentru orice.

Părintele este pentru copil și un bun educator, el trebuie să-i stimuleze efortul, spontaneitatea, fantezia, inițiativa, independentă, încrederea în sine. Pentru aceasta părinții ar trebui:

- să-și cunoască bine copilul, observându-l și antrenându-l de mic în activități, ținând cont însă de posibilitățile lui psiho-fizice;

- să asigure copilului în casă un spațiu al lui, un loc în care să se poată odihni, juca, în care să poată experimenta, citi și visa sub supravegherea părinților;
- să-i permită să se antreneze în activitățile extrașcolare pentru a-și satisface trebuințele de activitate și de cunoaștere;
- să-l sprijine în menținerea unui echilibru între efortul depus pentru pregătirea școlară și timpul afectat pentru activitățile de tip, pasiune”;
- să-i ofere modele ale unor tineri, adulți cunoscuți care s-au afirmat prin învățatură și comportare demnă;
- să continue munca educativă, sprijinind concret copilul în depășirea dificultăților.

Metoda cea mai adecvată pentru educația copilului este dialogul, care poate avea loc în orice împrejurare, la plimbare, la joacă, la spectacol, la muncă etc. Copilului îi place să i se acorde multă atenție, astfel el putându-se afirma. O educație sănătoasă îl face pe copil să devină deschis la nou, creativ, adaptabil, comunicativ, cooperant și tolerant, responsabil, competent, demn, împlinit și fericit.

Părinții trebuie să conștientizeze că singura investiție de valoare, niciodată falimentară, pe care familia o poate face pentru copil este investiția pentru mintea și sufletul acestuia.

BIBLIOGRAFIE

1. MIROIU, A.; PASTI, V.; CODITA, C.; IVAN, G. Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză. Iasi: Editura Polirom, 1998.
2. PROIECTUL SOCRATES-GRUNDTVIG 2. Parteneriate pentru învățare „Educația și consilierea părinților”.

EDUCAȚIA PRENATALĂ – DIMENSIUNE IMPORTANTĂ A EDUCAȚIEI TINERILOR PENTRU PARENTALITATE

Nadejda OVCERENCO,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Catedra Pedagogie și Psihologie generală,
Universitatea de Stat din Tiraspol, RM

Summary. *The article addresses the issue of prenatal education as an important dimension of parental education. The need to study this direction is determined by the phenomenon of parental incapacity of the contemporary family and its consequences on the value preferences of contemporary young people, the rating of the value of parenthood in the individual axiological system. The paper contains the analysis of the institutional training of young people for responsible parenting in the context of raising awareness on the dimension of prenatal education. The training itself highlights the elucidation of the school's potential on the researched dimension. Ways are proposed to capitalize on the curriculum in terms of institutional training of young people for responsible parenting in the context of awareness of the value of prenatal education.*

Keywords: *prenatal education, parental education, responsible parenting, parental disability.*

Actualmente tot mai mulți oameni de știință studiază perioada prenatală, demonstrând importanța acesteia în dezvoltarea ființei umane. Etapa prenatală este o perioadă esențială în dezvoltare oricărei persoane. Ea explică geneza sănătății fizice și psihice a ființei umane, și reprezintă etapa fundamentală de prevenire a diferitor disfuncționalități.

Pentru prima dată în literatura de specialitate, apare termenul de educație prenatală în SUA, în 1985 [5, p.79]. Însemnătatea termenului respectiv se reducea la cunoașterea factorilor perturbatori, cu impact asupra dezvoltării prenatale a ființei umane. Există un număr impunător de factori care pot influența negativ personalitatea viitoarei mamă, cum ar fi stresul, sarcină nedorită, vârsta mamei, lipsa sprijinului social, relația ambiguă cu partenerul, starea psihico-emoțională etc., și toate acestea pot afecta ulterior dezvoltarea copilului în limitele normalității. Această formare presupune și sensibilizarea viitorilor părinți cu privire la importanța mediului calm, oferit viitoarei mamei și necesitatea sprijinului psihologic pentru ca ea să poată face față tensiuni excesive.

Educația prenatală a trecut o cale lungă de instituire ca știință, începând de la pedagogia populară cu recomandările ei referitoare la comportamentul prenatal, natal și postnatal; de la superstiții și dubii până la știință. Cu toate acestea, conceptul de educație prenatală, la moment, nu este pe deplin studiat și este puțin cunoscut în mediul academic.

Educația prenatală se prezintă a fi dimensiune importantă pentru dezvoltarea ființei umane, dar încă nu este valorificată de sistemele naționale educaționale. Ea reprezintă o necunoscută și în rândul cercetătorilor din domeniul științelor educației. Prin urmare, identificăm o problemă majoră. Lipsa statutului de știință provoacă confuzia cu domeniul medicinei, preocupat în special

de ocrotirea sănătății femeii gravide. Educația prenatală poate pretinde a fi obiect de studiu al pedagogiei prenatale.

Un studiu în acest sens a fost realizat de Manuel Hurtado și colaboratorii săi care susțin că, științele educației actualmente abia se îndreaptă spre o fundamentare epistemologică a educației prenatale, și că pedagogia contemporană este provocată să-și aducă contribuția la studierea rolului perioadei prenatale în dezvoltare ființei umane, bazându-se pe cercetările din domeniul medicinei, biologiei, dreptului, neurofiziologiei, psihologiei, etc. Poziția autorilor nu numai că susține necesitatea unor cercetări științifice mai profunde în domeniul educației prenatale, dar aduc argumente solide în susținerea nevoii formării inițiale profesionale a viitorilor părinți, pornind de la idee că parentalitatea este o profesie. Ei susțin că educația prenatală ar trebui să fie predată în școli, colegii și universități, transmițând cunoștințe din domeniu viitoarelor mame și viitorilor tati. Astfel, savanții la care s-a făcut referire, susțin că educația prenatală presupune trezirea și dezvoltarea potențialului parental, ca bază a relației sale cu lumea. Baza acestei educații o constituie comunicarea pedagogică, axată pe dezvoltarea de cunoștințe parentale sau semnificații (emoționale, cognitive și psihomotorii) despre realitatea externă și internă a manifestării parentalității [2].

Manuel Hurtado, susține că educația prenatală, în stadiul actual de dezvoltare, sugerează ideea ca școală ar trebui să-și asume responsabilitatea de a instrui elevii-viitorii părinți, familiile lor de proveniență, și comunitatea privitor la importanța perioadei prenatale în dezvoltarea ființei umane [1, pp.19-20].

Savanții spanioli Carolina Silva Sousa (Universidade do bandă Algarve) și María Gómez Aguaded (Universitatea din Huelva) definesc conceptul de *educație prenatală ca instrument de formare a viitorilor părinți: o provocare pentru a progresa în îngrijirea timpurie* [Ibidem].

Educația prenatală își propune să contribuie la dezvoltarea ființei umane de la început, să favorizeze și să compenseze deficiențele generate de posibilele condiții adverse, fie ele biologice, psihice, de mediu, și include perioada prenatală, care variază de la planificarea sarcinii, apariția sarcinii, și până la naștere. De la sarcină până la primii ani de viață, dezvoltarea ființei umane trece prin momente cruciale.

Pérez del Villar (2005), atenționează comunitatea științifică, că posibilitățile viitorilor părinți de a manifesta atitudini și comportamente corecte în perioada prenatală necesită a fi studiate, acestea având un impact major în comparație cu oricare altă perioadă de vârstă. Perioada prenatală este cea în care se pun bazele viitoarei dezvoltări și este valoroasă prin interacțiunea dintre factorii biologici, psihici și sociali, având o incidență mai mare în această dezvoltare [apud: 2].

Formarea viitorilor părinți pe dimensiunea educației parentale ține de sensibilizarea acestora privitor la importanța conceperii copilului din dragoste; această formare favorizează înțelegerea nevoilor și emoțiilor viitorilor părinți. Educația prenatală se referă la consilierea psihopedagogică de care au nevoie viitorii părinți cu privire la sănătate, siguranță, hrană, somn, igienă, afectivitate, stimulare etc.). Acest gen de educație presupune formarea viitorilor părinți, formare care ar trebui să înceapă înainte de a fi conceput copilul și să continue și după naștere.

Formarea instituțională a tinerilor-viitorilor părinți favorizează înțelegerea de către ei a efectelor produse în timpul sarcinii de diverși factori perturbatori asupra copilului conceput. Formarea propriu-zisă ajută viitorii părinți să exploreze în perioada prenatală potențialul de dezvoltare a ființei umane. Este cert că inteligența fătului este determinată de moștenirea

genetică transmisă de la părinți, dar vom recunoaște și rolul experiențelor prenatale în dezvoltarea personalității [apud: 1, p.16].

Programele de formare a viitorilor părinți pe dimensiunea educației prenatale pot încuraja dezvoltarea potențialului parental, menționează savantul Pilar Gútiiez Cuevas, colaborator al Universității Complutense din Madrid [apud:1, p.16]. Aceste programe vor urmări drept scop antrenarea și informarea viitorii părinți cum să devină conștienți și responsabili de educația copiilor procreați, educație care necesită a fi începută din momentul conceperii ființei umane. Programele formative pe dimensiunea cercetată vor include acțiuni de planificare menite să realizeze o schimbare prin control sistematic al circumstanțelor de mediu, planificarea urmând a fi complexă grație unei analize ample a diverșilor factori interni și externi, care afectează acest proces din cauza imposibilității de a le supune monitorizării, controlului. Formarea viitorilor părinți pe dimensiunea cercetată va presupune familiarizarea cu diverse tehnici de realizare a educației prenatale. Viitorii părinți vor fi informați cu diverse tehnici de educație prenatală și cu impactul lor sub diferite aspecte. Astfel viitorii părinți vor descoperi că:

- ✓ stimularea auditivă (vorbirea cu fătul) permite recunoașterea vocilor și sunetelor;
- ✓ fătul reacționează la stimuli ușori (din a patra lună de gestație) și tactil, din a șasea până la a zecea săptămână de gestație;
- ✓ stimularea dezvoltării fătului poate fi realizată începând cu a cincea lună de sarcină prin atingerea fină cu mâinile a burticii gravidei, prin masaj, exerciții ușoare/echilibrate, gimnastică pentru gravide) etc.;
- ✓ stimulii trebuie să fie de natură simplă (un singur instrument muzical), prezentat într-un mod organizat, într-un context consecvent și repetitiv, folosind aceleași melodii pentru a atrage atenția, în așa fel dezvoltând memoria fătului și capacitatea de a învăța.

Vom remarca, că din ce în ce mai multe cercetări științifice vin să demonstreze importanta perioadei prenatale în dezvoltarea ființei umane. În această perioadă se construiesc bazele sănătății sale fizice și psihice, afectivității, echilibrului, abilităților de relaționare, inteligenței, creativității. Acest lucru devine posibil prin influențele fizice și psihice exercitate de gravidă. Prin urmare, este logic ca tot mai multe domenii ale cunoașterii științifice să acorde o atenție mai mare perioadei prenatale și să sensibilizeze comunitatea cu privire la beneficiile pe care le presupune educația prenatală.

Cercetările contemporane (Raczynski, 2006), dedicate dezvoltării ființei umane subliniază importanță pe care o are copilăria timpurie (0 până la 3 ani), ca perioadă determinatoare a traiectoriei ulterioare a devenirii personalității. Lucrările în domeniul neurofiziologiei, psihologiei dezvoltării, sociologiei și economiei dezvăluie că vârsta timpurie - care include stadiul prenatal - poate delimita traiectorii evolutive privind sănătatea omului, învățarea atitudinilor comportamentale prezente și viitoare [apud: 2]. Acest fapt se prezintă a fi o continuare logică a eforturilor depuse de ani de zile în favoarea unei atenții sporite perioadei copilăriei timpurii. Astfel, un grup de savanți spanioli, pornind de la recunoașterea rolului vârstei timpurii pentru dezvoltarea ființei umane, insistă pe ideea că perioada prenatală este mult mai importantă. Această „continuare logică ” este susținută de unii savanți, care consideră că perioada prenatală face parte din copilăria timpurie [apud: 2].

Cárdenas Sierra susține că America Latină este una dintre regiunile care manifestă interes tot mai mare pentru perioada prenatală [apud: 2]. În America Latină ideea precum că copilăria timpurie durează de la perioada prenatală și până la debutul instruirii primare dobândește o

popularitate din ce în ce mai mare pe zi ce trece, subliniază în lucrările sale un grup de savanții spanioli, precum Manuel Hurtado Fernández (Asociación Nacional de Educación Prenatal, Madrid), Sandra Cuadrado Nicoli (Universidad Pontificia Comillas, Madrid), y Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid), în lucrarea „Hacia una Pedagogía Prenatal? Una propuesta educativa” [2].

Savantul Bertin (2005), afirmă că America Latină de mult timp deține cunoștințe cu privire la importanța perioadei prenatale asupra dezvoltării ființei umane și a influenței mediului în care decurge sarcina [apud: 2].

La moment, conceptul de educație prenatală este confundat cu activitatea de instruire, de învățare a femeii gravide. Vom remarca faptul, că actuala „Școală a viitoarei mame”, a apărut ca urmare a lipsei unei formări psihopedagogice instituționale pentru rolul de părinte responsabil. Școala viitoarei mame facilitează cunoașterea doar a aspectelor externe, elementare și, adesea, de remediere.

Ținem să menționăm, că până în prezent viitorii părinți au fost formați pentru rolul de părinte abia în perioada sarcinii prin transmiterea de informații de bază despre graviditate, naștere și îngrijirea nou-născutului. Noi considerăm că o atare formare nu este suficientă, deoarece rămân neacoperite aspectele de ordin psihopedagogic, aspectele esențiale ale fenomenului parentalității. Dezvoltarea tehnico-științifică, diagnostică, cuantică și cea tomografică ne convinge de importanța educației prenatale, ceea ce impune includerea acestei dimensiuni ca componentă a procesului de formare a tinerilor pentru parentalitate. Susținem, că este necesar ca sistemul național educațional să includă în demersul educațional studierea perioadei prenatale, concepută ca fiind critică pentru manifestarea parentalității. Acest fapt cu siguranță va avea un impact benefic asupra realizării în viitor a rolului de părinte și relației părinte-copil. Formarea potențialilor părinți pe coordonata educației prenatale trebuie să dezvolte capacitatea de a face față unor situații dificile, contradicții și traume legate de fenomenul maternității și cel al paternității.

Analiza câmpului conceptual și semantic al educației prenatale impune necesitatea delimitărilor noționale. În această ordine de idei, propunem următoare definiție a educației prenatale: *educația prenatală* este o direcție prioritară a formării tinerilor pentru parentalitatea de perspectivă, care prevede conștientizarea că viața umana începe din momentul procreării; dezvoltarea competențelor parentale, necesare pentru perioada prenatală; descoperirea rolului influențelor educaționale asupra fătului; profilaxia egocentrismului al celor care vor da naștere unei noi vieți și conștientizarea de către potențialii părinți a rolului dragostei prenatale în dezvoltarea ființei umane.

În această ordine de idei, educația prenatală presupune pregătirea pentru o sarcină dorită, planificată, conștientă; pentru întâlnirea cu copilul procreat în dragoste și din dragoste. Sarcina dorită constituie un deziderat esențial în dezvoltarea psihofiziologică la nivel de normă a personalității [5, p.18]. Dacă apariția copilului este un eveniment planificat și mult așteptat, atunci acesta are toate șansele pentru a deveni pe viitor o personalitate armonioasă, împlinită. Și invers, dacă femeia este frustrată din cauza gravidității, atunci această circumstanță va provoca urmări negative asupra dezvoltării psihice a pruncului.

Trăirea sentimentului de bucurie de către viitorii părinți, în urma constatării faptului gravidității, favorizează dezvoltarea normală a viitorului copil. Absența dragostei parentale în perioada sarcinii provoacă ulterior probleme de socializare, sindromul neîncrederii în propriile

forțe, culpabilității. Copiii neplanificați, concepuți din întâmplare riscă a fi incapabili a dăruia dragoste și afecțiune atunci când ei, la rândul lor, vor deveni părinți [4]. Pornind de la acest adevăr ne convingem că orice tânăr/tânăra cu mult timp înainte de a deveni părinte, trebuie sensibilizat în problematica fenomenului copilului nedorit, consecințelor absenței dragostei parentale privind dezvoltarea armonioasă a copilului conceput.

Savantul italian F. Leboyer, în lucrarea sa „Pentru o copilă fără violență” [2] susține că din luna a șasea dacă femeia gravidă se expune goală la soare, fetusul percepe o ușoară păclă aurie, dacă mama are emoții puternice, micuțul încă nenăscut le înregistrează cu exactitate sub forma unor modificări ale poziției corpului, dacă părinții, și în special mama îi vorbește celui ce se va naște descriindu-i lumea în care se va afla, copilășul va da dovadă la o vârstă precoce de un coeficient de inteligență de o amploare excepțională. E logic și firesc: dacă toate stadiile asupra copilăriei concordă în a susține că pruncul se află în simbioză cu mama în primii ani după naștere, cu atât mai mult lucrurile vor sta astfel înainte de a se naște, când sunt în simbioză nu doar în ce privește sentimentele și gândurile, ci și fizic. Încrederea în sine la unii copii și neîncrederea la alții în dependență de prezența și încurajarea din partea mamei/tatălui se va manifesta pe viitor nu numai față de obiecte și fenomene, ci și față de oameni.

Actualmente, este important ca părinții prezentului și cei ai viitorului să descopere dimensiunea educației prenatale. Avem convingerea că, posedând competențe din domeniul educației prenatale, părinții reali și potențiali, ar putea să identifice temerile lor legate de parentalitate, atitudinile și comportamentele proprii și să dorească a se perfecționa/forma din timp pentru parentalitatea responsabilă. Din punctul nostru de vedere, recunoașterea de către sistemul educațional a necesității formării instituționale a tinerilor pentru parentalitate, care ar include și studierea dimensiunii educației prenatale, ar contribui la dezvoltarea unor strategii educaționale axate pe armonizarea relației părinte-copil, și ar provoca un interes special pentru domeniul educației prenatale și îngrijirea timpurie a copilului [6].

În cadrul studiului experimental ne-am propus studierea domeniului educației prenatale de către potențialii părinți prin includerea acestei dimensiuni în programul de formare a tinerilor pentru parentalitatea de viitor. Am abordat cunoașterea domeniului educației prenatale ca o primă etapă a formării inițiale a tinerilor prezentului – părinți ai viitorului, sprijinindu-ne pe ideea că parentalitatea trebuie concepută drept profesie, și că formarea viitorilor părinți pe dimensiunea educației prenatale necesită a fi realizată de către familie, școală, mass-media, sisteme de educație nonformale și informale, politică, etc.

Spre viitorul părinte au fost aduse noțiunile legate de parentalitate în așa mod încât să îl putem elibera de teama incertitudinii și a necunoașterii. Prin modelaj, pictură, literatură au fost dezvăluite trăirile și temerile legate de parentalitate. Potențialii părinți au fost stimulați să accepte autoformarea pentru viitoarea parentalitate cu deplină conștiință pentru a fi capabili în viitor să se manifeste responsabil în domeniul parentalității.

Astfel, venim cu o propunere educațională, formativă și curriculară, axată pe formarea viitoarelor mame și tați prin programe speciale educaționale. Propunem includerea cadrelor didactice în elaborarea de proiecte curriculare și programe educaționale pentru familia de proveniență a tinerilor-potențiali părinți, care apoi vor fi realizate cu sprijinul mass-media și susținute de politici educaționale la nivel de stat, protejate de standarde și recomandări internaționale și naționale. Considerăm important ca tinerii să învețe în școală/universitate aceste noi cunoștințe prenatale: despre procrearea ființei umane, despre rolul de creator de veți

omenești și dezvoltarea potențialului viitoarei mame/viitorului tată. Educația prenatală necesită a fi interpretată drept realitate care necesită a fi conceptualizat și conștientizat rolului dimensiunii date în procesul de formare a tinerilor pentru profesia de părinte.

Așadar, valoarea dimensiunii educației prenatale, care rezultă din numeroase investigații, este încă departe de a fi recunoscută de comunitatea științifică și sistemele educaționale din majoritatea țărilor. Prin urmare, este important la nivel de stat să fie elaborate politici educaționale, care să asigure promovarea valorii educației prenatale, concepută drept parte integrantă a formării viitorilor părinți cercetate; conștientizarea necesității formării viitorilor părinți pe dimensiunea educației prenatale, formării cadrelor didactice competente în acest domeniu, diseminării informației cu privire la locul și roștul educației prenatale în dezvoltarea ființei umane.

BIBLIOGRAFIE

1. MANUEL, HURTADO FERNÁNDEZ. Importancia de la educación prenatal (desde una mirada a Latinoamérica). Asociación Nacional de Educación Prenatal. pp.19-20. În: Educación Prenatal Apuntes de Pedagogía. Boletín de Divulgación Científica y Cultural. Editado por el Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid, Marzo 2016 - Núm.260. http://www.cdllmadrid.org/archivos/boletin_marzo_2016.pdf (vizitat 17.10.2020)
2. MANUEL, HURTADO FERNÁNDEZ; SANDRA CUADRADO NICOLI; Y AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN. ¿Hacia una Pedagogía Prenatal? Una propuesta educativa. În: Revista IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN , 2015, núm. 1 (15/01/15), vol. 67, pp. 151-168. ISSN 1681-5653
3. LEBOYER, F. Per una nascita senza violenza. Milano: Bompiani, 1975. ISBN 978-88-452-9545-4
4. OVCERENCO, N. Rolul influențelor educaționale prenatale în construcția personalității. În: Perspective și tendințe educaționale moderne în educația și instruirea copiilor di grupele pregătitoare. Coordonator: St. Cemortan. Ch.: IȘE, 2000. CZU: 3732 (072)
5. OVCERENCO, N. Educația tinerilor pentru parentalitate în contextul globalizării. Studiu monografic. Ch.: UPSC, 2016. 321p. ISBN 978-9975-46-300-3
6. OVCERENCO N., Conceptualizarea formării tinerilor pentru parentalitatea responsabilă din perspectiva noilor probleme educaționale ale contemporaneității. În: Contribuții pedagogice de transfer inovational pentru renovarea paradigmei educației contemporane. Studiu monografic. Capitolul VII. Monografie / coord.: Larisa Sadovei, Maia Borozan. Ch.: UPSC, Tipogr. „Garomont-Studio”, 2019. pp. 187-217, 345 p. ISBN 978-9975-134-86-6

RELAȚIA DINTRE STIMA DE SINE ÎN DOMENIUL ȘCOLAR ȘI „STILUL PARENTAL PERCEPUT” LA ADOLESCENȚI

Viorica ȘAITAN, lector universitar,
doctor în psihologie, Departamentul Psihologie,
Universitatea de Stat din Moldova, RM

Summary. *The issue of developing self-esteem in adolescence was and remains current, significant for contemporary science, adolescence being a priority and controversial topic of psychologists. Self-esteem is determined and influenced by several factors, including family relationships. For these reasons, the present study represents correlational results that explain the influence of „perceived parental styles” on self-esteem in school fields on a group of adolescents (50 subjects). The results show that adolescents who perceive an authoritarian parenting style have a lower level of self-esteem in school, they being more anxious and distrustful of their own powers.*

Keywords: *adolescence, family, self-esteem in school field, educational parenting style*

Aspecte teoretice introductive

Adolescența este o perioadă a vieții omului cuprinsă între vârsta pubertății și cea adultă, în care are loc maturizarea treptată a funcțiilor fizice și psihice ale organismului. În „perioada marilor elanuri”, adolescentul se află deseori într-o stare confuză, se află în căutarea răspunsurilor la întrebarea *cine sunt eu?* și în căutarea propriei identități. Relația părinți-adolescenți este foarte importantă în dezvoltarea personalității adolescenților iar stilurile parentale influențează cele mai importante aspecte în evoluția acestora. În același timp, părinții reprezintă unul dintre factorii care influențează dezvoltarea identității adolescentului și în acest sens, această relație dintre părinți și adolescenți determină imaginea de sine, implicit și stima de sine, iar stilurile parental-educative influențează diferit stima de sine, inclusiv și stima de sine în domeniul școlar la adolescenți.

Stilul parental educativ - se referă la variațiile normale în încercările de control și socializare a copiilor de către părinți, natura și caracteristicile raporturilor familiale în cadrul cărora se realizează procesul educativ (Baumrind, 1991) [1].

Potrivit specialiștilor stilurile parentale influențează cele mai importante aspecte în evoluția adolescentului. Părinții prin *stilul său de educație* creează personalitatea copiilor săi, comportamentele, valorile, calitățile acestora [4]. De asemenea, familia constituie factorul primordial al formării și socializării adolescentului, respectiv putem menționa cu fermitate că este primul intermediar în relațiile cu societatea. În egală măsură, conduita ambilor părinți reprezintă prima sursă de imitație, după care copiii încep să-și direcționeze comportamentul. Dacă conduita părinților este adecvată și îl stimulează pe adolescent în direcția bună, acesta va ajunge să se socializeze în mod normal și să aibă șanse crescute de a reuși în viață [1]. Părinții sunt acei actori, care sunt văzuți ca potențiale ghiduri care își ajută copiii adolescenți să facă față cu succes provocărilor vieții (Adams, 2009). Odată cu dezvoltarea lor, adolescenții nu reușesc

întotdeauna să evalueze calitățile pe care le au, un rol evaluativ fiind reprezentat și de stima de sine. Adolescenții cu o puternică stimă de sine sunt mulțumiți de ei înșiși și de caracteristicile personale. Cei cu o slabă stimă de sine mai ușor își identifică caracteristicile slabe. Un nivel ridicat al stimei de sine este frecvent asociată cu bunăstarea psihologică și cu fericirea [1]. De asemenea, stima de sine a unei persoane crește când primește dragostea și aprecierea celorlalți. Un rol important în formarea stimei de sine îl constituie și *suportul emoțional parental*, ce se referă la caracteristicile afective ale părinților precum căldura, atenția, implicarea etc.

Mai multe studii au analizat relația dintre *stilul parental* și *stima de sine*. Rezultatele au demonstrat că adolescenții care au perceput că părinții lor sunt mai grijulii ar avea un nivel mai înalt al stimei de sine, iar cei care au menționat că părinților lor sunt exagerat de protectivi, chiar și în cazurile când nu este necesar, au o stimă de sine mai scăzută (Pearson și al., 2006). Alți autori, (Milone și al., 2011) au arătat că un stil parental democratic, caracterizat de un nivel înalt al suportului emoțional și un control adecvat este asociat unui nivel înalt al stimei de sine la adolescenți și preadolescenți. Tinerii din familii cu un stil autoritar (exigențe mari și afecțiune puțină) manifestă cel mai mic nivel al stimei de sine.

În concluzie putem menționa că *a fi părinte*, este probabil printre cele mai dificile roluri pe care și le poate asuma cineva. Copii de astăzi vor fi adulții de mâine, generația care va avea menirea de a duce mai departe moștenirea culturală și spirituală, valorile, tradițiile, grija de planetă și preocuparea de a perpetua arborele genealogic sănătos din punct de vedere fizic și psihic. Pentru a putea îndeplini acest rol părinții au nevoie de o pregătire prealabilă care să țină cont de caracteristicile și nevoile copilului la toate etapele sale de dezvoltare [3].

Din aceste considerente ne-am propus să realizăm un studiu pentru a determina existența unei relații dintre stima de sine în domeniul școlar și „Stilul parental perceput” la adolescenții din contextul național.

Aspecte metodologice

Scopul cercetării a constat în determinarea relației dintre stima de sine în domeniul școlar și „Stilul parental perceput” la adolescenți.

Participanții. Studiul a fost realizat pe un grup de 50 de subiecți (adolescenți), fiind elevi ai claselor X și XI, din cadrul mai multor licee teoretice din orașul Chișinău, cu vârsta cuprinsă între 15-16 ani. Adolescenții au fost rugați să completeze 2 chestionare: pentru determinarea stimei de sine în mediul școlar și al „stilului parental perceput” de ei.

Metode utilizate în cercetare. Pentru realizarea scopului propus și verificării ipotezei de lucru, au fost utilizate următoarele metode de investigație: **Chestionarul autorității parentale P.A.Q** formulat de autorul John R. Buri în 1991 și **Subscala pentru Evaluarea Stimei de Sine în domeniul școlar (ETES)**, fiind adaptat de A. Crăciun [5].

Ipotezele cercetării:

- 1) Presupunem că există o relație dintre stima de sine în domeniul școlar și „stilul parental perceput” la adolescenți.
- 2) Stilul parental democratic determină o stimă de sine înaltă în domeniul școlar la adolescenți.

Rezultate și discuții. Pentru determinarea „stilului parental perceput” de adolescenți am aplicat testul autorității parentale PAQ, prin intermediul căruia am determinat percepția lor asupra stilului parental.

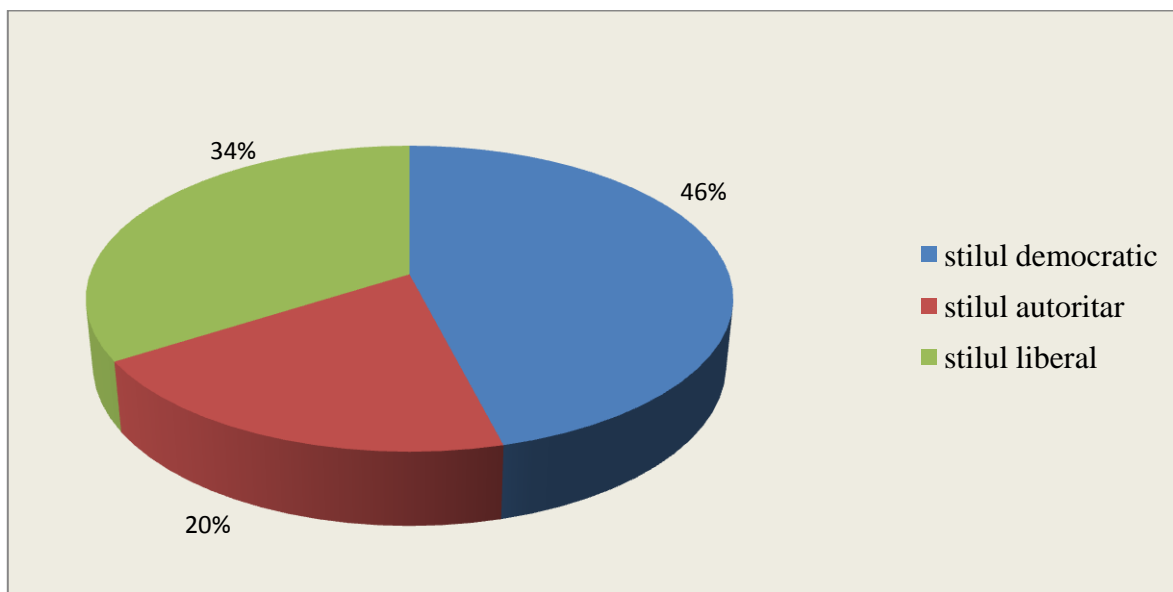


Figura 1. Reprezentarea grafică a datelor privind „stilul parental perceput” de adolescenți, %.

Rezultatele atestă faptul că 46% din adolescenți au perceput stilul parental ca fiind democrat (vezi Fig. 1). Acești părinți se evidențiază prin afectivitate, obiectivitate manifestată față de copii săi. Ei încurajează independența copiilor de a lua singuri decizii, motivația intrinsecă, îi implică în deciziile și discuțiile familiale. Astfel, adolescenții au menționat în chestionar că „Părinții consideră că într-o familie sănătoasă, copiii trebuie să dețină propriile păreri și opinii”, „În luarea deciziilor familiale, părerea copiilor contează foarte mult”, „Părinții oferă anumite așteptări, însă încurajează discutarea lor în cazul dezacordului copiilor ” etc. **20%** din adolescenți au perceput că părinții lor au un stil autoritar. Acești părinți sunt rigizi, fixează standarde înalte, nu iau în considerare opinia copiilor săi. Descurajează inițiativa, exprimarea propriilor opinii. Astfel, copiii lor pot deveni nemulțumiți și lipsiți de inițiativă, neîncrezuți în sine. Adolescenții au menționat în chestionar că: „Părinții nu îmi permit să pun întrebări în privința deciziilor luate de ei”, „Părinții indică ce și cum trebuie să realizez” etc. **34%** din adolescenți consideră că părinții lor dețin un stil de educație liberal (vezi Fig.1). Părinții liberali de obicei sunt detașați, nu impun reguli și limite clare. Copilul nu este ajutat, lipsesc încurajările și o comunicare eficientă. Adolescenții au indicat în chestionar că părinții lor „Consideră că copii trebuie să fie liberi în luarea deciziilor, să facă ce doresc în pofida anumitor restricții”, „Părinții nu oferă reguli, și nu au așteptări specifice față de mine” „Părinții nu direcționează activitățile dorințele și interesele mele” etc.

Drept urmare a interpretării rezultatelor la *stima de sine legată de domeniul școlar* am obținut rezultatele redată în figura 2.

Observăm că majoritatea adolescenților (50%) manifestă un nivel moderat al stimei de sine referitor la domeniul școlar și 37% - un nivel înalt, ceea ce presupune că ei au o atitudine pozitivă față de reușita lor școlară. Menționăm că stima de sine include ansamblul evaluărilor pozitive și negative pe care o persoană le face în raport cu propria persoană, atitudinea de sine. De asemenea, caracteristic pentru acești adolescenți este încrederea în sine. Totuși, 13% din

subiecți au un nivel scăzut al stimei de sine în domeniul școlar. Acest nivel implică strategii de evitare și apărare a riscurilor și eșecurilor care apar atunci când este afectată propria persoană, statutul social și desigur statutul și reușita școlară.

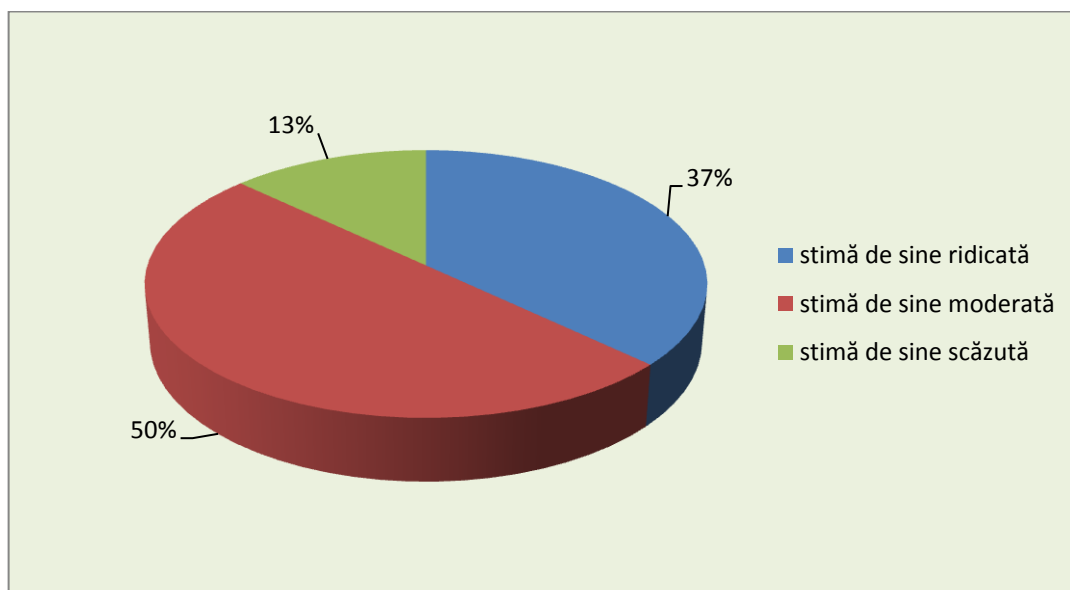


Figura 2. Reprezentarea grafică a datelor privind stima de sine la adolescenți, %.

Adolescența reprezintă o perioadă mai complexă, datorită multitudinii de schimbări, dorinței de autoafirmare, căutare de sine, stabilirea propriului eu. Stima de sine este determinată de multitudinea de factori sociali și psihologici. Uneori adolescenții doresc să pară ceea ce ei nu sunt în realitate, de aceea în multe cazuri pot indica date greșite despre ei pentru a crea o impresie pozitivă.

În continuare ne-am propus să determinăm care ar fi raportul dintre stima de sine și „percepția stilului parental” la adolescenți.

Tabelul 1. Manifestarea stimei de sine în domeniul școlar și „Stilul parental perceput” la adolescenți.

<i>Stima de sine</i>	<i>Stilul liberal %</i>	<i>Stilul autoritar %</i>	<i>Stilul democrat %</i>
Înaltă	3 %	0	34%
Medie	30 %	4%	16%
Scăzută	4%	9%	0%

Analizând figura 3, observăm că 34% dintre adolescenții investigați cu o stimă de sine înaltă în domeniul școlar și 16% dintre adolescenți cu o stimă medie își percep părinții ca fiind democrați. Conform literaturii de specialitate, între stima de sine înaltă în domeniul școlar și stilul parental democrat ar fi unele tangențe comune, deoarece acest stil ar stimula și ar dezvolta unele calități pozitive, specifice unei stime înalte la adolescenți precum independență, încredere în propriile puteri, flexibilitate, acceptarea de sine și a celorlalți, un mod de a gândi pozitiv etc. 30% din adolescenți cu un nivel mediu al stimei de sine în mediul școlar își percep părinții ca

având un stil parental liberal și 9% din adolescenții cu un nivel scăzut al stimei de sine în domeniul școlar își percep părinții ca având un stil educativ autoritar.

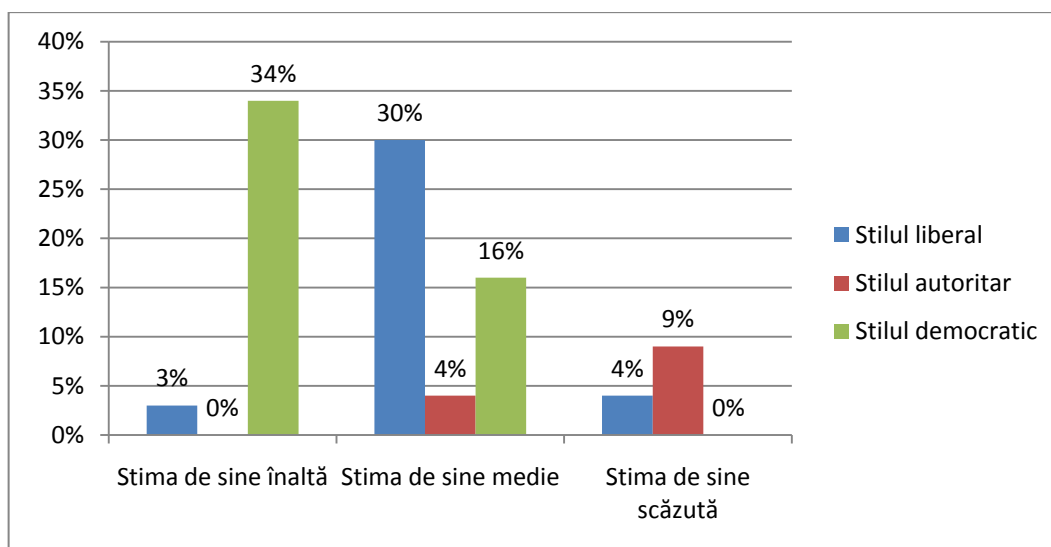


Figura 3. Reprezentarea grafică a datelor privind manifestarea Stimei de sine în domeniul școlar în funcție de „Stilul parental perceput” la adolescenți, %.

Pentru determinarea corelației dintre cele două variabile (stima de sine în mediul școlar și „stilul parental perceput”) am apelat la metoda „coeficientul de corelație Bravais-Pearson”. Rezultatele în urma prelucrării statistice relevă următoarele rezultate redată în tabelul 2.

Tabelul 2. Corelația dintre stima de sine în domeniul școlar și „stilul parental perceput” la adolescenți.

Stima de sine în domeniul școlar, Stilul parental perceput	Coeficientul de corelație
Stima de sine ridicată cu stilul democratic	r= 0,41 p= 0,001
Stima de sine medie cu stilul liberal	r= 0,38 p= 0,002
Stima de sine cu stilul autoritar	r= - 0,43 p= 0,001

Atât rezultatele descriptive cât și cele statistice demonstrează că adolescenții cu o stimă de sine ridicată în domeniul școlar percep un stil educativ democratic la părinții lor, reprezentând o corelație semnificativ pozitivă dintre aceste două variabile ($r= 0,41$). De asemenea, am constatat o corelație pozitivă la adolescenții cu un nivel mediu al stimei de sine și stilul liberal ($r= 0,38$), ce explică faptul că cu cât părinții sunt mai lejeri în restricții, oferă posibilitatea liberei alegeri, cu atât ei se simt mai individualiști, mai încrezuți în sine.

Rezultatele cu o corelație semnificativ negativă au fost determinate prin calcularea rezultatelor obținute la scalele stima de sine în domeniul școlar și percepția stilului autoritar ($r= - 0,43$), cu cât stilul parental este perceput de adolescenți a fi mai accentuat cu atât nivelul stimei de sine în domeniul școlar este mai scăzut, ei fiind mai anxioși, mai nesiguri și mai neîncrezuți în propriile puteri.

În concluzie putem menționa că rezultatele obținute confirmă ipotezele formulate în prezenta lucrare, precum că 1) există o corelație dintre stima de sine în domeniul școlar și „stilul parental perceput” la adolescenți și 2) stilul parental democratic determină o stimă de sine înaltă în domeniul școlar la adolescenți.

Concluzii

1. Majoritatea adolescenților (46%) percep stilul parental ca fiind democrat. Acești părinți se evidențiază prin afectivitate, obiectivitate manifestată față de copii săi, încurajând independența copiilor de a lua singuri decizii, motivația intrinsecă etc.
2. Majoritatea adolescenților, 50% manifestă un nivel moderat al stimei de sine referitor la domeniul școlar și 37% - un nivel înalt, ceea ce presupune că ei au o atitudine pozitivă față de reușita lor școlară, ce include ansamblul evaluărilor pozitive pe care o face în raport cu propria persoană, atitudinea de sine, cu reușita și succesele școlare.
3. 34% dintre adolescenții investigați cu o stimă de sine înaltă în domeniul școlar și 16% dintre adolescenți cu o stimă medie își percep părinții ca fiind *democrați*, acest stil ar stimula și ar dezvolta unele calități pozitive, specifice unei stime înalte la adolescenți.
4. Rezultatele cu o corelație semnificativ negativă dintre scalele stima de sine în domeniul școlar și percepția stilului autoritar demonstrează că cu cât stilul parental este perceput de adolescenți a fi mai accentuat cu atât nivelul stimei de sine în domeniul școlar este mai scăzut, ei fiind mai anxioși, și mai neîncrezuți în propriile puteri.

Recomandări. În continuare propunem *recomandări pentru părinți*:

- Manifestați iubirea în mod deschis față de copii, astfel le veți oferi exemplul unor relații afectuoase, echilibrate care vor servi un model pentru viitoarele relații ale adolescenților;
- Comunicați! comunicarea deschisă oferă posibilitatea să întrețineți relații prietenoase cu copiii, fiind informați privind sentimentele, trăirile și evenimentele din viața lor;
- Oferiți-le posibilitatea de a lua singuri decizii;
- Încurajați noile experiențe, manifestarea inițiativelor și a gândirii creative astfel veți dezvolta la copii o atitudine și o stimă de sine pozitivă în domeniul școlar;
- Nu criticați excesiv comportamentul, reușitele școlare, idealurile, prietenii adolescentului, aceasta îl va face să se simtă neacceptat, și neînțeles;
- Fiți receptivi și înțelegători, dar în același timp obiectivi și consecvenți în decizii, folosind pedepsele și încurajările corect;
- Fiți flexibili și încercați să păstrați echilibrul dintre hiperpotectivitate și autoritate, fiecare din ele ajută la o educație benefică.
- Fixați reguli care vor fi respectate de toată familia, mărind astfel gradul de responsabilizare și al copilului;
- Petreceți mai mult timp împreună, implicați-vă în activități comune care ar spori spiritul de echipă al membrilor familiei și încrederea în sine la adolescenți.

BIBLIOGRAFIE

1. BAUMRIND, D. The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. In: *Journal of Early Adolescence*, 1991, nr. 11(1), p. 56-95, 1991
2. BĂBAN, D. Consiliere educațională. Cluj Napoca: Editura Imprimeria Ardealului, 2001.

3. BONCHIȘ, EL. Familia și rolul ei în Educația Copilului. Iași: Polirom, 2011.
4. CREȚU, T. Psihologia vârstelor. Iași: Ed. Polirom, 2009.
5. TUFEANU, M. Problema subrealizării școlare a adolescenților contemporani în contextul schimbării sociale. Teză de doctor, Chișinău, 2013.

REPERE PSIHOPEDAGOGICE DE INTEGRARE PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE DEBUTANTE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL DIN PERSPECTIVA ACTIVITĂȚII DE MENTORAT

Lilia CEBANU, dr. în pedagogie,
cercetător științific coordonator,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, RM

Abstract: *This article reflects the psycho-pedagogical aspects of mentoring as a way of training and professional integration of novice teachers in educational institutions. The concepts of mentoring, mentor, functions, roles and competencies necessary to organize and carry out the mentoring activity are presented.*

Keywords: *mentoring, mentor, teacher, school, integration, personal development.*

A fi profesor înseamnă certitudinea și neliniștea că ai ales o profesie complexă, că vei parcurge un traseu cognitiv de-a lungul întregii activități, dar și că ai puterea de a dăruia, de a trăi sub zodia unor aspirații înalte, de a căuta soluții care se află între artă și știință, între vocație și cunoaștere, între raționalitate și intuiție. În acest interesant și contradictoriu secol XXI activitatea didactică presupune pentru cadrele didactice o dimensiune de cunoaștere și dobândire de competențe științifice, de strictă specialitate, dar și o dimensiune pedagogică și psihologică prin care tânărul specialist pătrunde și se acomodează în lumea școlii.

A proiecta o activitate curriculară, a concepe strategii didactice, teste, proiecte, itemi relevanți, a completa și armoniza domeniul formal de cunoaștere și învățare cu cel nonformal de modelare a personalității, a cunoaște și a înțelege natura umană, dificultăți de relaționare, de comunicare sunt doar câteva ipostaze parcurse de orice cadru didactic.

În acest sens, devine axiomatică existența unui *mentor* care va fi o călăuză prin labirintul profesiei, care transmite idei, experiențe, sugestii într-un subtil proces de inițiere spre o posibilă desăvârșire profesională.

Fără îndoială, relația impusă de mentorat este sinonimă clasicului raport maestru-discipol, fiecare cristalizându-se în interiorul unui parcurs de formare conștient, motivat și asumat. Indiferent de schimbările din sfera politicilor educaționale, de promovarea din ce în ce mai accentuată a filosofiei pluralității și a alterității ca emanație a „*spiritului veacului*” în care trăim, mentoratul își are rolul bine stabilit în piramida formării didactice.

Mentoratul este o activitate cu rădăcini ancorate în antichitatea grecească, specifică acelor persoane care sprijineau tinerii și îi consiliau cu înțelepciune. Homer îl aprecia în scrierile sale pe Mentor, profesorul și sfătuitorul lui Thelemachus, fiul lui Odysseus pentru calitățile sale de sprijinitor și iluminator al celui cu experiență de viață limitată.

Mentoratul este azi un demers a cărui proiectare, derulare și desfășurare sunt ancorate în formarea continuă a persoanelor care lucrează în învățământ. Mai cunoscută drept activitate care se desfășoară prin interacțiunea cadrului didactic debutant cu profesorul-mentor care îi monitorizează și sprijină formarea la început de carieră didactică, mentoratul se dezvoltă cu

note distincte în perioada de formare continuă. Într-un astfel de context, activitatea de mentorare garantează derularea unei relații lucrative între un formator-mentor și o persoană aflată în proces de dezvoltare profesională, care își manifestă activ nevoia de formare continuă și și-o satisface într-un context construit prin angajarea ambilor agenți, cu scopul generării schimbării așteptate. Mentoratul este, așadar, fundalul pe care se produce dezvoltarea formabilului prin contribuția semnificativă a formatorului-mentor și a formabilului. Fiecare dintre aceștia doi își aduc contribuția la instituirea și derularea relației de mentorare [1].

Formarea inițială, *etapa academică a pregătirii noastre* se împlinește prin această nouă relație profesională între cadrul didactic debutant/ student/ începător și mentorul/ maestrul/ cadrul didactic experimentat care va lumina un drum al înțelegerii meseriei de profesor activ, de practician la catedră. Există diferențe majore și ezitări tulburătoare între ceea ce știi și ceea ce trebuie să transmiți, să restructurezi adaptând în procesul didactic, pentru diferite secvențe temporale, vârste, clase, colective sau grupuri de elevi. Sunt procese de reflecție, de analiză și sinteză, de autoanaliză, de înțelegere a contextelor educaționale extrem de diverse, sunt interogații ce par fără răspuns în absența unui spirit lucid, trecut deja prin etape similare și care poate facilita selecția, înțelegerea, coborârea din templul cunoașterii pure și abstracte în lumea concretă și ludică a copilului.

Una din *premisele obligatorii* ale mentoratului o reprezintă existența unei necesare „tensiuni etice” între mentor și mentorabil, întrucât este ideal ca modelul reprezentat de cel dintâi să fie imitat diferențial. În altă ordine de idei, căutarea și crearea unui stil personal de înlesnire a învățării constituie o satisfacție și o împlinire în sine pentru cel implicat în actul de educație. Dacă unul dintre principiile școlii umaniste de psihologie este acela că noi avem o profundă dispoziție înnăscută de a încerca să devenim ceea ce putem să fim, atunci se poate accepta ideea că mentorul se autoformează, printr-o acțiune deliberată, programată și gestionată algoritmic, într-un continuu proces de activare a potențialului personal.

Pentru **debutant** activitatea de mentorat are ca scop **formarea competențelor de proiectare, desfășurare și evaluare a activităților didactice**. Realizarea acestor activități presupune realizarea următoarelor obiective specifice:

- *cunoașterea resurselor umane și materiale ale unității școlare, a organizării și funcționării unei unități de învățământ;*
- *formarea capacității de a studia și cunoaște personalitatea elevilor, capacitățile și stilurile de învățare ale acestora;*
- *formarea capacității de analiză a curriculumului școlar, a capacității de întocmire și completare a documentelor școlare, de planificare și proiectare a activității didactice;*
- *identificarea tipurilor de lecții și a momentelor lecțiilor în dinamica desfășurării activității didactice;*
- *formarea abilităților de identificare și aplicare a strategiilor didactice în diverse situații de învățare;*
- *formarea capacității de proiectare și coordonare a activităților didactice;*
- *formarea abilităților de comunicare și colaborare cu părinții;*
- *formarea capacității de observare și evaluare a comportamentului școlar și social al elevilor;*
- *formarea capacității de evaluare și autoevaluare a activităților didactice în evaluarea activității didactice;*

- *formarea capacității de identificare a situațiilor de criză educațională și de adoptare a celor mai bune strategii de negociere [5].*

Un mentor de stagiou este un cadru didactic cu experiența din unitatea școlară în care activează stagiarul, format special pentru a fi mentor și care urmărește dezvoltarea profesională a stagiarului în vederea practicării profesiei didactice la standarde de calitate.

Fiind un model de personalitate umană și de comportament profesional mentorul îndeplinește următoarele roluri:

1. *model pentru practicant/stagiar* prin calitatea prestației didactice și prin implicarea în viața organizației școlare. Mentorul de stagiou primește stagiarul ca observator la lecțiile și activitățile sale, inclusiv la activitățile extrașcolare conduse de acesta. Stagiarul lucrează în echipă cu mentorul în vederea proiectării didactice, a predării și a evaluării.
2. *resursă de învățare pentru stagiari*. Prin asistența la ore și prin analiza activității stagiarului, mentorul îi oferă acestuia un feed-back referitor la calitatea proiectării, a comportamentului din timpul predării și evaluării. Mentorul sprijină stagiarul în selectarea și procurarea bibliografiei și îl îndrumă în explorarea acesteia în activitatea didactică.
3. *consilier pentru managementul activității didactice*, pentru dezvoltarea profesională și personală pentru opțiunile de evoluție în carieră, pentru integrarea în cultura organizațională a școlii, pentru dezvoltarea capacității de relaționare interpersonală, pentru medierea eventualelor conflicte, pentru dezvoltarea capacității de documentare, de autoevaluare etc.
4. *animator pentru stagiari*, în sensul că acesta îl motivează pe stagiari pentru profesie, îi insuflă încredere în forțele proprii și optimism pedagogic.
5. *evaluator al prestației didactice a stagiarului*. Mentorul evaluează progresul stagiarului în planul competențelor profesionale prin raportare la standarde de calitate.

Funcțiile îndeplinite de mentorul de stagiou sunt:

- *stabilește împreună cu stagiarul nevoile profesionale ale acestuia și pe baza lor, stabilesc de comun acord obiectivele și strategia generală de acțiune în relație strânsă cu standardele de calitate;*
- *oferă modele practice și eficiente pentru activitatea didactică și extradidactică, realizând în echipă cu stagiarul o mare parte a acestor activități;*
- *observă activitatea didactică și extradidactică a stagiarului;*
- *asigură asistență pedagogică pentru proiectarea activității profesionale;*
- *asigură feed-back constructiv pentru toate aspectele activității profesionale ale stagiarului;*
- *oferă consiliere referitor la managementul claselor de elevi, autoevaluare, alte roluri;*
- *facilitează integrarea stagiarului în cultura organizațională a școlii respective;*
- *sprijină stagiarul în demersurile sale de cunoaștere a profesiei;*
- *contribuie la evidențierea calităților stagiarului;*
- *evaluează periodic progresul stagiarului (fișa de progres) ameliorează posibile disfuncționalități etc. și redactează raportul final anual asupra activității stagiarului (pe baza fișelor de progres și a observațiilor curente) [3].*

Mentoratul este o relație care are loc într-un mediu de confort și siguranță în care învățarea și experimentarea au loc prin analiză, examinare și reexaminare, reflecție asupra

experiențelor asupra situațiilor și problemelor, asupra greșelilor și succeselor (ale ambelor părți) pentru a identifica oportunitățile de învățare. Mentoratul este procesul prin care mentorul ajută debutantul să se dezvolte, să-și dezvolte încrederea în sine, să devină independent, autonom și matur. Este o relație specială prin care se formează o legătură construită pe încredere și respect, deschidere și onestitate, un cadru unde fiecare parte poate fi ea însăși. Relația este puternică și emoțională și pentru a obține rezultate bune relația de mentorat trebuie să fie calitativ superioară; dacă nu se formează o legătură șai una sau ambele părți nu se simte confortabil în această relație atunci nu va avea loc nici mentoratul și nici procesul de învățare. Atunci când această relație este fructuoasă este recunoscută nevoia de dezvoltare personală. În primele etape într-o astfel de relație debutantul este relativ dependent de mentor, iar mentorul trebuie să ofere suport, să fie prieten și să-l încurajeze pentru ca acesta să învețe și să crească. Pe măsură ce relația se dezvoltă și profesorul începător devine tot mai încrezător în forțele proprii și autonom, mentorul trebuie să își schimbe abordarea și să pună accent pe provocarea și stimularea acestuia oferindu-i spațiu suficient pentru reflecție. Astfel se continuă și se adâncește procesul de învățare al celui mentorat. Dacă mentorul oferă multe provocări și stimuli la începutul acestei relații poate determina intimidarea celui mentorat și chiar îndepărtarea lui de relație. Cheia care face să funcționeze această relație este încurajarea ambelor părți care contribuie ca parteneri egali (Hay, 1995). Egalitatea poate fi negociată prin contract, părțile căzând de acord să contribuie activ și să facă sugestii și să-și ofere feedback unul altuia.

Perioada de debut în cariera profesională reprezintă o *etapă de schimbare de mediu*, de *achiziționare de noi reguli, norme, responsabilități* unele conștientizate doar teoretic, prea puțin practic, altele necunoscute. Orice schimbare de mediu stimulează tendința de a se adapta, de a se acomoda noilor reguli, de a se supune unui proces de schimbare și dezvoltare personală. Contactul cu școala implică impactul cu ceea ce reprezintă cultura unei anumite organizații, atât cultura normativă care cuprinde ansamblul de reguli, norme, poziții, ierarhii, cu caracter formal, cât și cultura expresivă care se exprimă prin: ansamblul trăirilor, sentimentelor, aspirațiilor persoanelor care compun colectivul unității școlare respective, etosul organizațional al acestora, simbolistica organizației (rituri, ritualuri, ceremonii specifice). În mod concret debutantul ia contact cu *mediul activ*, pe care nu a avut ocazia să îl cunoască în profunzime în timpul formării inițiale datorită bugetului de timp redus acordat pregătirii practice a viitorilor profesori. Mediul activ cu care intră în contact impune profesorului debutant cultura specifică organizației școlare pe care acesta se vede nevoit să o accepte, să o asimileze sau să se transforme pentru a deveni parte a comunității de practică în care a intrat. Aderarea la cultura organizației școlare se va face prin raportarea la propria grilă de așteptări, adesea acestea modelându-se pe aspectul normativ al culturii școlii, dar și pe valorile promovate de aceasta. Dezvoltarea personală și profesională pornește de la autocunoaștere și formularea scopurilor personale – ceea ce constituie *pasul inițial* în procesul formării pentru cariera aleasă. Analiza obiectivelor de învățare și elaborarea planului de acțiune, estimarea corectă a resurselor și efortului sunt condiții esențiale de reușită în dezvoltarea personală și a unei cariere profesionale. Transformările pe care le manifestă cadrul didactic debutant în primii doi ani de activitate didactică au o relevanță majoră pentru viitoarea carieră didactică. Un rol important în acest proces îl are *mentorul de inserție profesională*. Condițiile de apreciere ale muncii depuse, interiorizarea rolurilor și asumarea responsabilităților, motivează tânărul pentru continuitate în activitatea didactică, îi facilitează adaptarea la mediul profesional, social pe care îl descrie unitatea școlară. Cadrul didactic debutant, în cadrul

organizației școlare, la debut de activitate profesională, cât și pe parcursul asimilării de noi experiențe, dezvoltă în structura motivațională niveluri diferite ale nevoilor, ca fiind unele sau altele dominante în funcție de integrarea conținutului muncii, acceptarea și asimilarea în colectivitate, asumarea responsabilității și rolurilor impuse de profesiunea aleasă, priorităților în plan personal care pot deveni mai relevante decât cele de nivel profesional, legat de conținutul activităților instructiv-educative desfășurate. În cadrul programului de mentorat – cadrul didactic mentor îi șlefuieste drumul profesional al debutantului în vederea dezvoltării seturilor de competențe specifice profesiei de profesor.

Prin procesul de mentorat cadrul didactic debutant:

- *va înțelege în profunzime documentele curriculare corespunzătoare modelului centrat pe obiective și performanțe, va explica relația dintre curriculumul școlar, planificarea anuală, unitățile de învățare, resursele existente și finalitățile educaționale ale disciplinei de specialitate, va proiecta procesul de instruire în funcție de particularitățile de învățare ale elevilor și va realiza proiectarea didactică în funcție de feed-back-ul primit de la mentor, de la conducerea școlii sau de la elevi.*
- *va fi instruit de către mentor în direcția cunoașterii modului de organizare și conducere a activităților instructiv-educative, a utilizării strategiilor de instruire adecvate la caracteristicile individuale și de grup ale elevilor. De asemenea cadrul didactic va învăța să stimuleze manifestările de independență ale grupului educațional, să regleze pe parcurs activitățile în vederea realizării obiectivelor stabilite și să gestioneze eficient resursele folosite în activitate. Pentru dezvoltarea acestor elemente de competență mentorul de inserție profesională îi va oferi debutantului modele pentru conducerea și monitorizarea eficientă a proceselor de predare- învățare-evaluare.*
- *Pe parcursul procesului de inserție profesională, debutantul va cunoaște și va putea explica metodologia de elaborare a instrumentelor de evaluare specifice (chestionare, fișe de evaluare, teste etc.), va elabora el însuși unele probe și instrumente de evaluare și va învăța să aprecieze în mod corect rezultatele în învățare ale elevilor.*
- *Prin monitorizarea periodică a rezultatelor elevilor va putea adapta în mod responsabil conținutul procesului la nivelul real al elevilor.*
- *Cadrul didactic mentor îi va facilita debutantului accesul la echipamentele TIC pentru utilizarea acestora în vederea facilitării procesului de predare. În cadrul acestui proces de training, persoana mentorată va corela unitățile de învățare cu diferite tipuri de resurse TIC, utilizabile în desfășurarea lecțiilor și va respecta regulile deontologice de utilizare a resurselor electronice în procesul instructiv-educativ.*
- *Parcursul programului de mentorat îi va permite cadrului didactic aflat la debutul carierei să cunoască și să înțeleagă importanța diferitelor metode și tehnici de consiliere și tratare diferențiată a elevilor; să aplice diferite tehnici de colectare și consemnare a informațiilor despre elevi, să analizeze și să interpreteze unele date personale despre elevi și despre familiile lor. Este responsabil de modul de utilizare a informațiilor culese cu ajutorul diferitelor metode și tehnici de consiliere și tratare diferențiată a elevilor.*
- *Cadrul didactic aflat la debutul carierei va fi capabil să cunoască în detaliu caracteristicile clasei de elevi ca grup psihosocial, va identifica în mod corect unele situații conflictuale, va învăța o serie de strategii de rezolvare a conflictelor și a*

crizelor educaționale și va putea aplica instrumente simple de cunoaștere a relațiilor interpersonale ce se stabilesc la nivelul grupului, clasă școlară.

- *Mentorul îi va explica debutantului care sunt modalitățile de stabilire a parteneriatelor școală-comunitate. În cadrul programului de mentorat, vor fi proiectate și organizate activități extrașcolare de către debutant în colaborare cu mentorul sau cu colegii care au mai multă experiență și cu reprezentanții comunității locale.*
- *Prin autoevaluare și evaluarea făcută de către mentor, profesorul debutant va putea cunoaște stadiul propriei sale pregătiri profesionale, va conștientiza necesitatea optimizării propriului său comportament profesional și își va proiecta în mod realist programul de formare și dezvoltare profesională [adaptat 4].*

Un mentor bun îndeplinește și rolul de coach, ajutându-și discipolul să își stabilească scopuri realiste și în același timp provocatoare, să își dezvolte abilitățile și să persevereze cu entuziasm. El oferă informații și corectează atitudini, însă este și sursă de inspirație; cunoaște atuurile și minusurile celui pe care îl ghidează și știe cum să le utilizeze în vederea creșterii motivației și încrederii [2].

Deci, încă de mici, cu toții începem să ne uităm după modele al căror comportament sau stil de viață încercăm să-l urmăm. Acest reflex de care dispunem este important în anumite perioade ale vieții noastre. În primul rând, noi ne alegem mentorii, construindu-ne personalitatea după ei. Un model valabil de comportament ne asigură de multe ori ocuparea unei poziții sociale. Din punct de vedere profesional, un mentor este foarte important pentru a ne explica și îndruma, atât în ce privește comportamentul, cât și în transferul rapid de cunoștințe. În accepțiunea clasică, mentorul era o sursă foarte importantă de informații care fie nu erau disponibile, fie erau greu de obținut. În al doilea rând, mentorul nu e o simplă carte cu informații care să ne răspundă la toate întrebările pe care i le adresăm. Un mentor bun trebuie să găsească împreună cu învățăcelul punctele comune care pot duce la un deznodământ de succes. Un mentor te poate ajuta constientizându-ți punctele tari dar și pe cele slabe, ajutându-te să devii mai bun în ceea ce vrei să faci.

BIBLIOGRAFIE

1. BOLAM, R.; MCMAHON, A.; POCKLINGTON, K. and WEINDLING, D. Mentoring for new headteachers: recent British experience, Journal of Educational Administration, v33 n5, p.29-44, 1995. ISSN: ISSN-0022-0639.
1. DOUGLAS, C. Formal Mentoring Programs in Organizations: an Annotated Bibliography. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership, 1997, 113 p. ISBN-1-882197-28-3.
2. RENTON, J. Coaching and Mentoring. London: Profile Books Ltd, 2009, 256 p. ISBN-10 : 9781846681899.
3. http://mentonet.ro/wp-content/uploads/2012/02/Manual-mentorship_pdf.pdf.
4. <http://iteach.ro/experientedidactice/dezvoltare-profesionala-mentorat-si-coaching>.

STILURI EDUCATIVE ALE FAMILIILOR CE EDUCĂ COPII CU DIZABILITĂȚI SENZORIALE

*Emilia LAPOȘIN, dr. în științe pedagogice, conf.univ.,
UPS "I. Creangă", Chișinău, RM
Olesea FRUNZE, dr. în științe pedagogice, conf.univ.,
UPS "I. Creangă", Chișinău, RM*

Summary. Apriori it is known that the environmental relationships in which these children grow up and are educated, especially family relationships, can influence their level of socialization. According to traditions, formed in the ex-Soviet countries, the education of the blind children is analyzed in the most cases exclusively through child's own problems. It is considered sufficient to take into consideration the methodical recommendations for the parents regarding training problems and some advises regarding child's education. In pedagogy, such authors as C.Cucoș (2009), C.Ciobanu (2009) it is highlighted the double role assumed by the parents in children development. On the one hand the family must create a trustful and respectful environment, and on the other hand to offer support in the learning process.

Keywords: children, family, sensory disabilities, educational styles.

Actualmente interesul vizavi de educarea copiilor cu dizabilitățile senzoriale în familia este condiționat și de restructurarea sistemului de educare și de creșterea rolului acestuia în dezvoltarea personalității copilului și formarea socială.

Este cunoscut faptul că nașterea copilului cu cecitate modifică perspectivele de viață a familiilor și are o influență traumatizantă, distructivă asupra membrilor și relațiilor dintre ei. Schimbarea performanțelor unui membru comportă riscul de afectare a celorlalți membri.

Aprioric se cunoaște faptul că relațiile de mediu în care cresc și se educă acești copii, în deosebi e vorba de relațiile de interacțiune familială pot influența nivelul de socializare a acestora. Conform tradiției, formate în țările ex-sovietice, educarea copilului cu cecitate se analizează în majoritatea cazurilor în exclusivitate prin prisma propriilor probleme a copilului. Se considera suficient să ne limităm la recomandările metodice pentru părinți vizând problemele instruirii și unele sfaturi care se referă la educația copilului.

Mulți savanți precum: Maccoby și Martin (1983), Л.И.Солнцева, (1999), Н.И.Гуткина, (1989), С.М.Хорош, (1991) evidențiază următoarele stiluri educative prezente în familiile ce educă copii cu dizabilități senzoriale:

- *familii cu stil parental de supratutelare:* copilul este tratat și conceput de către părinți ca o ființă neajutorată și neputincioasă care are nevoie de protecție și apărare. Părinții acestor copii se caracterizează printr-un sentiment de vinovăție pe care permanent încearcă să-l ispășească. Hipertutela părintească îl face pe copil total dependent de părinții lui. Un astfel de anturaj familial frânează dezvoltarea la copil a așa calități forte de personalitate ca dragostea față de muncă, independența, responsabilitatea, capacitatea de a manifesta inițiativă, capacitatea de a se opune diferitor situații vitale și de a rezista

dificultăților cotidiene. Acest tip de familie a fost analizat de și de savanta B.B.Erova (1981): din zece copii cu dizabilități senzoriale în instituții preșcolare nici unul nu posedă deprinderi de deservire personală pe care le posedă prin excelență semenii lor cu dezvoltare tipică. Antipreșcolarii cu dizabilități senzoriale nu numai că nu le posedau dar nici nu doreau să facă ceva de sinestătător. Emoțiile pe care le trăiau copii cu dezvoltare tipică odată cu realizarea sarcinii, copiilor cu dizabilități senzoriale le lipsea;

- *familii cu stil parental indulgent*, dar domină atmosfera de prietenie și indulgență. Copilului i se acordă atenție sporită, este apreciat și laudat pentru micile succese, însă nu-i este recunoscut dreptul de a lua decizii independente, părinții nu se socot cu doleanțele lui. Acestea au loc deoarece se consideră că preșcolarul cu tulburări senzoriale nu poate fi independent, emoțional stabil. Asemenea părinți nu sunt capabili de compasiunea copiilor, de aceea nu sunt capabili de a înțelege adecvat situațiile vitale în care au nimerit preșcolarii cu dizabilități senzoriale, de a conștientiza real interesele și necesitățile acestora. În așa tip de familie copilul este dependent total sau lipsit de inițiativă și închistat, sau plasat pe calea unui conflict cronic de durată;
- *familii cu stil parental neimplicat* : părinții au acceptat defectul fizic al copilului dar nu pot accepta emoțional însuși personalitatea copilului. Copilul trăiește într-o lume lăuntrică personală în care părinții nu au acces și nici nu încearcă să pătrundă, considerând acest lucru inutil și imposibil. Asemenea părinți au tendința de a-i înscrie pe copiii lor în școală speciale de tip internat pentru cei cu dizabilitate senzorială totală sau parțială. Unii părinți transferă responsabilitatea pentru acești copii pe seama cadrelor didactice. Tipul dat de relații familiale și mai mult acutizează sentimentul copilului de înstrăinare, necorespunderea normalității fizice, singurătate. Deseori asemenea părinți încearcă să compenseze lipsa afecțiunii parentale cu beneficii materiale pentru copii, conștientizând vina proprie față de copil și lipsa intereselor de părinți. Copilul, însă, nu este satisfăcut de lucrurile de valoare datorite de către părinți, fiind astfel considerat de părinte lipsit de conștiinciozitate. Toate acestea și mai mult intensifică neînțelegerea dintre părinți și copii. [4, p.44]

Se atestă cazuri când părinții suferă din cauza dizabilității și-și canalizează eforturile în direcția corectării dezvoltării lui în conformitate cu unele standarde. Părinții își doresc ca copilul să-și compenseze handicapul de vedere prin alte realizări fără a ține cont de aptitudinile și posibilitățile reale ale copiilor. Cerințele inadecvate înaintate de către părinți deseori poartă un caracter distructiv.

În pedagogie așa autori ca C.Cucoș (2009), C.Ciobanu (2009) evidențiază rolul dublu pe care își asumă părinții în dezvoltarea copiilor. Pe de o parte familia trebuie să creeze un mediu de încredere și respect iar pe altă parte să ofere suport în procesul de învățare. [3, p.600]

Iată de ce în vederea formării juste a acestor roluri se pot stabili drept scop al activităților cu familiile: implicarea eficientă a părinților în vederea sprijinirii procesului de învățare și transformarea părinților în parteneri de suport ai procesului de instruire și educare.

Aceast parteneriat este extrem de necesar deoarece deprinderile formate cu ajutorul psihopedagogului cel mai bine sunt consolidate în mediul familial, contextul optim suportiv al copiilor cu dizabilități senzoriale.

Modalitățile în care îi activăm pe părinți reprezintă un palier ușor sensibil, deoarece familia trebuie privită ca un participant activ ce vine să sprijine programul de reabilitare derulat de

specialist. Efectuând activități împreună cu părinții copiilor cu dizabilități senzoriale se simte prezența unor probleme care nu pot fi rezolvate imediat și în mod tradițional. Se remarcă că în familiile unde se nasc copii cu deficiențe activitatea părinților este îndreptată spre soluționarea problemelor actuale, pe când în familiile cu copii sănătoși toată activitatea e orientată spre viitorul copilului. Gama problemelor cu care se confruntă și se adresează părinții este diversă. Pe părinți de regulă îi preocupă: dezvoltarea copilului, procesul de învățare, educarea și tratamentul, normalizarea relațiilor între părinți și copii, între copilul cu deficiențe și semenii săi, menținerea climatului favorabil în familie etc. Părinții trebuie să fie instruiți să încurajeze la copii săi învățarea semnificativă, deprinderi de soluționare a problemelor și mai puțin să promoveze o învățare reproductivă.

În activitățile cu copiii părinții sunt cei care de fapt trebuie să se implice și la formarea la aceștia a deprinderilor reflexive: deprinderea de a-i observa pe copii în vederea stabilirii nevoilor și intereselor lor, abilitatea de a analiza cele observate și de a folosi aceste reflecții în următoarea activitate. Toate progresele obținute pe domenii se cer a fi notate în caietul de sarcini individuale pentru week-end în vederea formării părinților ca partener pentru propriul copil pe durata actului educațional. Se constată că stilurile educative diferă prin aspectele de comunicare existente în cadrul familiei.

Comunicarea determina în marea parte dezvoltarea proceselor cognitive, sferei emoțional-volitivă, dezvoltării personalității. Б.Г. АНАНЬЕВ (1977), М. И. ЛИСИНА (1978) în cercetările sale indica comunicarea drept formă de activitate ce se formează treptat și depinde de o serie de factori. Majoritatea cercetătorilor optează pentru o comunicare eficientă și asertivă cu copii în general, și în mod special cu cei cu dizabilități senzoriale. Comunicarea – nu este doar o acțiune, ci o interacțiune specifică între cei care comunică, și care se află concomitent în postura de subiect și obiect al comunicării. Majoritatea pedagogilor și psihologilor [200,205] consideră comunicarea părinților una din cele mai importante tipuri de activitate, care influențează dezvoltarea și formarea personalității copiilor. Practicienii care lucrează cu adulții și copii cu deficiente senzoriale, indică că una din cauzele excluziunii sociale rămân a fi barierele de comunicare a copiilor.

Dezvoltarea socială presupune achiziționarea comportamentelor care trebuie să-i facă pe copii cu dizabilități senzoriale să fie mai eficienți în interacțiunile cu ceilalți. Orice comportament social este rezultatul unui proces de învățare a ceea ce este valorizat de către societate. Iată de ce părinți trebuie să-i învețe pe copii să înțeleagă ca simplu fapt că salutăm sau ne prezentăm persoanelor necunoscute sunt considerate modalități politicoase de a iniția o interacțiune. Deoarece astfel de comportamente sunt percepute ca fiind adecvate, manifestarea lor va fi încurajată și, ca atare, repetată în contexte similare.

Competențele sociale presupun o componentă legată de abilitățile interpersonale, precum și o componentă legată de abilitățile intra-personale de control comportamental. În lipsa capacității de inhibiție comportamentală, nu putem vorbi de capacitatea copiilor de a-și aștepta rândul, la fel cum incapacitatea de a respecta regulile afectează abilitatea acestora de a se integra în grup. Abilitățile sociale intra-personale sunt strâns legate de competențele emoționale. Dobândirea strategiilor de comunicare și dezvoltarea autonomiei favorizează capacitatea de exercitare a controlului asupra propriului comportament. **Toate aceste competențe se formează și se dezvoltă în familie și sunt în marea parte condiționate de stilurile educative prezente în familiile copiilor cu dizabilități senzoriale.**

Părinții ce educă copii cu dizabilități senzoriale trebuie să dezvolte la copii :

- ✓ Capacitatea de a relata verbal acțiunile desfășurate cu obiecte, de a raționa și a forma păreri;
- ✓ Formarea motivării pozitive față de procesul de învățare;
- ✓ Educarea autonomiei în realizarea sarcinilor , capacitatea de a duce lucrurile la bun sfârșit;
- ✓ Educarea capacității de relaționare cu cei din jur;
- ✓ Formarea abilităților de autodeservire.

Pe durata realizării ședințelor cu părinții, se cereca specialiștii din domeniul educației incluzive să pună accentele pe următoarele aspecte:

- instruirea părinților cu privire la metode speciale (învățarea perceptiv mediată) de educație necesare pregătirii preșcolarului către instruirea în școală;
- oferirea suportului informațional despre tehnicile individuale educativcompensator de lucru cu copiii;
- familiarizarea cu programul psihopedagogic;
- consilierea în vederea creării unor relațiilor „ sănătoase,, între mamă și copil.
- Înlăturarea problemelor ce apar în urma stilurilor defectoase de educare.

BIBLIOGRAFIE

1. CZIKER, R. Educația și stimularea vizuala la copilul cu deficient de vedere. Cluj-Napoca: Presa Universitara Clujeana, 2001. 89 p.
2. FRUNZE, O. Aspecte educaționale în familiile copiilor cu cetitate. În: Kreatikon „Creativitate-formare-performanță”, Iași, ediția a IX-a 6-7 aprilie, 2012, p.599-604.
3. LAPOȘINA, E. Adaptarea socială a cuplului marital la rolul de părinte al copilului cu dizabilități. În: Asistența psihologică și socială ca factor al dezvoltării societății. Conferința științifică internațională jubiliară, Vol.II, 2010. p.4
4. ЕПИФАНЦЕВА, Т.; КИСИЛЕНКО, Т.; МОГИЛЕВА И.; СОЛОВЬЕВА, И.; ТИТКОВА Т. Настольная книга педагога-дефектолога. Ростов -на-Дону: Феникс, 2007. 486 с.
5. ТОДИС, К.Н. Особенности воспитания детей дошкольного возраста с нарушением зрения: практическое пособие для родителей / К.Н.Тодис, О.Т.Тодис. Ставрополь: Параграф, 2011, 107 с.



MASA ROTUNDĂ

MASA ROTUNDĂ

**”Calitatea formării inițiale a cadrelor didactice din educația timpurie”
5 decembrie 2020**

Catedra Pedagogie Preșcolară, Educație Fizică și Dans

Problema: Calitatea formării inițiale a cadrelor didactice- aspect important în sistemul de învățământ al Republicii Moldova

Scopul: Analiza procesului de pregătire inițială a cadrelor didactice din educația timpurie și propunerea unor direcții de îmbunătățire în acest domeniu.

Formatul desfășurării:

1. Prezentarea generală a problemei:

Gînju S., dr., conf. univ. șef catedră ”Catedra Pedagogie Preșcolară, educație fizică și dans: Portret în timp & Profil de viitor

2. Prezentarea Planurilor de învățământ ale Programelor:

Pedagogie Preșcolară, c. I (cu frecvență/cu frecvență redusă); Management și consiliere în educația preșcolară (90/120 credite); Metodologia educației preșcolare (120 credite).
Cojocari Lidia, dr., conf. președintele Comitetului de Calitate

3. Prezentarea și discuția propunerilor cu referință la eficientizarea pregătirii inițiale a cadrelor didactice din educația timpurie *Angajatorii, absolvenții, studenții, masteranzii invitați:*

Morărescu Nina, director, IET 62, Chișinău, absolvent, c.II, Management și consiliere în educație preșcolară; Noroc Elvira, metodist, IET 62, Chișinău, absolvent, c.I, Pedagogie Preșcolară; mastarand, Management și consiliere în educație preșcolară; Rusu Elmira, director, IET 15, Chișinău, absolvent, c. II, Management și consiliere în educație timpurie; Usatiuc Anastasia, metodist, IET 15, Chișinău; Vasilache Alla, director, IET 225, Chișinău; Morcov Aurelia, metodist, IET 225, Chișinău, absolvent, c. I, Pedagogie Preșcolară; c. II, Management și consiliere în educație preșcolară;

Postovan Galina, director; IET Ocnița, absolvent, c. I, Pedagogie Preșcolară; c. II Management și consiliere în educație preșcolară; Tulbu Elizaveta, director, IET 110, Chișinău; absolvent c. I, Pedagogie Preșcolară; c. II, Management și consiliere în educație preșcolară; Aliona Postu, director, IET Boldurești, r-nul Nisporeni, absolvent, c. I, Pedagogie Preșcolară; c. II, Management și consiliere în educație preșcolară; Caraiani Natalia, specialist principal, metodist, Direcția Învățământ, Tineret și Sport, r-nul Rîșcani, absolvent, c. I, Pedagogie Preșcolară; c. II Management și consiliere în educație preșcolară; Burlacenco Tatiana, director, IET "Ghiocel", s. Tîpala, r-nul Ialoveni; Samson Nadejda, metodist, IET "Ghiocel", s. Tîpala, r-nul Ialoveni Ciobanu Olga , director, IET nr. 2 "Tărăncuța", or. Durlești, absolvent, c. II, Management și consiliere în educație preșcolară; Istrati Viorica, director, IET Pânășești, r-nul Strășeni, absolvent, c. II, Management și consiliere în educație preșcolară; Toia Maria, metodist, IET 183, doctorand, absolvent c. II, Metodologia educației preșcolare; Friniuc Diana, Educator, absolvent, c. I; masterand.

Propuneri adoptate:

1. Modificarea Planurilor de Învățământ la programele de studii Pedagogie Preșcolară (c. I); Management și consiliere în educație preșcolară (90/120 credite); Metodologia educației preșcolare (120 credite) în termenii indicați conform documentelor reglatorii
2. Extinderea activităților practice cu studenții în incinta instituțiilor de educație timpurie
3. Extinderea modului Educația parentală
4. Introducerea disciplinelor ce țin de tehnologii informaționale pentru aplicarea în educația timpurie
5. Introducerea cursurilor/integrarea în cursurile existente a conținuturilor cu referință la pregătirea copilului pentru școală
6. Introducerea cursurilor ce țin de proiectarea didactică, corelarea standardelor de învățare cu curriculum, etc.
7. Introducerea cursului Educație digitală
8. Introducerea conținuturilor ce țin de educația incluzivă
9. Aprofundarea conținuturilor ce țin de comunicarea cu copiii și părinții acestora.
10. Introducerea unui curs la masterat Management și consiliere în educația preșcolară, unde s-at studia diverse Regulamente, coduri, metodologii; documentația unui director; metodologia și managementul desfășurării consiliilor; comisiilor metodice; realizarea unui control tematic.