

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII**

**UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL**

**Materialele conferinței  
științifice naționale  
cu participare internațională  
ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR:  
TRADIȚII, VALORI, PERSPECTIVE**

**28-29 SEPTEMBRIE 2018**

**VOLUMUL II**

**Didactica Învățământului Primar și Preșcolar**

**CHIȘINĂU 2018**

**Comitetul științific:**

Eduard COROPCEANU, președinte, profesor universitar interimar, doctor, rector UST

Elena BELEI, Secretar de Stat, MECC

Mitrofan CIOBAN, academician, UST

Aurel PUI, profesor universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, România

Radu CONSTANTINESCU, profesor universitar, doctor, Universitatea din Craiova, România

Ovidiu DRĂGHICI, profesor universitar, doctor, Universitatea din Craiova, România

Ireneusz ŚWITALA, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică din Cracovia, Polonia

Lilia POGOLȘA, profesor universitar, doctor habilitat, director IȘE

Ilie LUPU, profesor universitar, doctor habilitat, UST

Liubomir CHIRIAC, profesor universitar, doctor habilitat, UST

Natalia GHETMANENCO, conferențiar universitar, doctor, Moscova, Rusia

Victoria COJOCARU, profesor universitar, doctor habilitat, UST

Nicolae SILISTRARU, profesor universitar, doctor habilitat, UST

Vasile GRATI, profesor universitar, doctor habilitat, UST

Dumitru COZMA, conferențiar universitar, doctor habilitat, UST

**Comitetul organizatoric:**

Lora Moșanu-Șupac, președinte, conferențiar universitar, doctor, prorector AȘ și RI, UST

Valeriu Bordan, conferențiar universitar, doctor, prorector UST

Angela Globa, conferențiar universitar, doctor, prorector UST

Maria PAVEL, conferențiar universitar, doctor, secretar științific UST

Andrei BRAICOV, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Nicolae ALUCHI, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Ion MIRONOV, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Olga GHERLOVAN, conferențiar universitar doctor, decan UST

Galina CHIRICĂ, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Valentina BOTNARI, conferențiar universitar, doctor, director ȘD „Științe ale Educației”, UST

Liuba PROCOPPII, conferențiar universitar, doctor, președintele Comitetului Sindical UST

Dorin PAVEL, conferențiar universitar, doctor, director Tipografie UST

**Recomandat pentru publicare de către Senatul UST**

**Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții**

**"Învățământ superior: tradiții, valori, perspective", conferință științifică națională cu participare internațională (2018 ; Chișinău).** Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională "Învățământ superior: tradiții, valori, perspective", 28-29 septembrie 2018 : [în vol.] / com. șt.: Eduard Coropceanu [et al.] ; com. org.: Lora Moșanu-Șupac [et al.]. – Chișinău : S. n., 2018 (Tipografia UST) – . – ISBN 978-9975-76-248-9.

Vol. 2 : Didactica Învățământului Primar și Preșcolar. – 2018. – 164 p. : fig., tab. – Antetit.: Univ. de Stat din Tiraspol. – Texte : lb. rom., rusă. – Rez.: lb. rom., engl., rusă. – Bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-76-249-6.

373.2/.3.016:378.4(478-25)(082)=135.1=161.1

Î-59

## CUPRINS

<b>Antoci D., Abreja S.</b> Inteligența emoțională și aptitudinile de comunicare ale managerilor grupei de copii.....	5
<b>Antoci D., Bulicanu M.</b> Relația dintre gândire și atenție la copiii de vârstă preșcolară.....	10
<b>Barbaroș T.</b> Rolul profesorului în consilierea elevilor .....	16
<b>Ciobanu A., Silistraru N.</b> Comunicarea didactică în formarea competenței comunicative la elevii alolingvi .....	21
<b>Codreanu A.</b> Aspectele lexicale în clasele primare .....	27
<b>Crîjanovschi T., Berghi O.</b> Rolul educatorului în socializarea preșcolarilor .....	31
<b>Fluierar V.</b> Valorificarea instruirii problematizate în formarea capacităților intelectuale la elevii de vârstă școlară mică .....	35
<b>Gadjiu M.</b> Dezvoltarea creativității la elevii claselor primare în contextul predării – învățării limbii române în clasa a III-a.....	40
<b>Golubițchi S.</b> Tipuri de lectură în clasele primare .....	44
<b>Ipatii A.</b> Aspecte ale comunicării didactice în clasele primare .....	49
<b>Josu M., Pavlenko L.</b> Caracteristici ale comportamentului prosocial.....	53
<b>Mancuș V.</b> Aspecte ale competenței de comunicare în clasele primare .....	60
<b>Mîșlișchi V., Prodan I.</b> Formarea capacităților de comunicare la copiii de vârstă preșcolară.....	64
<b>Munteanu T.</b> Rolul agenților educaționali în familia contemporană .....	73
<b>Nour A.</b> Individualizarea și diferențierea – premisă a succesului școlar .....	77
<b>Oboroceanu V.</b> Aspecte teoretice ale atitudinilor interpretative în clasele primare..	81
<b>Ovcerenco N., Berghi O.</b> Rolul metodelor interactive în dezvoltarea competențelor de comunicare la preșcolari .....	86
<b>Panico V.</b> Aspecte teoretice și praxiologice referitor la interrelația obiectului și temei de cercetare în pedagogie .....	93
<b>Pascari V.</b> Independența versus activitatea de învățare la vârsta școlară mică.....	98
<b>Popa M.</b> Preșcolarizarea – etapă fundamentală în dezvoltarea copilului.....	106

<b>Postan L.</b> Timpul ca resursă educativă – Compediu în baza lucrării lui Constantin Cuceș „Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar” .....	109
<b>Postica L.</b> Aspecte ale culturii morale la preșcolari .....	112
<b>Samanati L.</b> Literatura pentru copii, factor esențial în dezvoltarea personalității elevului mic .....	117
<b>Sîrbu G.</b> Rolul textelor literare în clasele primare .....	120
<b>Stamati M.</b> Istoriografia cercetărilor asupra jocului popular.....	123
<b>Trofaița L., Corotchiș E.</b> Persistența relațiilor sociale, familiale la studenți în activitatea de învățare și pregătire profesională .....	130
<b>Trofaița L.</b> Performanțele măiestriei pedagogice în activitatea profesională a pedagogului .....	135
<b>Țăgulea I.</b> Metodologia dezvoltării creativității dirijate în cadrul orelor de educație plastică.....	141
<b>Vinnicenco E.</b> Factori de stres în relația profesor-elev .....	147
<b>Кирикэ Г.</b> Особенности выявления экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста.....	150
<b>Курлыгина О.</b> Задания проблемного характера в системе обучения правописанию младших школьников .....	156
<b>Харченко О.О.</b> Коммуникативная направленность в изучении глагола в начальной школе .....	161

# INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI APTITUDINILE DE COMUNICARE ALE MANAGERILOR GRUPEI DE COPII

**Diana Antoci**, dr. conf. univ.

Catedra Psihopedagogie și Educația Preșcolară, UST

**Stela Abreja**, masteranda UST, Catedra PEP, UST

educator în IPET, nr. 2, mun. Orhei

**Rezumat.** Articolul dat reprezintă o cercetare teoretico-științifică a marilor abordări ale conceptelor de inteligență emoțională și aptitudini de comunicare la managerii grupei de copii, unde au fost enumerate și expuse elementele-cheie ale inteligenței emoționale, evidențiind dintre acestea - aptitudinile de comunicare. Lucrarea dată distinge importanța inteligenței emoționale în procesul de comunicare dintre subiecți și în exprimarea aptitudinilor de comunicare ale educatorilor, fără de care nu se poate realiza o comunicare eficientă atât la locul de muncă cât și în societate.

**Abstract.** This article represents a theoretical and scientific research of the great approaches of the concepts of emotional intelligence and communication capacity to the managers of the group of children, where the key elements of the emotional intelligence were listed and exposed, highlighting these - the communication capacity. This paper distinguishes the importance of emotional intelligence in the communication between subjects and in expressing the communication capacity of educators, without which it is impossible to achieve effective communication both at work and in society.

Potrivit schimbărilor care au loc în comunitatea prezentă, se evidențiază o nouă viziune asupra succesului profesional și în viața de zi cu zi a managerilor grupelor de copii (educatorilor) și nu numai, pe lângă inteligența mentală (generală, cognitivă și academică), sau IQ, care era considerată drept factor fundamental, care preîntâmpină reușita profesională, iar ulterior pe lângă abilitățile cognitive se conștientizează necesitatea deținerii la un nivel înalt și a **inteligenței emoționale sau IE**, care ar permite cadrelor didactice, deținerea profesionalismului la un nivel înalt, deoarece un factor de succes al managerilor grupelor de copii este cu siguranță inteligența emoțională care este considerată un predictor de încredere al succesului (ce se datorează în marea majoritate a cauzei, stăpânirii și manifestării emoțiilor, a sentimentelor, trăirilor interioare etc.) atât profesional cât și personal. A fi inteligent din perspectiva secolului XXI, nu înseamnă doar inteligență academică, ci inclusiv și deținerea la un nivel înalt a inteligenței emoționale și a aptitudinilor de comunicare - ce asigură dezvoltarea optimă a personalității, și integrarea în comunitate.

De felul cum exprimăm emoțiile, sentimentele depinde și comunicarea socială și umană, după cum afirmă J. Cosnier, în cartea *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor* „Fără emoții nu există comunicare și fără comunicare nu există viață socială” [3, p.24]. Fiind extrem de importante, emoțiile asigură supraviețuirea, luarea deciziilor, stabilirea limitelor, comunicarea, chiar și atunci când trebuie să modelăm hotărârile și acțiunile, emoțiile și sentimentele contează în egală măsură, uneori mai mult decât gândurile, deoarece raționalul sau ceea ce măsoară inteligența (IQ), poate să nu mai aibă nici o importanță atunci când emoțiile și sentimentele (inteligența emoțională) îi ia locul [8,

p.10], fapt care îl concluzionează și D. Goleman în cartea „Inteligența emoțională în Leadership” [5, p.310-313].

După părerea psihologilor, abilitatea care asigură succesul în viața atât profesională, personală, cât și cea cotidiană este distinctă pe de o parte de inteligența academică (teoretică), iar pe de altă parte, constituie un fel de sensibilitate specific față de practică și relațiile interumane, definită ca o nouă formă a **inteligenței - inteligența emoțională** [7, p.139].

Termenul de *inteligență emoțională*, a fost propus pentru prima dată într-o teză de doctorat, de W. L. Payne în 1985, în S.U.A și, prin urmare, acest concept reprezenta *abilitate care implică o relaționare creativă cu starea de teamă, durere și oboseală pentru reușita în viață a individului* [7, p.139].

Studiile privind inteligența emoțională sunt recente, debutând în anii '90. Se atestă trei mari direcții în definirea și fundamentarea teoretică a conceptului de inteligență emoțională: una din acestea este reprezentată de psihologii J. D. Mayer și P. Salovey, R. Bar-On, D. Goleman etc.; ulterior se evidențiază epistemologia termenului de inteligență emoțională în lucrările cercetătorilor: W. L. Payne, S. Hain, J. Segal, S. J. Stein și H. E. Book etc.; a treia direcție este axată pe cercetările inteligenței emoționale de către psihologii din mediul științific rus: И. Н. Андреева, Г. Г. Гарскова, Ю. В. Давыдова, С. П. Деревянко, Д. В. Люсин, И. Н. Мещарякова, Е. М. Семенова, Г. В. Юсупова etc.

În Europa cercetări asupra termenului de inteligență emoțională se atestă în lucrările: M. Roco, S. Chițu, I. D. Fodor, L. E. Năstasă, M. Cojocar- Boroza, N. Silistraru, E. Rusu etc., fapt care denotă actualitatea problemei respective.

D. Goleman numește **inteligența emoțională** „cheia succesului în viață”, fapt prin care argumentează importanța și caracterul semnificativ al inteligenței emoționale pentru carieră și formarea aptitudinilor profesionale. Potrivit cercetătorului inteligența emoțională este „*capacitatea personală de identificare și gestionare eficientă a propriilor emoții în raport cu scopurile personale*”. *Finalitatea ei constă în atingerea scopurilor noastre, cu un minim de conflicte inter și intra-personale.* [11]

Inteligența emoțională oferă oportunitatea subiecților de: a avea o atitudine pozitivă atât față de el însuși, cât și față de alții; a stăpâni emoțiile puternice și stări de anxietate, stres; a face față gestionării emoțiilor, a autocontrolului; a dispune de abilitatea de a citi informații provenite prin canale verbale, nonverbale, paraverbale prin intermediul empatiei; a construi relații interpersonale; a influența și a comunica datorită competențelor sociale; a se integra în grupul de semeni (prieteni, familie, grup profesional) etc. Toate acestea țin în mare parte de nivelul inteligenței emoționale pe care îl dețin subiecții, în special, managerii grupei de copii.

Cercetătorul D. Goleman, propune un model al inteligenței emoționale care este constituit din competențe „Personale” și „Sociale” care se disting între competențe

personale și interpersonale, practice. În fiecare dintre aceste componente există o serie de aptitudini care sunt elementele-cheie ale inteligenței emoționale [12].

**Tabelul.1 Modelul inteligenței emoționale (după Daniel Goleman (1995))**

<b>ELEMENTELE INTELIGENȚEI EMOȚIONALE</b>	
<b>COMPETENȚE PERSONALE</b>	<b>COMPETENȚE SOCIALE</b>
Cum ne descurcăm singuri	Cum ne descurcăm în relațiile cu ceilalți
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Conștiința de sine</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sensibilizarea emoțională</li> <li>➤ Auto-evaluare corectă</li> <li>➤ Încredere în sine</li> </ul> </li> <li>✓ <b>Autoreglarea</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Autocontrol</li> <li>➤ Dorința de adevăr</li> <li>➤ Conștiinciozitate</li> <li>➤ Adaptabilitate</li> <li>➤ Inovarea</li> </ul> </li> <li>✓ <b>Motivație</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Unitate de realizare</li> <li>➤ Dăruirea</li> <li>➤ Inițiativă</li> <li>➤ Optimism</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Empatia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Înțelegerea altora</li> <li>➤ Dezvoltarea altora</li> <li>➤ Orientarea serviciului</li> <li>➤ Diversitatea</li> <li>➤ Conștiința politică</li> </ul> </li> <li>✓ <b>Abilități sociale</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Influență</li> <li>➤ Comunicarea</li> <li>➤ Managementul conflictelor</li> <li>➤ Conducerea</li> <li>➤ Stabilirea de relații</li> <li>➤ Colaborarea</li> <li>➤ Cooperarea</li> <li>➤ Capacitățile echipei</li> </ul> </li> </ul>

Latura cea mai importantă între aptitudinile din viață și competențele sociale ale individului este reprezentată de **aptitudinile de comunicare**.

Inteligența emoțională în combinație cu aptitudinile de comunicare sunt esențiale pentru începerea construirii relațiilor personale, profesionale, relațiilor dintre parteneri, colegi din cadrul instituțiilor. Potențialitatea de a înțelege și de a controla propriile emoții și sentimentele permite îmbunătățirea modului în care comunicăm cu ceilalți. Fără inteligență emoțională nu putem comunica eficient unul cu altul, deoarece ea înglobează toate elementele descrise mai sus care gestionează și stabilește relații pentru a atinge anumite obiective, folosind tact pedagogic, diplomație etc., pentru a rezolva unele probleme, situații survenite și a aplana conflicte. O comunicare eficientă în paralel cu inteligența emoțională permite: exprimarea corectă a gândurilor, nevoilor, sentimentelor, exercitarea influenței asupra celorlalți, ameliorarea procesului de ascultare, gestionarea conflictelor [9].

Fiecare profesie se referă într-o mare măsură la aptitudinea de relaționare - comunicare a specialistului contemporan, având nevoie de aptitudini pentru a construi și a menține contacte sociale, care se manifestă prin nevoia general-umană de a comunica; în cadrul relațiilor sociale moderne aceasta se identifică drept una de importanță primordială.

Un aspect esențial al comunicării constă în exprimarea de sine indiferent de situație și oferirea interlocutorului posibilității de a se manifesta adecvat așteptărilor, beneficiilor personale. Comunicarea oferă, pe lângă simplu schimb de informații între părți și interacțiunii în baza acestui schimb de mesaje, modificarea realităților trăite chiar până la reacții organice, acestea fiind și unul din scopurile influențării prin comunicare [1, p.9-13].

Comunicarea este definită de majoritatea specialiștilor, ca un *proces prin care un emițător transmite o informație receptorului prin intermediul unui canal, cu scopul de a produce asupra receptorului anumite efecte* [1, p.12], iar forma cea mai dezvoltată a comunicării presupune existența unui sistem de semne, la cel mai înalt nivel fiind limba [1, p.13], ca un proces care poate ajunge până în straturile inconștientului și chiar până la acele reacții organice care nu sunt controlate conștient: înroșirea, accelerarea bătăilor inimii, tensiunea musculară etc.

Termenul de comunicare cunoaște ample semnificații fiind studiat de cercetătorii americani: F. E. X. Dance, C. E. Larso, E. O. Wilson, C. Morris, W. Weaver etc.; pe teritoriul român acest termen este studiat de cercetătorii: I.Așevschi, L.Șoimu, A.Palii, A.Cosmovici, I.Jude etc.

Comunicarea pe lângă o generare, o transmitere și o recepționare a gândurilor, a mesajelor, ce ar reprezenta activitatea creierului, se interpretează și ca o activitate a psihicului, fiindu-i proprii emoțiile și sentimentele, deoarece persoana este o ființă care trăiește în societate, plămădită din rațiune și emoție. Comunicarea pur rațională sau pur emoțională nu există decât în cazuri foarte rare [6, p.112]. În actul comunicării al cadrelor didactice este importantă dozarea echilibrată a raționalului și emoționalului cerută de circumstanțe concrete. În orice situație de comunicare, un loc important îl au aptitudinile de comunicare și manifestarea acestora prin intermediul inteligenței emoționale.

Un rol important în procesul de comunicare îl are inteligența emoțională și anume empatia, ce duce la obținerea râvnitului succes [2, p.8], deoarece vorbitorul (cadrul didactic) trebuie să fie prietenos, amabil, oricât de supărat ar fi, individul are misiunea de a-și stăpâni emoțiile și calmul, iar cel mai bun mod de a fi curtenitor este modul de a te pune în locul celeilalte persoane, astfel schimbul de locuri contribuie la dezvoltarea empatiei [2, p.43]. Empatia este definită de mai mulți savanți ca *un proces de comunicare neverbală, realizată implicit*, un proces interactiv și activ, fiind format și rafinat prin intermediul comunicării.

În procesul comunicării dintre educator și copil are loc modelarea sau construcția personalității preșcolarului. P. Popescu-Neveanu, propune ideea că „aptitudinea didactică generală se înscrie în acest sistem de comunicativitate, care dispune de opt factori aptitudinali comunicativi: comunicarea sugestivă, vorbirea expresivă, gestică adecvată, demonstrativitatea în comunicare, expunerea semnificativă și inteligibilă, adecvarea la tempoul mediu, capacitatea de a incita la dialog, expunere impresionantă și totodată lucidă”, astfel, comunicativitatea este o dimensiune centrală și integrativă a personalității managerului grupei de copii [4, p. 84].



Aptitudinile de comunicare reprezintă aptitudinea principală pentru viață și un factor esențial în management, atunci când reușim să deținem această aptitudine la un nivel înalt, reușim în toate, reușim să stabilim relații de prietenie la locul de muncă, să câștigăm respectul, încrederea în sine etc. Un factor important care permite o comunicare eficientă a managerilor grupei de copii este inteligența emoțională, care permite exprimarea corectă a gândurilor, atât pe cale verbală, nonverbală, cât și cea paraverbală, fără a perturba manifestarea emoțiilor în expunerea sinelui (Eul-ui personal).

Concluzionând cele descrise mai sus, constatăm, că inteligența emoțională joacă un rol important, având o amplă atribuție în manifestarea aptitudinilor de comunicare la managerii grupelor de copii în diferite situații existențiale, iar cei care pot crea, gestiona și comunica o viziune stăpânesc o adevărată carismă la locul de muncă și se integrează în societate.

O comunicare eficientă în cadrul unor discuții, convorbiri se bazează pe transmiterea mesajului dorit prin auzirea și înțelegerea celorlalți.

Aptitudinile de comunicare sunt esențiale în activitatea cadrelor didactice, managerilor în prezent, fiind un subiect de interes sporit în secolul XXI, iar o modalitate eficientă de îmbunătățire a aptitudinilor de comunicare este de a consolida inteligența emoțională. Neavând bine dezvoltată inteligența emoțională, cadrele didactice pot adesea reacționa la situații survenite în mod diferit (fără să-și controleze răspunsurile verbale, tonul, mimica, limbajul corporal necorespunzător etc.), punând în pericol procesul de comunicare și relațiile atât la locul de muncă, cât și în familie, comparativ cu cei care dispun de un grad înalt al inteligenței emoționale și în cadrul comunicării pot gestiona emoțiile, sunt bine pregătiți pentru a comunica și a răspunde cerințelor societății contemporane. Inteligența emoțională permite să fim auziți cu mai multă precizie, să inspirăm și să motivăm pe alții, mărinind prin aceasta prezența globală.

## **Bibliografie**

1. Așevschi I. Psihologia comunicării. Chișinău: Editura Pontos, 2012. 135 p.
2. Caruso R. D., Salovey P., Inteligența emoțională - Cum să dezvolți și să folosești principiile esențiale ale conducerii cu ajutorul inteligenței emoționale. București: Editura Iulian Enache- BusinessTech International, 2004. 381 p.
3. Cosier J. Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor. Iași: Polirom, 2007. 200p.
4. Dragu A. Structura personalității profesorului. București: Editura Didactică și Pedagogică, R. A., 1996. 285 p.
5. Goleman D. Inteligența emoțională în Leadership. București: Editura Curtea Veche Publishing, 2007. 317 p.
6. Paliu A. Cultura comunicării. Chișinău: Editura Epigraf, 2008. 280 p.
7. Roco M. Creativitatea și inteligența emoțională. Iași: Editura Polirom, 2001. 139 p.

8. Rusu E. Formarea inteligenței emoționale a studenților pedagogi. Chișinău: S.n. Tipografia Garomont-Studio, 2015. 218 p.
9. <https://www.abudiconsulting.com/emotional-intelligence-and-effective-communication-skills/> (vizitat 25.08,2018)
10. <https://franchetti.com/emotional-intelligence-impact-communication-workplace/> (vizitat 23.08.2018)
11. <http://opinforeview.blogspot.com/2007/08/inteligenta-emotionala-istoric.html> (vizitat 02.07.2018)
12. <https://www.skillsyouneed.com/general/emotional-intelligence.html> (vizitat 15.08.2018)

## **RELAȚIA DINTRE GÂNDIRE ȘI ATENȚIE LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ**

**Diana Antoci**, dr. conf. univ.

Catedra Psihopedagogie și Educația Preșcolară, UST

**Maria Bulicanu**, masteranda UST, Catedra PEP, UST

psiholog s. Boldurești, r. Nisporeni

**Rezumat.** Prezentul articol relatează cercetarea referitor la relația dintre gândire și atenție la copiii de vârstă preșcolară. Analizând literaturi în domeniul psihopedagogic referitor la problema cercetării s-a lansat ipoteza precum că gândirea se află în strânsă legătură cu atenția la copiii preșcolari. În figuri am relatat repartizarea copiilor după nivelul de dezvoltare și coeficienții de corelație dintre gândire și atenție. În concluzie am determinat că gândirea cu atenția corelează pozitiv semnificativ la copiii de vârstă preșcolară.

**Abstract.** This article discusses the reference research on the relationship between thinking and attention in pre-school children. Analyzing literature in the field of psycho-pedagogy related to the research problem, the assumption was made that thinking is closely related to the attention of pre-school children. In the figures we have described the distribution of children by level of development and the correlation coefficients between thought and attention. In conclusion, we have determined that attention thinking positively correlates significantly with pre-school children.

Știința a cunoscut numeroase investigații referitor la relația dintre gândire și atenție. În asociere cu problemele de concentrare a atenției apare încetinirea gândirii și a mișcărilor, uitatul și problema de raționament. În formele ei superioare, atenția se învață se perfecționează și devine eficientă implementând mai ales rolul voinței și a gândirii. Deși rolul gândirii în procesul cunoașterii este extrem de mare, în definiția și caracterizarea ei ne lovim de o serie de dificultăți. Chiar dacă natura acesteia este diversă ele au întârziat în elaborarea unei viziuni unitare asupra psihologiei gândirii [apud. 7].

Principala caracteristică a gândirii preșcolarului este intuitivitatea, a cărei esență rezidă în faptul că el poate gândi ceea ce percepe, dar gândirea lui nu merge mai departe de

reprezentarea elementului perceput. O cauză simplă a problemei neatenției se datorează nu atât copilului, cât sarcinii de lucru pe care aceasta o face [apud. 1].

În viziunea noastră, un rol important în transformarea progresivă a atenției la copiii de vârstă preșcolară au mai multe procese psihice cognitive, inclusiv și gândirea. Este incontestabil faptul că în multe din instituțiile preșcolare nu se ține cont de varii posibilități în evoluția atenției prin intermediul dezvoltării altor procese psihice cognitive [apud. 8].

Ținem să menționăm faptul că este puțin cercetată problema interacțiunii dintre procesele psihice ale personalității, în special „gândire-atenție” în cadrul sistemului educațional actual.

Contradicția dintre cunoașterea insuficientă privind particularitățile relației dintre gândire și atenție la copiii de vârstă preșcolară în prezent, pe de o parte, și necesitățile perfecționării sistemului educațional, pe de altă parte, constituie problema cercetării și determină actualitatea temei în cauză. Scopul cercetării constă în determinarea particularităților psihopedagogice ale relației dintre gândire și atenție la copiii de vârstă preșcolară.

În rezultatul analizei literaturii din domeniul psihopedagogic referitor la problema cercetării nominalizată am lansat ipoteza conform căreia gândirea ca proces psihic cognitiv superior se află în strânsă legătură cu atenție la copiii de vârstă preșcolară. Presupunem, că relația dintre gândirea (logică, verbală și nonverbală, vizuală și eficientă) și atenția (volumul, comutarea, stabilitatea) la preșcolari este pozitivă semnificativă de intensitate medie și slabă.

Mihail Golu a elaborat o definiție operațională a gândirii care spunea că „gândirea este un sistem ordonat de operații de prelucrare, interpretare și valorificare a informațiilor, bazat pe principiile abstractizării, generalizării și anticipării și subordonat sarcinii alegerii alternative optime din mulțimea celor inițial posibile” [apud. 2].

Sintetizând abordările teoretice privind definiția de atenție ne vom axa pe cea propusă de Mihai Golu care adoptă o perspectivă similară: că atenția este un „proces psihofiziologic de orientare, concentrare și potențare selectivă a funcțiilor și activităților psihice și psihocomportamentale specifice în raport cu obiectul și finalitatea lor proprie, asigurându-le atingerea unui nivel optim de eficiență adaptativă [apud. 3].

În funcție de prezența s-au absența intenției de a fi atent, a scopului și efortului voluntar depus, atenția are diferite forme ea poate fi **involuntară** (formă elementară și primară de orientare-susținere a activității), **voluntară** (este dirijată de un scop conștientizat) [apud.1.]. Un rol important în realizarea activității, eficientizării reușitelor, au însușirile atenției ca: **volumul** (cantitatea de elemente asupra căreia se poate concentra atenția simultan); **stabilitatea** (capacitatea de a menține atenția asupra unui lucru o anumită perioadă de timp); **concentrarea** (capacitatea de a intensifica atenția asupra unui obiect și a o distrage de la altele); **distribuirea** (permite îndeplinirea simultană a mai multor activități); **flexibilitatea** (capacitatea de a reorienta atenția de la un obiect la altul) **comutarea**

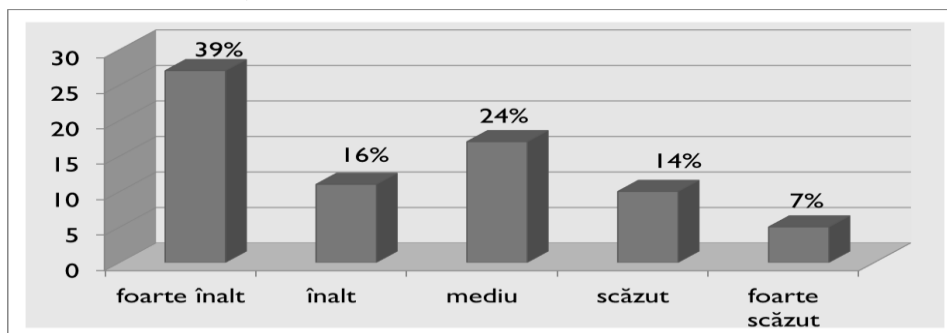
(transferarea conștientă a atenției de la un obiect la altul). Atenția realizează o adaptare eficientă prin semnalarea evenimentelor, situațiilor, care se află în zona câmpului de conștiință. Fiind o dimensiune a tuturor proceselor psihice specifice și a tuturor formelor de activitate, atenția se transformă, într-o coordonată generală de definiție, a modului de relaționare a omului cu lumea [apud. 1].

Particularitățile psihologice ale copiilor de vârstă preșcolară, preșcolăritatea aduce schimbări importante în viața copilului, cât și a proceselor psihice cognitive ca gândirea și atenția, dar și în ceea ce privește planul rațional [apud. 5]. Jocul rămâne activitatea dominantă a acestei etape, el începe să se coreleze cu sarcinile de ordin instructiv-educativ.

Cercetarea experimentală a relației dintre gândire și atenție la copii de vârstă preșcolară care a avut ca scop stabilirea pe cale experimentală a legăturii reciproce între procesul psihic cognitiv superior – gândire și fenomenul psihic – atenție și determinarea aspectelor specifice ale relației respective.

Am încercat să elucidăm influența reciprocă a acestor structuri psihice ale personalității în perioada desfășurării activităților educative în instituția preșcolară, atunci când ființa umană este supusă într-o mai mare măsură impactului instruirii și educației, care se realizează conform unor standarde și programe generale.

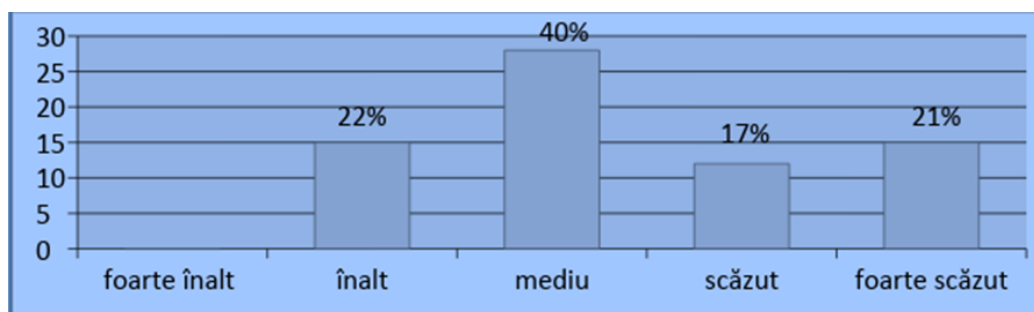
La experiment au participat 70 de copii cu limită de vârstă de la 5 până la 7 ani, subiecții au fost supuși unor testări psihologice pentru a determina relația dintre gândire și atenție la copiii de vârstă preșcolară.



**Fig.1.** Repartizarea copiilor după nivelul de dezvoltare a gândirii în baza testului

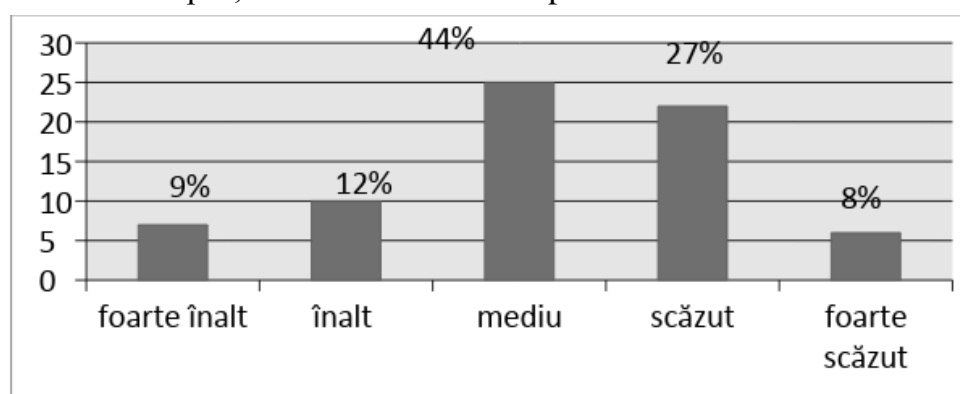
#### **Excluderea imaginii de prisos (după L. Savca)**

În **Fig.1** sunt prezentate rezultatele testului „**Excluderea imaginii de prisos**” [6, p.70-74] care este destinat pentru studierea *nivelului verbal și nonverbal a capacității de generalizare, abstractizare și clasificare* la copiii de 5-7 ani. Rezultatul testării experimentale a gândirii în urma analizei am constatat că din eșantionul de 70 de copii la acest test cei mai mulți copii sunt cu nivel foarte înalt de dezvoltare a gândirii 39%, cu nivel înalt sunt 16% ceea ce înseamnă că acești copii au o gândire bine dezvoltată sau depistat și copii cu un nivel mediu cu nivel scăzut și foarte scăzut de dezvoltare acești copii au unele lacune în cunoștințe și capacități dar încearcă să se încadreze în rezolvarea lor procesele psihice sunt în conformitate cu vârsta. I-am plasat în felul următor după niveluri: nivelul foarte înalt - 27 copii; nivelul înalt - 11 copii; nivelul mediu - 17 de copii.



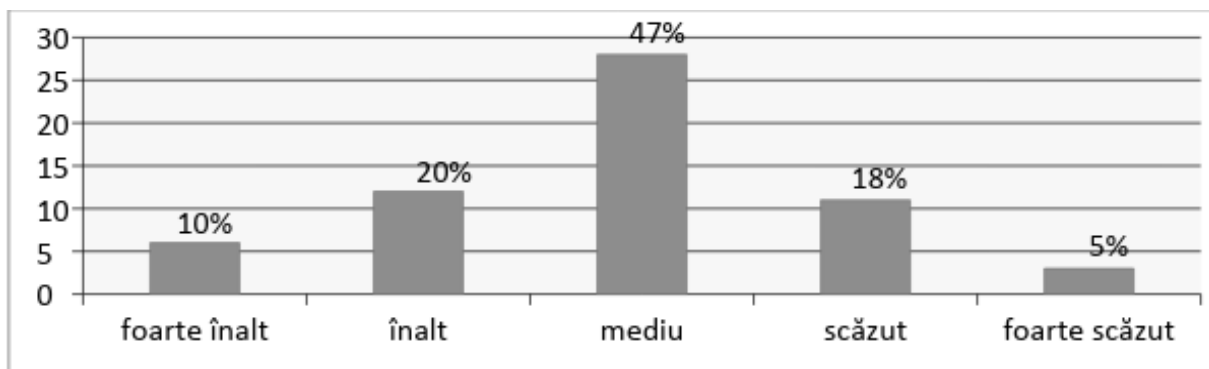
**Fig.2.** Repartizarea copiilor după nivelul de dezvoltare a gândirii în baza testului **Împarte pe grupuri** (după T.Г. Makeeva)

În **Fig.2.** sunt expuse rezultatele testului **Împarte pe grupuri**, [9, p.33-34] care are ca scop studierea gândirii logice la copii de vârstă preșcolară, unde observăm că cei mai mulți subiecți sunt cu nivel mediu de dezvoltare 40%. Cu nivel înalt sunt 22%, cu nivel scăzut sunt 21% , sau depistat și copii care au un nivel foarte scăzut gândirii în jur de 17%. Rezultatul testării experimentale a gândirii ne arată ca copiii au un vocabular limitat, viteza și concentrarea gândirii logice este înceată: nivelul înalt și foarte scăzut – câte 15 copii; nivelul mediu - 28 de copiii; nivelul scăzut - 12 copii.



**Fig.3.** Repartizarea copiilor după nivelul de dezvoltare a atenției în baza testului **Inelele Landold** (după L. Savca)

Analizând **Fig.3** unde sunt prezentate rezultatele testului **Inelele Landold** [6, p.24-27] care a avut ca scop studierea *nivelului de dezvoltare a atenției, stabilitatea, productivitatea atenției* la copii de vârstă 5-7 ani. În urma analizării testului experimental de constatare am observat că: din numărul total 70 de copii cei mai mulți sunt cu nivel mediu de dezvoltare 44% cu nivel foarte înalt sunt 12%, cu nivel scăzut sunt 27%, și cu nivel foarte scăzut sunt 8% acești copii au o atenție destul de stabilă dar cu unele momente de abatere, mai ales unor împrejurări externe cum ar fi zgomotele subiecții au fost plasați în următoarele niveluri: nivelul foarte înalt - 7 copii; nivelul înalt - 10 copii; nivelul mediu - 25 de copii; nivelul scăzut - 22 de copii; nivelul foarte scăzut - 6 copii.



**Fig.4.** Repartizarea copiilor după nivelul de dezvoltare a atenției în baza testului **Caută și marchează** (după L. Savca)

În **Fig.4.** este prezentat rezultatul testului **Caută și marchează** [6, p.31-23] care este destinat pentru studierea *nivelului de dezvoltare a atenției voluntare, comutarea, stabilitatea și productivitatea atenției* în urma experimentului am constatat că: din numărul total de 70 de subiecți participanți cu nivel foarte înalt sunt 10%, iar cu nivel înalt 20% însă procentajul este mai scăzut decât cei cu nivel mediu care sunt în jur de 47%. În urma analizării testelor am mai constatat că sunt și copii care au un nivel foarte scăzut al atenției în jur de 18%.

Cei mai mulți subiecți sunt cu nivel mediu al atenției ceea ce înseamnă că volumul atenției este scăzut și întâmpină unele greutăți la concentrare, însă procesele psihice sunt dezvoltate în conformitate cu vârsta, cu nivel: nivelul foarte înalt - 6 copii; nivelul înalt - 12 copii; nivelul mediu - 28 copii; nivelul scăzut - 11 copii, nivelul foarte scăzut - 3 copii.

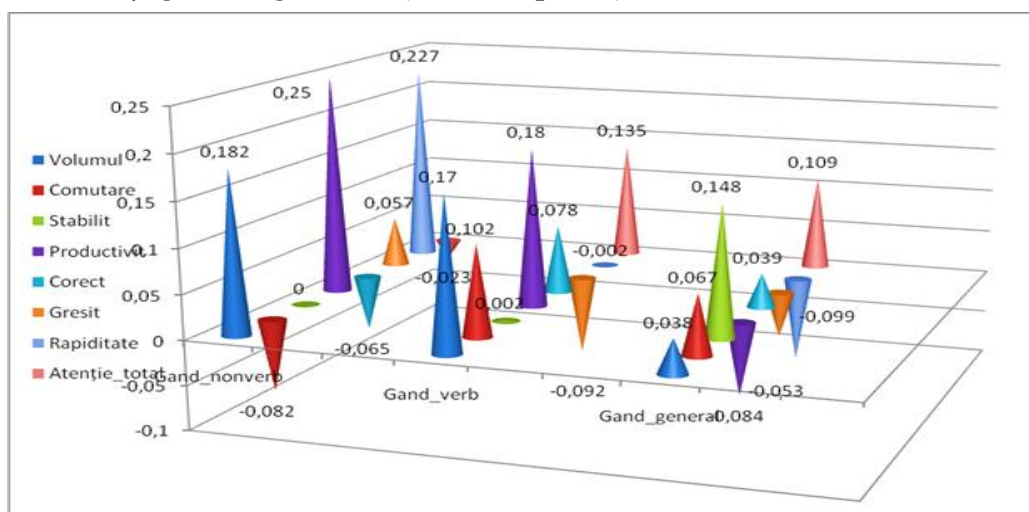
Pentru confirmarea sau infirmarea ipotezei de cercetare înaintate conform căreia gândirea ca proces psihic cognitiv superior se află în strânsă legătură cu atenția la copiii de vârstă preșcolară am inițiat prelucrarea statistică a datelor cu ajutorul programului SPSS-18,0 pentru determinarea coeficientului de corelație a rangurilor după Pearson.

În afara din acestea datele obținute în urma aplicării testului statistic Pearson ne vor permite să determinăm relația dintre gândirea (logică, verbală și nonverbală, vizuală și eficientă) și atenția (volumul, comutarea, distribuția, stabilitatea, flexibilitatea, concentrarea) la preșcolari care, am presupus, este pozitivă semnificativă de intensitate medie și slabă.

Conform datelor din **Fig. 6.** constatăm corelație atât pozitivă, cât și negativă dintre gândire verbală, non verbală, generală și atenție voluntară determinată în urma aplicării testului rangurilor Pearson. Corelația pozitivă semnificativă de intensitate medie evidențiem dintre:

- rapiditate și gândire nonverbală ( $r=0,227$ ,  $p\leq 0,05$ );
- productivitate și gândire nonverbală ( $r=0,250$ ,  $p\leq 0,05$ );
- volumul și gândire nonverbală ( $r=0,182$ ,  $p\leq 0,05$ );
- productivitate și gândire verbală ( $r=0,180$ ,  $p\leq 0,05$ );
- volumul și gândire verbală ( $r=0,180$ ,  $p\leq 0,05$ );
- atenție și gândire verbală ( $r=0,135$ ,  $p\leq 0,08$ );

- comutare și gândire verbală ( $r=0,102$ ,  $p \leq 0,1$ );
- atenție și gândire generală ( $r=0,109$ ,  $p \leq 0,1$ ).



**Fig. 6. Coeficienții de corelație dintre Gândire verbală, no verbală, generală și atenție voluntară după testul Pearson**

În afara corelației pozitive semnificative a fost determinată și legătura pozitivă ne semnificativă, de exemplu, dintre:

- cantitatea greșelilor și gândirea nonverbală ( $r=0,057$ );
- corectitudinea și gândirea verbală ( $r=0,078$ );
- comutare și gândirea generală ( $r=0,067$ ).

Totodată, noi am obținut coeficienții de corelație negativi ne semnificativi dintre:

- comutare și gândirea nonverbală ( $r=0,082$ ).
- corectitudinea și gândirea nonverbală ( $r=0,065$ );
- productivitate și gândire generală ( $r=0,053$ ).

În concluzie, gândirea cu atenția corelează pozitiv semnificativ la copii de vârstă preșcolară. Studiul experimental al relației dintre gândire și atenție la copii de vârstă preșcolară ne permite să constatăm, că prin intermediul gândirii, atenția poate atinge rezultate dinamice pozitive și, prin urmare constituind componentele de bază ale psihicului uman. Analiza rezultatelor cercetării și ralierea acestora cu ipoteza înaintată ne permite să afirmăm că în ansamblu ipoteza s-a confirmat. Sinteza rezultatelor cercetării teoretice și a datelor empirice obținute ne permit să formulăm următoarele concluzii generale:

- gândirea ca proces psihic cognitiv superior se află în strânsă legătură cu atenție la copiii de vârstă preșcolară;
- relația dintre gândirea (logică, verbală și nonverbală, vizuală și eficientă) și atenția (volumul, comutarea, stabilitatea) la preșcolari este pozitivă semnificativă de intensitate medie și scăzută;
- oscilatarea relației dintre gândire și atenție la copiii de vârstă preșcolară variază în dependență de condiții concrete de învățare și dezvoltare ale acestora.

## Bibliografie

1. Cioară M. Psihologia generală. Atenția, Oradea: Ed. Universității din Oradea, 2006. 218 p.
2. Golu M. Fundamentele psihologiei. București: Ed. România de mâine, 2007. 832 p.
3. Golu M. Fundamentele psihologiei. București: Ed. România de mâine, 2000. 287 p.
4. Fluoru R. Psihologia atenției. București: Ed. Științifică, 1967, 289 p.
5. Trofăilă L. Psihologia dezvoltării. Chișinău: Reclama, 2007. 256 p.
6. Savca L. Psihoteste, volumul I. 136 p.
7. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. București: Polirom, 1999-2004.
8. Zlate M. Fundamentele psihologiei. București: Ed. ProHumanitate, 2000. 329 p.
9. Макеева Г.Т. Тестируем детей. Ростов н/Д.Феникс сост, 2007. 347 п.

## ROLUL PROFESORULUI ÎN CONSILIEREA ELEVILOR

**Tatiana Barbaroș**, dr.științele educației, lector. univ.

Facultatea de Psihologie și Științele Educației

Universitatea Ovidius, Constanța, România

**Rezumat.** Printre multiplele roluri ale profesorului se regăsește rolul de consiliere al elevilor. Consilierea presupune asistarea elevilor în luarea unor decizii. În exercitarea acestui rol, profesorul colaborează și cu alți specialiști.

**Abstract.** Among the teacher's multiple roles is the role of student counseling. Counseling involves assisting students in making decisions. In exercising this role, the teacher collaborates with other specialists.

Profesorul în demersul său educativ exercită mai multe roluri, conform, R.Iucu. Printre acestea este și rolul de consilier [7, p. 35].

- **Planifică** activitățile cu caracter instructiv-educativ.
- **Organizează** activitățile clasei, stabilește programul muncii instructiv-educative.
- **Comunică** informații științifice și seturi axiologice sub forma mesajelor, stabilește canale de comunicare.
- **Conduce** activitatea desfășurată la clasă, direcționând procesul formării elevilor
- **Coordonează** activitățile clasei în totalitatea lor.
- **Motivează** elevii prin diverse forme de întăriri pozitive și negative.
- **Consiliază** elevii în activitățile școlare și cele extrașcolare.
- **Controlează** elevii în scopul cunoașterii stadiului de realizare a obiectivelor.
- **Evaluează** măsura în care scopurile instructiv-educative au fost îndeplinite.

În sens larg, consilierea școlară, e un proces intens de acordare a asistenței psihopedagogice elevilor, studenților și celorlalte persoane implicate în procesul educațional (profesori, părinți, tutori și autorități școlare ).

În cadrul grupurilor școlare, conform afirmațiilor G.Tomșa, consilierea reprezintă o formă particulară de interacțiune și influențare, care contribuie la omogenizarea liniilor



grupului de elevi [12, p. 85]. Rolul consilierii este cu precădere unul pro activ, ceea ce înseamnă că ea încearcă prevenirea situațiilor de criză personală și educațională și socială a elevilor.

Același autor susține că unitatea pe care se bazează consilierea școlară este triada familie – copil – școală, fiind preocupată de realizarea unei armonii între cei trei termeni ai relației, în vederea desfășurării unei educații eficiente și a dezvoltării optime a personalității copilului.

Trebuie să pornim de la ideea că activitatea de consiliere specifică orientării școlare și profesionale a elevilor, reprezintă, alături de consilierea psihologică o componentă intrinsecă a consilierii școlare. Actul consilierii și orientării școlare și profesionale a avut totdeauna ca obiectiv potrivirea persoanelor și slujbelor în cadrul unui model liberal al economiei de piață, simultan cu luarea în considerare a indivizilor cu competențe, abilitățile și concepțiile lor despre sine și muncă,” conform lui D.Super [13, p.23], cu toată diversitatea psihologică individuală, diferită în funcție de structurile și ierarhia socială în care trăiesc și cu modul particular de interpretare a lumii prin prisma imaginilor, informațiilor, mesajelor etc. care le sunt oferite și interpretate de persoane și instituții care au autoritatea socială să o facă: instituții ale administrației publice, organizații, partide etc.

O definiție dată consilierii care merită menționată aici este cea dată de R.W. Strowig și care este încrustată astăzi pe o placă de tip comemorativ la Universitatea din Wisconsin (S.U.A.) – Departamentul de Consiliere și Orientare: „Consilierea înseamnă multe lucruri. Ea este o tehnică de informare și evaluare. Ea este un mijloc de a modifica comportamentul. Ea este experiența de comunicare. Dar mai mult decât atât, ea este o căutare în comun a sensului în viața omului, cu dezvoltarea dragostei ca element esențial concomitent cu căutarea și consecințele ei. Pentru mine, restul este lipsit de importanță, dacă nu există acțiunea de căutare a sensului vieții. Într-adevăr, această căutare este însăși viața, iar consilierea este numai o intensificare specială a acestei căutări” [10, p.33].

Aceasta este o definiție operațională și, în același timp, cuprinzătoare. Ea are toate conotațiile asociate cu atributele necesare unei bune consilieri școlare, susține G. Tomșa [12, p.33]. Această definiție pune accentul pe creșterea și dezvoltarea pozitivă și pe relația consilierii cu viața cotidiană. În școală, consilierea tocmai așa ceva trebuie să fie, adică o activitate personală intensă axată pe descoperirea de sine a elevului sau a participanților la procesul educațional.

Într-o altă optică, M. Jigău definește consilierea carierei ca „un proces de compatibilizare maximă între resursele, cerințele, aspirațiile sau interesele profesionale ale unui individ și oferta reală din domeniul educației, formării și integrării socio-profesionale” [8, p.23].

Dacă ne referim la ideile lui I. Dumitru în domeniu, acesta susține că „*consilierea educațională* sau psihopedagogică este un tip de consiliere care are, în același timp, obiective de natura psihologică și pedagogică. Ea urmărește abilitarea persoanei (copil, tânăr

sau matur) pentru a-și asigura funcționarea optimă prin realizarea unor schimbări evolutive ori de câte ori situația o cere, având la bază un model psihoeducațional al formării și dezvoltării personalității umane” [5, p.14]. În plus, cu destulă convingere investigativă, autorul afirmă că anume consilierea educațională presupune „abilitarea oamenilor de a-și rezolva singuri problemele prin însușirea/ învățarea modului de a-și modifica cognițiile și comportamentele pentru a se adapta solicitărilor, de a-și îmbunătăți relațiile cu ceilalți, de a lua decizii și a-și asuma responsabilități, adică, în sinteză, de a dobândi deprinderi de viață sănătoase, atingând un nivel optim de funcționare a propriei personalități” [5, p.14]. Funcționarea optimă și eficientă a persoanei este rezultatul învățării realizate prin aportul educatorilor/profesorilor, și în mod special, prin sprijinul și îndrumarea consilierilor educaționali. Menționăm că A. Băban consideră *consilierea în carieră* ca parte integrantă a consilierii educaționale [1, p.14].

Profesorii școlari deseori facilitează decizia de carieră prin statutul lor profesional. A. Dabija pledează pentru conștientizarea rolului școlii în formarea personalității elevilor, inclusiv al profesorului-diriginte care trebuie să se implice în proiectarea carierei elevilor [3, p.54].

Rolul profesorului în orientarea către o anumită profesie a fost subliniat de către E. Claparede, care la începutul secolului trecut constata că „profesorii sunt adesea consultați de către elevi, părinți sau chiar de către birourile de orientare profesională asupra carierei care convine cel mai bine unui adolescent ce trebuie să absolutească școala”. Autorul recomandă profesorului ca „el însuși să învețe să descopere talente înnăscute, să trezească în copii cunoașterea propriilor sale capacități speciale și cum să-l pună la muncă pentru exercitarea capacităților sale în viitor” [2, p.11].

Rolul profesorului, în special al dirigintelui, a fost analizat și de către cercetătorii D.Ozunu și E.Pop care considerau că „drept formă de bază a orientării profesionale este considerat sfatul de orientare, dat de către psihologul școlar și diriginte” [11, p.69].

Există corelații între stilul profesorului și capacitatea de influențare asupra deciziei adolescentului. Deseori stilul democrat al profesorului corelează cu nivelul de influență asupra adolescentului. Profesorii, prin intermediul metodelor specifice, pot influența procesul consilierii școlare și profesionale a elevilor. Acest proces poate avea loc atât în cadrul unor module tematice implementate la unele discipline precum curriculum la decizia școlii, cât și prin elementele de conținut care pot fi adaptate la orice disciplină din cadrul ciclului liceal.

Profesorul realizează consilierea școlară și profesională prin conținutul obiectului predat, care are legături multiple cu diverse domenii de activitate profesională. O. Dandara susține că profesorul transmite „mesajul valoric al conținutului care dezvoltă interese, formează atitudini și motivează pentru activitate” [4, p.31]. Astfel, profesorul școlar devine un transmițător de valori privind profesia. El însuși, prin comportamentul lui, poate fi un model profesional pentru elevii care doresc să se orienteze spre cariera didactică.

Profesorul-diriginte, prin dubla sa calitate-ca profesor și ca diriginte, cunoaște particularitățile individuale ale fiecărui elev și este persoana care coordonează activitatea de învățare a clasei și asigură calitatea colaborării elev-cadre didactice. Ca rezultat, poate elabora o caracteristică detaliată a tuturor parametrilor dezvoltării și formării personalității elevilor, după cum afirmă A. Dabija [3, p.54]. O. Dandara, consideră că „factorul coordonator al influenței educative în structura sistemului existent îi revine dirigintelui” [4, p.4].

Un aspect important este faptul ca profesorul diriginte asigură și procesul de consiliere primară în cadrul relației profesor-elev. Consilierea reprezintă momentul cel mai important în activitatea de orientare a carierei , iar consilierea individuală, pe care o asigură profesorul diriginte, constituie esența unui program de consiliere școlară și profesională [9, p.287].

Din perspectiva *Modelului holist de orientare a procesul de consiliere* profesorul colaborează cu alți factori. Acest model susține că analiza relațiilor de consiliere școlară și profesională, alte tipuri de consiliere și modele de orientare din mediul educațional arată că în acordarea de sprijin pe parcursul dezvoltării sunt implicați diverși actori. Este foarte important, conform specialiștilor, să se definească rolurile fiecăruia: cine, ce și cum face, cum poate rolul sau acțiunea lor să fie consolidată de acțiunea și activitatea celorlalți. Este nevoie să existe, așadar, un model care să permită definirea diferitor roluri și primirea contribuției din partea diferiților actori.

Un concept interesant pentru un astfel de model a fost sintetizat din propunerile mai multor practicieni de R.V. Esbroeck [6, p.23]. Propunerea se referă la o abordare pe trei niveluri, la integrarea a trei zone și la o idee axată pe elev. Aceste idei, deși nu sunt întotdeauna integrate, se regăsesc în diverse modele. În funcție de aceste modele diferite, a fost elaborat un model holist de orientare axat pe elev, în care rolul diverșilor actori poate fi definit și în funcție de zonele de orientare în care se operează.

**a.** Primul nivel al modelului presupune un sprijin ușor accesibil, integrat în procesul de învățare. Acesta acoperă toate domeniile de orientare și este accesibil elevilor și clasei în care funcționează. La acest nivel se acordă o atenție deosebită și observației. Aceasta ar trebui să conducă la detectarea posibilelor dificultăți și a situațiilor problematice. Se acordă un prim sprijin, dar nu se continuă cu remedierea. Este evidentă nevoia de a se acorda sprijin prin participarea la programe speciale, efectuate și/sau supervizate de alți specialiști și experți. Acesta este, fără îndoială, cazul programelor referitoare la educația în vederea dobândirii independenței și a calităților de autoconducere.

Personalul implicat la acest nivel este reprezentat de profesorii care au fost pregătiți pentru a-și dezvolta capacitatea de a conștientiza problemele și situațiile problematice și mai puțin pentru a le rezolva. Aceștia nu au o specializare într-un anumit domeniu al consilierii, acționând fără a face distincții între diversele domenii. Persoanele care lucrează în cadrul

modelului îndrumătorului, mentorului sau al responsabilului de grupă trebuie considerate factori de nivelul întâi.

**b.** Al doilea nivel este compus dintr-un sistem de consiliere structural-dezvoltat în cadrul unei zone mai largi a activităților educaționale. Acesta trebuie să fie ușor accesibil elevilor. Deși poate să existe o anumită specializare în funcție de domeniile de consiliere, persoana implicată în această acțiune trebuie să fie capabilă să opereze într-o anumită măsură și cu celelalte zone. Cu toate acestea, este de preferat ca acoperirea tuturor domeniilor de consiliere să se realizeze pe cale complementară prin specializarea consilierilor și prin munca în echipă. La acest nivel, principalele sarcini sunt diagnosticul diferențial și aplicarea unor programe specializate de dezvoltare.

Specialiștii de la acest nivel pot fi reprezentați, în primul rând, de specialiștii interni care trebuie să rămână implicați în procesul de predare. Acest personal va contribui, în mod special, la aplicarea programelor de dezvoltare și la prevenirea apariției problemelor. Activitățile de grup sunt esențiale în acest tip de abordare. La acest nivel pot fi implicați și experții interni. Ei vor fi solicitați, în special, în consilierea individuală și, mai ales, în diagnosticul diferențial [6, p.24].

**c.** În cadrul celui de al treilea nivel sprijinul în consiliere este extern, situat în afara procesului de învățământ. Serviciile strict specializate sau consilierii vor acoperi numai părți ale anumitei zone. Accesul la acest nivel trebuie să se realizeze în urma unui referat făcut de un consilier de la nivelul al doilea. Sarcina principală constă în diagnosticul diferențial, de mediere și sprijinul consilierilor de la nivelurile inferioare.

În conformitate cu modelul holist, mai mulți specialiști pot face parte dintr-o echipă de consiliere și fiecare persoană are de exercitat un anumit rol. Este foarte important ca fiecare membru să știe în ce constă rolul său și în ce relații de complementaritate se află cu celelalte roluri.

Profesorului îi revine rolul de inițiator și facilitator al procesului consilierii la elev. Din această perspectivă ar trebui acordată mai multă atenție dezvoltării abilităților profesorilor de acordare a consilierii elevilor.

## **Bibliografie**

1. Băban A., Petrovai D., Lemeni G. Consiliere și orientare educațională. Ghidul profesorului. București: Humanitas Educațional, 2002.
2. Claparede E. Orientarea profesională. Probleme și metode. București: Institutul Românesc de Organizare Științifică a Muncii, 1928.
3. Dabija A. Dirigintele – factor esențial în educația vocațională a tinerei generații în Didactica PRO, Nr.2 ( 30), 2005, p.54-56.
4. Dandara O. Proiectarea carierei: Dimensiuni ale demersului educațional. Universitatea de Stat din Moldova. Fac. De Psihologie și Științe ale Educației, 2009.

5. Dumitru I. Consilierea psihopedagogică. Bazele teoretice și sugestii practice, Iași: Polirom, 2008.
6. Esbroeck R.V. Teorii ale dezvoltării carierei. în Orientarea școlară și profesională a tinerilor rezidenți în zone defavorizate socio-economic și cultural. București: Institutul de Științe ale Educației, 2001.
7. Iucu R. Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză, Polirom, Iași, 2009.
8. Jigău M. Consilierea carierei. București: Sigma, 2001.
9. Klein M. Consilierea familiei în: Revista de pedagogie, nr. 1-12/1997, București: Institutul de Științe ale Educației.
10. Orientare și consiliere școlară privind cariera în învățământul profesional și tehnic (curs de formare în cadrul proiectului Phare: Dezvoltare instituțională pentru coeziunea economică și socială – TVET-Romania, Contract nr: Phare RO 2003/005/551.05.01.02.01).
11. Ozunu D., Pop E. Educație și profesii. București: Editura Politică, 1979.
12. Tomșa G. Consilierea și orientarea în școală. București: Casa de editură și presă Viața Românească, 1999.
13. Super D.E. A life-span, life-space approach to career development. In: D. Brown; L. Brooks (eds). Career choice and development. (2nd ed.), p.185-226, San Francisco, Jossey-Bass, 1990.

## COMUNICAREA DIDACTICĂ ÎN FORMAREA COMPETENȚEI COMUNICATIVE LA ELEVII ALOLINGVI

Alina Ciobanu, masterandă UST

Nicolae Silistraru, dr. hab., profesor universitar, PPG, UST

**Rezumat.** Formarea/dezvoltarea competențelor disciplinare însușirea limbii române se axează pe valorile fundamentale naționale, de familie, individuale etc., cercetând și sistematizând metodologii eficiente, atractive, interactive, dezvoltând în mod insistent și competența elevilor de *a învăța să învețe*.

**Rezume.** Training/skills disciplinary Romanian language acquisition focuses on fundamental national values, family, individual, etc. Planning the researching and efficient methodology, attractive, and strongly developing the competence of pupils to learn.

Conceptul de *competență*, în complexitatea sa, vine să contureze principiile de lucru, să definească procesul de comunicare, bazat pe cunoașterea limbii. Utilizarea diverselor tehnici de lucru și strategii didactice vor forma competențe de comunicare axate pe abilitate, performanță și productivitate lingvistică. Dezvoltarea competențelor de comunicare nu se poate concepe fără îmbogățirea vocabularului.

Este cunoscut că formarea integrală și armonioasă a unei personalități autonome utile societății trebuie să se producă în temeiul unei dezvoltări continue a competențelor de

comunicare. Formarea competențelor de comunicare în limba română la elevii alolingvi constituie o prioritate, deoarece asigură atât succesul, cât și integrarea acestora în contextul socio-cultural al țării.

Studiul *Limbii și literaturii române*, pentru elevii cu instruire în limbile minorităților naționale, presupune formarea competențelor de comunicare orală și scrisă. Totodată, subiectele abordate la lecții trebuie să transmită elevilor o perspectivă a interculturalității prin care aceștia se vor putea apropia și mai mult de complexitatea culturii poporului și de varietatea limbii române. Astfel, scopul central al studierii limbii și literaturii române este formarea unor elevi capabili de a se încadra activ în domeniile vieții sociale, de a se familiariza cu valorile umane și culturale, ceea ce ar asigura viabilitatea unei societăți deschise.[4]

Limba română este una din materiile importante din planul de învățământ școlar. Numărul de ore distribuit studierii acesteia e semnificativ: 3 ore pe săptămână în clasele I și II și câte 4 ore pe săptămână în celelalte clase. Toți elevii absolvenți ai liceelor cu predare în limba rusă susțin examen la limba română. Deși s-ar părea că însușirea limbii române de către vorbitorii nenativi de română nu are de ce întâmpina dificultăți în Republica Moldova, căci vorbitorii nenativi sunt în contact direct cu civilizația materială și spirituală a poporului român, achiziționând astfel mai rapid și mai eficient limba română, există totuși diferențe evidente în domeniul performanțelor lingvistice și al nivelului de cunoaștere a limbii de către elevii alolingvi.

*Însușirea perfectă a unei limbi înseamnă cunoașterea modului de gândire, specific poporului-creator și purtător al limbii respective* (I. G. Herder, V. Humbold), iar „gradul de intelectualitate și cultură a omului se judecă după capacitatea acestuia de a înțelege, a depozita, a păstra și a recepta în permanență nu numai valorile culturii poporului din care face parte ca etnie, ci și valorile culturii altor popoare, mai ales ale culturii în care se integrează individual ca activitate și realizare socio-economică”.

Pornind de la premisa că funcția dinamică a limbii este cea comunicativă, lingviștii susțin că nu există limbă fără comunicare, dar nici comunicare fără limbă, fără o bună cunoaștere a acesteia. În această ordine de idei, menționăm că limba română pentru alolingvi trebuie predată pornind de la următoarele dimensiuni:

- de construcție identitară, o identitate individuală și colectivă în același timp;
- de posibilitate de comunicare – cel care vorbește va da expresie intențiilor sale care corespund imaginilor sale comunicative în situații diverse;
- de stabilire a diferitelor tipuri de discurs, ce vor releva relația dintre vorbitor și partenerul său de discuție (și, bineînțeles, vor reflecta și tipul de influență pe care vorbitorul său va încerca să-l exercite)” [2].

Omul nu poate exista în afara comunicării, fapt ce justifică necesitatea dezvoltării competențelor de comunicare. Prin competență înțelegem „*capacitate a cuiva de a se pronunța asupra unei probleme, de a aprecia, de a soluționa sau de a hotărî un lucru*”

(DEXI 2007: 409). În același context, amintim că literatura de specialitate punctează că, de fapt, competența comunicativă este nivelul de performanță care determină eficiența transmiterii și receptării mesajelor și are ca temei cunoștințe, priceperi, deprinderi, atitudini, un optim motivațional. Evident, formarea competențelor de comunicare este în raport de interdependență cu conceptul de motivație.

Prin urmare, un factor important în procesul de învățare a limbii îi revine motivației, de aceea specialiștii din domeniu trebuie să țină cont de aceasta atunci când elaborează diverse activități pentru învățarea limbii. Firește, dintre diversele tipuri de motivație, motivația intrinsecă (ce se referă la dorința de a face ceva pentru „premierea internă”) este mult mai eficientă în învățarea limbii pe termen îndelungat decât motivația extrinsecă (care se referă la „premierea externă”). Or, eficiența predării limbii este determinată de nivelul de motivare pentru aceasta. Statutul de limbă oficială a statului aprofundează motivația însușirii limbii române de către alolingvi. În acest context, Robert Lado opinează că „o motivație puternică va crește rezultatele învățării”. Așadar, motivația constituie un factor determinant, un element-cheie al reușitei învățării.

Drept bază în formarea competențelor de comunicare în procesul de predare-învățare a limbii române în școala alolingvă servește dezvoltarea complexă a celor patru deprinderi integratoare: audierea, vorbirea, citirea și scrierea. Specialiștii în domeniu (T. Callo, T. Cazacu, V. Guțu etc.) consideră că didactica limbii române ca a doua limbă se poate configura în jurul unui model al competenței de comunicare structurat pe următoarele componente: verbală, cognitivă, literară, socio-culturală și afectivă.[3]

Așadar, să nu omitem dimensiunea emoției în actul de însușire a limbii române de către alolingvi, deoarece impactul emoțiilor asupra comunicării este relevant. Orice comunicare este însoțită de latura afectivă, orice emoție tinde să fie exprimată, verbalizată/comunicată. În acest context, Valeria Gonciar afirmă că „emoțiile noastre constituie factorii care ne influențează cel mai mult modul în care reacționăm, luăm decizii, ne raportăm la propriul sistem de valori și comunicăm cu ceilalți” [Gonciar 2009: 71].

Competența de comunicare se definește și prin conceptul de cultivare a creativității lingvistice, prin educarea percepției și a stilului de argumentare, de justificare, de persuasiune. Competența de comunicare nu este doar reproducerea celor memorizate, ci se definește ca sistem de strategii creative ce permit înțelegerea valorii elementelor lingvistice în context, dezvoltând abilitatea de a aplica cunoștințe despre rolul și funcționarea structurilor de comunicare.

Profesorul trebuie să caute permanent forme optime de colaborare cu elevii, pentru a-i face să se implice creativ și conștient la ore.

Metodele și tehnicile ce permit antrenarea unui număr mare de elevi sînt cele participativ-actieve, axate pe ideea „creării situațiilor comunicative”, care, efectiv, necesită implicarea lor într-un schimb continuu de „replici”, într-o activitate perpetuă de comunicare, de exprimare, de relevare. Deosebit de eficiente în acest sens sînt: *lectura ghidată*,

*brainstormingul, scrierea liberă, studiul de caz, procesul judiciar, graficul T, zig-zagul, dialogul, monologul, discuția, interviul în trei etape, pînza discuției, debate, controversa academică, controversa constructivă, argumentul în patru pași etc.*

Abilitățile comunicative și lingvistice se formează și se dezvoltă prin:

- completarea informației;
- corectarea greșelilor de exprimare;
- aprecierea dată de public;
- comunicarea, în rezumat, a unei informații recent audiate la lecție;
- expunerea opiniei vizavi de o informație contradictorie, maximă, proverb etc.

Pornind de la aserțiunea că abilitățile de comunicare sînt fețe vizibile și măsurabile ale competențelor, punctăm următoarele obiective „abilitate” în formarea competențelor de comunicare:

- să fie stimulați să-și formeze păreri proprii versus orice situație de discurs;
- să fie încurajați să-și exprime opinia, viziunea;
- să fie motivați să dialogheze în contradictoriu;
- să fie puși în situația de a-și exprima emoțiile;
- să fie „impuși” să raționeze, să aibă mesaje relevante.[2]

Dezvoltarea competențelor comunicative nu poate fi concepută fără îmbogățirea vocabularului, *Competență esențială în practica rațională și funcțională a limbii*. Tipurile de activități didactice prin care se realizează, în mod direct sau indirect, îmbogățirea bagajului lexical sînt numeroase și variate: *lectura textului și explicarea cuvintelor, încadrarea cuvintelor în diverse contexte; clasificarea tematică a cuvintelor; reproducerea textului; crearea începutului, a sfîrșitului textului, întrebuițînd anumite cuvinte; operarea cu omonime, sinonime, antonime, paronime etc.* În acest context, competența de comunicare este o acțiune dezvoltată prin intermediul repetărilor continue ale unei și aceleiași operații, caracterizată printr-un nivel înalt al însușirii și lipsei de control conștientizat asupra acestei acțiuni.

Comunicarea se manifestă astfel, nu doar ca o acumulare de cunoștințe, ci și ca „oportunitate de coparticipare activă și veritabilă la orice demers didactic al cărui structură va spori dobîndirea competențelor de comunicare” [Goncear 2009: 71].

Or, ascultarea activă, dialogarea, dezvoltarea capacității empatice, însușirea și folosirea formulelor de politețe, dezvoltarea comunicării asertive, respectarea normelor de comunicare orală și scrisă, cunoașterea limbajului nonverbal și paraverbal constituie deprinderi veritabile dezvoltate în procesul de formare a competențelor de comunicare.

„Indicatori de performanță comunicativă” la nivelul comunicării orale, în timpul participării la o conversație, pot servi următoarele constatări ale unui absolvent alolingv, capabil să probeze competențele de comunicare la ieșirea din sistem:

- să participe fără efort la orice conversație sau discuție;



- să se exprime fluent și să exprime cu precizie nuanțe fine de sens;
- în caz de dificultate, să reia ideea și să-și restructureze formularea cu abilitate, astfel încât să nu fie sesizată dificultatea [Rusu 2009: 132].

Aria preocupărilor de perspectiva în cadrul educației comunicării este conturată de câteva principii fundamentale. Ignorarea acestor principii lasă loc unui eșec sigur în realizarea obiectivelor curriculare.

Procesul educativ se organizează astfel ca elevii să comunice activ unul cu altul, să se stabilească relații optime de contact. Grupul, interrelațiile de grup devin un element obligatoriu în învățarea comunicării. Perechile interacționale și actele de limbaj respective devin operante în virtutea desemnării schimbului de informație, produsă de câțiva locutori. Comunicarea se bazează pe intervenții succesive ale coparticipanților.

*Principiul ambianței comunicative* presupune modelarea în condițiile instructive o ambianță comunicativă este o sursă promițătoare de succes imediat. Trebuie formate priceperile de a transmite și a recepționa **comunicări în comunicare**, nu în procesul asimilării limbii sau analizei unui text din manual. În comunicarea reală scopul se epuizează prin însăși fenomenul comunicării, iar în împrejurările recreate scopul este dublu: **comunicarea și învățarea**.

*Principiul necesității motivaționale* conduce la comunicarea adevărată impune rezolvarea **necesității naturale** de comunicare la elevi. Satisfacția de pe urma raporturilor verbal - comunicative în cadrul lecțiilor stimulează un interes constant pentru activitatea verbală. Afecțiunile au un rol deosebit în motivarea relațională, ele sunt un reglator al întregii activități și îl transformă pe elev dintr-un recipient pasiv într-o persoană empatică, capabilă de sentimente nobile și relații umane.

*Principiul personalizării* include interesele elevului, individualitatea și statutul lui psihologic se înscriu într-un câmp de practici comunicative, constituind, fără îndoială, germenele evoluției lui verbal-comunicative. Statutul psihologic și individualitatea elevului - sunt **avancomunicarea** instructivă: caracter, dispoziție, interese, capacități etc. Cadrul acesta este foarte larg, elevul fiind supus permanent acțiunilor educaționale care îl transformă. Aceste transformări sunt importante, mai ales, în aspectul cointeresării verbale a elevului. Se considera ca în orice colectiv există 4 tipuri de elevi:

Tipul I - elevi care intră **ușor** în contact și au un nivel **înalt** de instruire;

Tipul II - elevi care sunt insuficient **comunicativi** și au un nivel **mediu** de instruire;

Tipul III - elevi **puțin** comunicativi și nivel **jos** de instruire;

Tipul IV - elevi care intră **ușor** în contract și au un nivel jos de instruire.

Deoarece exprimarea îndeplinește nu numai o necesitate personală, ci și una socială, comunicarea este axată pe *principiul responsabilității*. Sistemul comunicativ este "comandat", mai mult, din interior, de logica unor cerințe personale, absolut necesare în satisfacerea unor dorințe, unei curiozități, unui angajament etc. O cunoaștere bună a sistemului limbii, nu demonstrează că elevul este un bun vorbitor, ci, mai degrabă, este un bun acumulator de

exprimări corecte, dar nu și necesare, afective, de influențare pozitivă. O plajă largă a cunoștințelor este un plus, dar numai până la punctul în care se impune un contact relațional ce generează și dexterități de aplicare a cunoștințelor. Se cere, așadar, ascensiunea elevului spre autonomie cognitivă în paralel cu cea informativă, mintală, comportamentală, de contact.

**Dinamismul** și operativitatea sunt indicii densității comunicative, când toată învățarea decurge în comunicare. "Abundența" comunicativă vizează și perspectiva în care elevul se identifică cu un vorbitor activ al limbii, înainte de a intui sau conștientiza el singur acest lucru. Perspectiva nu blochează exprimarea, ci o stimulează în baza principiului densității comunicative..

*Principiul intenției comunicative* îndreaptă **intenția** spre **nucleul** comunicării, fără intenții comunicarea este imposibilă. Elevul nu poate stabili relații de parteneriat verbal, dacă nu are o dorință comunicativă: să întrebe, să presupună ceva, să-și manifeste admirația, regretul, bucuria etc. Pentru a genera un act de limbaj e nevoie de o valoare interrelațională bine determinată.

**În concluzie**, putem afirma cu certitudine că aplicarea tehnicilor adecvate de lucru, crearea unei atmosfere propice la orele de curs, includerea textelor contigue valorilor culturale ale elevilor alolingvi vor asigura însușirea eficientă a limbii române.

Ținem să menționăm că un rol deosebit în formarea/dezvoltarea competențelor de comunicare la orele de limba română pentru elevii alolingvi îi revine competenței culturale, prin accesul dirijat la lectură. Totodată, „*literatura oferă modele morale și are un efect profund modelator asupra cititorului*. Prin urmare, competența de comunicare își extinde sfera în competența culturală, regăsindu-se ca formulă de interrelaționare cu efect modelator asupra personalității umane” [Rusu 2009: 133]. Or, în tratarea valorii general-culturale a limbii a doua se va ține cont și de particularitățile și trăsăturile personale ale elevului, ce urmează a fi valorificate, astfel încât să poată comunica în limba română.

Afirmația: „*Respectul față de un popor începe de la respectul față de limba lui*” constituie un principiu al interculturalității și poate constitui un stimul pentru cunoașterea culturii și civilizației românești, iar formarea/dezvoltarea competențelor de comunicare la elevii alolingvi le permite *să se integreze* ulterior mult mai ușor în societate. Așadar, stăpânirea limbii oficiale într-un stat, evident, permite cetățenilor să-și facă studiile la orice instituție de învățământ, să-și găsească un loc de muncă, astfel integrându-se eficient atât în mediul social, cât și în cel profesional.

## **Bibliografie**

1. Crișan Al., Gutu VI. Proiectarea curriculumului de baza. Ghid metodologic. Chișinău, 1997.

2. Cazacu T. Curriculumul din perspectiva Cadrului european comun de referință pentru limbi. În: Școala modernă: provocări și oportunități. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 5-7 noiembrie 2015, IȘE, Chișinău (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
3. Callo T. Relația limbă-vorbire în esențializarea diatopică a vorbitorului cult. În: Univers Pedagogic, 2015.
4. Curriculum la limba și literatura română pentru elevii cu instruire în limba rusă. Chișinău, 2010.

## ASPECTELE LEXICALE ÎN CLASELE PRIMARE

**Aliona Codreanu**, învățătoare, grad didactic întâi

Liceul Teoretic *Miguel de Cervantes*

**Rezumat.** *Lexicul* este constituit din totalitatea cuvintelor care există și care au existat cândva în limbă. *Sensul cuvântului* este înțelesul pe care vorbitorii îl atribuie unui cuvânt. Datorită sensului exprimat cuvântul se raportează la un obiect din realitate și înglobează elemente eterogene ca valoare și semnificație, dar care toate împreună au însușirea de a fi cuvinte.

Modalitățile de lucru cu cuvintele sunt: *lucrul cu dicționarul; prezentarea obiectului, a imaginii; explicarea cuvântului prin gest și mimică; demonstrarea acțiunii; explicarea prin perifrază; explicarea prin intermediul sinonimelor; desenarea obiectului la tablă ș.a.*

**Abstracts.** The lexicon consists of all the words that exist and which once existed in the language. The meaning of the word is the meaning that speakers assign to a word. Because of the meaning expressed, the word refers to an object of reality and embraces heterogeneous elements as value and meaning, but all of them have the attribute of being words.

Ways to work with words are: working with the dictionary; presentation of the object, the image; explaining the word by gesture and mimic; demonstration of the action; Peripheral explanation; explanation through synonyms; drawing the object to the board, and so on.

Schimbările educaționale caracteristice școlii contemporane sunt orientate spre realizarea obiectivelor educaționale reflectate în curriculum național.

„Mediul motivant” pentru elevi reflectă faptul că elevul contemporan contactează permanent cu o mulțime de obiecte și manifestă un interes deosebit față de acestea, uneori numindu-le/ descifrându-le fără a le cunoaște utilizarea. Anume cuvintele din lexicul pasiv reprezintă punctul slab al comunicării.

*Lexicul* este constituit din totalitatea cuvintelor care există și care au existat cândva în limbă. Spre deosebire de alte compartimente ale limbii, *lexicul* este legat, în mare parte, de realitatea desemnată, ceea ce înseamnă că schimbările din societate își pot găsi reflectare în lexic. Acest fapt se manifestă prin modificarea inventarului de cuvinte și prin evoluția semantică a acestora [2].

Una dintre particularitățile principale ale *lexicului* constă în caracterul specific al relației existente între elementele sale componente și noțiunile sau obiectele denumite. La

cuvintele din *lexicul comun* care denumesc obiecte și noțiuni uzuale din viața cotidiană aceste legături au un caracter mai mult sau mai puțin regulat.

Selectarea cuvintelor din *lexicul literar uzual* se face în funcție de capacitatea lor de a exprima o noțiune științifică generală sau de a denumi o clasă de obiecte, fenomene etc.

*Lexicul* înglobează elemente eterogene ca valoare și semnificație, dar care toate împreună au însușirea de a fi cuvinte. Referitor la stratificarea lexicului, trebuie știut că, spre deosebire de sistemul gramatical, *lexicul* este un domeniu al limbii mai puțin organizat. Cu toate acestea, cuvintele care constituie lexicul se grupează în anumite clase mai mult sau mai puțin organizate.

*Sensul cuvântului* este înțelesul pe care vorbitorii îl atribuie unui cuvânt. Datorită sensului exprimat cuvântul se raportează la un obiect din realitate [3, p.67]. Astfel, am putea spune că sensul unui cuvânt reprezintă calitatea acestuia de a desemna ceva și de a evoca în mintea ascultătorului imaginea obiectului desemnat și este definit în dicționarele explicative.

*Înțelegerea sensului cuvintelor se realizează prin diverse procedee* [4]:

- *arătând elevilor obiectul sau acțiunea denumită prin cuvânt.* Percepând în mod nemijlocit un obiect, elevul îi descoperă o serie întreagă de însușiri, de exemplu *crudități*.

- *arătând un desen pe care este reprodus obiectul, macheta, mulajul lui, în cazul în care acesta nu poate fi arătat.* Prezentarea obiectului denumit prin ilustrarea obiectelor, acțiunilor, însușirilor denumite prin cuvânt (desene, fotografii, ilustrației); exemple: *ie, catifea*. Astfel, pentru explicarea cuvântului „deal” se face un desen la tablă, se arată o fotografie etc., se spun numele părților alcătuitoare: poalele dealului, coama etc.

- *explicarea cuvintelor prin mimica feței sau prin gesturi* ( de exemplu: cuvintele „încrunat”, „a merge în zigzag”, „ a se oțărâ”, „a se mira ” etc.);

- *prin folosirea sinonimelor* ( pulbere – praf; orologiu – ceas)

- *prin prezentarea antonimelor:*

*hârnicie - lenevie, lenevire, indolență, trândăveală, trândăvie, trândăvit.*

*a munci –a (se) odihni, a trândăvi, a trântori.*

- *prin comparație cu celelalte cuvinte din cadrul familiei lexicale:*

*gheață – ghețar, ghețarie, ghețos, ghețuș, îngheț, a îngheța, înghețare, înghețată, dezgheț, a dezgheța.*

*parfum – a parfuma, parfumare, parfumerie, parfumier.*

*a munci – muncă, muncitor, muncitoresc, muncitorime.*

- *prin includerea cuvântului în contexte specifice:*

- *rădăcină* – Rădăcina unei plante, rădăcina unui copac. A da rădăcini. A prinde rădăcini. Rădăcina părului. Rădăcina dintelui. Rădăcina unei ecuații. Rădăcină pătrată. A extrage rădăcina. Rădăcina unui cuvânt.

• *dulce* – Fruct dulce, cireșe dulci, struguri dulci, must dulce, ceai dulce, a avea gust dulce, dulce ca mierea. Zâmbet dulce, a face ochi dulci, a spune vorbe dulci. Parfum dulce, lumină dulce, sunet dulce. Climă dulce. Copil dulce, fată dulce, făptură dulce.

• *prin întrebuintarea perifrizei, sensul cuvântului se explică folosind un grup de cuvinte cu înțeles apropiat* ( de exemplu: suman – haină țărănească)

• *prin descompunerea noțiunii generale într-o serie de noțiuni mai puțin generale* (de exemplu, unelte agricole: sapă, coasă, greblă etc.)

• *prin generalizarea noțiunii particulare neînțelese* ( de exemplu: struț – pasăre)

• *prin introducerea cuvântului neînțeles într-o propoziție cu cuvinte cunoscute* (de exemplu: năprasnic – Era un ger năprasnic.)

• *prin alăturarea unui cuvânt necunoscut de un cuvânt din aceeași familie de cuvinte* (de exemplu: stătut, a sta etc.)

• *explicarea unui cuvânt necunoscut cu ajutorul analizei gramaticale* (de exemplu: biologie – bio – viață, logos - știință, se dezvăluie sensul cuvântului necunoscut) ;

• *cuvintele care reprezintă noțiuni abstracte* ( de exemplu: erou) pot fi înțelese, după citirea unor povestiri adecvate;

• *prin definirea sensului cuvântului:*

*sat* – așezare rurală a cărei populație se ocupă în cea mai mare parte cu agricultura.

*emoție* – reacție afectivă puternică și uneori neașteptată, adesea însoțită de modificări în starea și funcționarea organismului.

• *descrierea obiectului sau a fenomenului respectiv, arătând însușirile caracteristice și importanța lui* ( eucalipt – un copac din America cu frunze mari, tulpină înaltă ).

În funcție de caracteristicile textului respectiv, de „greutatea” cuvintelor, de particularitățile de vârstă ale elevilor, cuvintele neînțelese se explică [5, p.67]:

a) *înainte de citire* – în convorbirea și discuțiile pregătitoare se explică cuvintele care pot împiedica înțelegerea sensului propozițiilor, al fragmentelor dintr-o bucată, cuvintele se lămuresc fără a fi rupte de context;

b) *în timpul citirii* – se explică acele cuvinte necunoscute care nu i-au împiedicat la înțelegerea sensului fragmentului respectiv, în momentul lecturii;

c) *după citire* – se explică expresiile și cuvintele plastice, mijloacele artistice al căror sens nu este destul de clar pentru elevi; explicarea are loc după citirea în întregime sau după citirea pe fragmente.

*Procedee pentru explicarea expresiilor:*

• *adresarea unei întrebări elevului:* „ Cum înțelegem această expresie?”; pe baza exprimării elevilor, învățătorul va da o formă mai corectă sensului expresiei;

• *înlocuirea expresiei figurate printr-o altă expresie, simplă, populară, obișnuită;*

• *explicarea expresiilor pe calea desenului, a acțiunilor ilustrate sau prin luarea unei atitudini, schimbarea corespunzătoare a expresiei feței, prin efectuarea gesturilor*

*corespunzătoare* (de exemplu: „pășea mândru și tacticos”)

*Înțelegerea sensului propoziției se realizează prin:*

• *sesizarea legăturilor logice ce există între cuvinte, în clasele I și a II-a stabilindu-se prin întrebările învățătorului; De exemplu, elevii citesc propoziția: „Ciocănitorea și-a făcut cuibul într-un stejar înalt.”. Învățătorul se adresează clasei:*

- *Despre cine se vorbește în această propoziție? (... despre o ciocănitorea).*
- *Ce și-a făcut ciocănitorea? (... și-a făcut cuibul).*
- *Unde și-a făcut cuibul? (... într-un stejar).*
- *În ce fel de stejar și-a făcut ciocănitorea cuibul? (... într-un stejar înalt).*
- *Așadar, despre cine am citit noi în această propoziție? (... despre ciocănitorea care și-a făcut cuibul într-un stejar înalt).*

*2. citirea propozițiilor alese de elevi pe baza întrebărilor învățătorului – citirea selectivă;*

Exemplu: „Citiți propozițiile despre vulpe, veveriță și arătați, apoi, ce sunt acestea, cu ce se hrănesc etc.”

*3. ghicitori, dezlegarea lor contribuind și la înțelegerea imaginilor artistice*

Exemplu pentru clasele I și a II-a:

„*Două surori fug înainte, alte două le urmăresc din urmă, dar niciodată nu le ajung.*”

Se așează pe tablă mai multe tablouri care reprezintă o trăsură, o sanie, o șaretă etc.

Elevii examinează tablourile și găsesc răspunsul la ghicitoare.

Învățătorul întreabă: „Ce sunt cele două surori care fug înainte?”

Elevii răspund că acestea sunt roțile dinainte ale trăsurii, care se învârtesc, aleargă, iar dinapoi le urmăresc celelalte două roți. După aceea sunt examinate și alte vehicule cu roți, care confirmă răspunsul la ghicitoare.

Necesitatea abordării lexicului la etapa actuală rezidă în faptul că fiecare persoană îl utilizează și are următoarele avantaje: să precizeze *modificările cantitative/calitative ale competențelor* celor care învață; să precizeze situațiile de învățare sau *condițiile de învățare* care determină modificările educaționale preconizate (solicitate).

## **Bibliografie**

1. Ghiță I. Dezvoltarea vocabularului elevilor – sarcină complexă cu finalitate practică. Revista de pedagogie nr. 9, 1978.
2. Logel D., Popescu E., Stroescu –Logel E. Sinteze de metodică a predării limbii și literaturii române în învățământul primar. Pitești: Editura Caminis, 2008, 248p
3. Norel M. Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar. B.:ART Grup Editorial, 2010
4. Pamfil A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. Pitești: Paralela 45, 2009, 278 p.

5. Vrânceanu M. Îmbogățirea vocabularului elevilor claselor primare // Univers Pedagogic. Pro.-2007.

## **ROLUL EDUCATORULUI ÎN SOCIALIZAREA PREȘCOLARILOR**

**Tatiana Crîjanovschi**, doctorandă, UST

**Oxana Berghi**, masterandă, UST

**Rezumat.** Intrarea în grădiniță este pentru copilul preșcolar un eveniment social important, iar procesul adaptării la noua situație nu este foarte ușor. Copilul care trece pentru prima oară pragul grădiniței, părăsind universul familiar de acasă trăiește o aventură surprinzătoare: acasă era singurul reprezentant al generației sale, într-un mediu alcătuit din personaje de dimensiuni și de importanță diferite, însă caracterizate prin faptul de a fi, toate, de neînlocuit. De la locul său bine stabilit de părinți, printr-o trecere mai mult sau mai puțin bruscă, se trezește într-un mediu nou, de la care nu știe ce să aștepte și căruia nu știe cum să-i răspundă. Primul fenomen care se produce este o stare de tensiune, generată de efortul stocării de către copil a unei cantități excesive de informații noi, între persoane pe care acum le vede pentru prima dată.

Grădinița este un cadru grupal mai larg decât familia ceea ce presupune, pe de o parte, o cantitate de neprevăzut și, pe de altă parte, impune cerințe mai severe conduitei copilului: un orar mai diversificat și complex care necesită noi solicitări de adaptare prin faptul că se creează un discret disconfort deoarece până atunci el parcurgea variate situații, fără programări clare. Mai mult, există aici o circulație de afecțiuni mai reținută decât în familie, rigori reverențioase, o mai mare solicitare de a controla personal propria igienă și modul de a mânca astfel încât toate acestea solicită eforturi de adaptare. În fața tuturor acestor lucruri neobisnuite, ceea ce socotea el ca reprezentând adevărul absolut se clatina și se trezește, singur, fără “armură”, într-o lume care nu se bucură de nici o prejudecată favorabilă.

Rolul cadrului didactic este esențial întrucât educatoarea este principalul intermediar între preșcolar și lumea nouă: educatoarea este privilegiată din plin de atenția copilului și, ca atare, intră în zona socializării de prim grad. Mai mult, acum se produc interesante fenomene de transfer afectiv și de identificare afectivă, în sensul că preșcolarul își transferă toată dragostea și atenția către educatoare, cu care se și identifică, aceasta fiind pentru el un efort de substitut al mamei. O mare parte din viața copilului se va desfășura de-acum în grădiniță iar de armonia dintre cele două medii educaționale reprezentate de părinți și educatoare depinde dezvoltarea viitoare a copilului.

Competențele pe care trebuie să le aibă cea care va continua activitatea de modelare a personalității preșcolarului sunt sintetizate de către A. Glava și anume [1, p.82]:

- în primul rând cadrul didactic trebuie să fie o persoană căreia să-i placă copiii. Evident, nu în declarații sau efuziuni sentimentale față de copil atunci când părinții sunt de față, ci trebuie să-i placă acești copii de zi cu zi- nu copiii ideali, ci copiii așa cum sunt ei, cu felul lor de a se purta și de a înțelege lucrurile. Educatoarea are un important rol în formarea etică a copilului astfel încât nu trebuie să privească în termenii de “copil bun” sau “copil

rău” ci, coordonându-și eforturile cu părinții, să lupte împotriva atitudinilor greșite, dacă acestea există.

- cadrul didactic trebuie să constituie un model de adult atât pentru copil (care caută, instinctiv, un model pentru a-l imita), cât și pentru părinții acestuia. Copiii îi urmăresc pe adulți, îi observă și ascultă ce spun ei. Deși familia continuă să aibă cea mai puternică influență asupra copilului, în perioada frecventării grădiniței părinții trebuie să accepte faptul că și alți adulți devin importanți pentru el și că acest lucru nu înseamnă că dragostea copilului pentru ei s-a diminuat. Copilul și-a extins aria de socializare, a înțeles și a acceptat și existența altor reguli decât cele ale familiei și încearcă să se adapteze lor. Ar fi o greșală ca părinții, simțindu-și autoritatea “știrbită”, să insiste, impunându-și părerea în dauna cerințelor educatoarei căci nu ar reuși decât să diminueze autoritatea acesteia în fața copilului, creând confuzie și tensiune. Și părinții, și educatoarea constituie modele pentru copil iar aceste modele nu trebuie să fie conflictuale.

- cadrul didactic trebuie să aibă o profunză cunoaștere teoretică și practică a copilului și copilăriei, folosind aceasta știință pentru a promova dezvoltarea sănătoasă a copilului, pentru a îndruma eforturile acestuia în direcția propriei sale maturizări, pentru a crea o ambianță favorabilă susținerii acestor eforturi.

- o alta calitate a educatoarei este atitudinea sa pozitivă față de familie: trebuie să vada întotdeauna copilul în contextul familiei, să cunoască situația familiei și influențele ei asupra copilului. Acest lucru nu semnifică o intruziune în viața familiei sau emitere de critici la adresa unuia din membrii familiei copilului, ci exprimarea, prin cuvinte și acțiuni, a sprijinului său pentru nevoile acestuia și pentru depășirea diferitelor greutăți ce pot apărea datorita schimbărilor fizice și psihice inerente unei dezvoltări normale.

Consecințele practice ale acestor calități pe care, teoretic, orice educatoare ar trebui să le aibă se înscriu însă între două extreme: *educatoarea severă sau educatoarea blândă*:

- educatoarea severă pleacă de la deviza: “*Copilul trebuie să asculte, de aceea e copil.*” Și obține, într-adevăr, ascultare: copiii sunt nemișcați dar personalitatea lor nu se manifestă. În schimb, se manifestă din plin personalitatea educatoarei iar copiii sunt spectatori, dar nu atenți, pentru că educatoarea inspiră teama și teama nu atrage, prin însăși natura ei.

- educatoarea blândă pornește de la deviza: “*Lasă-l, e doar un copil.*”, astfel încât lasă copilul să se comporte așa cum dorește el. Pe măsură ce copilul crește și personalitatea lui se conturează din ce în ce mai puternic, în aceeași măsură slaba autoritate a educatoarei se va diminua până când va deveni neînsemnată. Copilul va face ce vrea, neascultarea și nestapânirea de sine- devenite trăsături de caracter, îl vor împinge spre greșeli tot mai mari.

Calea de mijloc între cele două extreme este cea mai bună soluție: nici sufocarea personalității prin severitate dar nici slăbiciunea nu vor permite copilului să se dezvolte armonios.



Alături de rolul cadrului didactic în socializarea secundară, cercetările de până în prezent au evidențiat intensificarea tendinței copilului prescolar de a contacta alți copii de vârsta lui și importanța grupului de covârșnici care, la o anumită treaptă, devine indispensabil copilului pentru ucenicia sa socială. Studiarea unui număr mare de preșcolari l-a condus pe A. Roșca la concluzia că frecvența contactelor de prietenie crește în această perioadă, ceea ce constituie manifestarea spontană a tendințelor de integrare socială. Conform aceleiași autoare, la această vârstă există trei feluri de raporturi interpersonale: relații strict personale (bazate pe simpatie și antipatie), relații de lucru și relații interpersonale apreciative [3, p.80].

Instalarea și ramificarea unor astfel de legături între copii constituie aspectul cel mai pregnant din punct de vedere social al preșcolarității pentru că aceste legături își lasă amprenta asupra reușitei integrării sociale a copilului. Din acest considerent educația preșcolară trebuie să asigure toate mijloacele și căile de a facilita integrarea copiilor în grupurile de vârstnici, să le dezvolte sociabilitatea, să le creeze condiții favorabile construirii unei rețele de legături inter-copii. Numai în grup copilul are posibilitatea să se compare, să-și evalueze capacitățile și limitele, să-și formeze imaginea de sine mai obiectivă, premise importante în încadrarea sa ulterioară în noi grupuri și, în general, în societate.

Limitată la cercul familiei în primii trei ani de viață, lumea copilului se lărgeste treptat, incluzând caracteristicile noii comunități în care trăiește. Relațiile care se leagă în timpul preșcolarității, cu ființe care nu aparțin cercului său de familie, influențează procesul de conturare a imaginii și conștiinței de sine: aprecierea pozitivă a celorlalți conduce la îmbogățirea eului. Unii autori consideră simțul originar al eului ca fiind constituit, în mare măsură, din atitudinile, cuvintele și gesturile celorlalți, pe care copilul le percepe, le imită și cărora le răspunde: *”simțul eului este un produs al comportamentului celorlalți față de el”* [2, p.18]. Pentru că nu deține, pe deplin, sentimentul eului, și mai ales pentru că fantezia și realitatea se contopesc, iar ficțiunea domină viața jocului, copilul cedează tuturor sugestiilor astfel încât natura raporturilor cu ceilalți trebuie să răspundă nevoilor lui.

Imaginea de sine este încă neclar conturată, formându-se treptat printr-un proces de interacțiune eu-celălalt în urma căruia copilul ajunge să cunoască ceea ce se așteaptă de la el. La începutul perioadei preșcolare se observă o tendință netă de supraapreciere- în absența reperelor de comparație copilul se proiectează pe sine drept etalon implicit, face o apreciere centrată pe sine ceea ce conduce la dilatarea imaginii de sine. Pe parcurs, grădinița oferă spațiul social de comparație prin intermediul grupului de egali și a activităților comune ajungându-se astfel la cunoașterea de sine și de celălalt și la scăderea acestei supraaprecieri. Integrarea în acest grup completează imaginea de sine și modul în care se raportează la cei din jur.

Grupul de egali este considerat o formă de socializare secundară deoarece îi oferă copilului posibilitatea de a se manifesta spontan și natural: copiii interacționează unii cu

alții, dând naștere sentimentelor de prietenie și unor legături emoționale speciale astfel încât se realizează contacte sociale în măsură mai mare decât cu adulții. Din acest moment copilul se desparte lent de familie, iese din “cochilia” protectoare a acesteia pentru a-și face “ucenicia” vieții în societate, construindu-și propria realitate.

Preșcolarul formează împreună cu acest grup o mică societate, un climat în care se formează atitudini și experiențe emoționale, cu legături afective foarte puternice, suficiente pentru realizarea echilibrului său afectiv. În acest grup sunt satisfacute necesitățile de apartenență și stimă, de siguranță, se realizează maturizarea afectiva și caracterială, se cristalizează configurații comunicative. Cercetările au demonstrat că imaturitatea afectiva conduce, mai târziu, la stări de frustrație și conflicte afective ce generează devianță [4, p.29].

Fiind pus în legătura cu copii de aceeași vârstă, întreg sistemul de relații cu cei din jur se modifică. Rolul acestor interacțiuni este foarte mare în ceea ce privește apariția unui climat socioemoțional favorabil desfășurării unor activități, și, mai important, se repercutează asupra personalității copiilor, conducând fie la apariția unor trăsături pozitive de caracter, fie la izolare, la închistare în sine. Deși dinamica relațională care stă la baza prieteniei și colegialității preșcolarului este susținută de o motivație aparent paradoxală, în sensul că fiecare copil dorește doar afirmarea sa iar acest lucru generează atitudini individualiste și nu socializare, explicația constă în necesitatea pe care preșcolarul o simte față de parteneri cu care să se compare și să se confrunte. În grupul de egali copiii se află pe aceleași poziții deoarece nici un copil nu domină, în mod normal, în toate privințele. Acum totul se va desfășura pe principiul “primești ceea ce oferi”, care acordă copiilor oportunitatea de a învăța cum să interacționeze cu ceilalți într-un cadru cooperant.

*Copilul trebuie să-și facă inițierea și în alte raporturi sociale decât cele pe care le stabilește cu modelele sale, și în alte schimburi decât cele pe care le practică cu ființe a căror superioritate o resimte în mod inevitabil; el trebuie să cunoască și raporturile de la egal la egal” [2, p.70].*

Grupul este organizat din inițiativa copiilor, scăpată de influența adulților, partenerii fiind aleși, prin acceptări și respingeri, pe criterii ce au ca element central “popularitatea” sau “nepopularitatea” dobândită în fața celorlalți, pe baza trăsăturilor personale. Lipsa acestor aprecieri pozitive, a popularității afectează puternic autoaprecierea și autoevaluarea.

*În concluzie*, viața colectivă în grup asigură copilului individualizare prin socializare, adică afirmarea proprie în întrecerea cu ceilalți ca el. Interiorizând conduitele copil-copil, conduite duble, mobile și reversibile: *a da / a primi, a ajuta / a fi ajutat*, se realizează o transmitere de deprinderi, sentimente, convingeri care reprezintă chintesența experienței colective a fiecăruia și a tuturor.

## **Bibliografie**

1. Glava A., Glava C. Introducere în pedagogia preșcolară. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 2002.

2. Jișa E. Pedagogie preșcolară. Cluj-Napoca: Ed. Napoca Star, 2001.
3. Roșca A., Chircev A. Psihologia copilului preșcolar. București: EDP, 1965, p. 169.
4. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vârștelor. București: EDP, 1995.

## VALORIFICAREA INSTRUIRII PROBLEMATIZATE ÎN FORMAREA CAPACITĂȚILOR INTELECTUALE LA ELEVII DE VÂRȘTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Valentina Fluierar, asist. univ.

Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar, UST

**Rezumat.** Problema abordată reflectă aspectele esențiale ale formării capacităților intelectuale sugerând că, în ansamblu, condiția de realizare a educației intelectuale se înscrie pe o traiectorie extrem de complexă în contextul întâmpinării diferitor obstacole generate de schimbările permanente ale societății. Disponibilitatea bogăției instrumentale și experiența pedagogică avansată demonstrează necesitatea implementării tehnologiilor didactice în direcția dezvoltării capacităților intelectuale la elevii de vârstă școlară mică, a căror bază didactico-metodică este capabilă instruirea problematizată.

**Abstract.** The problem addressed reflects the essential aspects of intellectual capacity formation, suggesting that the condition for achieving intellectual education as a whole is on a very complex path in the context of meeting various obstacles created by the permanent changes of society. The availability of instrumental wealth and the advanced pedagogical experience demonstrate the need to implement didactic technologies in the direction of developing intellectual capacities in pupils of low school age, whose didactic-methodological base is capable of problem-solving.

În contextul schimbărilor permanente ale societății la care se adaptează personalitatea, o valoare educațională deosebită îi revine dobândirii și valorificării unor capacități necesare pentru realizarea activităților de referință eficiente. Prin apelul la însușirile psihice superioare ale personalității la nivel de capacități, ce vizează fondul aptitudinal general propriu fiecărui elev, este necesară identificarea, angajarea și perfecționarea acestor însușiri în activitatea de învățare ca resursă a eficientizării acesteia.

Sub incidență explicativă a atribuirii unui rol primordial educației intelectuale în raport cu celelalte dimensiuni ale educației se situează considerarea că „ea constituie principala cale de valorificare a capacităților intelectuale, talentelor, inițiativei și creativității individuale” [7, p. 47].

Formarea capacităților intelectuale, ca element structural al educației intelectuale, este o prerogativă a școlii prin faptul că asigură fundamentele psihologice ale învățământului prin valorificarea aptitudinilor generale, precum sunt inteligența generală dobândită prin perfecționarea unor procese, activități, caracteristici psihice ale personalității, la care se referă inteligența verbală, logico-matematică, spațială, muzicală, kinestezică, interpersonală, intrapersonală.

În evoluția sa, capacitatea se diferențiază în procesul activității individuale, asigurând reușita într-un domeniu practic sau teoretic, astfel integrând în structura sa de acțiune resursele aptitudinilor virtuale, care constituie substratul potențial al oricărei capacități.

Aspectul formei de manifestare a capacității este surprins excelent de profesorul S. Cristea ca fiind „o însușire individuală funcțională, care permite realizarea unor acțiuni eficiente” [2, p. 291]; „un sistem de însușiri funcționale și operaționale în uniune cu deprinderile, cunoștințele și experiența necesară, care permite realizarea unor activități eficiente, inclusiv la nivelul educației, instruirii, formării profesionale” [2, p. 289].

În justificarea demersurilor didactice orientate spre formarea capacităților de ordin intelectual, elementul distinctiv îl constituie specificitatea înaltei abilități în ceea ce privește valorificarea practică a potențialului existent al elevului mic la nivel de aptitudini. P. Popescu-Neveanu atribuie capacităților un rol de intermediar, care face ca „însușirile potențate pe care le reprezintă aptitudinea sunt valorificate sau „urmează să fie puse în valoare” [6, p. 98].

În aria pedagogică, capacitatea este abordată la nivelul raporturilor sale cu aptitudinea. În această perspectivă, aptitudinea reprezintă o capacitate potențială. Rezultă că capacitatea reprezintă o aptitudine valorificată, realizată într-un context determinat. Relația capacitate-aptitudine se traduce printr-un act de interacțiune cu toate resursele psihice cognitive și noncognitive ale personalității. Deci, aptitudinea constituie premisă și suportul psihologic al capacității, iar capacitatea reprezintă conținutul psihologic obiectivat al aptitudinii și valorifică potențialul genetic al lor. În categoria aptitudinilor pot fi incluse toate componentele psihicului uman cu calități psihice superioare care, fiind valorificate la nivelul unor activități, contribuie la eficientizarea acestora. La rândul său, aptitudinile concentrează „însușirile psihice relativ stabile ale personalității, care asigură și susțin realizarea unei activități la nivel calitativ superior, în termeni de produs, dar și de proces (viteză, procedee noi, durată, deschidere, căi de realizare)” [2, p. 138]. În literatura psihologică se identifică două categorii de aptitudini: „*generale*, definite ca trăsături generale ale personalității umane angajate în orice activitate, care alcătuiesc repertoriul instrumental-adaptativ fundamental al oricărui individ și *speciale*, definite ca însușiri psihice ale personalității umane dezvoltate ca structuri instrumentale care asigură obținerea unor performanțe deasupra mediei în anumite sfere particulare de activitate profesională” [2, p. 137].

În abordarea capacităților intelectuale ne referim în mod deosebit la acea categorie a însușirilor psihice superioare, care aparțin proceselor afective, la care se raportează sentimentele intelectuale superioare, printre care se numără curiozitatea, îndoiala epistemică, dragostea pentru demonstrarea adevărului științific și obiectiv, stabilitatea în raport cu anumite valori etc. Exprimând considerările psihologului și pedagogului elvețian E. Claparède privitor la curiozitate ca componentă a sentimentului intelectual, care premerge și însoțește actul de cunoaștere a adevărului, aceasta este identificată ca „factor esențial al dezvoltării intelectual-rațională” [3, p. 144]. Specifică pentru elevii de vârstă școlară mică este curiozitatea orientată spre ceea ce e misterios, tainic și are aspect individual. Din aceste considerente, situațiile problematizate create în cadrul activității didactice trebuie să fie axate pe valorile epistemice de stimulare a curiozității elevilor.

Fiind definită ca ansamblu al resurselor psihologice de ordin cognitiv ale personalității integrate sistemic, capacitatea intelectuală oferă posibilitatea reușitei într-o sarcină angajată în cadrul activității de învățare. Nivelul dezvoltării acestor capacități depinde de calitatea aptitudinilor, stadiul de maturitate atins, deprinderile dobândite și perfecționate prin exerciții, cunoștințele acumulate continuu integrate în structura unor strategii cognitive necesare pentru sesizarea și rezolvarea de probleme și de situații-problemă.

Pentru formarea capacităților intelectuale la elevi se solicită din partea cadrului didactic crearea unor condiții favorabile activității de învățare. Printre condițiile indispensabile valorificării acestor capacități se numără „aptitudinea existentă la nivel potențial, maturizarea dobândită într-un context psihologic și social determinat, exercițiile realizate pentru formarea unor deprinderi, perfecționate și integrate în structura unei activități care probează prezența și eficiența capacității respective” [2, p. 289].

Condiții eficiente de formare a capacităților intelectuale la elevii de vârstă școlară mică oferă instruirea problematizată ca direcție științifică de mare importanță și de perspectivă. O însușire importantă a aspectului de conținut al instruirii problematizate, identificată în teoriile savanților psihologi С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев etc. o reprezintă reflectarea contradicțiilor obiective, care apar în procesul cunoașterii științifice, raportat la activitatea de instruire sau la alte activități, care constituie izvorul dezvoltării în orice sferă.

Instruirea problematizată este abordată în literatura de specialitate din diverse perspective, la general exprimând o modalitate activă de organizare de către învățător a unor situații de interrelaționare a elevului cu conținutul de învățare problematizat, în cadrul căruia subiectul se atașează contradicțiilor obiective a cunoașterii științifice și modurilor de rezolvare a acestora, învață să gândească, să asimileze creativ cunoștințele.

Studiul legităților fundamentale ale procesului instructiv i-au permis savantului polonez W. Okon să introducă în didactica generală teoria instruirii problematizate ca sistem de instruire bazat pe studierea conținutului informației instructive dintr-un anumit domeniu, prin provocarea în conștiința celui supus învățării a unor sarcini și probleme cognitive, care au la bază căutarea științifică. Ca proces creativ, acest tip de instruire presupune rezolvarea sarcinilor științifice nestandarde.

În concepția lui И.Я. Лернер, instruirea problematizată este „un tip de instruire, în contextul căreia elevii se încadrează sistematic în procesul de rezolvare a problemelor și sarcinilor-problemă, în baza conținutului programului. El afirmă că „în procesul rezolvării de către elevi a unui sistem de probleme și sarcini-probleme special elaborate, se achiziționează experiența de activitate creativă, asimilarea creativă a cunoștințelor și modurilor de activitate, formarea unei personalități active, conștiente, cu o atitudine creativă față de activitate” [9, p. 101]. Situația-problemă este privită de autor ca „o dificultate conștientizată, având o claritate de intensitate diversă, depășirea căreia necesită căutarea

creativă a noilor cunoștințe, moduri și acțiuni, în condițiile disponibilității de date pentru căutarea căilor de depășire a dificultății” [9, p. 102].

Abordarea problematizată a instruirii de către В.Т. Кудрявцев vizează „un sistem pedagogic specific, bazat pe înțelegerea determinată a legităților logico-psihologice de dezvoltare a gândirii și capacităților creative în general” [8, p. 4]; „un tip specific de instruire, caracteristica de bază a căruia o deține funcția lui dezvoltativă cu referire la capacitățile creative” [8, p. 6]; „un sistem didactic integrat, bazat pe legitățile logico-psihologice de asimilare creativă a cunoștințelor în activitatea instructivă” [8, p. 6].

Mai mulți cercetători ai instruirii problematizate – М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, Ю.К. Бабанский ș.a. – au constatat că elementul central al tipului dat de instruire este situația-problemă. În viziunea acestora, situația-problemă reprezintă dificultatea de ordin intelectual a omului, când acesta nu găsește explicația unui fapt, fenomen sau proces, dat fiind faptul că modurile cunoscute de acțiune nu îi permit atingerea scopului și atunci el începe să caute altele. Așadar, situația-problemă este situația conflictului dintre cunoștințele din experiența anterioară și incapacitatea de a explica noile fenomene. Această dificultate reprezintă condiția de apariție a necesității de cunoaștere. Situația-problemă conține componentele de bază: cunoștințe necunoscute; contradicția care apare atunci când experiența anterioară nu este suficientă pentru a ieși din dificultate; necesitatea de a cunoaște ca condiție internă de stimulare a activității de gândire; posibilitățile intelectuale ale elevului de a „descoperi” noul.

În accepțiune generalizată, instruirea problematizată se sprijină pe formularea și expunerea unor situații-problemă ca dificultăți intelectuale ce vizează starea psihică a elevului în procesul îndeplinirii sarcinii, care îi ajută să conștientizeze contradicția între necesitatea de a îndeplini sarcina și imposibilitatea de a o realiza în baza cunoștințelor achiziționate. Conștientizarea contradicției îi trezește elevului necesitatea de a descoperi noi cunoștințe despre obiect, modul sau condițiile de realizare a acțiunii. Savantul V. Panico consideră contradicția ca „element esențial al situației-problemă, care provoacă elevilor nevoia de a găsi căile de rezolvare a dificultăților intelectuale” [5, p. 33]. Constatările profesorului I. Cerghit la fel argumentează necesitatea prezenței contradicției în cadrul situației-problemă ca fiind „neșteptată, surprinzătoare, rezultând din trăirea simultană a două realități, de ordin cognitiv și motivațional, incompatibile între ele: experiența trecută, pe de o parte și, elementul de noutate și de surpriză, necunoscutul, cu care este confruntat subiect, pe de altă parte, care pot apărea între cunoștințele deja însușite și noile cunoștințe care nu se încadrează în limitele celor vechi; între cunoștințele vechi și noile fapte și fenomene pentru a căror înțelegere și explicare cunoștințele anterioare nu mai sunt suficiente; între tratarea teoretică și rezolvarea practică; între realitatea practică și teorie; între sesizarea particularului și nevoia de generalizare; între două sau mai multe teorii, concepții, idei sau ipoteze; între cunoștințele teoretice și propriile observații asupra realității;

între un mod de a ține și altul; între „comportamentul” diferit al unor obiecte sau fenomene în contexte situaționale diferite” [1, p. 157].

Consemnarea fixată la nivel teoretic și praxiologic privitor la formarea capacităților intelectuale angajează implicarea elevilor de vârstă școlară mică în cadrul instruirii pentru antrenarea acestora într-un context problematizat determinat, în care accentul se plasează pe valorificarea resurselor intelectuale ale personalității prin modalități nestandarde de abordare a realității. Considerările adeptului noilor educații J. Dewey vin să sprijine necesitatea caracterului problematizat al sarcinilor instructive: „tendința copilului spre cunoaștere apare numai în cazul, când el se confruntă cu o anumită dificultate, pe care nu o poate rezolva prin modurile deja cunoscute. Confruntându-se cu o multitudine de dificultăți pe care, de obicei, le rezolvă singur, el se învață” [4, p. 34]. Evident că formularea acestor dificultăți se bazează pe experiența cognitivă și operațională trecută a subiectului dar, în fine, ea provoacă o zdruncinare a vechiului sistem de reprezentări al elevului mic. Raportarea gradului de dificultate a sarcinii-problemă la nivelul aptitudinal general al elevului creează în perspectivă restructurarea profundă a achizițiilor anterioare și construirea unor structuri noi, corespunzătoare unui nivel net superior de explicare științifică a realității. Această restructurare favorizează formării capacităților intelectuale prin dezvoltarea modalităților noi de investigație și de cunoaștere a realității. Participarea activă la rezolvarea situațiilor-problemă valorifică gândirea elevilor, îndeamnă la observații și reflecții profunde, asigură extinderea și transferul cunoștințelor în găsirea răspunsurilor, creează și întrețin o necesitate de cunoaștere și autodepășire.

## **Bibliografie**

1. Cerghit I. Metode de învățământ, Ediția a IV-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006.
2. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. I. București: Didactica Publishing House, 2015.
3. Jude I. Psihologia școlară și optim educațional. București: E.D.P., 2002.
4. Dewey J. Trei scrieri despre educație. București: E.D.P., 1977.
5. Panico V. Educația intelectuală a elevilor în procesul de instruire. Chișinău: UST, 1993.
6. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978.
7. Salade D. Dimensiuni ale educației. București: E.D.P., 1998.
8. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: Истоки, сущность, перспективы. Москва: Издательство Знание, 1991.
9. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981.

# DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII LA ELEVII CLASELOR PRIMARE ÎN CONTEXTUL PREDĂRII – ÎNVĂȚĂRII LIMBII ROMÂNE ÎN CLASA A III-A

Marcelina Gadjiu, masterandă UST

„Să nu-i educăm pe copiii noștri pentru lumea de azi.  
Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari.  
Și nimic nu ne permite să știm cum va fi lumea lor.  
Atunci să-i învățăm să se adapteze.”

Maria Montessori

Creativitatea este un concept larg cunoscut. Creativitatea individuală și colectivă rezidă în valorificarea socială a capacității omului de a asimila și a depăși mereu nivelul existent al informației, de a imagina și a produce noul, de a acționa pentru materializarea acestui produs. Etimologic, termenul „**creativitate**” își are originea în limba latină: „**creare**”, înseamnă „**a zămisli**” , „**a făuri**” , „**a naște**”. Noțiunea de creativitate este introdusă în vocabularul psihologic de americanul Gordon Allport (în 1937). Termenul a pătruns în dicționarele de specialitate după 1950. Până atunci manifestările de creativitate au fost desemnate prin intermediul altor termeni, precum **inspirație, talent, geniu, imaginație creatoare**.

Alexandru Roșca consideră creativitatea ca „*ansamblu unitar al factorilor subiectivi și obiectivi care duc la realizarea de către indivizi a unui produs original și de valoare*”. (Creativitate generală și specifică, 1981.p.17).

Este nevoie de a-i dezvolta individului creativitatea începând cu cele mai fragede vârste, prin diverse metode și strategii. În învățământ, la lecțiile de limba română, acest demers are ca obiectiv major creșterea calității procesului de studiu, în general, și formarea personalității independente, democratice și creative, în special.

Dezvoltarea creativității copiilor reprezintă o preocupare permanentă pentru cadrele didactice înzestrate cu un acut simț al imperativului social. Astfel, copilul provocat să creeze va deveni omul capabil să găsească soluții și să se adapteze într-o societate aflată în permanentă schimbare. E nevoie deci de un dascăl creativ, ingenios, plin de fantezie, bine informat care să descopere mereu noi forme de lucru, noi metode, procedee și tehnici, noi căi de abordare a fenomenului educațional.

În școală, aceasta poate fi “predată”, înarmând copiii cu deprinderi specifice anumitor domenii; punându-i în situația de a gândi original; instituind în sala de clasă o atmosferă lipsită de constrângeri externe etc. “...Profesorii nu pot să “predea” creativitatea mai mult decât părinții. Dar profesorii pot încuraja spiritul creativ, îl pot hrăni și îi pot stimula creșterea” (T. Amabile).

În cadrul lecțiilor de limba și literatura română, învățarea creativă are drept finalitate realizarea unor comportamente individuale și colective orientate spre căutarea, aflarea și aplicarea noului. În acest context, activitatea implică, într-o mare măsură, multe abilități



dobândite anterior. În majoritatea intervențiilor în vederea stimulării creativității este evidentă componenta imaginativă.

Limba română constituie principalul obiect de studiu în procesul de învățământ. Studiul limbii române în școală este foarte importantă, deoarece limba română este expresia cea mai cuprinzătoare a ființei naționale a poporului român. Fără însușirea corespunzătoare a limbii române nu poate fi concepută evoluția intelectuală viitoare a școlărilor, pregătirea lor corespunzătoare la celelalte obiecte de învățământ.

În ciclul primar, importanța limbii române, ca disciplină școlară, capătă dimensiuni noi, determinate de faptul că această disciplină urmărește atât cultivarea limbajului oral și scris al elevilor, cunoașterea și folosirea corectă a limbii, cât și învățarea unor tehnici sau instrumente ale muncii intelectuale care asigură dezvoltarea și perfecționarea limbajului precum și succesul în întreaga evoluție viitoare.

Dezvoltarea capacității de exprimare corectă, oral și scris, implică în mod necesar cunoașterea fundamentelor teoretice, de ordin lingvistic, pe care se bazează construcția comunicării, respectiv competențele de comunicare. A le educa într-un spirit creativ, aceste capacități, reprezintă azi o mare și frumoasă provocare și, nu doar în cadrul disciplinei de limbă și literatură română, din cadrul ciclului de studii primare, ci pentru toate domeniile de activitate. Prin capacități de comunicare se înțelege formarea unor deprinderi conform cărora elevii vor fi capabili să recepteze și să exprime mesajele orale și scrise.

Învățarea creativă, în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română, reprezintă acea formă a învățării, care are ca scop final realizarea unor comportamente individuale și colective orientate spre căutarea, aflarea și aplicarea noului.

Prin studiul limbii române în ciclul primar se urmărește realizarea unui complex de obiective, dintre care menționez: însușirea citirii corecte, conștiente și expresive; formarea deprinderilor de scriere corectă, lizibilă, caligrafică; cunoașterea și folosirea limbii române ca principal mijloc de comunicare orală și scrisă; îmbogățirea continuă a vocabularului activ al elevilor; cultivarea gustului pentru lectură; formarea deprinderilor de redactare a unor compuneri. Primele obiective referitoare la însușirea citirii și scrierii corecte condiționează realizarea celorlalte. De aceea, în perioada de achiziții fundamentale, însușirea citirii și scrierii sunt cele mai de seamă scopuri ale învățării. Pe măsură ce deprinderile se formează și se consolidează în clasele următoare devin, din scopuri, mijloace ale învățării.

Orele de limba și literatura română, prin conținutul lor, oferă diverse posibilități de stimulare și dezvoltare a creativității. Încă din clasa I, jocurile propuse, imaginile din etapa prealfabetară și alfabetară, precum și textele din etapa postalfabetară sunt momente prin care se cultivă creativitatea elevilor. Exercițiile de creare a unor texte literare cu temă pe bază de imagini, cu ajutorul unor idei sau pe baza de întrebări, se pot aplica în cadrul orelor de limba și literatura română încă din clasa I. Așadar, cea mai prielnică disciplină care dezvoltă creativitatea este limba și literatura română. Actul de creație este diferit de la elev la elev; el reflectă inteligența, gândirea creatoare, nivelul de cunoștințe al acestora, încercările,

căutările lor, iar datoria unui dascăl este de a-i îndruma cu dragoste și înțelepciune pe tot parcursul anilor de școală primară. Învățătorul este primul chemat să contribuie, în școală, la formarea creativității la elevi, prin corelarea solicitărilor cu factorii motivaționali, aptitudinali și caracteriali implicați. El trebuie să urmărească înlăturarea principalelor obstacole din calea creativității: timiditatea, teama de greșeală, descurajarea, lipsa perseverenței. Ora de limba și literatura română poate fi considerată, în contextul disciplinelor școlare din clasele primare, ca una din „pietrele de încercare” pentru stimularea creativității elevilor.

Ciclul primar oferă numeroase posibilități de valorificare a creativității în cadrul orelor de limba și literatura română, de dezvoltare și cultivare a creativității devenind, astfel, o prioritate și o preocupare permanentă a școlii actuale. Un cuvânt poate să dezvolte sensuri diferite în contexte diferite. După sens, cuvintele pot fi sinonime, omonime, antonime, paronime și polisemantice. Toate acestea se învață cu elevii (fără a denumi noțiunile) încă din ciclul de achiziții fundamentale.

„Învățarea scris-cititului crează un câmp larg de dezvoltare și organizare a intereselor intelectuale. Dacă în clasa I -a și a II-a întâlnesc expuneri incomplete, în clasa a III-a și a IV-a apar răspunsuri mai complexe, mult mai organizate și sistematizate. O astfel de exprimare fluentă și coerentă este facilitată și de dezvoltarea limbajului interior care constituie cadrul de organizare al limbajului exterior.” (Cosmovici A. 1996)

Creativitatea se formează și se perfecționează prin solicitarea efortului intelectual al elevilor, prin punerea sistematică în situația de a exersa, într-o formă sau alta, verbalizarea, pe cât posibil, în mod liber. Elevii pot exersa actul vorbirii la toate obiectele, cu prioritate însă, la limba română.

În primul rând, să nu uităm faptul că toate textele sunt, în ultimă instanță, creații.”( Șerdean Ioan, București, 1993, p. 165 )

### **Lectura literară – modalitate de instruire a elevilor și o cale de a le dezvolta creativitatea Formarea și educarea limbajului prin lectură**

Receptarea mesajului scris se realizează prin lectură sau citirea unui text. În clasa I, elevii învață elementele analitice ale cititului, adică literele, silabele, cuvintele și combinarea cuvintelor în vederea înțelegerii și formulării unui mesaj inteligibil. În celelalte clase, actul citirii devine o formă automatizată - ca gest, fundamentală pentru achiziționarea informațiilor din oricare domeniu de activitate.

Lectura se manifestă ca un exercițiu de performanță, aplicat la diferite tipuri de texte literare sau nonliterare, cunoscute sau la prima vedere, în limbaj afectiv sau științific etc.

Pentru a-i face pe elevi să trăiască întregul complex de sentimente izvorâte din conținutul unui text, se cere ca însuși învățătorul să se emoționeze sincer și convingător în fața operei artistice; astfel, el va transmite emoția sa firească celor pe care-i educă ( Șerdean Ioan, 1998, pp 175-176).

Importanța lecturii, fie că este efectuată în orele de lectură sau în afara lor, constă în faptul că ea contribuie la îmbogățirea și dezvoltarea cunoștințelor elevilor, la formarea gustului pentru citire independentă, la dezvoltarea vocabularului elevilor, la formarea unei atitudini pozitive.

### **Compunerile școlare - forme eficiente de stimulare a imaginației creatoare a elevilor**

Ora de compunere poate fi considerată, în contextul orelor de învățământ din clasele primare, ca una din pietrele de încercare. Învățătorul trebuie să pornească în realizarea acestor ore, de la coeficientul maxim al imaginației creatoare, în strânsă legătură cu cititul și scrisul. A citi, a scrie corect, a te exprima plastic și a “vedea” în spațiu compunerea, iată câteva coordonate ale orei de compunere. A vorbi de creativitatea elevului la ora de compunere, înseamnă, în primul rând, realizarea “spațiului” de manifestare și interpretare a comportamentului de creație al acestuia. Pregătirea în cele mai mici detalii a lecției de compunere, facilitează formarea unor priceperi și deprinderi de muncă în care manifestarea disponibilităților intelectuale ale elevului sunt multiple.

Compunerile au mai multe componente incluzând: informație, imaginație și creativitate, o logică și o corectitudine a exprimării. Cuprind expresivitatea și originalitatea ideii vizând exprimarea personală, se caracterizează prin organizarea “tehnică” a structurilor urmărind anumite modele de creație.

În întreaga activitate de învățare, psihicul elevilor trebuie să fie stimulat de o activitate susținută, de o participare activă, o integrare activă în activitatea de învățate, susținută de o motivație puternică și o angajare creatoare. Efortul intelectual, organizat și sistematizat, dozat și gradat, conduce la dezvoltarea personalității elevului pe toate planurile: cognitiv, afectiv, psihomotor. Modalitățile de activizare și stimulare a elevilor în procesul instruirii și învățării urmăresc depistarea resurselor intelectuale, motivaționale și afective prin a căror mobilizare se pot obține rezultate pozitive și, implicit, progres în activitatea școlară.

Activitatea creativă este una dintre cele mai mari provocări ale vieții și, implicit, atrage după sine cele mai mari recompense. Noi, dascălii, avem menirea de a identifica și de a stimula potențele creatoare ale elevilor. Să învățăm să fim mereu pe aceeași undă cu elevii noștri, pe care să-i înarmăm cu cât mai multe tehnici de învățare creativă și cărora să le punem în valoare cunoștințele și abilitățile.

În încheiere, credem că toți cei implicați în educație trebuie să urmeze sfatul lui A. Osborne: „Creativitatea este o floare atât de delicată, încât elogiul o face să înflorească, în timp ce descurajarea o înăbușă, aceasta chiar înainte ca ea să poată fi transformată în floare.”

### **Bibliografie**

1. Roșca Al. Creativitatea generală și specifică. Ed. Academiei, București, 1981.
2. Stoica A. Creativitatea elevilor. E.D.P., București, 1983.

3. Peneş M., Molan V. Îndrumător limba română. Ed. Aramis, 2002.
4. Nuță S. Metodica predării limbii române în clasele primare. Editura Aramis, Bucuresti, 2002.
5. [www.didactic.ro](http://www.didactic.ro)

## TIPURI DE LECTURĂ ÎN CLASELE PRIMARE

**Silvia Golubițchi**, dr. ped., conf. univ.

Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar, UST

**Rezumat.** Lectura nu mai presupune o receptare pasivă a mesajului textului și este un proces personal, activ. Elevii claselor primare vor cunoaște, prin intermediul *lecturii*, diverse tipuri de texte, *literare și nonliterare*. Modalitățile de lectură aplicate pe text sunt: *lectura-informație, lectura-distrație, lectura-refugiu (formă de evaziune), lectura-plăcere, lectura-cultură, lectura-existență, lectură de informare, lectură literară, lectura de descifrare a simbolurilor sau a schemelor, lectura de destindere / de plăcere sau recreativă* etc.

**Abstracts.** Reading no longer involves passive reception of the text message and is a personal, active process. Students of primary classes will know through reading various types of texts, literary and non-literary. The reading methods applied on the text are: reading-information, reading-fun, reading-refuge (evasion), reading-pleasure, reading-culture, reading-existence, reading, literary reading, reading of the symbols or schemes, relaxation / pleasure or recreational reading, etc.

Lectura este una dintre activitățile de bază ale elevului în școală și rămâne pentru toată viața un proces prin care el nu doar cunoaște lucruri importante pentru realizarea sa profesională, ci și receptează sisteme coerente de imagini, valori promovate în limbaj artistic.

Valoarea lecturii, ca și valorile achiziționate prin lectură, sunt determinate de faptul dacă **știi să citești, știi cum să citești, știi ce să citești**.

Noțiunea de lectură privilegiază ceea ce textul conține și reprezintă un sistem specific de abordare a textului, un sistem de interpretare orientat pe mai multe nivele conținute în operă. Lectura nu mai presupune o receptare pasivă a mesajului textului, lectura, după cum evidențiază și Alina Pamfil, este un proces personal, activ ce diferențiază modelul actual de cel tradițional [6, p.131].

Lectura reprezintă un sistem specific de abordare a textului, un sistem de interpretare orientat pe mai multe nivele conținute în operă. Ea este de asemenea un act intelectual prin care se caută sensurile înscrise în codul textual, deci e o hermeneutică a textului [2].

Ea este un proces complex care începe în clasa I cu formarea deprinderii de a citi corect, conștient, cursiv și expresiv, continuând apoi cu deprinderea de interpretare a textului citit.

Elevii claselor primare vor cunoaște, prin intermediul *lecturii*, diverse tipuri de texte, *literare și nonliterare, lectura* devenind, treptat, o tehnică utilizată din ce în ce mai frecvent de școlarul mic; dar simpla lectură nu garantează învățarea, avem nevoie și de alte elemente

pentru a-l ajuta pe elev să înțeleagă mesajul textului parcurs și să descopere ce poate el valorifica din actul lecturii.

Actul lecturii este reprezentat de Judith Langer [Apud A. Pamfil, p.64 ] prin patru tipuri de relații care se stabilesc între *cititor si text* :

- a păși din exterior spre interior: intrarea în lumea textului;
- a fi în interior și a explora lumea textului;
- a păși înapoi și a regândi datele pe care le avem;
- a ieși din lumea textului și a obiectiva experiența.

Competentele specifice fac trimitere la textele literare/nonliterare și propun utilizarea strategiilor de lectură pentru studierea lor [4]:

- *lectură-înțelegere* (înțelegerea globală );
- *lectură critică* (elevii evalueaza ceea ce au citit );
- *lectură creativă/ de interpretare* (prin extrapolare, elevii caută interpretări personale, potrivit propriei sensibilități, experienței de viață și de lectură ).

Cornița G. stabilește următoarele *modalități de lectură: lectura-informație, lectura-distrație, lectura-refugiu (formă de evaziune), lectura-plăcere, lectura-cultură, lectura-existență* [1].

Lor li se pot adăuga, cu eventuale suprapuneri, *lectura de întreținere, de îmbunătățire a profesiei, lectura ca recreere, divertisment*, cale spre cunoașterea culturală sau științifică, *lectura-curiozitate* etc. Ca alte forme se pot aminti, de asemenea, *lectura-drog și lectura-tranchilizant*, privite ca valori terapeutice.

Plecând de la caracterul general al activității de lectură școlară, specialiștii în teoria literaturii și didactica lecturii disting mai multe tipuri de lectură [5]:

- a) *lectură de informare*, de documentare și de cercetare;
- b) *lectură literară*, care poate fi: de înțelegere, explicativă, interpretativă;
- c) *lectura de descifrare a simbolurilor sau a schemelor*;
- d) *lectura notelor muzicale* pe un portativ sau de descifrare a unei imagini;
- e) *lectura de destindere / de plăcere sau recreativă* etc.

Lectura întâi, explicativă, ca discurs didactic, solicită situații-problemă din viața reală, problematizare și învățare prin descoperire pe exemple relevante ca: identificarea setului de achiziții anterioare necesar abordării noului conținut; activități de învățare (situații-problemă din viața reală, motivante, desprinse din cotidian, realizarea unor legături inter- / intra- / trans-disciplinare, compatibilizarea cu experiența anterioară a elevului); introducerea suportului noțional (esențializare, limbaj simplu și clar, definiții, explicații, demonstrații devenite puncte de reper: mărturisiri ale autorului, corespondența, dialogurile, interviurile care trimit la geneză)”. Tipurile de întrebări explicative vor fi atât extratextuale, cât și intratextuale și intertextuale.” [4, p. 22] .

• Comprehensiunea textului sau *Lectura a doua*, după C. Șchiopu, ca discurs didactic înseamnă înțelegerea coerentă și substanțială a sensului literal al lui „solicită prelucrarea

unor conținuturi și informații prin aplicații practice cu o reală calitate didactică ce se vor constitui în modele semnificative și vor permite în timp sistematizări prin modelare și algoritmizare”. Întrebările dominante în această etapă care presupune intrarea în lumea textului și identificarea cu aceasta vor fi cele intratextuale, închise. Astfel, pe lângă sarcinile de natură explicativă, care pot fi utilizate și în cadrul acestei lecturi, vor fi propuse elevilor și exerciții cu caracter reproductiv [8].

• *Interpretarea textului, lectura a treia*, elevul-cititor cercetează, extrapolează, transfigurează obiectul subiectivizându-l / interiorizându-l, creează ipoteze analogice despre sensul operei. Întrebările extratextuale, deschise și intertextuale îl vor ajuta să interpreteze, să se raporteze permanent la text, să dea semnificații subiective semnificatului obiectiv al operei [3].

Pedagogia lecturii este cea a pașilor mărunți și se aseamănă, prin caracterul ei secvențial, cu pedagogia muzicii sau a dansului. În cadrul ei, *comprehensiunea și interpretarea* numesc două moduri diferite de cuprindere a sensului textului, realizate prin lecturi diferite: *comprehensiunea* este cuprinderea textului din interiorul lumii lui și aparține privirii inocente sau ingenuie, iar *interpretarea* este cuprinderea textului din exterior și aparține privirii critice. Aceste moduri de lectură sunt, pe de o parte, expresia unor orientări diferite ale gândului cititorului (orientare lineară și prospectiva în cazul prim lecturi și orientare retrospectivă, în cea de-a doua) și, pe de alta parte, expresia unor distanțe diferite față de text (distanța redusă până la identificare în comprehensiuni, distanța considerabilă în interpretare) [2, p. 34].

S. Nuța enumeră următoarele tipuri de lectură sunt [5]:

1) *lectura liniară*, făcută de regulă inercial, din rutina; textul e parcurs secvențial sau în întregime, rămânând în actul lecturii la primul nivel de înțelegere a textului, cel literal. Acest tip de lectură nu îl angajează pe cititor în straturile de profunzime ale textului;

2) *lectura receptivă*, o varianta ameliorată a lecturii liniare, caracterizată prin parcurgerea integrală a textului, o parcurgere făcută cu suplețe și receptivitate; o lectură intensivă și analitică, asimilatorie. O formă a lecturii receptivă ar putea fi numită lectură asociativă;

3) *lectura literară*, considerată o variantă a lecturii receptivă și asociative. Strategia abordării textului e aici condiționată de specificitatea acestuia. Cititorul are și în acest caz o atitudine de consimțire la spațiul ficțiunii;

4) *lectura informativă*, globală, aceasta e un tip de lectură selectivă care vizează obținerea unei idei de ansamblu asupra textului. Cititorul selectează un cuvânt-cheie, un grup nominal cu funcție tematică încercând să înțeleagă mesajul textului;

5) *lectura exploratorie* constă în recuperarea unui simbol sau a unui grup de simboluri predeterminate din ansamblu unui text;

6) *lectura de cercetare* constă în recuperarea unor informații la o tema dată. Acest tip de lectură e, în cele din urmă, o variantă a celei exploratorii;

7) *lectura rapidă* vizează raționalizarea mecanismelor perceptivă și ameliorarea comprehensiunii spre a obține performanțe superioare atât în plan cantitativ, cât și calitativ.

Din *competența lecturii* – fiind una generală, transversală și complexă – derivă următoarele competențe specifice [7, p.78]:

- de lectură fluentă, expresivă a diverselor tipuri de texte;
- de receptare adecvată a mesajului global al textului citit;
- de înțelegere detaliată a universului ideatic descris în text;
- de analiză și interpretare a unei tipologii variate de texte;
- de rezumare a textului citit (în cazul textului narativ);
- de percepere a construcției interioare a textului; – de formulare a unor opinii în legătură cu textul citit etc.

Pentru îmbunătățirea competențelor de lectură, învățătorul nu trebuie să angajeze elevii în învățarea mecanică, pasivă, ci va conștientiza actul citirii, a cărui tehnică o va consolida și stabiliza în scopul dobândirii unor instrumente de lucru cu cartea, prin suscitarea, încurajarea și dezvoltarea dorinței de lectură, recurgerea la texte literare accesibile vârstei și ritmului de achiziție al fiecărui copil.

*Cerințe psiho-pedagogice ale lecturii [5]:*

- asigurarea unei permanente interferențe între toate componentele studiului limbii române la clasele I-IV;
- corelarea conținuturilor cu competențele specifice;
- selectarea și dezvoltarea volumului de informații;
- definirea clară a obiectivelor operaționale;
- utilizarea celor mai potrivite metode și procedee în realizarea obiectivelor propuse;
- concordanța deplină dintre obiective, conținuturi, strategii didactice și posibilitățile de învățare proprii elevilor de această vârstă [42].

La clasa a II- a, la ora de lectură, sub îndrumarea învățătorului, elevii pot fi deprinși să se orienteze în structura unei cărți (titlu, autor, alineat), ceea ce îi va ajuta mult la efectuarea notațiilor scrise în legătură cu cărțile citite în clasele următoare, să citească unele fragmente selectate și să răspundă la întrebările învățătorului.

În clasa a III-a, ei trebuie să se obișnuiască să noteze în caiete titlul cărților citite, numele autorului și ce i-a captivat mai mult. Aceștia trebuie deprinși să citească, să știe să redea conținutul citit.

În clasa a IV-a, trebuie deprinși să exprime pe scurt conținutul textelor citite și să-și exprime atitudinea față de eroi și evenimentele descrise în ele, de asemenea trebuie îndrumați să generalizeze conținutul mai multor texte care au aceeași temă.

Evaluarea competențelor de lectură și a atitudinilor față de lectură trebuie [7]:

- să vizeze competențele specifice disciplinei;

- să fie realizată prin probe care să acopere atât abilitățile de exprimare orală, cât și pe cele de exprimare scrisă în receptarea textelor prin metode diverse;
- să vizeze, în primul rând, latura calitativă a procesului de lectură (competențele și atitudinile elevului);
- să vizeze progresul fiecărui elev în raport cu un moment anterior.

Sinteza ideilor examinate relevă teze importante cu privire la esența lecturii:

- lectura este asimilarea informației de către elev;
- lectura devine eficientă dacă ai învățat să citești;
- valoarea textelor literare este cu atât mai mare, cu cât lectura însăși este realizată pe texte de valoare;

Aceste caracteristici ale lecturii textelor literare revendică recunoașterea statutului de cel de al doilea subiect creator al operei literare a elevului cititor în contextul *educației literar-artistică*.

Este necesar de fiecare dată de stabilit tipul de lectură pentru a conduce spre o înțelegere și interpretare corectă și eficientă. În concluzie, lectura reprezintă o activitate de bază în dezvoltarea și formarea elevului, de aceea necesită studiată în amănunt în ideea de a fi foarte bine abordată.

## **Bibliografie**

1. Cornița G. Metodica predării și învățării limbii și literaturii române. Baia Mare: Editura Umbria, 1993, p.127.
2. Costea O. Didactica lecturii, o abordare funcțională. Iași: Institutul European, 2006. 68 p.
3. Ivănuș D. Metodica predării limbii și literaturii române în școală. Craiova: Tipografia Universității din Craiova, 1988, p. 198.
4. Marin M. Didactica lecturii. Chișinău: Cartier, 2013.
5. Nuța S. Metodica predării limbii și literaturii române în clasele primare. București: Editura Aramis, 2000, p.256.
6. Pamfil A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. Pitești: Paralela 45, 2009, 278 p.
7. Pâslaru VI. Introducere în teoria educației literar-artistice. B.: Sigma, 2013.
8. Șchiopu C. Receptarea operei literare: Condiții, etape și niveluri. În Limba română, nr. 1-3 (139-141), 2007.



## ASPECTE ALE COMUNICĂRII DIDACTICE ÎN CLASELE PRIMARE

Aliona Ipatii, doctorandă, UST

**Rezumat.** *Comunicarea didactică* este un schimb de mesaje, cu conținut specific între cadrul didactic și elevi. Schema oricărei comunicări cuprinde: factorii comunicării, distanța dintre aceștia și dispoziția așezării lor, cadrul și contextul instituționalizat, tipul de cod, situația enunțiativă etc. Comunicarea didactică are mai multe *caracteristici*, care o deosebesc de alte forme ale comunicării interumane, dar cele mai frecvente sunt: verbală, scrisă, nonverbală, paraverbală.

**Abstracts.** Teaching is an exchange of messages, with specific content between the teacher and students. The schema of any communication includes: the factors of communication, the distance between them and the disposition of their settlement, the framework and the institutionalized context, the type of code, the enunciative situation, etc. Didactic communication has several characteristics that distinguish it from other forms of inter-human communication, but the most common are verbal, written, non-verbal, paraverbal.

Procesul de studiere a limbii și literaturii române este construit pe *comunicare* - dimensiune umană fundamentală și are ca finalitate formarea *competenței de comunicare și a competenței culturale*.

Comunicarea, atât cea didactică cât și cea de la nivelul societății, rămâne o problemă deschisă pentru cercetare. *Comunicarea didactică* se poate defini ca fiind o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare. În *comunicarea didactică*, prezentarea și exprimarea cunoștințelor îmbracă forme diferențiate, în funcție de auditoriul căruia îi sunt destinate, de aceea se poate spune că limbajul didactic are un destinatar precis definit, variabil după nivelul, interesul, formele de utilizare viitoare a celor comunicate.

*Comunicarea didactică* este definită de I.Jinga și E.Istrate ca un schimb de mesaje, cu conținut specific între cadrul didactic și elevi, realizat pe cale orală, vizuală, în scris și prin gesturi [6, p.211].

S. Cristea definește *comunicarea didactică* ca un principiu axiomatic al activității de educație care presupune un *mesaj educațional* elaborat de subiectul educației (profesor), capabil să provoace reacția formativă a obiectului educației (școlar), evaluabilă în termen de conexiune inversă externă și internă”[4].

*Comunicarea didactică*, rămâne procesul fundamental constituit dintr-un ansamblu de acte voliționale în măsură să producă modificări, transformări pozitive în planul cunoașterii, afectivității și al comportamentelor, în structura de personalitate a subiecților, urmărind să fie: *convingătoare* - asumarea de către subiecți a unei idei, comportament sau stil existențial propriu, pe baza de argumente, de dovezi privite ca adevăruri; să determine dăruire, încredere în ceva, participare cu fermitate în îndeplinirea scopului urmărit; *persuasivă* - puterea de a influența, de a convinge prin logică, realități și adevăruri, prin afectivitate; *să elimine blocajele*, obstacolele inerente comunicării, blocaje care țin de personalitatea celor doi poli ai comunicării, de relațiile psihosociale promovate, de canalul de transmitere, de particularitățile domeniului comunicat; *eficientă* - proces care ține de calitatea mesajului transmis: conținutul receptat să fie identic sau apropiat celui transmis intenționat de

învățător; înalt grad de receptivitate; adaptarea emițătorului la calitatea receptorilor, respectând partenerii de dialog, a principalelor reguli: să știi să ascuți, să știi să analizezi, să știi să te exprimi și să știi să controlezi, să urmărești calitatea și performanța mesajului și efectelor lui [1]. Învățătorul trebuie să se concentreze asupra modului în care va prezenta noțiunile, asupra comunicării, care în aceste condiții nu este una obișnuită, ci o formă specifică și trebuie să realizeze anumite obiective, să vehiculeze un conținut care să fie receptat de elevi, să producă modificări ale personalității elevilor la nivel *cognitiv, afectiv, atitudinal, acțional*.

Schema oricărei comunicări cuprinde: factorii comunicării, distanța dintre aceștia și dispoziția așezării lor, cadrul și contextul instituționalizat, tipul de cod, situația enunțiativă, repertoriile active sau latente ale emițătorului-receptor, retroacțiunile practicate, elementele de bruijaj.

La nivelul *comunicării didactice* interferează mai multe tipuri de comunicare [7]: comunicare orală (dominantă) și comunicare scrisă; comunicare verbală, paraverbală și nonverbală; comunicare referențială (prin care se transmit cunoștințe teoretice) și comunicare atitudinală (se transmit sisteme de valori, criterii de apreciere a valorilor).

Tot contextul în care se produce *comunicarea didactică* este acela care facilitează decodarea conținutului mesajelor transmise, a codurilor verbale sau nonverbale utilizate de interlocutori, a înțelegerii acestora în relație bilaterală de comunicare.

Printre *caracteristicile defnitorii ale comunicării didactice sunt menționate*:

- 1) caracterul pronunțat explicativ (se acordă mare importanță înțelegerii de către elevi a mesajului);
- 2) structurarea conform logicii pedagogice a științei predate;
- 3) rolul activ al învățătorului, ca emițător și receptor, în selectarea informațiilor; accesibilizându-le, organizându-le și, mai ales, personalizându-le în funcție de destinatar și de cadrul în care se transmit; evident se ghidează inclusiv după curriculumul național și manual;
- 4) dominarea comunicării verbale inițiată și susținută de învățători (60-70%) precum și tutelarea de către cadrele didactice a actului de comunicare;
- 5) funcțiile evaluată și autoevaluată, în egală măsură pentru educat și educator, ținând atingerea finalităților propuse, acoperirea nevoilor și intereselor elevilor [37, p. 18-19].

Actul comunicativ se realizează în cadrul unei situații comunicative și are o structură complexă, în care sunt prezente următoarele elemente: intenția comunicativă (motivul apariției necesității de comunicare); scopul comunicativ (orientarea comunicativă, rezultatul, efectul celor spuse); selecția mijloacelor de limbă pentru atingerea scopului comunicativ (aceste mijloace sînt cunoștințele și abilitățile de vorbire) [9, p.28].

Ca transmițător de informații, pentru a reuși o *comunicare didactică* eficientă și, totodată, pentru a favoriza climatul educațional în timpul procesului instructiv, este important să se țină cont de o serie de abilități în ceea ce privește mesajul transmis:

- *claritate* – organizarea conținutului de comunicat, astfel încât acesta să poată fi ușor de urmărit; folosirea unui vocabular adecvat temei și autorului; o pronunțare corectă și completă a cuvintelor;
- *acuratețe* – presupune folosirea unui vocabular bogat pentru a putea exprima sensurile dorite; cere exploatarea completă a subiectului de comunicat;
- *empatia* – vorbitorul trebuie să fie deschis tuturor interlocutorilor, încercând să înțeleagă situația acestora, pozițiile din care adoptă anumite puncte de vedere, atitudinile, manifestând, în același timp, amabilitate și prietenie;
- *sinceritatea* – situația de evitare a rigidității sau a stângăciei, recurgerea și menținerea într-o situație naturală;
- *atitudinea* – evitarea mișcărilor bruște în timpul vorbirii, a pozițiilor încordate sau a unora prea relaxate, a modificărilor bruște de poziție;
- *realizarea contactului vizual* – este absolut necesar în timpul dialogului ca toți participanții la dialog să se poată vedea și să se privească, contactul direct, vizual, fiind o probă a credibilității și a dispozițiilor la dialog;
- *înfățișarea* – reflectă modul în care te privești pe tine însuși: ținuta, vestimentația trebuie să fie adecvate locului și temei discuției, statutului social al interlocutorilor;
- *postura* – poziția corpului, a mâinilor, a picioarelor, a capului, a spatelui – toate acestea trebuie controlate cu abilitate de către vorbitor;
- *vocea* – urmăriți dacă sunteți auziți și înțelegeți de cei care vă ascultă, reglați-vă volumul vocii în funcție de sală, de distanța până la interlocutor, față de zgomotul de fond;
- *viteza de vorbire* – trebuie să fie adecvată interlocutorilor și situației; nici prea mare pentru a indica urgența, nici prea înceată, pentru a nu pierde interesul ascultătorului;
- *pauzele de vorbire* – sunt recomandate atunci când vorbitorul dorește să pregătească auditoriul pentru a recepționa o idee importantă [3].

*Ascultarea activă* îmbunătățește comunicarea didactică, ea trebuie practică atât de învățător, cât și de elevi.

A asculta activ înseamnă, *din perspectiva învățătorului* [7, p.61]:

- a încuraja vorbitorul (elevul) – prin gestică și mimică – atunci când este de acord cu cele afirmate de elev;
- a urmări elevul, fără a-l întrerupe, pentru ca acesta să nu-și uite ideea;
- a reformula sau a parafraza cele spuse de elev, pentru a verifica dacă a înțeles bine și, totodată, pentru a-i oferi elevului un feedback asupra celor afirmate;
- a recapitula ideile exprimate de elev/elevi;
- a acorda credibilitate elevului/elevilor.

*Din perspectiva elevului* [ibidem, p.61]:

- a urmări cu atenție explicațiile învățătorului, confirmând prin contact vizual, poziție în bancă, gestică și mimică, interesul manifestat față de cele prezentate;

- a formula întrebări clarificatoare, după ce, prin reformulare sau parafrazăre, a demonstrat ce a înțeles din comunicarea învățătorului;
- a recapitula ideile prezentate de învățător;
- a demonstra înțelegerea celor expuse prin rezolvarea sarcinilor propuse de învățător;
- a valorifica informațiile primite, prin exprimarea unui punct de vedere personal asupra ideilor discutate.

Conținutul informațional realizat la nivelul elevilor, trebuie să respecte următoarele aspecte definitorii:

- alegerea modalităților de comunicare, adecvate situațiilor concrete, conținutului comunicării și particularităților de vârstă ale elevilor;
- efectele congruenței emoționale elev-elev și elev-învățător în planul depășirii obstacolelor din comunicarea didactică;
- impactul climatului afectiv negativ, exprimat prin neîncredere și absența stimulării motivaționale a elevilor în contextul comunicării didactice;
- stimularea de către învățător a reflecției personale asumate în comunicarea didactică și aprecierea de către elevi a semnificației acesteia în raport cu dezvoltarea personală;
- dezvoltarea în plan personal și social a elevilor pentru dobândirea trăsăturilor de caracter care le vor asigura integrarea școlară și socială, aderarea la valorile etice și morale universale și profund umaniste, elemente esențiale de inserție și succes școlar și personal;

În concluzie, *comunicarea didactică* se poate structura pe ideea că este o comunicare intrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare în care nu apar reacții de conținut (centrată pe dobândire de cunoștințe sau deprinderi, motivații, etc.) de cadru instituțional (poate exista comunicare didactică în afara procesului de învățământ) sau privitoare la parteneri.

## **Bibliografie**

1. Abric J.C. Psihologia comunicării (teorii și metode). Iași: Editura Polirom, 2002.
2. Ciobanu O. Comunicare didactică. B.: Ed. Academiei de Studii Economice, 2003.
3. Cozărescu M. Comunicare didactică. Teorie și aplicație. B., 2003.
4. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. V.I, B., 2015.
5. Cucoș C. Pedagogie, Ed. Polirom, Iași, 2004.
6. Jinga I., Istrate E. Manual de pedagogie. B.:Editura BIC ALL, 2006.
- 7.Orosan D. Comunicarea didactică. Model pedagogic de formare a competențelor comunicative în învățământul primar. Cluj-Napoca: Editura Eurodidact, 2006.
8. Pânișoară I. O. Comunicarea eficientă. Iași: Ed. Polirom, 2004.
9. Trinca L. Teoria limbii în învățământul preuniversitar. Bălți, 2013.

## CARACTERISTICI ALE COMPORTAMENTULUI PROSOCIAL

**Marina Josu**, studentă, ciclul II, Facultatea Pedagogie, UST

**Lilia Pavlenko**, dr., conf.univ.interimar, Catedra PEP, UST

**Rezumat.** Autorii articolului pun în discuție termenul de *comportament prosocial* care în ultimele decenii este studiat tot mai frecvent de cercetători în contextul procesului de socializare. Cunoașterea științifică despre apariția și dezvoltarea conceptului numit poate contribui în stimularea manifestării comportamentului prosocial.

**Abstract.** The authors of the article examines the term *prosocial behavior* which in recent decades is increasingly being studied by researchers in the context of the socialization process. Scientific knowledge of the emergence and development of the concept can contribute to stimulating the manifestation of prosocial behavior.

*„Un om cobora de la Ierusalim la Ierihon, și a căzut între tâlhari, care, după ce l-au dezbrăcat și l-au rănit, au plecat, lăsându-l aproape mort. Din întâmplare, un preot cobora pe calea aceea și, văzându-l, a trecut pe alături. De asemenea, și un levit, ajungând în acel loc și văzând, a trecut pe alături. Iar un samaritean, mergând pe cale, a venit la el și, văzându-l, i s-a făcut milă și, apropiindu-se, i-a legat rănila, turnând pe ele untdelemn și vin, și, punându-l pe dobitocul său, l-a dus la o casă de oaspeți și a purtat grijă de el. Iar a doua zi, scoțând doi dinari, i-a dat gazdei și i-a zis: «Ai grijă de el și, ce vei mai cheltui, eu, când mă voi întoarce, îți voi da» (Luca 10.30-35).*

Scene asemănătoare cu comportamentele din parabola dată, le întâlnim frecvent. De la filosofii și gânditorii din Antichitate până în zilele noastre descoperim că diferiți oameni reacționează diferit la întâmpările ce au loc în viața lor. Reflecții despre comportamentul prosocial putem găsi în opera lui Aristotel, care denotă faptul că oamenii în toate timpurile atrag atenția asupra modului cum se comportă și cum ar fi bine să se comporte omul în societate. În acest sens, servesc drept exemplu scrierile lui Seneca – „Despre binefaceri” (De beneficiis). Reflecțiile filosofului roman despre recunoștință sunt cât se poate de actuale pentru psihosociologia comportamentului prosocial: „Răsplata unei fapte bune este ai făcut-o” sau „Sunt recunoscător nu fiindcă îmi folosește, ci fiindcă îmi face plăcere” [4, p.45].

Din timpuri și până astăzi cei care manifestă grijă, altruism și sunt săritori la nevoie, serveau drept model pentru fiecare copil. Despre persoane de acest tip se vorbea în povești și basme, fiecare părinte dorind să ofere o educație demnă își învață copilul să-și iubească aproapele, să-i ajute pe cei care au nevoie, să ofere loc în transport etc.

Deși recent intrat în vocabularul și în domeniul preocupărilor psihosociologice, comportamentul prosocial a polarizat interesul multor cercetători, la moment, existând un volum însemnat de fapte de observație, date experimentale, ipoteze și teorii explicative.

Abordarea psihologică a comportamentului prosocial este relativ nouă, totodată, au existat din cele mai vechi timpuri trimiteri la acest tip de comportament. La etapa actuală a dezvoltării societatea modernă cunoaște o schimbare considerabilă în ierarhizarea valorilor,

schimbarea normelor sociale și a idealurilor, modelelor cu care tind să se asemene tinerele generații.

Primele cercetări asupra comportamentului de ajutorare au apărut prin anii 1950. Cercetările ulterioare au fost mult stimulate de un eveniment trist din 1964, care a avut loc la New York: o tânără, Kitty Genovese, a fost ucisă într-o seară pe stradă, iar anchetatorii au constatat că 38 de persoane asistaseră din dosul perdelelor, în blocurile din apropiere, fără să intervină [2]. Acest caz a trezit interesul multor savanți pentru comportamentul oamenilor în diferite situații: fie acesta prosocial sau asocial.

Deci, ce se înțelege prin *comportament prosocial*?

Fiind obiect de studiu al psihologiei sociale de câteva decenii, noțiunea de comportament prosocial (introdusă de sociologul polonez J. Reykowski, 1980), figurează în Dictionarul de Psihologie socială cu sensul foarte larg de comportament orientat spre valorile sociale [6]. În sens restrâns este definit drept comportamentul orientat spre ajutorarea, protejarea, sprijinirea altor persoane, fără a aștepta o recompensă externă sau acțiunea care nu aduce beneficii decât celui care primește ajutorul. Alți autori consideră că acest tip de comportament poate fi definit ca acțiunea care nu aduce beneficii decât celui ce primește ajutor.

Termenul de „comportament prosocial” este întâlnit în lucrările unor psihosociologi precum Baron și Byrne, 1974–1981; Bar-Tal, 1976; Baum, Fischer și Singer, 1985; Bierhoff și Klein, 1988; Feldman, 1985 [4,5]. A. Baum, J.D. Fisher, J.E. Singer înțeleg prin comportamente prosociale acele acte intenționate care ar putea avea consecințe pozitive pentru alții, fără a se anticipa vreo răsplată. D. Bar-Tal, Sharabany și Raviv au adăugat o a treia restricție: în afara intenționalității și absenței obligațiilor de serviciu, comportamentul să fie realizat fără așteptarea recompenselor externe.

Analiza acestui tip de comportament și în prezent înaintează numeroase definiții. S. Chelcea înțelege prin comportament prosocial un comportament intenționat, realizat în afara obligațiilor profesionale ce vizează promovarea și consolidarea, conservarea normelor și valorilor sociale [4]. P.Golu susține că: „Comportamentul prosocial este o categorie largă, care include atât conduita de ajutorare, cât și altruismul. El este comportamentul rezultat din procesul societății și al învățării sociale” [6, p.138].

De menționat, că termenul „prosocial” inițial în psihologie descria forma ușoară de agresivitate, acceptată de societate (L. Wispe). Acest termen “comportament prosocial” pentru prima dată a fost introdus în psihologie de către J. Bryan, M. Test și D. Rosenhan și G. White independent unul de altul pentru a menționa formele pozitive ale comportamentului social. Dar în anii următori, pe măsura creșterii numărului de cercetări în acest domeniu, în rând cu termenul de „comportament prosocial” apar termenii de „comportament altruist”, „comportament de ajutorare”, „comportament de cooperare” [2].

Unele comportamente, după S. Chelcea, sunt foarte ușor de identificat ca fiind prosociale. Altele impun însă analize mai subtile, iar includerea lor în categoria

comportamentelor prosoziale rămâne discutabilă. După opinia sa, ca și în cazul comportamentelor antisociale, discernământul califică în cele din urmă comportamentul [5].

În linii generale, comportamentul prosocial se referă la actele evaluate pozitiv în societate. Wispé definește comportamentul prosocial drept acel comportament cu consecințe sociale pozitive, care contribuie la bunăstarea fizică și psihică a unei alte persoane [apud 7, 2005].

Pentru a se putea vorbi de existența unui comportament prosocial majoritatea autorilor pledează pentru trei condiții: „intenția de a ajuta, inițierea actului comportamental în mod voluntar și lipsa de urmărire a obținerii vreoa unei recompense externe de către cel care realizează actul comportamental”, „acte intenționate, acțiuni, tip de comportament intenționat orientat spre ajutorarea, protejarea, sprijinirea, dezvoltarea celorlalte persoane, fără a aștepta vreoa recompensă externă, „să fie intenționat și voit” [apud 11]. Deci, anume acel comportament care are o intenționalitate de sprijinire a valorilor sociale și care este produs în mod conștient poate fi considerat prosocial [11, p.26].

Prin urmare, putem observa ideea conform căreia comportamentul prosocial este adesea văzut ca un comportament de ajutorare și un comportament prin care facem ceva folositor celuilalt. Comportamentul de ajutorare se referă la activitatea prosocială a omului. Drept comportament prosocial înțelegem fiecare acțiune înfăptuită cu scopul de a aduce beneficii altei ființe.

Care sunt caracteristicile comportamentului prosocial?

Acest tip de comportament **se referă la acte valorizate pozitiv de societate**. Ele sunt comportamente intenționate, realizate în afara obligațiilor profesionale și orientate spre conservarea și promovarea valorilor sociale. Bar-Tal [14] stabilește notele definitorii ale comportamentului prosocial, și anume: *intenționalitatea, libertatea alegerii* (nu obligație de serviciu), realizat în absența unor recompense externe. Pe lângă acestea, categoria de comportamente include: *comportamentul de ajutorare, comportamentul altruist, atracția interpersonală, prietenia, simpatia, încrederea, sacrificiul, cooperarea*. Factorul determinant rămâne criteriul social: agresiunea, este considerată de obicei un comportament antisocial, dar dacă este valorizată de societate (ca atunci când individul trebuie să lupte pentru a-și apăra țara), ea devine comportament prosocial.

Conceptul de comportament prosocial capătă o extensie mult mai mare și **cuprinde fenomene foarte variate**: ajutorarea semenilor, apărarea proprietății, jertfa de sine pentru dreptate, pentru independența Patriei. Locul central în sistemul comportamentului prosocial este ocupat de intrajutorarea, protejarea și sprijinirea dezvoltării semenilor, omul fiind valoarea socială supremă [5]. Nu orice comportament ce ar avea consecințe pozitive, poate constitui comportamentul prosocial, ci numai acel comportament ce are o intenționalitate de sprijinire a valorilor sociale și care este produs în mod conștient.

Zilnic, în marea parte a sa, oamenii se conformează normelor sociale general acceptate și procedează în conformitate cu valorile sociale dominante. Unii se distanțează, însă, de

principalele norme și valori sociale, se abat, în sens negativ, de la ele. Aceștia au comportamente antisociale.

Comportamentul prosocial **este modelat de un șir de factori**. În acest sens, *personalitatea* celor care acordă ajutor a constituit subiectul multor cercetări de psihosociologia intrajutorării. S-a pus și întrebarea dacă nu există cumva un așa-zis „tip de personalitate altruistă”. O astfel de supoziție ar conduce la concluzia că anumite persoane, cele care aparțin tipului altruist, manifestă, totdeauna, comportamente prosociale, în timp ce altele rămân insensibile la solicitarea ajutorului. Adevărul este că oamenii reacționează diferit în situații concrete și în anumite momente ale vieții lor. În acord cu o serie de cercetări mai vechi (cf. H. Hartshorne și M.A. May, 1928) sau mai noi (cf. K.J. Gergen și colaboratorii, 1972) [apud 9], nu există un tip de criminal înnăscut, nu există nici un tip altruist din naștere: altruiștii nu reprezintă altfel de oameni, ci oameni altfel socializați, în structura personalității lor, se găsesc trăsături comune tuturor oamenilor, dar și unele particularități, care, într-o îmbinare specifică, diferențiază personalitatea prosocială de ceilalți.

E.L. Dlugokinski și T.J. Firestone au găsit o corelație semnificativă între trăsăturile de personalitate și indicele comportamentelor prosociale. Cercetările lui J. Rotter (1966) au arătat că persoanele care percep că dețin mai mult control asupra evenimentelor, care își dau seama că pot influența situația au o tendință mai accentuată de a interveni în sprijinul celorlalți [13]. J. Reykowski (1976) a pus în evidență faptul că *stima de sine* corelează pozitiv cu orientarea prosocială a comportamentelor. La aceeași concluzie au condus și studiile lui D.C. Glass, E. și Welter. M. Jarymoeicz a constatat că tinerii care aveau un nivel de autoacceptare mai ridicat manifestau mai multă sensibilitate și o acuratețe sporită în perceperea problemelor celorlalți [13].

Conform psihologului Bentu D., analiza mai multor surse asupra conceptului cercetat demonstrează că variabilele de personalitate care au fost asociate cu o mai mare disponibilitate de comportament prosocial în anumite contexte sunt următoarele: un *grad ridicat de empatie* față de ceilalți; tendința de a atribui cauzele evenimentelor mai degrabă acțiunii voluntare decât împrejurărilor exterioare; o orientare mai curând colectivistă decât una individualistă; în general, sunt implicate persoane extravertite, mai receptive față de experiență și mai agreabile. Și indiferent dacă au sau nu trăsăturile asociate comportamentului prosocial, dacă pot fi convinși sau motivați să creadă că sunt altruști, oamenii vor acționa ca atare. De exemplu, etichetarea cuiva ca persoană săritoare sporește probabilitatea intervenției sale în situații de urgență. Însă, indiferent de natura motivației de ajutorare, empatia constituie un important factor de predicție a comportamentului prosocial. Indivizii empatici, în prezența unor persoane în suferință, le împărtășesc suferința, simțind simpatie și compasiune față de ele. Capacitatea de adopție a perspectivei celuilalt și de experiență empatică se asociază pozitiv cu ajutorarea și cu alte forme de comportament prosocial, atât la copii, cât și la adulți [1]. Studii numeroase au arătat că adulții ca și copii



răspund empatic la durerea altora, că ființelor umane le este neplăcută suferința altora, servind drept motiv pentru intrajutorare.

În literatura de specialitate sunt descrise și alte studii în acest domeniu realizate de L. Kohlberg, J. Piaget, P. Golu, E.O. Wilson, J.P. Rushton, B. Latane, J. Rodin, J. Draley și alții. Spre exemplu, S. Cunningham în anul 1979 a demonstrat că și *vremea de afară* (însorită/mohorâtă) îi determină pe oameni să ajute sau din contra inhibă comportamentul de ajutorare. Irving M. Pelivan și colaboratorii săi au demonstrat experimental că tendința de ajutorare a victimilor crește când *situația* în care se află aceștia este neambiguă. Kenneth și Marry Gergen împreună cu K. Meter studiază construcția socială a relațiilor de ajutorare, mai apoi L. Berkowitz propune explicația comportamentului prosocial prin *norma responsabilității sociale*. H. Takooshian și colaboratorii săi au pus în evidență *impactul vieții urbane* asupra comportamentului prosocial [2, 5, 12 etc].

Autorii I.M. Piliavin, J. Rodin, J.A. Piliavin au evidențiat *importanța costurilor morale* în manifestarea comportamentului prosocial, printre care se enumeră: pierderea stimei de sine, a prestigiului în fata celorlalți etc. Spre exemplu, ei au observat că oamenii sunt mai puțin dispuși să-i ridice de pe trotuar pe cei „doborâți” de băutură, să-i însoțească pe nevăzători, să-i sprijine pe cei oribil mutilați, pentru că își închipuie un cost prea ridicat al ajutorului și anume - diminuarea prestigiului lor prin asocierea cu astfel de persoane. În rezultat, cei care au cel mai mult nevoie de ajutor sunt ocoliți [2].

L.M. Hoffman, S.H. Schwartz, G. Clausen marchează *competența subiectului* în raport cu comportamentul prosocial. Cu cât individul este mai competent și are mai mult control asupra situației (o poate influența mai mult), cu atât mai probabil ca va acorda ajutor. Un înotator mediocru va evita să se arunce în apă pentru a salva o persoană în pericol. L.M. Hoffman explică aceasta prin costul mai scăzut al ajutorului. Pentru o persoană competentă în domeniul în care se solicită ajutor, costul comportamentelor prosociale este mai scăzut decât pentru persoanele care nu știu cum să intervină, lipsite de competență (S.H. Schwartz și G. Clausen). Ajutorul de prima urgență depinde de competența persoanei, de nivelul de familiarizare cu mediul natural și social în care se desfășoară acțiunea (R. Granet, 1970).

Deosebit de interesante se par și concluziile cercetătorilor asupra personalității celor care și-au riscat viața acordând ajutor victimelor nazismului. P. London a stabilit că cei ce au acordat în timpul celui de-al doilea război mondial ajutor evreilor, salvându-i de prigoana hitleristă, se caracterizau prin spirit contestatar, o puternică identificare cu modelul moral (de regulă, al părinților) și sentimentul marginalizării sociale [13]. D.L. Rosenhan a identificat aceleași trasaturi de personalitate în rândul militanților pentru drepturile sociale ale muncitorilor.

Rezultatele mai multor studii au stabilit că există o corelație directă între *convingerea că trăim într-o lume a dreptății și echității sociale* - ca trasătură de personalitate - și comportamentul prosocial (M.J. Lerner, 1971). Persoanele care au fost socializate în ideea că oamenii sunt buni și relațiile dintre ei sunt corecte, echitabile, au o mai accentuată

tendință de a-i ajuta pe alții (E.J. Phares și J.T. Lamiell, 1975). Dacă avem convingerea că cel care cere ajutor nu este un om rău, lipsit de valoare, că situația în care a ajuns se datorează încălcării echității sociale, foarte probabil că vom interveni pentru restabilirea justiției sociale [2].

Totodată, cercetătorii au demonstrat că *modul în care se solicita ajutorul* influențează și el realizarea efectivă a comportamentului prosocial. Cerut cu prea multă insistență, ultimativ, ajutorul întârzie sau nu se mai oferă deloc. Moderația în solicitarea ajutorului este mai eficace decât insistența (L.A. Horowitz, 1968). O explicație autorii numesc *reactanța psihică* (J.W. Brehm, 1966). Prin analogie cu fenomenele din fizică (reactanța reprezintă opoziția elementelor de circuit față de trecerea curentului electric și este dependentă de frecvența acestuia), se apreciază că procesele psihice se caracterizează printr-o anumită inerție, printr-o rezistență indusă: când se limitează libertatea de acțiune se resimte o stare emoțională negativă, ce declanșează dorința de a acționa în conformitate cu opțiunile proprii. Insistența agresivă în solicitarea ajutorului amenință libertatea opțiunii și, datorită reactanței psihice, indivizii evită acordarea ajutorului. Are loc, în sens metaforic, „efectul bumerangului” [10].

În anul 1970, Latane' și Darley au căutat să explice experimental intervenția indivizilor în situațiile de urgență în dependență de prezența celor din preajmă sa (adică dacă este singur sau cu cineva), astfel remarcând *efectul de trecător*: esența acestuia se reduce la ideea că indivizii sunt dispuși să ajute când sunt singuri, deoarece situațiile de urgențe pot implica un potențial pericol pentru persoana care vrea să ajute; posibil, persoana poate a trecut printr-un eveniment neobișnuit; acțiunile nu pot fi planificate etc. Mai mult, studiile autorilor au arătat că prezența altora pot inhiba reacțiile indivizilor, care fiind influențați de pasivitatea celor din jur pot aprecia situația ca una nu atât de gravă. Explicațiile oferite de autori se referă la diviziunea responsabilității (prezența celorlalți transferă responsabilitatea de a acționa sau nu); la inhibarea produsă de public (teama de a nu greși față de martori); influența socială (persoanele din preajmă oferă un model de acțiune) [2].

Aceste și alte constatări cu valoare explicativă au și profunde semnificații formative: frecvența comportamentelor prosociale poate fi sporită mărind competența oamenilor, învățându-i cum să acorde ajutor etc. Comportamentul prosocial este un comportament învățat. Fără a ignora rădăcinile biologice ale intrajutorării umane, autorii apreciază că socializarea are un rol determinant în orientarea spre apărarea, susținerea și promovarea valorilor sociale. Familia, grupul de covârșnici, școala, organizațiile de copii și de tineret, colectivele de muncă, organizațiile politice contribuie la formarea atitudinii prosociale, premisă a comportamentelor de intrajutorare umană. Cercetările care au relevat rolul mass-mediei în emergența comportamentelor prosociale constituie un argument convingător în sprijinul caracterului achiziționat al comportamentelor prosociale.

J.H. Bryan și colaboratorii săi au prezentat într-un experiment unor copii în vârstă de 6-9 ani două tipuri de filme, într-un caz, apăreau în film modele prosociale, în celalalt nu.

Testați ulterior, copii care au vizionat filmul cu conținut caritabil s-au caracterizat printr-o atitudine prosocială mai intensă. Alte cercetări au arătat că nu numai atitudinea, dar și comportamentul prosocial se învață prin imitarea modelelor transmise de mass-media [8]. Comportamentul adulților într-o manieră altruistă, filmele cu mesaj prosocial au demonstrat creșterea atitudinilor pozitive ale copiilor pentru acest gen de comportamente.

Un alt exemplu servește experimentul pus de Hornstein (1970) care a prezentat unor subiecți un film cu un individ care înapoia proprietarului portofelul găsit. În cele trei condiții, cel ce a găsit banii era fie foarte bucuros, fie supărat, fie indiferent. La ieșirea din sala de proiecție, subiecții însăși găseau un portofel. S-a constatat că cei ce au vizionat secvențele cu restituirea portofelului în mare parte restituiau banii contrar celor ce au vizionat secvențele cu consecințele neplăcute.

Respectiv, studierea comportamentului prosocial, după cum menționează psihologul P. Iluț (1994), este necesară ținând cont de rezultatele experimentale în diverse contexte (particulare, de masă) [12]. Ca și alte genuri de comportamente, cel prosocial este învățat în timpul socializării primare, fapt, la fel, confirmat de studii experimentale. Învățarea socială, atât prin mecanismul direct al recompensei, pedepsei și rentării, cât și prin observarea consecințelor comportamentale ale altor persoane ce întreprind acțiuni prosociale (învățarea directă, prin modele), conduce la însușirea de conduite altruiste atât la copii, cât și la reîntărirea comportamentelor adulte de ajutorare.

## **Bibliografie**

1. Bentu D. Comportamentul prosocial. psihointegrativa.ro (vizitat 03.09.18).
2. Boncu Șt. Psihologie socială.-psih.uaic. www.psih.uaic.ro/~sboncu/romana/Curs.../-Curs29.pdf (vizitat 05.09.18).
3. Chelcea S. Psihosociologie – teorie și aplicații. București: Economica, 2006.
4. Chelcea S. Un secol de cercetări psihosociologice. Iași: Polirom, 2004. p. 184
5. Chelcea S. Comportamentul prosocial. În Psihologie socială – aspecte contemporane. Iași: Polirom, 1996 (coord. Necolau A.).
6. Chelcea S., Golu M. Dicționar de psihologie socială. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.
7. Crăciun D. Psihologie socială. București: ASE, 2005.
8. Moscovici S. Psihologia socială a relațiilor cu celălalt. Iași: Polirom, 1998.
9. Neculau A. Manual de psihologie socială. Iași: Polirom, 2004.
10. Neculau A. Psihologia socială. Aspecte contemporane. Iași: Polirom. 1996.p.444
11. Pavlenko L. Particularitățile psihologice ale dezvoltării competenței sociale în ontogeneză. Teza de dr. Chișinău, 2015, 228 p.
12. Radu I., Iluț P., Matei L. Psihologie socială. Cluj-Napoca: Ene, 1994.
13. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кэмпбелл. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996.

14. Bar-Tal D. Sequential Development of Helping Behavior: A Cognitive-Learning Approach. *Developmental Review*, 2. 1982. p. 101–124.

## ASPECTE ALE COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN CLASELE PRIMARE

Valentina Mancuș, grad didactic superior

Liceul Teoretic „Mihai Viteazul”

**Rezumat.** *Competențele de comunicare* reprezintă *capacități*, care includ ansambluri de *cunoștințe* structurate și deprinderi, *atitudini* dobândite prin învățare, care fac elevul competent în anumite situații de comunicare. Formarea competenței de comunicare are menirea să reglementeze relațiile dintre oameni în toate sferele vieții sociale: *școală, în muncă și viața de toate zilele, în politică și în știință, în familie și în locurile publice și este chemată să dirijeze faptele omului, atitudinea lui față de alți oameni și față de societate prin obiceiuri, convingeri, educație*. Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive îi face să se exprime clar, să se implice, să-și dezvolte vocabularul etc.

În mediul educațional se abordează tot mai insistent problematica formării competenței de comunicare la elevi, care reprezintă o necesitate socială stringentă, de aceea formarea/dezvoltarea lor sunt obiective de bază ale procesului de predare-învățare-evaluare.

T. Cartaleanu, O. Cosovan, V. Goraș-Postică se pronunță astfel despre competență: „Ca în oricare domeniu de activitate, competența reprezintă condiția asiguratorie pentru performanță și eficiență, fiind susținută, în linie directă, de factori extrinseci și intrinseci determinativi pentru conduita umană” [1].

Formarea competenței de comunicare orală are menirea să reglementeze relațiile dintre oameni în toate sferele vieții sociale: *școală, în muncă și viața de toate zilele, în politică și în știință, în familie și în locurile publice și este chemată să dirijeze faptele omului, atitudinea lui față de alți oameni și față de societate prin obiceiuri, convingeri, educație*.

*Competențele de comunicare* devin competențe-cheie la nivel de sistem educațional, fiind evaluate conform capacității personalității de a comunica cu cei din jur, alături de componentele afectiv-atitudinale într-o anumită situație. Este foarte important a ști să comunici conform celor trei dimensiuni ale naturii cunoașterii *a ști, a ști cum, a ști să fi...* [1, p.5].

Cel care știe să comunice poate relaționa cu persoanele cu care vine în contact. De asemenea, cel ce stăpânește tehnica aparent simplă a comunicării, încearcă să rezolve conflicte cu ajutorul cuvintelor. Comunicarea contribuie atât la socializarea elevului, cât și la formarea unui comportament civilizată.

*Competențele de comunicare* reprezintă *capacități* care includ ansambluri de *cunoștințe* structurate și deprinderi, *atitudini* dobândite prin învățare, care fac elevul competent în anumite situații de comunicare.

Cercetătoarea T. Cartaleanu susține că *competențele de comunicare*, ca parte integrantă a oricărei competențe, care în demersul educațional, în mare măsură, anume prin

comunicare-orală sau scrisă se demonstrează, se alcătuiesc din: *competențe lingvistice, competențe sociolingvistice și competențe pragmatice* [8, p.37].

Claude Simard structurează competența de comunicare în șase componente (apud A. Pamfil, p.43):

1. *componenta verbală*, ce integrează toate componentele limbii și conține la rândul ei: *dimensiunea lingvistică, dimensiunea textuală, dimensiunea discursivă*;
2. *componenta cognitivă*, ce se referă la stăpânirea operațiilor intelectuale realizate în producerea și comprehensiunea limbajului;
3. *componenta enciclopedică*, ce trimite la cunoașterea aspectelor lingvistice, textual și discursive proprii unor domenii diferite;
4. *componenta ideologică*, ce vizează capacitatea de a se situa față de și de a reacționa la idei, valori, opinii vehiculate prin discurs;
5. *componenta literară*, ce presupune cunoștințe și capacități de exploatare a creativității verbale;
6. *componenta socio-afectivă*, format dintr-o rețea de concepții, de sentimente și de valori ce influențează comportamentul verbal al individului.

Procesul de formare a competenței de comunicare este de lungă durată și presupune, la acest nivel :

- învățarea instrumentelor esențiale ce asigură receptarea și producerea mesajelor orale și scrise;
- asimilarea unor cunoștințe despre limbă, despre text și despre contextul comunicării, precum și asimilarea unor strategii de construcție și de receptare a discursului;
- exersarea acestor cunoștințe și strategii în situații diverse de comunicare [7, p. 64].

T. Callo menționează că la formarea eficientă a competențelor comunicative trebuie respectate și realizate următoarele principii: relațional; al ambianței comunicative; al pre-comunicativității; al necesității motivaționale; al personalizării; al parteneriatului; al euristiciității; al activizării; al responsabilității; al influenței acționale; al densității comunicative; al intenției comunicative; al egalității și al acordului; al socializării [Apud V. Goraș-Postică].

*Formarea competenței de comunicare presupune formarea următoarelor deprinderi:* de ascultare activă; de dialogare; de însușire și folosire a formulelor de politețe; de dezvoltare a capacității empatică; de dezvoltare a comunicării asertive; de respectare a normelor de comunicare orală și scrisă; de cunoaștere a limbajului nonverbal și paraverbal.

Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare presupune o manieră interactivă și activă a elevilor, ce îi face să se exprime. Metodele pot fi implementate diferențiat, respectându-se principiile accesibilității și ale adecvării la particularitățile de vârstă și intelectuale ale elevilor;

În scopul obținerii rezultatelor scontate pentru fiecare lecție pregătesc diverse modalități de formare a competenței de comunicare. Competența de comunicare se formează: *în situații de comunicare, în baza lecturării imaginii, cât și în baza textului literar.*

**a) în situații de comunicare**

*Subiectul lecției:* Eticheta comunicării

Realizează un reportaj cu colegul de bancă, la tema *Biografia lui Mihai Eminescu.*

Tabelul 1. Tehnica *Reportajul literar*

-Unde s-a născut Mihai Eminescu?	Ipoțești, satul copilăriei poetului.
-Ce ocupații a avut de mic copil?	-De mic copil, el cutreiera pădurile cu o carte în mână.
-A scris doar pentru copii?	-Nu, a scris și pentru maturi.
-Ce a iubit mult în viață ?	- A iubit mult să scrie.
-Ce lucrări a scris pentru copii?	-„Fiind băiet, păduri cutreieram”, „Revedere”, „Ce te legeni...”, „Freamăt de codru”
-Putem afla când a decedat?	- A decedat în 1889

**b) în baza lecturării imaginii**

Ce vedeți în imagine?

În ce perioadă a fost făcută fotografia?

Ce clădire importantă este reprezentată?

Ce clădiri sunt în preajmă?

Ce culori predomină?

Ce ați schimba în imagine?



d) Altă modalitate este **lectura textelor literare**. Scopul propus constă în elucidarea reperelor conceptuale, condițiile și posibilitățile de formare la elevii mici a competenței de comunicare prin intermediul textelor literare.

Tema: Legenda Cetatea Soroca

*Întrebări privitoare la conținutul textului* pentru a verifica gradul de receptare a textului.

- Ce a văzut pe cer domnitorul Moldovei, Petru Rareș, trecând pe malul Nistrului?
- Ce a hotărât să facă Măria Sa?
- Care a fost reacția domnitorului la uciderea din greșeală a uneia dintre lebede?
- Ce a făcut lebăda rămasă, pierzându-și prietena de viață?
- Ce a hotărât să înalțe voievodul în urma celor întâmplute?
- Dince a fost construită cetatea?
- Prin ce este vestită piatra de la Cosăuți?
- Ce alte cetăți ale Moldovei cunoașteți?
- Cu ce scop înălțau domnitorii cetăți?

## Altă metodă a fost metoda cadranelor

Tabelul 2. Metoda cadranelor

Definiți noțiunea de legendă	Scrie substantivele cu majuscule din text
Describe lebăda din text	Desenează o cetate

Am utilizat metoda **cubul**.

Describe stânca lebedei.

Compară lebăda cu uliul.

Alcătuiește familia lexicală a cuvântului *piatră*

Analizează părțile de vorbire învățate: *Ea a căzut în apa limpede.*

Argumentează de ce textul este o legendă?

Asociați corect îmbinările de cuvinte pentru a obține comparații:

- obraji roșii
- ochi negri
- ca tăciunele
- fulgi mari
- ca niște fluturi
- ca para focului

Metoda de sinteză a textului este *Fișa de lectură*, ce presupune completarea enunțurilor în baza textului.

- Personajul principal al legendei este ...
- Acțiunea se desfășoară....
- Mi-a părut ciudat că....
- Sunt curios/curioasă să aflu dacă.....
- Aș vrea/n-aș vrea să trăiesc...
- Dacă aș putea, aș...
- Mă bucur enorm atunci când....

Învățătorul urmărește să formeze elevilor deprinderi de comunicare: Metodele interactive aplicate cu elevii în clasă aduc beneficii, deoarece elevii se implică și comunică cu ceilalți, colaborează în echipă și își asumă responsabilități. Orice metodă interactivă nu poate fi considerată la fel de eficientă pentru orice situație, pentru orice categorie de elevi. Metodele pot fi implementate diferențiat, respectându-se principiile accesibilității și ale adecvării la particularitățile de vârstă și intelectuale ale elevilor;

### Bibliografie

1. Cartaleanu T., Cosovan O. etc. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Ch.: Centrul Educațional, 2008.
2. Curriculum școlar pentru clasele I-IV. Ch.: Editura Cartier, 2010.
3. Ezechil L. Comunicarea educațională în context școlar. B.: EDP, 2002.
4. Goraș-Postică V. (coord.). Competența acțional-strategică. Ch.: Centrul Educațional, 2012.
5. Marin M., Niculcea T. Limba română. Ghidul învățătorului. Ch.: Cartier, 2008.
6. Oprea C. Strategii didactice interactive: repere teoretice și practice. B.: EDP, 2006.

7. Pamfil A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. Pitești: Paralela 45, 2009, 278 p.
8. Sclifos L., Goraș Postică V., Cosovan O. etc. O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic. Ch: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2010.
9. Șoitu L. Pedagogia comunicării. B.: Editura Didactică R.A., 1997, 223 p.

## **FORMAREA CAPACITĂȚILOR DE COMUNICARE LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ**

**Valentina Mîslițchi, dr., conf. univ., UST**

**Inga Prodan, masterandă, UST**

**Rezumat.** Articolul tratează problema formării capacităților de comunicare la copiii de vârstă preșcolară. În lucrare sunt prezentate diverse definiții ale conceptelor de capacitate și capacități de comunicare, sunt elucidate particularitățile formării capacităților de comunicare la preșcolari, sunt expuse tehnologiile didactice cu impact maxim în formarea capacităților comunicative la copiii din învățământul preșcolar.

**Abstract.** This article treats the problem in forming of preschool children' communicative abilities. In this work are presented a variety of definitions of ability concepts and communicative abilities likewise, there are elucidated the peculiarities of formation of preschool children' communicative abilities. Moreover, the didactic technologies are rendered having a maximum impact in forming the preschool children' communicative abilities in education.

Comunicarea reprezintă condiția primordială pentru dezvoltarea integră a subiectului și conviețuirea eficientă în societate.

Comunicarea nu este utilizată de subiect doar pentru a transmite altora idei, gânduri, emoții, dar și pentru a recepta, înțelege și interpreta ceea ce cei din jur îi comunică.

Capacitatea de a comunica eficient este esențială pentru realizarea tuturor activităților cotidiene, prin utilizarea simbolurilor ce reprezintă concepte, joacă un rol fundamental în dezvoltarea capacităților de cunoaștere, de gândire, a logicii și a raționamentului; reprezintă o premisă a procesului de construire a relațiilor interpersonale și de integrare socială.

Preșcolăritatea oferă câmp larg de evoluție, stimularea capacităților de comunicare se constituie ca finalitate majoră a ei și condiție importantă pentru ceea ce s-ar putea numi *nivel de maturizare optimă* pentru debutul școlarității [16, p.49].

Dicționarul explicativ al limbii române definește capacitatea drept posibilitatea de a lucra, o forță, putință, pregătire, pricepere, practică de a ști să faci; proprietate de pătrundere în esența lucrurilor [14, p.282].

În Dicționarul de psihologie capacitatea este definită ca posibilitatea de a reuși în îndeplinirea unei sarcini [3, p.54].

Cercetătorul C. Prévost definește capacitatea ca o posibilitate de reușită și de competență într-un domeniu practic [4, p.121].



După P.Popescu-Neveanu, capacitatea este un sistem de însușiri funcționale și operaționale în uniune cu deprinderile, cunoștințele și experiența necesară, care duc la acțiuni eficiente și de performanță [8, p.98].

Capacitatea de comunicare este o relație între indivizi ce implică transmiterea, intenționată sau nu, de informații destinate să lămurească sau să influențeze un individ sau un grup de receptori, dar în același timp în care o informație este transmisă, se produce o acțiune asupra subiectului receptor și un efect retroactiv asupra persoanei emițătoare care, la rândul ei, este influențată [3, p.75].

N. Chomsky a fost cel care a susținut teoria ineismului, o concepție biologizantă modernă asupra originii limbajului. Conform acestei teorii capacitatea de comunicare este o parte specializată a zestrei genetice cu care venim pe lume, ea fiind cunoștința înnăscută care trebuie doar dezvoltată de-a lungul vieții. Dacă la N. Chomsky capacitatea de comunicare apare drept înnăscută, fiind elaborată în acest sens teoria limbajului genetic programat, J. Piaget admite că unele forme ale cunoașterii pot fi prezente încă de la început, dar creșterea și dezvoltarea ca expresie a unei nevoi constante de depășire prin extinderea mediului și a capacităților organismului nu poate fi contestată. Astfel, J. Piaget lansează ideea potrivit căreia capacitatea de comunicare nu este o facultate înnăscută, aceasta fiind, mai degrabă, un produs al dezvoltării intelectuale general construite, ceea ce pune bazele teoriei constructivismului și interacționismului în achiziția comunicării [15, p.14].

Capacitatea de comunicare redă în cazul speciei umane, posibilitatea de a interacționa cu semenii, de a realiza cu ei un schimb informațional. De la naștere și până la intrarea în școală copilul trece în dezvoltarea sa prin diverse crize ale dezvoltării, fapt ce sporește considerabil și nivelul capacităților de comunicare. În corespundere cu perioadele de criză se evidențiază trei etape în dezvoltarea psihică a copilului până la intrarea în școală: pruncia (până la un an), copilăria fragedă (de la un an la trei) și copilăria preșcolară (de la trei până la șase-șapte ani).

De la vârsta de 3-4 ani începe să se pună în act capacitatea copilului de a-și modela oferta în funcție de partener (copii mai mici, copii mai mari, adulți, vârstnici). Capacitățile de comunicare verbale, nonverbale și paraverbale ce țin de politețea relației și exprimării sunt achiziții relativ târzii. În etapa preșcolară se continuă, fără însă a se încheia, procesul însuși pragmaticii conversaționale.

O importanță deosebită în dezvoltarea personalității are capacitatea de comunicare cu semenii. Anume în condițiile comunicării cu alți copii preșcolarul simte permanent necesitatea realizării în activitatea practică a normelor, regulilor însușite. În cadrul grupei preșcolarul primește o apreciere a conduitei sale. La vârsta de 4-5 ani copilul se reține de la îndeplinirea acelor acțiuni care vor fi apreciate negativ de semenii săi [11, p.68].

Comparând capacitatea de comunicare a unui copil în grupa medie (4-5 ani) cu cel al unuia din grupa mare (5-6 ani) se constată diferențe majore. Copilul din grupa mijlocie este mai reținut, are un vocabular mai sărac, gesticulează mai mult. De asemenea, gradul de

înțelegere a mesajelor crește și copilul începe să învețe o serie de forme de politețe pe care le reproduce cu plăcere. Atenția și capacitatea de concentrare în procesul de comunicare cresc de la 5-7 minute la preșcolarul mic, la 20-25 minute la preșcolarul mare. Exprimarea verbală în procesul de comunicare înregistrează sub toate aspectele mari progrese. Comunicarea se nuanțează, existând un anumit stil de comunicare între copil și educator, între copil și altul, între copil și părinte. Comunicarea verbală forțează inteligența la o ordonare complexă a datelor ce se comunică. Capacitatea de a comunica cu cei din jur, de a folosi limbajul este o achiziție importantă pe care se bazează însușirea unor abilități de maximă importanță pentru activitatea desfășurată în grădiniță [9, p.14].

Stilul de a comunica diferă și în funcție de personalitatea fiecărui copil. Un timid va vorbi mai puțin, mai rar, cu voce tremurândă, va privi în altă parte decât spre cel căruia îi vorbește. Dimpotrivă, un copil „îndrăzneț” va spune totul fără nici o reținere, privind spre interlocutor [9, p.17].

La vârsta preșcolară copilul se include în relații de contact mai largi cu maturii și, în deosebi, cu semenii săi. Interacțiunea intensă cu alți oameni cere de la copil însușirea pe deplin a mijloacelor de comunicare, în special a vorbirii active.

În copilăria preșcolară se dezvoltă și funcțiile vorbirii. Una din funcțiile de bază ale vorbirii, care se dezvoltă la vârsta preșcolară, este funcția de comunicare. Această funcție este caracteristică și pentru copilăria fragedă, însă capacitatea de comunicare poartă acum un caracter situativ. Are loc trecerea treptată de la caracterul situativ la comunicarea contextuală, prin intermediul căreia copilul descrie diverse situații, întâmplări. La vârsta preșcolară superioară începe dezvoltarea capacității de comunicare explicative. Dezvoltarea acestei funcții cere de la copil un nivel mai înalt de dezvoltare psihică, în cele din urmă fiind un stimulent puternic pentru această dezvoltare [7, p.12].

O atenție deosebită acordă E.Тихеева, comunicării între copii. Niciodată copiii nu vorbesc atât de mult, cu suflet, liber, expresiv ca în societatea lor, de aceea educatorul trebuie să fie pentru ei un prieten care trăiește cu interesele, bucuriile și neplăcerile lor, căruia i se vor împărtăși sentimentele și dorințele. Capacitatea copilului de a comunica prin limbaj depinde de structura creierului, de curiozitatea specifică a copilului, de receptivitatea față de influențele sociale, de capacitățile de imitație, de măsura în care educatorul cunoaște mecanismele formării limbajului și oferă fiecărui copil, în raport cu particularitățile sale psihice și cu stadiul dezvoltării sale, prilejul exersării vorbirii [6, p.54].

Capacitatea de comunicare cu adultul și semenii influențează asupra dezvoltării preșcolarului. La etapa jocului pe roluri începe cooperarea copilului cu semenii. Comunicarea și contactul emoțional cu omul matur și cu semenii mărește activismul general al copilului, și ca urmare, activismul cognitiv. Pentru copil la această etapă de dezvoltare psihică încă nu este formată activitatea teoretică și conștiința este prezentă înainte de toate în formă de acțiune [9, p.13].

Prin intermediul comunicării are loc dezvoltarea conștiinței și a funcțiilor psihice superioare. Precum remarcă cercetătorii Л.С. Выготский, М.И. Лисина, capacitatea copilului de a comunica pozitiv îi permite să trăiască confortabil în lumea oamenilor, datorită comunicării copilul nu doar cunoaște pe altul (omul matur sau semenul), dar și pe sine însuși.

Capacitatea de comunicare permite diferențierea situației comunicative, înțelegerea altor oameni în situațiile de comunicare și pe această bază creându-și propriul comportament.

În condițiile contemporane sunt evidențiate diferite tipuri de dificultăți în comunicare la copii. De exemplu, ele se manifestă: în neformarea formelor de bază de comunicare; transferul ierarhiei scopurilor comunicării; micșorarea necesității în comunicare sau în acțiune. Pe lângă dificultățile menționate în sfera comunicativă, se mai indică și faptul că insuficiența mijloacelor verbale comunicative limitează posibilitățile de interrelaționare a copiilor și devine un obstacol în activitatea de joc.

Situația normativă ca un indice al culturii reprezintă o formațiune în care se realizează schimbarea formelor naturale de activism în culturale. Nimerind într-o situație de comunicare cu adultul sau semenii (la grădiniță, afară, în transport etc.), copilul cu abilități comunicative dezvoltate va înțelege care sunt indicii externi ai acestei situații și conform căror reguli trebuie să acționeze. În cazul apariției unei situații conflictuale sau tensionante un așa copil găsește modalități pozitive de schimbare a ei. În acest mod se anihilează problema particularităților individuale ale partenerilor de comunicare, a conflictelor și altor manifestări negative [12, p.143].

Dezvoltarea corectă a capacităților comunicative lasă o amprentă asupra dezvoltării cognitive, afective, volitive și psihice a copilului. În afară de comunicare nimic nu poate influența atât de puternic asupra procesului socializării a preșcolarului. Capacitățile de comunicare ce necesită a fi formate la preșcolari vizează: capacitatea de a asculta activ; de a formula întrebări relevante; de a reformula anumite enunțuri pentru a le face inteligibile pentru semenii; de a susține discuții libere cu preșcolarii, părinții și orice alt interlocutor, adaptând limbajul în raport cu interlocutorul; de a selecta secvențe informative și acționale prin rapoarte la specificul vârstei. Este foarte important exemplul oferit de către educatoare în modul de a comunica în mod curent: să ofere modele de exprimare corectă, folosind cuvinte bine articulate, cu un ritm și intonații pozitive, cu pauze și accente corespunzătoare conținutului de idei și mesajului transmis, formule de salut și de adresare etc. [9, p.16].

Formarea capacităților de comunicare ocupă un loc prioritar în grădiniță. Din acest punct de vedere se cere crearea unui mediu cultural activ, stimulat, prin punerea la dispoziția copiilor în grupă, în aria de stimulare „bibliotecă”, a unor materiale specifice: cărți, caiete, reviste pentru copii, instrumente de scris, casete audio și video etc.

Materialele puse la dispoziția copiilor vor constitui un punct de reper pentru educatori în sugerarea de contexte noi, care să permită copiilor însușirea și exersarea unor achiziții în

domeniul limbajului, cultivarea independenței și inițiativei în vorbire și stimularea creativității în exprimarea orală. În grupa mare și pregătitoare pentru școală, comunicarea orală reprezintă o componentă definitorie a personalității preșcolarului, formarea capacităților din structura competenței date reprezentând obiective și finalități ale curriculumului oficial pe toată perioada preșcolarității [9, p.17].

În vederea formării eficiente a capacităților de comunicare la preșcolari se necesită identificare și implementarea de către educatori a celor mai relevante tehnologii didactice.

În accepțiunea lui C. Cucuș, termenul de tehnologie didactică poate primi două accepțiuni: ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în practica educativă; ansamblul structural al metodelor, mijloacelor de învățământ, al strategiilor de organizare a predării-învățării, puse în aplicație în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalitățile de evaluare [1, p.80].

În lingvistică a fost intuită necesitatea unei teorii a dialogului, au fost cercetate trăsături definitorii ale dialogului direct și oral, rolul semnificativ al producerii și receptării, modificările, ezitățile, întreruperile în constituirea dinamică a enunțurilor dilogate și rolul contextului în interacțiunea unor cuvinte izolate folosite ca replici în conversație, importanța unor aspecte ale situației în interpretarea sensului unor mesaje, în schimburile interpersonale, atitudinile, rolul importanței în comunicarea de tip dialogat, contribuția semnelor non-lingvistice în înțelegerea mesajelor care circulă între două persoane.

În domeniul psihologiei s-a remarcat importanța dialogului oral, a percepției vizuale între interlocutori în actul dialogat, recurgerea la aluzii în strategia înțelegerii mesajelor, unele tehnici contextuale definitorii pentru comunicarea orală concretă, sau înlocuirea enunțului verbal prin elemente gestuale [5, p.11].

Sintaxa mixtă, constând din influența componentelor verbale și nonverbale în această structură sintactică, poate construi o universalie a comunicării orale și la copii [10].

Fără a propune o definiție a dialogului, I.P.Iakubinski are meritul de a fi reunit, printre primii, majoritatea condițiilor necesare și suficiente pentru existența dialogului: interacțiunea de tipul față-în-față, perceperea directă din punct de vedere vizual și auditiv, între participanți; replicitatea: în timp ce unul nu a terminat încă, altul continuă; existența unui ansamblu apercetiv comun participanților, care le poate permite înțelegerea [apud 5, p.22].

Dialogul se organizează și se desfășoară pe baza unor reguli și strategii: regula adaptării la partener, adaptarea la contextul comun, urmărirea temei propuse, ascultarea partenerului, inhibarea replicii în favoarea partenerului.

Dinamica dialogului rezultă din organizarea sa discretă secvențială, din schimbul alternativ de replici, pendularea dialectică între respectarea/încălcarea

regulilor/normelor, constrângerea și libertatea faptelor de limbaj. La nivelul participanților și al interacțiunii acționează dinamic semnele/indicii reglatori în deschiderea, menținerea, încheierea, redeschiderea dialogului, ca: privirea, direcția și întâlnirea dintre priviri, precum și semnele corporale: gesturi cu mâna, mișcări ale capului, mimica, postura, conduita generală a auditorului [5, p.28].

Structura formală a mesajelor în dialog vizează în primul rând componenta verbală organizată în niveluri ierarhice: la nivel fonetic, segmental și suprasegmental, s-au analizat tonul și timbrul vocii, amplitudinea, intensitatea vocii [5, p.33].

Relevând relațiile dintre componentele verbale și nonverbale, T. Slama-Cazacu formulează ipoteza sintaxei mixte, verificate experimental, care presupune folosirea alternativă, în același mesaj, a cuvintelor și a segmentelor nonverbale (gesturi, privire, manipularea obiectelor), folosirea situației comune în ansamblul ei sau a unora dintre părțile ei.

T. Slama-Cazacu pledează pentru educația integrală a comunicării, însușirea regulilor de comunicare corectă, procedee pentru investigarea în grădiniță a cunoștințelor lexicale, studierea și educarea limbajului copilului ca necesitate vitală, imperativul elaborării unei gramatici a comunicării, incluzând sintaxa dialogată și sintaxa mixtă [apud 5, p.37].

Suntem de părere că procesul de formare a capacităților de comunicare la copiii de vârstă preșcolară se derulează eficient în cazul în care sunt respectate următoarele *condiții psihopedagogice*: 1.Capacitățile de comunicare sunt formate în cadrul tuturor ariilor curriculare: *Dezvoltarea limbajului și a comunicării; Dezvoltarea personală, educația pentru familie și viața în societate; Științe, cunoașterea mediului și cultura ecologică; Educația fizică și educația pentru sănătate; Educația prin arte*. 2.Activitățile didactice sunt îmbinate eficient cu cele extradidactice, ambele axate pe formarea la preșcolari a capacităților comunicative. 3.Intervențiile psihopedagogice sunt raliat la particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor.

La toate activitățile ce urmăresc formarea capacităților de comunicare, trebuie să se țină cont de faptul că acestea nu depind doar de suma cuvintelor, expresiilor gramaticale, ci și de creativitate, de utilizarea modurilor digitale de îmbinare a acestora, ca unități de informare, pentru a realiza o exprimare corectă, adecvată intenției de comunicare [6, p.55].

În general, copiii de 6-7 ani stăpânesc bine principalele reguli și strategii ale dialogului, faptul că acesta presupune prezența a cel puțin doi parteneri, orientați unul către celălalt, între ei având schimbul alternativ al replicilor [5, p.62].

Spre deosebire de copilul preșcolar de vârstă mică care construiește întrebarea fără a folosi formule speciale, ci doar cu ajutorul intonației specifice, copii preșcolari de vârstă mare apelează la formule speciale de rugămintă, însoțind cererea, ca: te rog și te rog frumos. De asemenea, se observă capacitatea de utilizare a tuturor modurilor

și timpurilor, în funcție de gradul de educare a comunicării verbale și de stăpânire a flexiunii verbale [5, p.79].

Pentru construirea dialogului, educatorul mai mult ca alt inițiator de dialog trebuie să ia act de condiții ale comunicării și să desfășoare o susținută și temeinică activitate în scopul formării la copii săi a capacității de comunicare [6, p.57].

Eficiența comunicării orale este condiționată însă de calitatea stocării semantice și principalele aspecte de ordin formal ale dialogului sunt determinate de nivelul adaptării la partener, preșcolarul învățând treptat, și nu întotdeauna dirijat să acorde atenție factorilor sociali care reglează/determină selecția celor mai adecvate, elemente de cod (verbal / nonverbal / paraverbal) necesare structurii replicilor [5, p.181].

Preșcolarul știe să țină seama de statutul și rolul social al partenerului cu care discută. De asemenea, selecția adecvată a mijloacelor verbale, structura sintactică cu particularitățile ei concretizate în sintaxa dialogată și sintaxa mixtă, configurația fonetică, elementele de natură nonverbal și paraverbală argumentează existența unei capacități superioare de adaptare la contextual situațional, copiii știu să țină seama, în desfășurarea interacțiunii verbale, de locul, timpul și situația specifică (activitate și joc) [5, p.182].

Anumite activități sunt folosite pentru formarea capacităților de comunicare și îmbogățirea limbajului: conversațiile, jocurile didactice, povestirile, repovestirile, lecturile etc.

Lecturile după imagini aduc o contribuție însemnată la fixarea și precizarea cunoștințelor copiilor, în activizarea vocabularului și în formarea unei exprimări orale corecte și coerente. Prin convorbiri se realizează verificarea cunoștințelor, sistematizarea lor, perfecționarea exprimării într-o formă gramaticală corectă. Acest gen de activitate este considerat ca mijloc de dezvoltare a vorbirii, în cadrul căruia se pune accent sporit pe aspecte ale structurii gramaticale, urmărindu-se: pronunțarea corectă a substantivelor proprii și a celor comune la singular și la plural și în diferite cazuri; folosirea corectă a gradelor de comparație ale adjectivelor cunoscute de copii (tot atât de, mai puțin, cel mai); folosirea corectă a verbelor cunoscute la timpul prezent, trecut și viitor; utilizarea corectă a propozițiilor simple și dezvoltate și mai ales a cuvintelor de legătură între propoziții; alcătuirea corectă a propozițiilor și frazelor; reproducerea cu ușurință a unor aspect care se desprind din tablou fără abateri de la subiect, repetări sau omisiuni [2, p.68].

Prin intermediul povestirii copiii obțin informații din întâmplări veridice sau verosimile prezentate în povestiri, povești, basme sau balade, învață să-și exprime liber și cu ușurință impresiile despre povestirile sau basmele audiate, putând reproduce conținutul acestora, dobândesc deprinderi necesare în procesul comunicării cu colegii, cu adulții, prin care își exprimă cu ușurință reacțiile, gândurile, sentimentele, atitudinile, învață să reproducă fără dificultăți firul logic al unei povestiri sau chiar întâmplări personale și din

viața familiei ori observații despre viețuitoare. Prin aceste „narațiuni”, îi dirijăm și stimulăm să prezinte, moment cu moment, aspectele unui eveniment sau al unei succesiuni de întâmplări legate logic între ele și în succesiune cronologică. Pentru a putea povesti ceva, copilul va fi nevoit să prezinte și contextul în care întâmplarea se produce, să precizeze când începe ea, momente principale și finalul. Copilul descoperă că o povestire are o semnificație și că el va dori să comunice și altora ce semnificație a acordat întâmplării [2, p.37].

Formarea capacităților de comunicare e posibilă prin realizarea controlului auditiv, prin exerciții se înlănțuie, se sistematizează și se automatizează deprinderile verbale [6, p.54].

De mic copilul este atras de imagini. La grădiniță, copilul preșcolar întâlnește diferite tipuri de imagini prezentate sub formă de jetoane, tablouri, desene realizate de copii și adulți, albume, diafilme. Fondul de reprezentări format în urma activităților de observare și lecturi după imagini trebuie valorificat. După prezentarea materialului vizual în activitățile dirijate urmează o muncă de prelucrare, sistematizare, consolidare a cunoștințelor receptate. Prin dialog euristic, educatoarea cunoaște nivelul la care copiii au receptat conținutul imaginilor utilizate. După o scurtă convorbire pe baza de imagini, preșcolarii sunt lăsați să povestească sau să facă comentarii libere în legătură cu cele văzute, pot fi încurajați să adreseze întrebări pentru a-și clarifica unele neînțelegeri, ceea ce conduce la întărirea operațiilor de analiză, sinteză, comparație și interpretare și la stimularea productivității gândirii. O întrebare adresată de către un copil nu este semnul necunoașterii, ci al interesului, al curiozității, fapt pentru care, mai mult timp adresează întrebarea care i-a reținut atenția. Uneori, datorită vocabularului sărac, copilul preșcolar nu se poate situa pe punctul de vedere al interlocutorului dacă acesta este adultul. În relațiile cu ceilalți copii, preșcolarul poate coopera, poate dialoga ca partener egal având drept consecință socializarea inteligenței și a limbajului, înțelegerea utilității schimbului de idei. Pentru a stimula conversația dintre copii trebuie să creăm condiții care să permită reuniunea liberă a copiilor în grupuri, să antrenăm copiii la activități care stimulează interesul pentru dialog [13].

Considerăm că una dintre metodele cu impact maxim în formarea capacităților de comunicare la vârsta preșcolară este jocul didactic. În acest sens, optăm pentru utilizarea diverselor jocuri didactice precum: „Unde am fost – nu spunem, ce-am făcut vă arătăm”, „Să comunicăm”, „Bate vântul”, „Povestește întâmplarea!”, „Ce a uitat pictorul să deseneze?” etc.

Suntem de părerea că un educator comunică eficient cu copiii atunci când cunoaște particularitățile de vârstă și individuale ale acestora. De asemenea, empatia ajută educatorul să pătrundă în lumea interioară a copiilor și să privească lucrurile din perspectiva lor. Astfel, dificultățile de interrelaționare, de adaptare la noi contexte de comunicare pot fi depășite cu ajutorul unui plan de acțiune bine stabilit de către educator.

Activitățile organizate în grădiniță și îndeosebi cele de dezvoltare a limbajului și comunicării orale, fac posibilă formarea eficientă a capacităților de comunicare, accentul punându-se pe dialogul liber, pe oferirea copiilor a multiplelor posibilități de a exercita actul de comunicare. Cadrul didactic trebuie să-i permită copilului să vorbească, să povestească, să-și pună gândurile și trăirile prin utilizarea mijloacelor verbale, paraverbale, nonverbale; să-i permită copilului să inițieze el însuși relația verbală cu adultul și nu doar să fie cel ce așteaptă și primește. Acordând cu toții o mai mare atenție relațiilor de comunicare între noi, ascultându-l cu adevărat pe interlocutor, recepționând optim ceea ce ni se comunică, colaborând, putem asigura comunicarea eficientă în varii contexte sociale.

## **Bibliografie**

1. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Politom, 1996. 536 p.
2. Damșa I., Toma-Damșa M., Ivănuș Z. Dezvoltarea vorbirii în grădinița de copii și în clasele I și a II-a. Ghid metodic. București: EDP, 1996. 163 p.
3. Dicționar de psihologie. București: Univers Enciclopedic, 1998. 112 p.
4. Doron R., Parot F. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2007. 887 p.
5. Duțu O. Dezvoltarea comunicării orale la copii. Constanța: Europolis, 1997. 206 p.
6. Ibolya I. Competența de comunicare a școlarului mic. Brăila: Editura Sfântul Ierarh Nicolae, 2010. 102 p.
7. Lavric M. Metodica dezvoltării vorbirii la preșcolari. Chișinău: Lumina, 1992. 160 p.
8. Popescu-Neveanu P. Dicționar psihologie. București: Editura Albatros, 1978. 387 p.
9. Racu J. Formarea abilităților comunicative la preșcolarii mari. În: Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății, volumul I, Chișinău, 2010, p.13-17.
10. Slama-Cazacu T. Dialogul la copii. București: Editura Academiei, 1961.
11. Șchiopu U. Psihologia vârstelor. Chișinău: Tipografia Centrală, 1992. 224 p.
12. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vârstelor. București: EDP, 1997. 508 p.
13. [www.corinaandrei.blogspot.com](http://www.corinaandrei.blogspot.com), Andrei C. Comunicare în învățământul preșcolar. (vizitat la 07.07.2015).
14. [www.dexonline.ro](http://www.dexonline.ro) (vizitat la 03.08.2018).
15. [http://www.etc.tuiasi.ro/sibm/romanian\\_spoken\\_language/pdf/Carolina%20Hategan%20-%20%20Limbaj%20si%20comunicare%20-%20abordare%20interdisciplinara.doc](http://www.etc.tuiasi.ro/sibm/romanian_spoken_language/pdf/Carolina%20Hategan%20-%20%20Limbaj%20si%20comunicare%20-%20abordare%20interdisciplinara.doc), Hațegan C. Limbaj și comunicare – abordare interdisciplinară (vizitat la 10.07.2017)
16. [www.scribd.com](http://www.scribd.com), Niculescu R.M., Lupu D.A. Pedagogia preșcolară și a școlarității mici. Chișinău, 2007, p. 48-49. (vizitat la 07.07.2015).



# ROLUL AGENȚILOR EDUCAȚIONALI ÎN FAMILIA CONTEMPORANĂ

Tamara Munteanu, lector univ.

Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar, UST

**Rezumat.** Pe parcursul istoriei, rolul educativ al familiei a fost deseori obiect al numeroaselor controverse. Cert este faptul că familia reprezintă „nucleul instrumental” fundamental al structurii sociale mai largi, în sensul că toate celelalte instituții depind de influența acesteia.

În zilele noastre a fi părinte nu mai este doar o calitate dată de aducerea copiilor pe lume, vârstă sau înțelepciune, ci devine tot mai mult o responsabilitate care cere anumite competențe. [4] Și mama, și tatăl sunt importanți pentru copilul lor, pentru dezvoltarea lui. Rolul mamei este unul evident, legătura cu ea reprezintă relația primară, cea la care copilul se va raporta permanent. Care este însă rolul tatălui? Ce înseamnă un tată implicat?

**Summary.** Throughout history, the educational role of the family has often been the subject of many controversies. The fact is that the family is the "core instrument" of the wider social structure, meaning that all the other institutions depend on its influence.

Nowadays, being a parent is not just a quality given by bringing children into the world, age or wisdom, it is becoming more and more a responsibility that demands certain skills. [4] Both mother and father are important to their child, for his development. The role of the mother is obvious, the connection with her is the primary relationship that the child will permanently imitate. But what is the role of the father? What does a father involved in its child education really mean?

Familia ocupă locul central în viața copilului: aici el își trăiește primii ani, află informațiile inițiale, însușește valorile, începe să descopere lumea și pe sine, acumulează și simulează modele de comportament care îi determină ulterior personalitatea.

În zilele noastre a fi părinte nu mai este doar o calitate dată de aducerea copiilor pe lume, vârstă sau înțelepciune, ci devine tot mai mult o responsabilitate care cere anumite competențe. Familia se confruntă tot mai des cu situații precum paternitatea și maternitatea în adolescență, căsătoriile nelegalizate, familiile monoparentale, rata ridicată a divorțurilor, noile căsătorii, șomajul, sărăcia, lipsa locuințelor etc. E legitim să ne întrebăm, în acest context, cine, unde și cum are responsabilitatea creșterii și educării copilului [5].

În îngrijirea copilului ambii părinți au roluri la fel de importante și ar trebui să se implice în mod egal. Sunt familii în care s-a înțeles acest lucru, iar tatăl participă inclusiv la nașterea copilului. În cadrul familiei moderne se încearcă stabilirea unui parteneriat între membrii acesteia, care sunt cu toții colaboratori și parteneri, spre deosebire de familia tradițională în care, toate acțiunile sunt centrate și subordonate creșterii și educării copilului [3].

Factorul ce a determinat flexibilizarea raporturilor de putere în cuplul modern a fost emanciparea femeii, bazată pe creșterea nivelului de cultură. Un alt factor este independența economică a femeii, adică femeia nu mai este întreținută de bărbat și poate singură să-și asigure subzistența și să ia decizii proprii, fără teamă de a fi supusă reproșurilor sau abandonată. Implicarea tot mai accentuată a femeii în viața socială a dus la ruperea ei de universul îngust al familiei și la rolul femeii în relația de cuplu. Acesta este un alt factor care

duce familia la un univers mai larg [5]. Nu în ultimul rând, devalorizarea sentimentului în relația de cuplu a provocat importante reorganizări în structura de autoritate și putere. Femeia, independentă economic, își permite să experimenteze relații diverse, datorită dorinței de a se realiza și de a evolua pe plan profesional. Din această cauză, bărbatul se teme să nu fie părăsit sau pur și simplu din nevoia de a cuceri, încearcă să nu se implice emoțional și sentimental prea mult. În general, cuplul secolului XXI minimizează valoarea sentimentului, fapt care are repercursiuni asupra distribuției autorității și puterii în relația dintre cele două sexe.

Rolul tatălui în relația cu copilul său este mai amplu decât cel de model masculin. Ca și mama, tatăl îi oferă copilului iubire, susținere, înțelegere, îi definește sistemul de valori morale, îi este alături necondiționat, îl susține în explorările sale, îl încurajează. Absența tatălui va lipsi copilul de toate aceste comportamente. O relație bună cu tatăl se poate defini pe mai multe coordonate - este legată de timpul și de activitățile pe care tatăl și copilul sau le au împreună, de calitatea și frecvența acestora.

Copiii care au relații consistente cu ambii părinți sunt mai bogați emoțional, mai siguri pe ei, au o dezvoltare cognitivă mai bună și social se descurcă mai bine. Cercetările arată că implicarea tatălui în rutina de zi cu zi a creșterii copilului este asociată cu performanțe școlare mai bune. Mai multe studii au arătat că implicarea tatălui, timpul și calitatea experiențelor pe care acesta le are cu copilul său influențează direct și pozitiv calitatea relațiilor sociale, integrarea în grupul de prieteni ai copilului.

În ceea ce privește relația cu fetele, implicarea tatălui are ca efect diminuarea credințelor cu privire la diferențele de gen și rolurile rigide ale femeii sau ale bărbatului. Ceea ce, ulterior, le va permite fetelor, devenite femei, să fie ele însele mai flexibile cu privire la rolul lor de mamă și soție. De asemenea, prezența tatălui în creșterea fetelor reprezintă un factor de protecție față de implicarea în comportamente sexuale riscante la adolescență. În ceea ce îi privește pe băieții, prezența și implicarea tatălui va avea ca efect la adolescență reducerea comportamentelor problematice, cu risc crescut - delincvență, consum de droguri și de alcool.

Absența tatălui sau slaba sa implicare pune presiune asupra mamei - crește timpul pe care aceasta îl alocă copiilor, pune presiune pe calitatea interacțiunilor pe care mama le va avea cu copiii și, nu în ultimul rând, pentru mamele singure, absența tatălui conduce și la presiune financiară.

Care sunt cauzele pentru absența tatălui din relația cu copiii? Studiile au indicat următoarele cauze:

- implicarea crescută a taților la serviciu;
- relația de cuplu defectuoasă;
- contextul de viață în care a crescut tatăl, respectiv un tată care el însuși a crescut într-un mediu de familie în care ambii părinți au fost implicați va continua același model de implicare;

- ritmul mai lent al taților de a se adapta la noua condiție de părinte.

Pentru părinții divorțați, faptul că tatăl nu locuiește cu copiii contează foarte mult și îl face să se îndepărteze de aceștia. Este important, pentru cei doi părinți să fie conștienți că fiecare copil are nevoie atât de mamă, cât și de tatăl său. Tatăl nu poate fi înlocuit cu un model masculin oarecare. Cei doi părinți trebuie să-și asume echilibrat creșterea copilului lor, având grijă de relația de cuplu, permițând-și unul altuia să fie implicați în viața copilului, fără ca acest lucru să devină subiectul unei lupte de putere [7]. Deci, autoritatea și puterea în familia modernă se află într-un permanent proces de construcție și reconstrucție, în funcție de negocierile ce au loc între parteneri, de atitudinile și comportamentele acestora vis-à-vis de rolurile pe care le îndeplinesc în familie și de statusurile ocupate în afara ei [1].

În familia modernă, relația părinte-copil este diferită de relația din familia tradițională. Concepțiile privind relația parentală au evoluat semnificativ. Din această perspectivă, pedagogul E. Duval evidențiază existența a două tipuri de modele: modelul mamei tradiționale (ce impune prin perseverență și rigiditate) și modelul mamei moderne (axat pe dezvoltarea capacităților formativ-instructive ale copiilor, în condițiile unei libertăți și flexibilități crescute). Pedagogul a identificat modelul tatălui tradițional (care asigura educația copiilor de pe poziția aceluia care are întotdeauna dreptate și ultimul cuvânt în orice problemă) și modelul tatălui modern (ce folosește mult mai puțin metodele punitiv-restrictive) [5].

Sistemul familial trebuie să-și construiască și să-și consolideze o stare de echilibru între cele două modele culturale ale generațiilor. În familia modernă socializarea implică unele procese de identificare și diferențiere. Pentru copii, părinții sunt primele repere pentru autoidentificare, pentru a-și găsi sinele. Un copil învață să fie matur de la părinți în primul rând [2]. De exemplu, dacă un copil crește într-o familie mai organizată, cu principii și el va vrea să-și construiască viața asemenea părinților, însă dacă a crescut într-o familie dezechilibrată, dezbinată, același lucru va face și el, nu-l va interesa casa, familia, copiii săi. Majoritatea cercetărilor spun că cele mai frecvente conflicte între părinți și copii sunt în perioada adolescență, atunci când adolescentul are dorința de libertate și autonomie. Observăm că la vârsta adolescenței, copilul, aparținând familiei moderne, tinde să se comporte în două maniere față de părinți: contra lor sau îndepărtându-se de ei [5].

Unul din elementele importante în formarea personalității copilului și a pregătirii lui pentru viață este dezvoltarea culturii morale. În viața familială, educarea conduitei morale nu realizează totdeauna unitatea dintre ideile morale, convingerile morale și comportarea morală, în primii ani de viață educația morală începe cu formarea aspectului practic al conduitei. Toate aspectele de seamă ale moralei sunt cultivate în familie. În familie copilul se obișnuiește cu viața de colectiv. Învață să-și subordoneze interesele personale intereselor grupului familial, să-i ajute. [6]

Copilul, însă, nu trebuie tutelat în permanență, „prionit”, dus mereu „de frâul pedagogic”. O astfel de educație, scria A.S. Macarenco, nu se va bucura de succes, copilul

va tinde să fugă de acasă. Copiii trebuie puși în astfel de condiții, încât să săvârșească fapte morale, să-și manifeste spiritul de independență [8]. Din punct de vedere pedagogic, morala familială reprezintă fondul pe care se desfășoară acțiunea educativă parentală și intercomunicarea familială. Profilul moral al familiei depinde de sistemul moral al societății cu care familia interacționează permanent.

Profilul moral al relațiilor familiale se reflectă în preocupările cotidiene ale părinților în comunicare și comportament, în strategiile educative parentale și strategiile comportamentale ale copiilor. Părinții sunt datori să controleze și reevalueze sistematic conduita copilului și propria conduită, deoarece se știe că la o anumită vârstă copiii imită adulții. În acest context, ținem să subliniem că imitația, completată cu stimulii verbali, oferă părinților posibilități suplimentare de cizelare a conduitei copilului [7]. Deci, odată ce spiritul de imitație la copii este foarte dezvoltat, ei trebuie să vadă la părinții lor exemple demne de urmat.

Fiecare familie moștenește o zestre materială și spirituală pe care o păstrează, o consolidează și o transmite generațiilor descendente. Virtuțile și viciile membrilor unei familii creează imaginea acesteia. Familiile, cu tot ce le caracterizează, formează comunitatea, îi oferă un colorit specific. Bunăstarea familiilor formează bunăstarea societății.

## **Bibliografie**

1. Azarov I. P. Pedagogia relațiilor familiale. Chișinău: Lumina, 1986.
2. Bătrânu E. Educația în familie București, 1980.
3. Bîran – Pescaru A. Familia azi, o perspectivă sociopsihopedagogică. Aramis, 2004.
4. Chirelenco S., Tăutu A., Cutasevici A. Educație familială. Strategii de informare / pregătire a părinților pentru funcția lor educativă. Chișinău: "Bons Offices", 2005.
5. Ciupercă C. Cuplul modern - între emancipare și disoluție. Alexandria: Tipoalex, 2000.
6. Constantinescu M. Sociologia familiei. Editura Universității din Pitești, 2004.
7. Cuznețov L. Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional. Chișinău: Tipografia U.P.S. „I. Creangă”, 2002.
8. Stănciulescu E. Sociologia educației familiei. București: Polirom, 1997.

# INDIVIDUALIZAREA ȘI DIFERENȚIEREA – PREMISĂ A SUCCESULUI ȘCOLAR

Alexandra Nour, lector universitar

catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar, UST

**Rezumat.** În articol este abordată problema individualizării și diferențierii instruirii a elevilor de vârstă școlară mică. Sunt reflectate diverse strategii de realizare a individualizării și diferențierii instruirii ce contribuie la sporirea randamentului școlar.

**Abstracts.** The article involves a problem of the instruction individualization and differentiation for the primary level pupils. Are reflected effective strategies and optimal conditions for achieving of instruction individualization and differentiation that contribute to increase the school efficiency.

Una din tendințele care se afirmă în pedagogia modernă vizează flexibilitatea educației pentru a asigura dezvoltarea capacităților și aptitudinilor fiecărui elev în raport cu potențialul lui. Reformele din învățământ caută să adopte structuri, conținuturi și forme de organizare a învățământului care să faciliteze procesul educațional, să-l pună pe fiecare elev în situația de a se dezvolta și a-și valorifica pe deplin posibilitățile și aptitudinile. Se urmărește ameliorarea rezultatelor școlare prin valorificarea la maximum a potențialului fiecărui elev. Realizarea acestor obiective impune tratarea individuală și diferențiată a elevilor. Deci, este necesar ca fiecare învățător să cunoască particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor și să proiecteze, să aplice creativ diverse strategii de realizare a instruirii individualizate și diferențiate cu scopul de a spori randamentul la învățătură al elevilor.

Potrivit principiului *individualizării*, organizarea și desfășurarea procesului de învățământ trebuie să se realizeze pe măsura posibilităților reale ale elevilor, dându-se seama de particularitățile de vârstă, sex, nivelul pregătirii anterioare, precum și de deosebirile individuale, de potențialul intelectual și fizic al fiecărui elev în parte. Aceste cerințe se referă atât la obiectivele, conținutul și volumul celor studiate în școală, cât și la modalitățile de predare-învățare [1].

Individualizarea actului didactic la nivelul celor trei verigi, predare-învățare-evaluare, este o acțiune pedagogică ce are loc în condițiile învățământului organizat pe colectivități școlare și constă în măsuri care urmăresc să adapteze educația la posibilitățile intelectuale ale fiecărui copil. Ea se realizează cu ajutorul unui conținut instructiv-educativ diferențiat și al unor tehnici didactice variate, adaptabile fiecărui copil și fiecărui grup de elevi [2].

Individualizarea presupune personalizarea învățării, adaptarea activității didactice la particularitățile individuale ale elevului, și poate fi realizată prin următoarele procedee:

- personalizarea obiectivelor (adaptarea acestora la posibilitățile reale ale elevului);
- personalizarea activităților de învățare, elevul putând alege modalitatea preferată de lucru;
- adaptarea timpului necesar pentru învățare (ținând cont de ritmul propriu al fiecărui elev);

- adaptarea materialelor de instruire (fișe diferențiate, suporturi audio-video, planșe, imagini);
- învățarea sistată de calculator (realizarea lecțiilor în PPT);
- individualizarea temei pentru acasă (sarcini comune și diferențiate).

Respectarea acestor procedee motivează elevii în procesul de învățare și sporește succesul școlar.

Învățarea individualizată consideră atât elevul, cât și învățătorul, ca fiind cei care construiesc o bază de cunoștințe împreună. Ea este necesară pentru anumiți copii din clasă, vizându-i în mod deosebit pe cei care au un potențial superior sau pe cei cu deficiențe de orice fel, rolul primordial în cunoașterea acestora avându-l învățătorul. Acesta are la îndemână o paletă largă de strategii corespunzătoare stilului de învățare și nevoilor fiecărui copil:

- cerințe comune pentru toți elevii;
- cerințe diferențiate:
  - sarcini identice, timp diferit;
  - sarcini diferite, dar în același timp;
  - sarcini diferite, timp diferit;
  - sarcini diferite, după posibilitățile copilului;
  - fișe identice cu sarcini progresive.
- activități individuale cu teme diferite.

*Instruirea diferențiată* constituie o modalitate de optimizare a procesului de învățământ și care are în vedere desfășurarea procesului de predare- învățare pe baza unor strategii didactice adaptate posibilităților diferite ale elevilor, capacităților lor de înțelegere și de lucru proprii unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte [5]. Strategiile didactice aplicate trebuie să vizeze o gradare a sarcinilor educaționale, potrivit posibilităților individuale și a ritmului propriu de dezvoltare a fiecărui individ, astfel încât succesul să fie asigurat pentru toți. Putem sublinia, în acest sens, rolul deosebit de important al cadrului didactic în generarea unui climat de încredere în posibilitățile individului încât să combată complexul de inferioritate pe care îl trăiesc mulți dintre cei care nu pot atinge performanțele ridicate și de asemenea să combată atitudinea de uniformizare a condițiilor de învățare și dezvoltare pentru indivizii capabili de performanțe [3].

Învățarea diferențiată are ca scop eliminarea unor lacune din cunoștințele și deprinderile însușite de copii, atingerea performanțelor minimale acceptate, iar rolul cel mai important în acest tip de învățare îl are îmbogățirea și aprofundarea cunoștințelor acelor copii capabili de performanțe superioare. Descoperirea copiilor capabili de performanțe înalte trebuie să constituie o prioritate în activitatea didactică pentru ai implica activ în procesul de cunoaștere, cercetare, descoperire și doar astfel vor simți satisfacția învățării. Pentru acești elevi trebuie selectate sarcini de ordin creativ, cu un nivel de complexitate mai

înalt, dar și pentru elevii cu un potențial mai diminuat e nevoie de pregătire adecvată sarcinilor potrivite să valorifice la maxim capacitățile lor.

Activitatea de diferențiere trebuie orientată spre acele aspecte care influențează randamentul școlar. Orice activitate de diferențiere a instruirii trebuie să pornească întotdeauna de la diagnosticarea elevilor, de la sesizarea trăsăturilor, dar și a deosebirilor dintre subiecți manifestate sub diverse aspecte. Instruirea diferențiată se realizează, cel mai frecvent, prin astfel de forme: a) utilizarea sarcinilor didactice în microgrupuri omogene și eterogene în clasa de elevi; b) acțiuni compensatorii de recuperare și de dezvoltare anticipativă a elevilor; c) învățarea reciprocă în grupuri eterogene. Învățarea diferențiată presupune organizarea instruirii elevilor pe clase în conformitate cu unele particularități similare a unor elevi. Etapele instruirii diferențiate sunt următoarele:

- Diagnosticarea elevilor.
- Plasarea elevilor în grupe pe baza diagnosticului.
- Determinarea mijloacelor de diferențiere și elaborarea sarcinilor/activităților de învățare diferențiate.
- Abordarea diferențiată a elevilor la diferite etape ale lecției.
- Diagnosticul rezultatelor obținute de către elevi în cadrul învățării [4].

Diferențierea instruirii reprezintă un proces de creare a condițiilor de instruire în școli, în clase și grupuri de elevi în raport cu particularitățile de dezvoltare a acestora. Ea a evidențiat trei aspecte de bază a diferențierii instruirii. Acestea sunt: cunoașterea particularităților de dezvoltare ale elevilor, plasarea elevilor în grupuri mici conform particularităților identificate și realizarea acțiunilor de instruire în grup [7]. În cadrul activităților pe grupe sarcinile de lucru administrate fiecăreia din cele două grupe omogene sunt diferențiate, dar echivalente în obiectivele propuse față de grupele eterogene unde sarcinile sunt diferențiate dar neechivalente. Instruirea diferențiată, alături de activitatea frontală, oferă posibilitatea de a obține cele mai bune rezultate în munca didactică: deprinderi temeinice de muncă intelectuală, cunoștințe asimilate independent și capacitatea de a le aplica în practică, dezvoltarea corespunzătoare a proceselor psihice.

Funcția fundamentală a diferențierii constă în adaptarea conținuturilor la nivelul unor categorii de individualități și la nivelul fiecărei individualități în parte în așa fel încât aceasta să-și însușească cel puțin volumul de cunoștințe, priceperi și deprinderi general cerute, asigurându-li-se astfel o bază unitară de cultură, apreciată ca social-utilă. Prin aceasta, școala ca instituție individuală, este delegată să aplice concret fiecărui elev în parte obiectivele reformei generale a învățământului [6].

Din analiza acestei funcții fundamentale au fost deduse următoarele obiective ale predării diferențiate: organizarea și desfășurarea procesului de învățământ în funcție de particularitățile elevilor, stimularea dezvoltării psihice și a progresului școlar al fiecărui elev în parte (pornind de la nivelul atins de acesta în fiecare moment) solicitarea permanentă și progresivă a fiecărui elev la eforturi maxime, dar obiectiv posibile pentru el; descoperirea

cat mai timpurie a lacunelor in pregătirea elevilor, a dificultăților lor de învățare, urmate de intervenția promptă și adecvată pentru înlăturarea acestor lacune și dificultăți; creșterea ponderii participării active a elevilor la dobândirea de noi cunoștințe prin efort propriu, individual, de lucru și la aplicarea lor in practică; dezvoltarea interesului general pentru cunoaștere și a dorinței de a învăța, concomitent cu satisfacerea curiozității și a interesului manifestat de elevi pentru anumite activități practice; asigurarea unui ritm propriu, individual de lucru; depistarea cât mai timpurie a aptitudinilor elevilor în vederea orientării lor școlare; dozarea diferitelor activități didactice și prevenirea fenomenelor de suprasolicitare a elevilor.

Îmbinarea activității diferențiate și individualizate cu activitatea frontală a elevilor eficientizează procesul de învățare și de relaționare a copiilor, formează capacități de cooperare și colaborare în grup.

Un exemplu de individualizare și diferențiere a instruirii este utilizarea fișelor cu divers grad de complexitate. Se pot propune patru categorii de fișe de învățare:

- *Fișe de dezvoltare* pentru elevii foarte buni, care finalizează munca independentă înaintea celorlalți. Aceste fișe cuprind sarcini mai complicate, cu scopul de a valorifica la maxim potențele intelectuale ale elevilor foarte buni.

- *Fișe de recuperare* destinate elevilor cu un nivel mai scăzut de însușită. Ele se alcătuiesc în conformitate cu carențele în cunoștințele elevilor, după ce acestea au fost sesizate, în prealabil.

- Fișe de exerciții menite să înlocuiască ori să completeze exercițiile din manual, adaptate la interesele, aptitudinile elevilor din clasă;

- Fișe de autoinstruire ce cuprind definiții, noțiuni, concepte explicate și teme de control destinate autoinstruirii elevilor.

Utilizarea fișelor este un procedeu care poate fi aplicat pentru a integra activitatea individuală a școlarii în cea frontală sau în echipă, astfel realizându-se diferențierea instruirii.

Aplicarea fișelor de învățare se adaptează foarte bine în activitățile de consolidare, de recapitulare, de sistematizare a cunoștințelor elevilor. Proiectarea și desfășurarea unor activități în cadrul cărora s-a realizat învățarea cu ajutorul fișelor contribuie la obținerea unor rezultate mai bune în pregătirea elevilor, la ridicarea nivelului general al performanțelor școlare, la egalizarea sau apropierea șanselor de reușită.

În cadrul unui învățământ preponderent colectiv, activitatea diferențiată și individualizată are rolul de a contribui la optimizarea celor trei verigi ale demersului didactic, predare-învățare-evaluare și la evitarea sau reducerea eșecului școlar.

Individualizarea și diferențierea instruirii reprezintă un proces continuu de adaptare și aplicare a unui demers didactic la situații particulare ale elevului și presupune capacitatea pedagogului de a proiecta, realiza activități didactice în raport cu particularitățile de



dezvoltare bio-psiho-educaționale ale fiecărui elev și crearea condițiilor psihopedagogice, ce ar determina succesul activității de învățare și eficacitatea procesului de învățământ.

## **Bibliografie**

1. Cerghit I. Metode de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
2. Crețu T. Stimularea potențialului intelectual al copiilor, în vederea obținerii succesului școlar, București, 2003.
3. Oprea O. Tehnologia instruirii, București, 1979.
4. Panico V., Nour A. Aspecte teoretice și praxiologice ale diferențierii și individualizării instruirii. În: Studia Universitatis Moldaviae. Chișinău: CEP USM, 2016, nr. 9 (99)
5. Radu I. Învățământul diferențiat: Concepții și strategii. București: EDP, 1978.
6. Sălăvăstru D. Psihologia educației. București, 2004.
7. Țârcovnicu V. Învățământ frontal, învățământ individual și învățământ pe grupe, București, 1981.

## **ASPECTE TEORETICE ALE ATITUDINILOR INTERPRETATIVE ÎN CLASELE PRIMARE**

**Viorica Oboroceanu**, doctorandă

Universitatea de Stat din Tiraspol

**Rezumat.** *Atitudinea* este un sistem relativ durabil de reacții față de obiecte, persoane, valori etc. reacții ce reflectă conceptele și convingerile subiectului referitor la obiectul vizat și are un caracter în același timp *cognitiv* (judecăți, credințe, cunoștințe), *afectiv* (sentimente favorabile sau defavorabile) și *conativ* (tendința de acțiune).

*Atitudini interpretative* ca acte generate de textul artistic, impune elevului cititor o activitate de autoformare. *Formarea atitudinilor interpretative* presupune contactul direct al receptorului cu opera literară, întrucât elevul este provocat să se autoanalizeze, să se identifice cu personajul, să trăiască în universul cărții, structurându-și o idee proprie.

**Abstract.** Attitude is a relatively lasting system of reactions to objects, people, values, etc. reactions that reflect the concepts and beliefs of the subject in relation to this subject and are both cognitive at the same time (judgments, beliefs, knowledge), emotional (favorable or unfavorable feelings) and conational (tendency of action).

Interpretative attitudes as acts generated by the artistic text impose on the reader a self-training activity. The formation of interpretative attitudes involves the direct contact of the receiver with the literary work, as the student is challenged to self-analyze, to identify with the character, to live in the universe of the book, structuring his own idea.

În educație și în cunoaștere, în general, în carieră, sport, artă sau în orice alt domeniu al vieții, *atitudinea* este cheia ce deschide calea către dezvoltare și împlinire personală, către succes și fericire.

În viziunea cercetătorului D. Vrabie, *atitudinea* este un sistem relativ durabil de reacții față de obiecte, persoane, valori etc. reacții ce reflectă conceptele și convingerile subiectului referitor la obiectul vizat și care-l determină pe acesta la un anumit spectru comportamental [9].

Ele reprezintă poziția internă adoptată de o persoană față de situațiile în care apare și apar ca veriga de legătură între starea psihologică internă dominată a persoanei și mulțimea situațiilor la care se raportează în contextul vieții sociale.

În literatura de specialitate pot fi delimitate atitudini față de persoanele apropiate, cunoscute, publice și atitudini față de idei, mentalități, stiluri de viață, opere literare etc. Sistemul de atitudini realizat de către individ în cadrul activităților sale îl reprezintă pe acesta ca subiect social, ca personalitate. Prin intermediul *atitudinilor* se manifestă *motivele, interesele, scopurile, idealurile și nevoile personalității* [7].

Achiziționarea *atitudinii* se realizează pe trei căi importante: *contactul direct cu obiecte, evenimente, persoane; interacțiunea cu cei care dețin deja o atitudine; experiența socială asimilată în grupurile formale sau informate.*

În clasele primare manifestarea atitudinilor are loc prin contactul direct cu obiectele, subiectul exprimându-se prompt.

*Atitudinea* califică dispoziția internă a individului față de un element al lumii sociale (grup social, probleme ale societății etc.), orientând conduita în prezența, reală sau simbolică, a acestui element [6].

Deseori subiectul este nevoit să acționeze și să se manifeste, în dependență de obiectul vizat.

*Atitudinile* exprimă valoarea / semnificația personală, de grup și socială a fenomenelor, proceselor și rezultatele lor și modelează acțiunile externe, mobilizează intențiile comportamentale, activează, organizează și direcționează comportamentul copilului.

Autorii R. Doron, F. Parot în lucrarea *Dicționar de psihologie* concep *atitudinea* ca pe o structură integrativă tridimensională având un caracter în același timp *cognitiv* (judecăți, credințe, cunoștințe), *afectiv* (sentimente favorabile sau defavorabile) și *conativ* (tendința de acțiune)” [3, p. 91].

Componentele atitudinii tratate ca un întreg, formează un sistem în care elementele prezintă ponderi, valori mai mari sau mai mici. În cadrul acestui sistem fiecare componentă a atitudinii poate să se deosebească de celelalte în ceea ce privește numărul și valoarea elementelor care o compun.

Manifestările atitudinale determinate de *dimensiunea conativă* proiectează atitudini și acțiuni specifice: *atitudini evaluative, atitudini interpretative, atitudini afectiv-emoționale, atitudini rezolutive, atitudini comprehensive, atitudini investigative* [5, p.18].

*Interpretarea*, în schimb, desemnează un proces de atribuire de sens, ceea ce implică, de regulă, alegerea dintre mai multe variante posibile de înțelegere, considerate fiecare, în

grade diferite, satisfăcătoare. Fiecare subiect își exprimă punctul de vedere vizavi de cele citite și înțelese și conform pregătirii intelectuale.

*Atitudini interpretative* ca acte generate de textul artistic, impune elevului cititor (= subiectului) o activitate de autoformare [ibidem].

Activitatea nominalizată presupune nu numai citirea textelor literare și nonliterare, dar înțelegerea acestora, prin explicarea și formularea unor mesaje.

*Interpretarea* are un caracter global, putând fi inițiată numai după parcurgerea integrală a unei tranșe de text (enunț, paragraf, capitol etc.) sau a textului.

M. Marin definește *atitudinile interpretative* [5, p.19].

- modificări intenționate ale unor situații în care apare personajul, cu rol de sondare a comportamentului; ale unităților lexicale cu rol de nuanțare a propriei viziuni față de obiectul estetic; ale discursului operei literare;
- preluarea selectivă a unor idei din opera literară ca model de aprobare sau dezaprobare a personajului; a unor structuri stilistice din opera literară, a viziunii narațiunii (structurii poetice) ca model de aprobare sau dezaprobare a mesajului;
- valorizarea unor idei contextuale care sugerează ieșirea din impas a personajului; a unor structuri lexicale ca reacție la atașamentul față de concepția scriitorului, aderarea la idee a modurilor de expunere, a manierei în care naratorul prezintă realitatea etc.

Opera literară reprezintă cel mai complet depozit al inteligenței omenеști, însumând în structura ei cunoștințe, sensibilitate, fapte, pe care le păstrează intacte un timp nedefinit, reprezentând un mecanism viu în educația literar-artistică.

*Atitudinea elevului față de opera literară* este calificată ca o construcție complexă de reacții afective din partea subiectului educației literar-artistice față de opera literară, axată pe comprehensiune, experiență lectorală, interes, motivație, selectivitate, gust estetic, pe judecățile de valoare ale subiectului. Acestea sunt raportate la idealurile artistice, la crezul artistic, la sistemul de valori general-umane, orientând subiectul spre o anumită comportare vizavi de opera literară ca pretext al cunoașterii de sine [2].

În același timp însă, în cadrul textelor literare interacționează valori de diverse tipuri. Interacțiunea acestor valori heteronome influențează procesul de interpretare și, în ultimă instanță, de valorizare estetică a textelor respective. [8, p.91].

*Valori și atitudini* în opera literară sunt:

- cultivarea plăcerii de a citi, a gustului estetic în domeniul literaturii;
- stimularea gândirii autonome, reflexive și critice prin lectura textelor;
- formarea unor reprezentări culturale, privind evoluția și valorile literaturii române;
- cultivarea unei atitudini pozitive față de comunicare și a încrederii în propriile abilități de vorbitor și ascultător;
- abordarea flexibilă și tolerantă a opiniilor și argumentelor celorlalți;

- cultivarea unei atitudini pozitive față de limba maternă și recunoașterea rolului acesteia pentru dezvoltarea personală și îmbogățirea orizontului cultural;
- dezvoltarea interesului față de comunicarea interculturală.

Interacțiunea valorilor în textele literare poate apărea nu numai ca o convergență, ci și ca un conflict de valori. Intriga scrierilor narrative este adesea construită pe o astfel de situație conflictuală, în care protagonistul este nevoit să aleagă între valori diferite. [8, p.93]

Există de asemenea o serie de parametri individuali, psihologici, care dau notă personală lecturii și interpretării scrierilor literare, dintr care pot fi amintiți [ibidem]:

- *competența lingvistică a cititorului* (capacitatea de a înțelege corect și nuanțat sensurile de bază și contextuale ale cuvintelor, familiaritatea cu diverse mijloace artistice și strategiile interpretative pe care acestea le solicită, capacitatea de a sesiza elementele de coeziune și coerență textuală etc.);
- *competență literară* (familiaritatea cu diversele genuri literare și cu regulile acestora, capacitatea de a realiza conexiuni intertextuale etc.);
- *competență culturală* (capacitatea de a activa cunoștințe din diverse domenii ale cunoașterii etc.);
- *înzestrare imaginativă* (capacitatea sau înclinația de a extinde sensurile explicit enunțate în text și de a completa golurile semantice ale textului cu ajutorul imaginației);
- *înzestrare asociativă* (capacitatea sau înclinația de a îmbogăți textul cu sensuri suplimentare derivate pe cale asociativă);
- *înzestrare senzorială* (capacitatea de a transpune cuvintele în impresii senzoriale);
- *înzestrare empatică* (capacitatea sau înclinația de identificare empatică cu elemente de conținut ale textului, în special cu personajele);
- *înzestrare emoțională* (capacitatea sau înclinația de implicare afectivă în lumea textului);
- *înzestrare proiectivă* (capacitatea sau înclinația de a proiecta în lumea textului conținuturi psihice personale, cel mai adesea neconștientizate, precum dorințe, spaime etc.);
- *opinii, credințe și atitudini personale.*

*Formarea atitudinilor interpretative* presupune contactul direct al receptorului cu opera literară, întrucât elevul este provocat să se autoanalizeze, să se identifice cu personajul, să trăiască în universul cărții, structurându-și o idee proprie. Interpretarea reprezintă continuarea și complinirea comprehensiunii și presupune o schimbare fundamentală de orizont, ce permite constituirea sensului integral al textului și permite accesul la sensul/sensurile globale, majore ale textului literar, dar și accesul la semnificația unor aspecte de detaliu și face posibilă interogarea mesajelor din punctul de vedere al cititorului, adică „despre ce vorbește, în general, textul?” și se prelungește prin „în ce măsură ceea ce spune textul mă ajută?”

În privința întâlnirii propriu-zise cu textul, ea constă în lecturi succesive, urmate de secvențe focalizate asupra proceselor de înțelegere și interpretare [4, p.33].

Pentru a *forma atitudinii interpretative* e necesar de respectat următoarele cerințe [Apud M. Marin]:

a) *interesul*, care concentrează atenția receptorului asupra obiectului („Ce comunică textul?”, „Despre ce este el?”). Activitatea cadrului didactic este de a stimula interesul elevilor pentru opera literară.

b) *orientarea hedonistă și comunicativă*: cititorul se așteaptă, în urma contactului cu opera, la plăcere, la satisfacție estetică. Întrebările ce solicită opinia personală a elevului despre impresiile lăsate de operă, ori atitudinea lui, de exemplu, față de personajul literar („Ce părere ai tu despre personaj?”), atitudinile colegilor („Ce credeți fiecare dintre voi despre personajul în cauză?”), opinia autorului („Relevați atitudinea scriitorului din felul în care a fost construit personajul?”) au menirea tocmai să satisfacă această necesitate a lor de a-și împărtăși impresiile, de a scoate o concluzie în urma comparării punctului propriu de vedere cu celelalte [ibidem];

c) *orientarea cognitivă* înțeleasă ca un interes al receptorului pentru operă ca sursă de noi cunoștințe (despre un nou scriitor, despre o altă viziune asupra problemei, despre caracteristicile unei formule estetice puțin ori deloc cunoscute etc.). Desigur, elementul de noutate, care menține curiozitatea ca emoție dominantă ce va anima activitatea elevilor, trebuie să fie pus pe prim-plan;

d) *orientarea axiologică* exprimată prin identificarea cititorului cu personajele din operă și care pot incita coparticiparea sa la universul ideatic al operei („Cum ai acționa tu în locul personajului?” „De ce ai proceda anume așa?”, „Cum îți califici acest comportament? „Cu care personaj în nici un caz nu te poți identifica? De ce?”) [ibidem];

e) *dorința cititorului*, mai mult ori mai puțin deslușită, de a-și proiecta propria forță imaginativă asupra operei, coparticipând, astfel, printr-un act de „post-creație”.

A Ghicov în articolul *Rețeaua externă a textului* reprezintă diversele circumstanțe în care s-a „copt” textul respectiv. El vorbește despre *Dosarul de argumentare al textului*, care cuprinde mijloacele folosite de elev pentru a fundamenta opinia sa, în raport cu textul, și a o expune altora. Elevul va fi învățat să formuleze: argumente factive (ce se întâmplă, s-a întâmplat, se va întâmpla); argumente valorice (ce este bun/rău, drept/nedrept, eficace/ineficace, pozitiv/negativ, acceptabil/neacceptabil, frumos/urât); argumente strategice (ce ar trebui, n-ar trebui de făcut) [2, p.21].

Manifestarea atitudinală declanșează la elev spiritul critic, polemic. Subiectul receptor are posibilitatea de a se afirma ca personalitate, de a lansa idei creative. *Atitudinile interpretative* au un proces de formare continuu. Elevul acumulează experiențe lectorale. Declanșarea pedagogică a manifestărilor atitudinilor interpretative favorizează poziționarea trăsăturilor de caracter la polul pozitiv. Elevul învinge timiditatea și nesiguranța, fiind invitat să se exprime, să formuleze opinii, să argumenteze unele afirmații. Evident că

*atitudinile interpretative* trebuie să fie construite pe un suport flexibil, acceptabil de elev, ținând cont de particularitățile de vârstă, de nivelurile de receptare a operei literare, de experiența de lectură, de viață, de motivația față de produsul examinat.

## **Bibliografie**

1. Callo T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Ch.: Litera Educațional, 2014.
2. Ghicov A. Raportul cu textul: formarea atitudinii pro-textuale a elevului. *Didactica Pro, Didactica Pro...*, Nr.2-3 (72-73), 2012.
3. Doron R., Parot F. *Dicționar de psihologie*. B.: Humanitas, 1999.
4. Iluț P. Atitudinea față de valori și imaginea de sine. În: *Probleme sociologice ale tineretului*. Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Seria Sociologie. 1973, 356 p. p. 68.
5. Marin M. *Didactica lecturii*. Ch: Cartier, 2013.
6. Oprescu V. *Aptitudini și atitudine*. B.:Editura Științifică, 1991, 113 p.
7. Panico V. *Pedagogie, seminare și lucrări practice*. Ch.: Editura ARC, 1995.
8. Papadima L. *Limba și literatura română Hermeneutică literară*. B., 2006.
9. Vrabie D. *Psihologia atitudinii elevului față de aprecierea școlară*. Editura Porto-Franco, 1994, 265 p.

## **ROLUL METODELOR INTERACTIVE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA PREȘCOLARI**

**Nadejda Ovcerenco**, doctor, conferențiar universitar, UST

**Oxana Berghi**, masterandă, UST

**Summary.** This article is dedicated to the development of pre-school communication through interactive methods. The psycho-pedagogical peculiarities of childhood development of pre-school age that need to be respected in the organization of communication activities are analyzed. Interactive methods are addressed as a source of communication development in pre-school children.

**Key words:** communication, competences of communication, pre-school age, interactive methods.

Identificarea rolului metodelor interactive în dezvoltarea competențelor comunicative la preșcolari pornește de la ideea că comunicarea este o activitate personală, care nu poate fi înlocuită cu nimic, iar preșcolarul care învață a comunica eficient este considerat managerul propriei activități de învățare a artei comunicării. Aceasta devine o activitate unică și diferită de la o persoană la alta, fiind determinată de istoria personală a subiectului, de mediul din care provine dar și de relațiile sociale pe care acesta le dezvoltă.

Metodele interactive sunt considerate pe drept surse de dezvoltare a competențelor comunicative la copiii de vârstă preșcolară. Acestea presupun activism, curiozitate intrinsecă, dorința de a observa, a explica, a explora, a descoperi. Sunt considerate activ-participative acele metode care mobilizează energiile copilului, care îl ajută să își concentreze atenția, să-i stârnească curiozitatea. Metodele interactive pun accent pe

cunoașterea operațională, pe învățarea prin acțiune, aduc elevii în contact nemijlocit cu situațiile de viață reală. Aceste metode au caracter educativ, exemplu: lectura independentă, dialogul euristic, învățarea prin explorare și descoperire, discuțiile colective etc. Prin urmare, învățarea este o activitate personală, care aparține individului; este un act personal care implică copilul în totalitate. Aceste metode se centreză exclusiv pe copil și sunt decisive în formarea personalității acestuia.

Învățământul interactiv se realizează cu ajutorul metodelor, care impune diminuarea ponderii activităților ce limitează activizarea și extinderea utilizării metodelor moderne (active), care dezvoltă gândirea, capacitatea de investigație a copiilor, precum și participarea lor la însușirea cunoștințelor, la munca independentă, deprinderea de a aplica în practică cele însușite, de a comunica. Sunt considerate interactive acele metode care nu încătușează copilul într-o rețea de expresii fixe sau de reguli rigide, care rezervă o pondere crescândă elevului în interacțiunea lui cu obiectele învățării, care determină un maximum de activism al structurilor operațional-mintale în raport cu sarcinile de învățare în care acesta este angajat.

Privind copilul ca subiect al învățării, metodele interactive consideră că efectele instructive și cele formative ale învățământului sunt proporționale cu nivelul de angajare și participare ale acestuia în activitatea de învățare; că în situația de învățare el se implică făcând apel la aptitudinile intelectuale, care au la bază diferite capacități de învățare; că fiecare dintre aceste capacități poate fi analizată din punct de vedere al proceselor mintale pe care le implică. A dezvolta anumite capacități presupune a provoca anumite tipuri de procese intelectuale.

La baza metodelor interactive se află gândirea critică, chemarea la acțiune, participare, colaborare și studierea experimentală. În centrul atenției metodelor interactive se află aprofundarea cunoștințelor, dezvoltarea abilităților, cercetarea criteriilor morale, stabilirea relațiilor. Aceste abilități și cunoștințe, aptitudini de comunicare, gândire critică, toleranță și respect nu pot fi învățate. Ele pot fi dobândite doar prin experiență.

Cadrul grădiniței în care sunt cuprinși majoritatea copiilor preșcolari multiplică și diversifică relațiile cu cei din jur, lărgeste orizontul de cunoaștere al copilului, contribuie la adâncirea contradicțiilor dintre cerințele, solicitările externe și posibilitățile interne ale copilului, aceasta contradicție constituind de fapt, sursa dezvoltării psihice. Activitatea dominantă a acestei etape rămâne jocul, dar el este corelat din ce în ce mai mult cu sarcinii de natură instructiv-educativă, cu elemente ale muncii și creației. Toate acestea favorizează complicarea și diferențierea treptată a proceselor cognitiv-operaționale ale preșcolarului, schimbarea atitudinii față de mediul înconjurător, extinderea relațiilor cu cei din jur, făcându-l apt ca la vârsta de 6/7 ani să pășească într-o nouă etapă, cea a școlarității.

Metodele interactive solicită participarea și implicarea activă, ca participanții în proces de joacă să aibă posibilitate să obțină experiența, datorită căreia ei însușesc materialul nu doar «cu capul», dar și «cu inima» și «cu mâinile». Aici participanții primesc

satisfacție și joacă cu plăcere. Dar e necesar să știm că aceste activități nu au doar compartimentul ludic, ci și sunt un instrument eficace direcționat spre dezvoltarea competențelor comunicative.

Practica ne demonstrează că problemele de comunicare a preșcolarului influențează asupra dezvoltării personalității și integrării acestuia în mediul social.

Îndreptarea interesului științific și practic asupra cercetării particularităților de comunicare la copiii de vârstă preșcolară, identifică abordarea mai multor probleme în acest domeniu. Cercetările particularităților de comunicare a acestor copii sunt necesare nu numai pentru prevenirea tulburărilor de personalitate, dar și pentru elaborarea unei metodologii științifice în determinarea unor metode, forme, activități eficiente de lucru cu preșcolarii. În acest context considerăm actuală și importantă problematica dezvoltării competențelor comunicative la copii de vârstă preșcolară prin valorificarea metodelor interactive.

Comunicarea este un mod funcțional de interacțiune a persoanelor, realizat prin intermediul simbolurilor și al semnificațiilor sociale generalizate ale realității în vederea obținerii stabilității ori a unor modificări de comportament individual sau de grup. Fenomenul comunicării trebuie studiat ca relații interumană, ca o forță specifică de interacțiune. Orice activitate pe care o desfășurăm presupune și relații de comunicare.

Ca fenomen social, procesul comunicării îi angajează pe oameni cu toată încărcătura lor psihică ceea ce nu se întâlnește în lumea animală, unde are o semnificație pur instrumentală. Acest mecanism implică o “ interacțiunea „ și poate utiliza vorbirea, un limbaj și o serie de simboluri [2, p. 31]. Numai înțelegând exact natura și virtuțile comunicării, devenim conștienți de măsura în care depindem de ea.

În societatea contemporană, problema comunicării copiilor cu adultul fiind actuală a devenit o temă centrală de dezbateri. Mai mulți cercetători (A. Bolboceanu, J. Racu, L. Sadovei, Л.Я. Венгер, Я.П. Коломинский, М.И. Лисина, etc.) sunt de părere că comunicarea este unul din factorii principali ce contribuie la dezvoltarea psihică a copilului. Anume în procesul comunicării cu alte persoane copilul însușește experiența de viață. Fără comunicare este imposibilă formarea contactului între persoane.

Competențele comunicative pot fi definite ca suma încercărilor noastre de a obține informații din lumea care ne înconjoară. Astfel spus, Competențele comunicative înseamnă capacitatea de a spune celor din jur cine ești, ce vrei, pentru ce dorești un anumit lucru și care sunt mijloacele pe care le vei folosi pentru a-ți atinge scopul. În acest sens, a competența de a comunica înseamnă a tăcea, a aștepta reacția, răspunsul celui cărui ai vrut să-i faci onoarea de a-l anunța că ești și chiar de a-i spune ce vrei.

Deoarece unul dintre obiectivele educației este dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, formarea personalității autohtone și creative, educatorii și toți ceilalți specialiști din educație trebuie să conștientizeze că copii de vârstă preșcolară necesită efort crescut din partea educatorului sub toate aspectele, inclusiv cel al dezvoltării



competențelor comunicative la discipolii săi. Odată cu venirea copilului în instituția preșcolară, educatorul va avea un rol important în dezvoltarea și exersarea abilităților lui de comunicare, asigurând condițiile necesare pentru reușita comunicării.

Comunicarea reprezintă, pe de o parte, o formă de manifestare a relațiilor și a atitudinilor interpersonale. Pe de altă parte, ea constituie o formă specifică de activitate, în procesul căreia se formează relațiile și atitudinile umane. Determinând calitatea acestora, comunicarea exercită o influență puternică atât asupra stării de spirit și a performanțelor fiecărui individ, cât și asupra rezultatelor activității colective.

Comunicarea – este transmiterea de informații, e o necesitate psiho-socială de bază a omului. Prin comunicare înțelegem legătura reciprocă dintre oameni în procesul căreia apare contactul psihic, care se manifestă în schimbul de informații, influență reciprocă, emoții, inteligență. Astfel spus, comunicarea înseamnă a spune celor din jur cine ești, ce vrei, pentru ce dorești un anumit lucru și care sunt mijloacele pe care le vei folosi pentru a-ți atinge scopul. Comunicarea se referă la:

- ✓ *Cunoaștere* – ce se întâmplă când oamenii comunică cu ei însuși și cu fiecare altul
- ✓ *Înțelegere* – cum acele cunoștințe pot fi folosite să explicăm și să interpretăm procesele comunicării în viața de zi ci zi
- ✓ *Capacitate* – folosirea acestei cunoașteri și înțelegerea de a ne face capabili să comunicăm mai eficient.

Dicționarul explicativ pentru comunicare oferă sinonime pentru comunicare: „, înștiințare, știre, veste, raport, relație, legătură [4]. Deși pare simplu înțelesul comunicării este mult mai complex și plin de substrat. Ea are o mulțime de înțelesuri, scopuri, metode de exprimare și manifestări. Nu există o definiție concretă a comunicării, însă se poate spune cel puțin că comunicarea înseamnă transmiterea intenționată a datelor, a informației [10].

„Comunicarea constă în transmiterea și recepționarea mesajului de la o persoană la alta sau de la o persoană la un grup de persoane. Comunicând, poți împărtăși cunoștințe și poți acumula cunoștințe, poți să-ți expui opinia, ideile, sentimentele. „, susține Ariadna Sînchetru [8]. Pentru ca o comunicare să fie pozitivă, este nevoie de recunoașterea partenerului, de acceptarea acestuia, de aprobare, de acord cu spusele și comportamentul celuilalt „, - o altă părere [3].

Majoritatea autorilor enumerați mai sus, care au dedicat un șir de lucrări procesului de comunicare, susțin că actul de comunicare este motivat de mai mulți factori, care constituie și componentele lui: de emițătorul și receptorul mesajului, de mesajul ce reprezintă conținutul informațional transmis, de cod, care este constituit din semne sonore, grafice, mimica, pantomimica, de calea de transmitere și receptare a mesajului, de conexiunea directă și inversă. Dacă unul din aceste elemente lipsesc, comunicarea nu are loc. Pentru perceperea unui anumit specific al ei sunt luate în considerație combinările conținuturilor și mijloacelor, manifestările vocale, tonul vocii, gesturile, etc.

Comunicarea poate fi eficientă, adică constructivă, ea duce la un viitor, la un feedback pozitiv. Și poate fi și ineficientă, distructivă, adică poate duce la un conflict. Este indiscutabil faptul cât de important pentru societate, pentru fiecare din noi e să posedăm arta comunicării eficiente.

Când comunicarea poate fi constructivă ? Marshall B. Rosenberg (fondatorul și directorul Serviciilor educaționale pe lângă Centrul pentru Comunicare Nonviolentă fondat de UNESCO) în cartea sa „Comunicarea nonviolentă. Limbajul vieții, ne oferă cele mai eficiente instrumente pentru cultivarea unor relații sănătoase, pentru depășirea subculturii conflictuale ce ne complică atât de mult viața.

Lucrarea „Comunicarea nonviolentă deschide în fața noastră mari posibilități de a ne satisface trebuințele proprii fără a leza necesitățile și demnitatea altora, într-un cuvânt, de a ne îmbogăți viața [7, p.8]. La același capitol autoarea Luciana Marinangeli în cartea sa „ De vorbă cu Pinocchio,, susține - „ comunicarea eficientă pornește de la o atitudine pozitivă față de sine însuși și față de cel din fața noastră [5, p. 146-147].

Autoarea cărții într-un mod original și accesibil descrie patru atitudini relaționale, patru tipuri de comunicare, numind funcția emoțională a fiecărui tip:

- „Eu sunt OK- Tu nu ești OK,, - o așa comunicare provoacă nevroze între persoane, distanțare, umilință, apare neîncrederea în sine.
- „Eu nu sunt OK- Tu ești OK,, - acest tip de comunicare exprimă o lipsă de autoapreciere , persoana se simte deprimată, refuză de a colabora.
- „Eu nu sunt OK și nici Tu nu ești OK,, - aici este o negare absolută a pozitivității, așa tip de comunicare poate duce la disperare.
- „ Eu sunt OK și Tu ești OK,, - acest raport este constructiv și corect pentru ambele părți, exprimă optimism. O astfel de comunicare ține seama de faptul că „ centrul atenției nu-l reprezintă ceea ce se comunică, ci cealaltă persoană și relația cu ea. Reiese că pentru a comunica bine este util de început de la pretextul minim oferit de celălalt - cuvânt, privire, zâmbet etc, (numiți astfel — stimulenți pozitivi), de întărit, primit și numai după asta de venit cu o propunere.

Cunoașterea profilului psihologic al vârstei preșcolare devine un etalon important nu numai pentru evaluarea nivelului de dezvoltare, pentru înțelegerea universului psihointelectual, socioafectiv și comportamental, dar și din perspectiva optimizării strategiilor practice de acțiune eficiente la aceasta vârstă.

Mai mulți autori M.I. Lisina, E.Smirnova, 1990; G.I. Capcelea, Florenscăia, 1987, au abordat direct problema impactului comunicării cu adultul asupra dezvoltării cognitive a preșcolarului. M.Iu. Makeieva, T.A. Florenscăia au constatat relații între aspecte separate ale percepției și ale experienței de comunicare cu părinții la vârsta preșcolară [apud 9]. Comunicarea copiilor cu părinții, în familie cu climat psihologic favorabil, condiționează orientarea percepției spre relații umane, copii sunt capabili să observe un diapazon larg de stări emoționale negative și pozitive, manifestând în general optimism în perceperea lumii.

Savanții din domeniu au constatat existența unei relații directe între comunicarea preșcolarului cu adultul și capacitatea de acțiune cu imagini psihice în plan mintal [3, 6, 8, 9, 10], analizează pozițiile teoretice și rezultatele cercetărilor empirice referitor la impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării psihice în copilărie [1].

Esența psihologică a necesității preșcolarului de a comunica constă în dorința de a cunoaște pe sine însuși și pe cei din jur, încercarea de a înțelege ce poate face, ce cunoaște. La copilul de 3-5 ani predomină comunicarea cognitivă, la cei de 6-7 ani de bază este comunicarea personală. Treptat pe preșcolarii mari îi atrag evenimentele ce au loc în mediul adulților. Către 6-7 ani copilul începe să se intereseze de relațiile diferitor persoane, el însușete normele de conduită, determină calitatea diferitor persoane.

Pentru copii este important să înțeleagă cerințele adulților, a se convinge în dreptatea sa în diferite situații. Astfel apare comunicarea nesituativ personală. M.I.Lisina este de părere că o astfel de comunicare este o condiție de înfruntare a comportamentului situativ al copilului. Dar în același timp nu fiecare convorbire pe teme personale poate fi un factor și o condiție de formare a comportamentului voluntar.

Comunicarea nesituativ personală trebuie să activeze activitatea conștiinței copilului, să-l provoace să se uite la sine dintr-o parte. Aceasta este posibil, când comunicarea se bazează pe interesele reale ale copilului, când ea este inclusă în activitatea lui practică.

Preșcolarul mare preferă să discute la diferite teme despre viața oamenilor. Adultul este pentru el un izvor de noi cunoștințe. Este important de a satisface necesitatea copilului de a comunica. Prin urmare pentru comunicarea nesituativ personală este caracteristic:

- nevoia de înțelegere și compasiune;
- motive personale;
- mijloace verbale de comunicare;

O astfel de comunicare este importantă pentru dezvoltarea personalității copilului, deoarece datorită ei copilul își dezvoltă anumite competențe:

- conștient însușete normele și regulile de comportament;
- se învață să se înțeleagă pe sine însuși;
- se învață să diferențieze rolurile adulților (medic, profesor..);
- se învață să construiască comunicarea cu adulții.

La copii de 4-5 ani comunicarea cu semenii devine prioritară. Ei comunică activ unii cu alții în diferite situații, mai ales în timpul activității de joc. Dezvoltarea comunicării influențează asupra caracterului jocului. Apare o gamă variată de sarcini colective ca: jocul în comun; impunerea propriilor modele; dirijarea și controlul activității partenerului; compararea permanentă cu sine și aprecierea comportamentului. O astfel de varietate de sarcini de comunicare necesită însușirea acțiunilor corespunzătoare: a cere, a comanda, a amăgi, a regreta, a susține, a dezbate, etc

Comunicarea cu semenii este emoțională. Se observă o mare varietate de stări emoționale, de la furie violentă la euforie, cu tandrețe și simpatie la mânie. Preșcolarul aprobă pe semenii săi mai des decât pe adulți, și de multe ori vin în conflict cu ei.

Contactele copiilor sunt non-standard și ne reglementate. Copiii preșcolari în relațiile lor folosesc cele mai neașteptate acțiuni. Mișcările lor sunt libere: sar, fac grimase, iau diferite poze, inventează diferite cuvinte, povestiri, povești, etc. Odată cu schimbarea vârstei copii se supun regulilor existente de conduită, dar până la sfârșitul vârstei preșcolare o particularitate deosebită a comunicării la copii este nereglamentarea și libertatea verbală și comportamentală.

În comunicarea cu semenii acțiunile de inițiativă predomină asupra acțiunilor responsabile. Pentru copil este mai importantă activitatea proprie care nu este susținută de către alt copil. De aceea dialogul poate să se distrame. Această necoordonare provoacă deseori proteste, supărări, conflicte între copii. Prin urmare conținutul comunicării se schimbă în perioada de 3-6-7 ani: se modernizează conținutul necesității, motivelor și mijloacelor de comunicare.

Treptat se dezvoltă diferite forme de comunicare. Astfel comunicarea emoțional-practică cu semenii predomină la vârsta de 2-4 ani și o caracterizează: interesul față de alt copil; atenția sporită față de activitate; dorința de a atrage atenția față de sine; dorința de a demonstra progresul său, etc.

La 5 ani are loc o modificare calitativă față de copilul de aceeași vârstă. Copilul de vârstă preșcolară medie se vede pe sine prin prisma colegilor săi. Semenul său devine obiectul cu care copilul permanent se compară. În comunicarea situație-business apare un început de competiție. În această perioadă copii vorbesc mult unul cu altul (mai mult decât cu adultul), însă discursul lor ține de situație. Ei interacționează în principal cu privire la obiecte, acțiunile prezentate în situația actuală

La finele perioadei preșcolare la mulți copii apare comunicarea de afaceri. La 6-7 ani copii povestesc unul altuia ce au făcut, unde au fost, ce au văzut, apreciază faptele altor copii, se adresează cu întrebări personale la cei din jur, unii pot să povestească. Dar cel mai important pentru copii sunt activitățile comune.

Pentru o dezvoltare eficientă a competențelor comunicative preșcolarul are nevoie de a comunica nu numai cu adultul, dar și cu alți copii. Dacă în comunicarea cu adulții el învață: cum trebuie să vorbească corect; învață noi tehnici și strategii comunicative; a asculta și a înțelege pe celălalt, atunci în comunicarea cu semenii copilul învață: a se exprima; a conduce cu propria comunicare; a relaționa.

*Concluzii:* Analiza teoretică a surselor științifice ne-a permis să constatăm că problemele de comunicare a copiilor cu semenii au atras atenția mai multor cercetători. Principala întrebare ce-i preocupă pe cercetători este rolul și funcția comunicării în dezvoltarea multilaterală a copilului. Mai mulți savanți sunt de părere că formarea personalității copilului are loc numai în interacțiunea cu alte persoane, când dezvoltarea

tendințelor sociale și individuale au loc paralel. Trebuie să accentuăm că în această dezvoltare accentul se pune pe comunicarea copiilor.

Metodele interactive contribuie la dezvoltarea competențelor comunicative a preșcolariilor: deprinderea de a comunica pozitiv, sanogen și tonic cu semenii; capacitatea de a se proteja împotriva neplăcerilor; de a se informa corect cu privire la cele ce se întâmplă în actul comunicativ.

Utilizarea metodelor respective în activitatea cu copii de vârstă preșcolară ajută copii să-i înțeleagă mai bine pe ceilalți, ajută să câștige respectul celor din jur, ajută să negocieze, dezamorseze supărarea interlocutorului.

## **Bibliografie**

1. Bolboceanu A. Psihologia comunicării. Chișinău: Editura Lumina, 2007.
2. Botezat E. ș. a. Dicționar de comunicare, negociere și mediere. București: C.H. Beck, 2007.
3. Callo T. Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003.
4. DEX. Ediția a II-a. București, 1998.
5. Marinangeli L. De vorbă cu Pinocchio. Chișinău: Editura ARC, 2000.
6. Pruteanu Șt. Antrenamentul abilităților de comunicare. Iași: Editura Polirom, 2005.
7. Rozenberg M. Comunicarea nonviolentă: limbajul vieții. Chișinău: Epigraf, 2005.
8. Sinchetru A. Comunicarea. Iași: Editura Polirom, 2001.
9. Șoitu L. Pedagogia comunicării. București: Editura EDP, 1997.
10. Țărnă E. Bazele comunicării. Ediția a II-a. Chișinău: Prut Internațional, 2017.

## **ASPECTE TEORETICE ȘI PRAXIOLOGICE REFERITOR LA INTERRELAȚIA OBIECTULUI ȘI TEMEI DE CERCETARE ÎN PEDAGOGIE**

**Vasile Panico**, dr. în pedagogie, UST

**Rezumat.** Studiul este consacrat elucidării unor aspecte teoretice și practice referitor la interrelația obiectului și temei de cercetare în pedagogie. În lucrare se descrie și se analizează conținutul obiectului de cercetare, dificultățile determinării obiectului investigational, modalitățile de determinare a relațiilor dintre obiectul de cercetare și factorii care generează schimbarea și dezvoltarea lui.

**Cuvinte-cheie:** obiectul și tema de cercetare, conținutul obiectului de cercetare, raportul dintre obiectul și tema de cercetare.

**Abstract:** The study is devoted to the elucidation of some theoretical and practical aspects regarding the interrelation of the subject and the theme of research in pedagogy. The paper describes and analyzes the content of the research object, the difficulties of determining the investigative object, the ways of determining the relations between the object of research and the factors that generate its change and its development.

**Keywords:** The subject and research theme, the content of the research object, the relationship between the subject and the research theme.

## Introducere

Teoria cercetării reprezintă o știință despre legitățile, principiile și metodele de investigație a procesului educațional. Teoria cercetării urmărește funcția de a crea și reproduce realitatea educațională cu ale sale însușiri și relații. Metodologia cercetării urmărește obiectivul de a determina activitatea subiectului în raport cu obiectul supus investigării și retransformarea sau schimbarea obiectului supus investigației [3;4].

Teoria nu poate de la sine îndeplini funcția metodologică în cercetările pedagogice. Pentru a îndeplini această funcție ideile, concepțiile teoretice trebuie să se transforme într-un sistem de principii și reguli, etape, sistem de acțiuni și algoritmi pentru subiecții care realizează investigații științifice. Astfel, *conceptul - interdependența educației și dezvoltării personalității* poate fi transformat într-un sistem de reguli educaționale realizabile practic: cunoașterea inițială a nivelului de dezvoltare a elevilor în toate componentele sale, a particularităților specifice de dezvoltare pozitivă și negativă (însușita, competențe, atitudinile, interesele etc.); depistarea deosebirilor dintre elevi; plasarea elevilor în grupuri conform unor caracteristici aproximativ identice de ordin pozitiv și negativ, niveluri de dezvoltare pe anumiți parametri; proiectarea și elaborarea obiectivelor de educație în conformitate cu particularitățile de dezvoltare a fiecărui grup și elev în parte; raportarea activităților educative la zona actuală și proximă de dezvoltare a elevilor; formarea la elevi a competenței de autoeducație ș. a.

Transformarea conceptelor, ideilor teoretice în principii, reguli și algoritmi de activitate educațională permite investigatorului de a contura clar și a modifica intenționat obiectul de cercetare. Obiectul supus investigației reprezintă un proces, un fenomen, o activitate educațională și poate fi identificat astfel:

- Obiectul de cercetare se conturează în limitele procesului de educație în sensul larg al cuvântului ca fenomen socio-uman: procesul educației intelectuale a elevilor; procesul sporirii însușitei elevilor; formarea atitudinilor morale la copii în cadrul familiei etc.
- Obiectul de cercetare poate fi conturat sau trasat în calitate de relație/raport dintre procesul de educație ca fenomen pedagogic și procesul de dezvoltare psihică a ființei umane ca fenomen psihic: procesul interacțiunii atitudinilor de învățare și dezvoltarea memoriei la elevi; dezvoltarea gândirii creative la elevi în cadrul instruirii problematizate; formarea fondului emoțional pozitiv la elevi în cadrul activităților de învățare în grup ș.a.
- Interacțiunea fenomenului educațional cu procesul de dezvoltare anatomo-fiziologică a personalității.
- Specificul procesului de educație a elevilor la diferite etape de dezvoltare socio-economice și politice a societății etc.

## **Conținutul obiectului de cercetare**

Fiecare obiect de cercetare este constituit din un anumit număr de elemente sau componente constitutive. Astfel, procesul formării capacităților creative la elevi este construit din următoarele elemente componente sau factori intelectuali a creativității: fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea, elaborarea, rezistența la închidere și capacitatea de abstractizare semantică. Componentele procesului de formare a concepției despre lume sunt: cunoștințele, abilitățile și capacitățile creative, opiniile și convingerile conceptuale care determină și generează la ființa umană sistemul de idealuri și principii de comportare socio-umană.

Interacțiunea componentelor constitutivi a obiectului de cercetare. Interacțiunea componentelor structurale a obiectului de cercetare este de diferit grad și nivel valoric. Astfel, în cadrul procesului de formare a culturii morale la personalitate este inevitabil ca concomitent cu însușirea normelor morale de format la copii/elevi adecvate sentimente etice. Un alt exemplu: interesul elevului către activitatea de învățare nu întotdeauna este condiționat de atitudinile interpersonale existente în colectivul clasei.

Schimbările care se produc în obiectul de cercetare se datorează interacțiunii componentelor lui constitutivi. Prin identificarea acestor interrelații cercetătorul poate determina legitățile obiectului supus investigației. În baza determinării structurii și elementelor constitutive a obiectului de cercetare se determină legăturile de cauză și efect, legitățile lui funcționale, principiile, regulile și condițiile de schimbare și dezvoltare a procesului educațional. În acele cazuri când relațiile dintre componentele structurale a obiectului de cercetare sunt indispensabile atunci avem la dispoziție o legitate, iar dacă aceste relații sunt întâmplătoare corespunzător ele nu posedă statut de legitate ci de principiu sau regulă de organizare a procesului educațional. Legitățile educației reprezintă un sistem de relații sau legături reciproce, generale, relativ stabile și valorice pentru funcționarea și dezvoltarea procesului educațional.

În continuare vom examina cele expuse în baza structurii procesului educațional. *Educația* reprezintă un proces bilateral, orientat spre un scop bine determinat de formare și autoformare a conștiinței (cunoștințe, abilități, emoții, opinii, convingeri și idealuri de ordin intelectual, moral, estetic, ecologic etc.) ca modele a experienței sociale/comportament virtual și de formare a comportamentului real ca rezultat al încadrării nemijlocite a personalității în viața socială, în sistemul de activități și atitudini socio-umane. Legitățile generale ale educației sunt următoarele: procesul pedagogic integral, scopul, obiectivele, conținutul, metodele și formele lui sunt determinate de nevoile / aspirațiile social-economice ale societății, de morală, cultură, politică și știință etc.; caracterul istoric al educației; interdependența proceselor de educație și instruire; legătura indisolubilă a proceselor educative și de dezvoltare a personalității; interdependența dintre procesele de formare a comportamentului și conștiinței personalității; interacțiunea dintre colectiv și personalitate; interdependența obiectivelor, conținutului, metodelor și formelor de educație[2].

Cunoașterea legităților procesului pedagogic are importanță atât pentru cercetătorii din domeniul științelor pedagogice, pentru a înfăptui procesul de cercetare științifică, cât și pentru profesori și educatori pentru a organiza și realiza în mod orientativ procesul educativ.

Determinarea obiectului de cercetare necesită să se înfăptuească în mod obiectiv și amplu ținându-se cont de toate specificările lui: însușirile, structura și proprietățile, posibilitățile și condițiile de influență asupra lui din partea cercetătorului. În unele cazuri perceperea sau cunoașterea inițială a obiectului de cercetare se înfăptuește în mod incomplet cu unele eronări[1]. În opinia noastră cauzele de bază sunt următoarele:

1. Primele impresii referitor la obiectul de cercetare poartă caracter situativ care sunt generate de situațiile sau condițiile educaționale concrete.

2. Unii cercetători începători doresc să descrie și să caracterizeze obiectul de investigație conform intereselor, motivelor sau obiectivelor fie că primite la „comandă” sau pentru a-și îndreptăți poziția și așteptările personale.

3. Au fost utilizate mecanisme de investigare neadecvate: criterii, indici, metode, procedee, surse informaționale.

4. Nivelul de abstractizare, de trecere de la concret la abstract s-a realizat la un nivel scăzut/reduc.

5. Unele repere conceptuale selectate pentru fundamentarea teoretică și praxiologică a obiectului de cercetare sunt insuficiente sau neadecvate.

6. Transferul mecanic a unor mecanisme de cercetare de la un obiect la alt obiect de cercetare fără a fi adaptate și readaptate la noile condiții educaționale, la însușirile, componentele, structura, funcțiile specifice și caracteristicile noului obiect supus investigației.

7. Omiterea sau înlăturarea neîntemeiată a unor componente structurale din obiectul supus investigației.

8. Obiectul supus investigației permanent se modifică, se află în continuă schimbare și dezvoltare.

9. În unele cazuri nu se ține cont de interacțiunea obiectului supus investigației cu alte procese educaționale, de specificul de dezvoltare a educaților, de condițiile concrete de realizare a procesului pedagogic etc.

10. Legitățile pedagogice/educației permanent inter-influentează. Modul lor de manifestare permanent este determinat de condițiile și situațiile educative concrete. Educația ca fenomen socio-uman posedă caracteristici și specificări concret istorice, culturale, naționale etc.

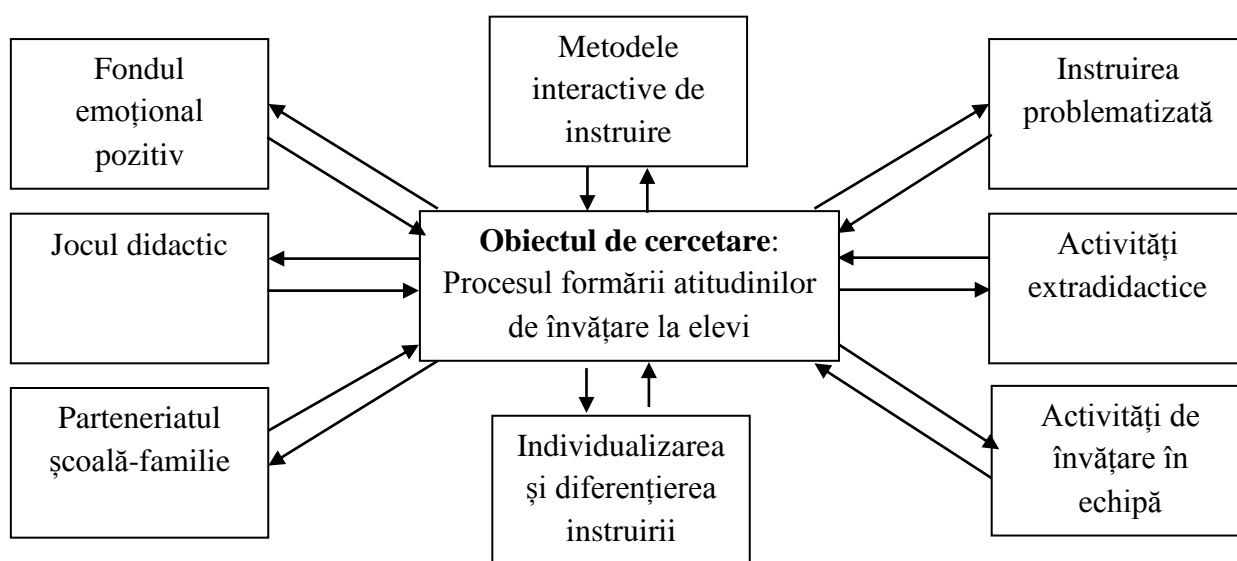
11. Pentru fiecare obiect de cercetare sunt caracteristice principii și reguli specifice. Principiile și regulile generale ale educației sunt caracteristice și tipice pentru procesul educațional în sens larg socio-uman. Principiile și regulile generale ale educației posedă manifestări specifice pentru diferite etape de dezvoltare a personalității. Fiecare etapă de



dezvoltare a personalității se caracterizează printr-un șir de specificări: activitatea de bază sau fundamentală de dezvoltare psihică, noile formațiuni de dezvoltare a personalității etc.

### Raportul/relația dintre obiectul și tema de cercetare

Obiectul supus investigației poate fi modificat, schimbat în baza influenței a o mulțime de factori. Astfel, procesul formării atitudinilor de învățare la elevi poate fi influențat de un set de factori: fondul emoțional pozitiv; diferențierea și individualizarea instruirii; învățarea în echipă; jocul didactic; metodele interactive de instruire; activitățile extradidactice; victorinele intelectuale; parteneriatul școală-familie; ritmul optim al activităților de învățare; instruirea problematizată; caracterul pragmatic al materiei de învățământ ș.a. În mod figural relația obiectul - tema de cercetare poate fi redat astfel.



**Figura:** Relația obiectul și tema de cercetare

**Obiectul cercetării:** Procesul formării atitudinilor de învățare la elevi.

#### Teme de cercetare:

- Fondul emoțional pozitiv ca factor de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică/ginazială/liceală.
- Formarea atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică/gimnazială în cadrul jocului didactic.
- Formarea atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică/gimnazială/liceală în cadrul individualizării și diferențierii instruirii.
- Instruirea problematizată ca factor de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică/gimnazială/liceală.
- Formarea atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică în baza parteneriatului școală - familie.
- Activitățile de învățare în echipă ca factor de formare a atitudinilor cognitive la elevii de vârstă școlară mică/gimnazială/liceală etc.

## Concluzii

Obiectul de cercetare îndeplinește următoarele funcții: reglementează activitatea investigațională a cercetătorului; direcționează și reglementează activitatea de cercetare; în baza structurii și componentelor obiectului de cercetare se elucidează criteriile, indicii și mecanismele de realizare a experimentului pedagogic; servește ca bază de asigurare metodologică a cercetărilor pedagogice.

## Bibliografie

1. Enăchescu C. Tratat de teoria cercetării științifice. Iași: Polirom, 2005.
2. Panico V. Teoria și metodologia educației: Suport de curs. UST, 2018.
3. Краевский В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001.
4. Краевский В. В. Место методологии в подготовке научно-педагогических кадров. В: Вестник ЧГПУ, №. 4, 2009.

## INDEPENDENȚA VERSUS ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ

Valentina Pascari, dr. în ped., conf. univ.

Centru de Formare Profesională Continuă

Universitatea de Stat din Tiraspol

**Abstract.** În articolul „Independența versus activitatea de învățare la vârsta școlară mică” se încearcă o prezentare selectivă a rolului independenței în cadrul activității de învățare la vârsta școlară mică, punctând unele aspecte ale acestui concept din perspectiva noilor orientări în educație. Prin analiza corelativă dintre independență și activitatea de învățare, dintre învățător și elev dorim să arătăm de ce trebuie să revenim la această problemă, care de fapt nu este una nouă. Se pare că ea trebuie extinsă, pentru a include perspectiva exigențelor față de școala contemporană în raport cu formarea personalității copilului. Traversarea științifică a conceptului de independență de învățare include definiții, specificul posibilităților copiilor, structura activității de învățare, elementele independenței de învățare.

**Abstract.** In the article „Independence versus learning activity at young school age” the author attempts to selectively present the role of independence in the learning activity at the young school age, pointing out some aspects of this concept from the perspective of new orientations in education. By analyzing the correlation between independence and learning activities, between teacher and student, we want to show why we should return to this issue, which in fact is not new one. It seems that it should be extended in order to include the perspective of exigencies towards contemporary school in correlation with child's personality formation. The scientific crossover of the concept of learning independence includes definitions, the specificities of children's possibilities, the structure of the learning activity, the elements of learning independence.

Schimbările multiaspectuale din domeniul științelor educației, al procesului educațional, în general, dar și intervențiile complexe exercitate la nivel de activitate de învățare, în particular, generează necesitatea de noi abordări a independenței elevului în învățare. Din această perspectivă, în *Codul Educației al Republicii Moldova* se indică asupra

formării personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe, dar și *independență de opinie și acțiune*... [1]. În acest sens, evidențiem în mod deosebit rolul *acțiunilor de independență* în cadrul activității de învățare, concepute ca o necesitate în procesul de formare la școlarul mic a *capacității de a „învăța să învețe”*.

În Dicționarul explicativ al limbii române, *independența*, este definită *ca o însușire de a acționa sau de a judeca lucrurile în mod independent; situația unei persoane care judecă lucrurile și acționează în mod independent, neinfluențată de alții* [3]. Conform accepțiunii de mai sus, *independența* este identificată cu posibilitatea de a efectua unele acțiuni de sine stătător. Această definiție ne îndreptățește să constatăm o iradiere masivă a specificului independenței, care poate fi văzută și înțeleasă printr-o analiză complexă.

Dicționarul de psihologie precizează termenul *independență* drept o „caracteristică a personalității, care implică un sistem de *atitudini personale* bine conturate și autoacceptate; independența se accentuează tot mai mult pe măsura maturizării și dezvoltării personalității; la nivelul grupelor școlare „independența” este implicată în *self-government* (autonomie) sau autoconducere”[7, p.346]. Această definiție ne îndreptățește să constatăm necesitatea valorificării calităților personale ale copilului orientate spre mobilizarea internă a forțelor și resurselor pentru al *învăța să învețe*.

Psihologii susțin că independența unei persoane se dezvoltă în procesul de adaptare la condițiile naturale și sociale. În deosebi, acțiunile de independență se manifestă mai activ în condiții extreme, când o persoană trebuie să ia anumite decizii, fără să aștepte ajutorul cuiva. În acest sens, cunoștințele, priceperile, abilitățile, calitățile personalității probate în experiența personală diminuează starea de anxietate, incertitudine, neliniște nu numai în procesul de învățare, ci și în relațiile cu oamenii și obiectele din jur, cu fenomenele naturii. Prin urmare, necesitatea formării la elevii de vârstă școlară mică a independenței ca o caracteristică a învățării și o însușire a rămâne a fi o prioritate a școlii contemporane.

Prin urmare, perspectiva psihologică asupra *independenței* (J. Piaget, U. Șchiopu, Л. Выготский, С. Рубинштейн etc.) lărgeste semnificația conceptului, oferind o imagine mai clară asupra rolului jucat în formarea personalității. Din acest punct de vedere, psihologii examinează independența ca o caracteristică, o aptitudine de a desfășura o activitate fără ajutor din afară. Aptitudinea se manifestă în procesul decizional independent al individului, în vederea implementării acțiunilor planificate pentru atingerea unui scop, autocontrolul realizării acțiunilor, responsabilitatea față de acțiunile și faptele sale. Л. Выготский definește *independența* ca o *capacitate de a acționa* nu numai fără asistență externă, ci și într-un mod original, nu ca toți ceilalți, păstrând poziția în ciuda condițiilor schimbătoare [13, p. 34]. De altă părere este psihologul С.Рубинштейн, care constată că independența nu reprezintă o sumă de cunoștințe, aptitudini și deprinderi ale personalității care ar suscita desfășurarea cu puterile proprii a unei activități, ci o *manifestare obștească* a individului ce caracterizează atitudinea acestuia față de muncă, față de oameni și societate [20].

Unii cercetători iau în discuție *reperele* independenței, cum ar fi: *competențele*, *motivele* și *voința* care se condiționează reciproc. Dorința de a acționa în mod independent și activ de cele mai dese ori se manifestă la elevul care posedă anumite competențe, în timp ce orientarea motivațională mobilizează sfera volitivă. Totodată, de cele mai dese ori manifestă dorința de a acționa independent acei copii, care au formate abilități, pe când, montarea motivațională mobilizează sfera volitivă [16].

Este de reținut și abordarea *independenței* în contextul *rolului activ* al personalității în cadrul unei sau altei activități. Relaționarea copilului cu mediul social determină autoconștiința lui, care se formează datorită activității independente. Deci, *condiția* principală pentru formarea independenței la copil o reprezintă *activitatea* pe care o desfășoară și implicarea acestuia ca subiect activ [17]. Cu alte cuvinte, independența reprezintă pentru copil un *procedeu* special de a-și organiza activitatea.

În acest cadru de referință, de menționat că trecerea copilului la treapta școlară mică este marcată de formarea unei noi situații sociale de dezvoltare. Dezvoltarea copilului în această etapă se caracterizează prin trecerea la realizarea unei noi feluri de activități, în cadrul căreia *învățarea* ocupă locul de bază. În acest sens, activitatea de învățare provoacă schimbări semnificative în dezvoltarea elevului, inclusiv și la capitolul *independența în învățare*.

În didactica modernă, activitatea de învățare este interpretată ca o varietate a activității cognitive orientată spre asimilarea intenționată a experienței sociale sub formă de cunoștințe științifice, abilități, deprinderi și procedee de cunoaștere și de utilizare a lor în rezolvarea noilor probleme teoretice și practice în condițiile instruirii organizate [4, p. 159]. Prin prisma acestei logici, putem deduce că asimilarea cunoștințelor de către elev se poate produce doar în procesul activ al *propriei activități*. Mai mult, școlarul mic poate deveni posesorul unei sume de cunoștințe în cazul în care el va manifesta independență în acumularea acestor cunoștințe. Cu toate acestea, practica ne demonstrează că posibilitățile de vârstă ale școlarului mic (în special cl. I-a) sunt încă limitate pentru a realiza independent o activitate de învățare. Ca urmare, copilul va acționa sub îndrumarea învățătorului.

O abordare sintetică a conceptului de independență i-a permis cercetătorului B. Давыдов să afirme că este necesar de a-l *învăța pe copil să învețe independent*, plasându-l în rolul de subiect al activității de învățare, începând cu învățământul primar [15, c.14-18].

Este rezonabilă ideea că „independență în activitatea de învățare” reprezintă un *mijloc* de implicare a elevului în practica activităților *cognitive* pe care învățătorul le organizează în raport cu diferite niveluri de cunoștințe școlare. Din această perspectivă, sunt evidențiate patru *feluri de lucru independent* al elevilor, conform naturii proceselor cognitive de învățare a noțiunilor, și anume: *după model*; *de reconstrucție*; *variativ pentru aplicarea generalizată a conceptelor*; *creativ*. Independența cognitivă a elevului este determinată de *cunoștințele* despre fenomenele sociale și naturale care corelează între ele (aspectul *conținutal*), de *procedeele* de însușire a lor (aspectul *operațional*), de *atitudinea* personală față de procesul de obținere a cunoștințelor și aplicarea practică a acestora în diverse activități (aspectul

*motivațional*) [18, p.30]. Prin urmare, manifestarea independenței elevului în cadrul activității de învățare depinde de: *conținutul* acestei activități; *acțiunile operaționale* și de *motivarea* copilului.

În studiile cercetătoarea Г. Цукерман, independența este examinată ca o manifestare a capacității de *autodezvoltare* (capacitatea de *a se învăța pe sine*), a cărui mecanism psihic este *reflecția*, care poate fi formată la școlarul mic prin intermediul activității de învățare. Conceptul de „reflecție” și „a învăța să înveți” sunt conexe prin conceptul de „subiect”: individul care poate să se învețe, personal poate să stabilească hotarul dintre ce *cunoaște* și ce *nu cunoaște* și de sine stătător descoperă mijloacele de extindere a cunoscutului. Potrivit autoarei, independența de învățare sau capacitatea de a învăța „este o caracteristică a subiectului activității de învățare, care poate să depășească de sine stătător limitele competenței personale pentru a descoperi noi procedee de acțiune în condiții noi [20, p. 20-22]. Deci, poate să învețe doar acel copil care este în stare *să se învețe pe sine*, adică să fie *obiectul propriei învățări*.

După cum observă Н. Виноградова, independența de a învăța a școlarului implică *capacitatea* acestuia de a-și *stabili diverse sarcini* de învățare și de a le rezolva fără sprijin și sugestii din afară. Această abilitate ține de nevoia copilului de a acționa din propria motivație și dorință. În același timp, în prim plan se evidențiază astfel de caracteristici ale școlarului, precum *activismul cognitiv*, *interesul*, *orientarea creativă*, *inițiativa*, competența de a-și propune anumite *sarcini* și de a-și *planifica* activitatea [14, p. 23].

Un concept pretabil abordării noastre este cel al *acțiunilor universale de învățare*, care presupune deținerea de către elev a unor procedee de structurare a *activității*, *comunicării*, *gândirii* și *evaluării*. Operând unele acțiuni universale de învățare, elevul nu doar rezolvă sarcini cognitive și practice de învățare ci și conștientizează anumite procedee de acțiune pe care le-a aplicat. Toate acestea crează oportunități pentru copil de a identifica cele mai raționale și mai adecvate procedee de rezolvare a sarcinilor de învățare.

Plecând de la complexitatea *acțiunilor universale de învățare*, este cazul să precizăm că acest concept este interpretat în sens larg și în sens restrâns. *Acțiunile universale de învățare*, în sens larg, observă А. Леонтьев, rezidă în competența *de a învăța*, adică capacitatea subiectului de a se *autodezvolta*, de a se *autoperfecționa*, prin acumularea conștientă și activă a unei noi experiențe sociale. Sensul restrâns al *acțiunilor universale de învățare* este definit ca o totalitate de acțiuni operaționale de învățare ale elevului, care asigură însușirea independentă de către acesta a cunoștințelor noi, formarea de priceperi, inclusiv a componentelor activității de învățare (motivele, sarcinile de învățare, acțiuni de învățare și evaluarea) [17, p. 145].

Din cele expuse rezultă că procesul de formare a independenței de învățare la elev, în mare parte, depinde de componenții structurali ai activității de învățare: motive de învățare, sarcini de învățare, planificarea, operații și procedee de acțiune, autocontrolul și reflecția [23].

Pentru a înțelege mai bine natura fiecărui component, ne propunem să punctăm unele caracteristici în parte. Una din verigile activității de învățare o reprezintă *motivele*, care sunt cheia succesului în predare și învățare. De la J. Piaget la H. Gardner, teoreticienii mecanismelor învățării au subliniat faptul că motivația este fundamentul pe care se construiește succesul activității de învățare.

În opinia autorilor (F. Turcu și A. Turcu) *motivația* este o *condiție* pentru activitatea de învățare și, în același timp, un produs al acesteia, care se exprimă prin interese și atitudini ale elevilor [10, p.96]. Totodată, motivația, în viziunea cercetătorului A. Lazăr, se poziționează între sarcina de învățare și realizarea acesteia, devenind astfel o variabilă intermediară ce acționează pentru reușita școlară [5, p.8].

Pentru înțelegerea mecanismelor motivației este deosebit de importantă *percepția* de către elev a controlului asupra activității dar și modalitățile de a stabili cauzele succesului s-au a insuccesului [8, p. 44]. Prin urmare, motivația orientează conduita copilului spre realizarea obiectivelor. În același timp, motivația asigură organizarea interioară a comportamentului copilului, stimulează activitatea de învățare, favorizează conștientizarea și realizarea sarcinii. *Sarcina de învățare* este o formațiune complexă, încadrând un sistem de acțiuni. Prin executarea acestora, copilul valorifică și însușește cele mai generale procedee de rezolvare a unei game largi de probleme dintr-un domeniu ori altul de cunoaștere.

În opinia cercetătorului I. Radu, obiectivele de învățare permit: (a) să se știe în ce direcție trebuie orientată activitatea elevului; (b) să se verifice dacă s-a realizat ceea ce s-a urmărit; (c) să fie evaluate rezultatele obținute prin raportarea la cele dorite, așteptate; (d) să fie reglată activitatea pe parcursul acesteia, secvență cu secvență, astfel încât să asigure realizarea scopurilor propuse [9, p.214]. Din această perspectivă, obiectivele reflectă rezultatele exprimate în ceea ce a dobândit elevul și în ceea ce poate să facă la sfârșitul unei activități de învățare. Într-un cuvânt, realizarea obiectivelor de către elev demonstrează gradul de independență al acestuia în cadrul activității de învățare.

*Planificarea acțiunilor* de realizare a sarcinii de învățare reprezintă caracteristica distinctivă a independenței copilului, care reclamă conștientizarea de către acesta a acțiunilor operaționale și realizarea lor. Planificarea nu este altceva decât *imaginarea* desfășurării acțiunii pentru atingerea sarcinii de învățare. Dacă elevii participă în mod conștient în planificarea activității de învățare, atunci, fără îndoială, crește productivitatea activității de învățare, calitatea învățării, eficacitatea procesului educațional și, ca urmare, crește independența în învățare [6]. Cu toate acestea, la primele etape de învățare, planificarea va fi stabilită și conștientizată de către elev cu ajutorul învățătorului.

În structura generală a independenței de învățare un loc aparte le revine acțiunilor de *autocontrol* și *reflecție*. Autocontrolul reprezintă baza pentru dezvoltarea la copii a concentrării atenției față de activitatea de învățare, condiționează schimbări esențiale în procedeele de acțiune. Formarea competenței de autocontrol la școlarul de vârstă mică

reprezintă unul din factorii importanți care influențează formarea independenței și elimină imitățile mecanice

Cu referire la reflecție, trebuie să remarcăm, inițial este prerogativa exclusivă a învățătorului (în cl.I-a), însă pe parcursul formării independenței de învățare la elevi se produce trecerea treptată, de la evaluarea reflexivă a învățătorului la autoapreciere ca o calitate a subiectului activității de învățare. Este supus reflecției nu doar rezultatul activității de învățare, ci și unele componente aparte, etape care, fără îndoială, sunt mult mai complicate decât reflecția rezultatului obținut. Astfel, acțiunile de reflecție ale școlarului mic reprezintă un component eficient pentru formarea independenței de învățare.

Așa cum rezultă din analiza pe care am întreprins-o până acum, e de menționat că dezvoltarea *acțiunilor universale de învățare* în mod direct influențează procesul de formare a independenței elevului în cadrul activității de învățare. Este important ca activitatea de învățare să se structureze în așa fel, încât să apară premise de formare la elevi a abilităților de formulare a sarcinii de învățare, de *planificare* a acțiunilor de învățare, de *autocontrol* și *reflecție*, precum și profilarea unei activități de învățare, în care copilul ar aplica procedeele însușite.

Tot în această ordine de idei, menționăm și faptul că, vorbind despre formarea la școlarul mic a independenței de învățare unii cercetători aduc în discuție necesitatea căutării de *resurse pedagogice* în vederea organizării activității de învățare, care să se distribuie între învățător și elev. În felul acesta, interacțiunea pedagogică „învățător – elev” obține o conotație nouă – cea de *colaborare*. Din această perspectivă este propus conceptul de *susținere pedagogică* a elevilor, ca formă de colaborare pedagogică. *Susținerea pedagogică* presupune stimularea la elevi a proceselor de independență, crearea mediului emoțional de încredere în sine [12, p.8]. Plus la aceasta, în procesul de învățare este important ca învățătorul să creeze un fondal emoțional de încredere (copilul trebuie să știe că alături de el este persoana cui poate să adresa o întrebare – învățătorul). În acest sens, logica de *susținere pedagogică* constă în faptul „noi suntem alături, dar nu împreună - fiecare are propriul său drum” [11, p. 7]. Totodată, susținerea copilului nu înseamnă rezolvarea problemelor în locul lui, ci presupune *a-l învăța* să găsească soluții pentru rezolvarea unor situații noi de învățare. Prin urmare, învățătorul, pe de o parte, are rol de *coordonator, organizator, consultant* al activității de învățare, creează condiții pentru realizarea fiecărui copil în parte, pe de altă parte, *susține acțiunile* de independență ale copilului în cadrul activității de învățare, îl *sprijină* în descoperirea modalităților de asimilare a cunoștințelor, *încurajează* anumite descoperiri, *analizează* acțiunile eșuate ale copilului, *stimulează* acțiunile de reflecție asupra rezultatului acestuia.

Abordarea formării independenței de învățare la școlarul de vârstă mică reclamă cunoașterea de către pedagog a caracteristicilor de vârstă ale copiilor în această secvență de timp. În acest context se înscriu cercetările realizate în psihologie care au contribuit la conturarea unor repere teoretice privitor la particularitățile independenței copilului în cadrul

activității de învățare (I. Piaget, E. Erickson, D. Canary, L. Stafford, U. Șchiopu, P. Golu, M. Zlate, J. Расу, Л. Выготский, D. Elkonin, Г. Цукерман etc).

Examinând notele definatorii ale școlarului mic am putea menționa că în această perioadă de dezvoltare copilul încearcă să se *cunoască* pe sine; ce *poate* și ce *nu poate* să facă; *înțelege* ce simte față de un eveniment important [1, pp. 3-22].

Г.Цукерман analizează *elementele* independenței în învățare, menționând, în special: acțiunile *reflexive* și *productive*. Acțiunile reflexive susțin copilul în stabilirea sarcinii noi, a mijloacelor lipsă pentru rezolvarea acesteia și pentru a răspunde la întrebarea: „ce să învăț?” Tot aici, autoarea mai observă că reflecția reprezintă formațiunea centrală a activității de învățare la vârsta școlară mică, care ajută copilul să *deosebească* cunoscutul de necunoscut, cunoașterea despre propria necunoaștere [22, p. 42]. Prin urmare, condiția principală în formarea capacității *de a învăța* la vârsta școlară mică o constituie formarea sistematică a componentelor activității de învățare.

Caracterizând posibilitățile de vârstă ale elevilor din școala primară, mai mulți autori (J.Piaget, U. Șchiopr, P. Golu, Popenici, S., Fartusnic, В. Давыдов, Г. Цукерман etc.) observă că acțiunile de independență în cadrul activității de învățare se manifestă doar la nivelul activității comune din clasă (în special în cl. I-a) sub îndrumarea învățătorului. Drept urmare, în cadrul activității în comun se crează premise pentru formarea independenței copilului în învățare. În această situați, reflecția este abordată ca o capacitate a copilului de a autoanaliza posibilitățile acțiunilor individuale în raport cu acțiunile în grup.

Din perspectiva specificului independenței în învățare a școlarului mic, Г. Цукерман, afirmă că elevul poate nu numai să realizeze procedeul propus de către învățător în cadrul activității în comun, ci este în stare cu ajutorul pedagogului să producă reconstrucții ale acestei activități. Pentru aceasta copilul trebuie să analizeze mijloacele și procedeele de acțiune, dar cel mai important, să analizeze posibilitățile de a corela propriile acțiuni cu acțiunile învățătorului într-o activitate comună. În această situație se schimbă procedeul de interacțiune cu pedagogul, activismul copilului capătă o nouă dimensiune, la fel și rolul învățătorului [21, p. 75].

Cu toate acestea, pentru a obține un tablou cât mai apropiat de ceea ce este școlarul mic la capitolul *independența în învățare*, semnele trebuie căutate pe traseul evoluției lui până la debutul școlar. Achizițiile ale căror origini se află în faza precedentă (preșcolară) se integrează în treapta următoare (școlară mică), completându-se reciproc și produc efecte mai bune, în sensul comportamentului independent în cadrul activității de învățare. În această logică, una din sarcinile învățătorului este de a ține cont de potențialul copilului la debutul școlar, care reprezintă pre/rechizite importante ale *învățării independente în școală*.

**În concluzie**, susținem că independența în învățare la vârsta școlară mică reprezintă o calitate integrativă a personalității care se manifestă prin capacitatea copilului de a formula sarcini de învățare (Ce trebuie să facă?); să planifice activitatea de învățare, să stabilească ordinea și succesiunea operațiilor la fiecare etapă a activității (Cum trebuie să facă?); să identifice și să



utilizeze mijloace și procedee necesare pentru rezolvarea sarcinilor (În baza la ce trebuie să facă ?); să efectueze autocontrolul realizării sarcinii, să reflecteze asupra rezultatelor activității de învățare și să corecteze greșelile comise (Cum va ști dacă a făcut corect?).

## **Bibliografie**

1. Canary D.J., Stafford, L. Maintaining relationships through strategic and routine interaction. In D. J. Canary & L. Stafford, Communication and relational maintenance, San Diego, CA: Academic Press, 1994, p. 3-22.
2. Codul Educației al Republicii Moldova. Monitorul Oficial. nr. 152 din 17.07.2014.
3. <https://dexonline.ro>
4. Joița E. Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Polirom, 2002, 248 p.
5. Lazăr A. Situații motivaționale favorabile învățării de tip școlar. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975. 231 p.
6. Miller G., Galanter E., Primbram K. Plans and the structure of behavior. Holt: Rinehart and Wiston, Inc., 1960. 224 p.
7. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978. p. 346.
8. Popenici S., Fartusnic C. Motivatia pentru invatare. București: E.D., 2009, p. 44, p. 127.
9. Radu I. Evaluare în procesul didactic. București: E. D. P., 2000. 316 p.
10. Turcu F., Turcu A. Fundamente ale psihologiei școlare. București: ALL Educațional, 1999, p.96.
11. Александрова Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования. М: Институт системных исследований и координации социальных процессов, - 2012. – 12с.
12. Бондарев В.П. Технология педагогического сопровождения учащихся в образовательном процессе. Интернет-журнал "Эйдос". – 12с.
13. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991, p. 34.
14. Виноградова Н.Ф. Материалы курса «Окружающий мир» как учебный предмет в начальной школе: особенности, возможности, методические подходы. М.: Педаг. университет «Первое сентября», 2010. – 72 с., p. 23.
15. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов // Вопросы психологии, 1992. №3-4. С.14-18.
16. Жаров Л.В. Философия. Конспект лекций: учебное пособие / В.П. Кохановский, Л.В. Жаров, В.П. Яковлев. М.: Феникс, 2008, 192 с.
17. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
18. Пидкасистый П.И. Педагогика. Учебное пособие, 3-е изд. / П.И. Пидкасистый. М.: Юрайт, 2012. – 511 с. p.30.

19. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 720 с.
20. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? / Г.А. Цукерман. – Вентана-Граф, 2010. – 56 с, р.12.
21. Цукерман Г.А. Развитие учебной самостоятельности. Вентана - Граф, 2010.- 78 с.
22. Цукерман Г.А. Учебное сотрудничество как способ формирования учебной деятельности младших школьников / Г.А. Цукерман // Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах. М.,1990. – 122 с, 75.
23. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьник, М, 1974. 64 с.

## **PREȘCOLARIZAREA – ETAPĂ FUNDAMENTALĂ ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI**

**Maria Popa**, masterand UST, educator, gr. did. II

Instituția Preșcolară nr. 3, or. Nisporeni

**Rezumat.** Ca ființă în devenire, preșcolarul trebuie susținut, îndrumat, ajutat, motivat, educat, încurajat de oamenii din preajma sa, adică părinții, bunicii, educatorii, etc., care prin modelul lor de a fi, aduc un viu exemplu, pe care copilul îl va adapta integral sau parțial. De aceea, rolul celor care au menirea de a crește și a educa este unul major și de o imensă responsabilitate, căci ceea ce se „sădește” în sufletul copilului de vârstă preșcolară sunt roadele pe care le vom culege ulterior peste ani. Nu zadarnic se vorbește despre „cei șapte ani de acasă” pe care îi are sau nu fiecare individ. Deci, etapa preșcolară este „vârsta de aur” care servește drept „temelia” pe care se constituie o personalitate, este perioada când trebuie găsită „cheia” spre sufletul și mentalitatea fiecărui copil, pentru a crește o generație sănătoasă, educată, capabilă să se conformeze oricăror schimbări ale vieții și societății.

**Abstract.** As a bereaved, the preschool must be supported, guided, helped, motivated, educated, encouraged by the people around him, that is parents, grandparents, educators, etc. who, by their model of being, bring a living example that the child will adapt it in full or in part. That is why the role of those who are meant to grow and educate is a major one and a huge responsibility, because what is "sowing" in the prehistoric child's soul is the fruit that we will collect later in years. Not in vain is the "seven years of home" that every individual has or does not have. So, the preschool stage is the "golden age" that serves as the "foundation" on which a person is formed, it is the time when the "queen" must be found to the soul and mentality of each child, in order to grow a healthy, educated, conform to any changes in life and society.

Orice vârstă își are farmecul său aparte, atuurile sale și, indiscutabil, se remarcă prin anumite realizări. Cea mai frumoasă etapă a vieții rămâne a fi, totuși, copilăria. Inocența și sublimul acestei vârste ne marchează pentru toată viața. Preșcolăritatea este etapa care se încadrează în această vârstă și, nemijlocit, joacă un rol crucial în dezvoltarea personalității copilului. La această vârstă orice copil trece prin mai multe transformări la nivel psihic, fizic, cognitiv și social. Astfel copilul începe să perceapă mediul înconjurător, să-și extindă

relațiile cu cei din jur, să asimileze și să-și dezvolte anumite valori, să se pregătească pentru marea etapă a școlarității.

Vârsta preșcolară impune mari schimbări sub toate aspectele, preșcolarul devine în timp mai sigur pe sine, se autocunoaște, începe să manifeste un anumit comportament, i se conturează temperamentul, se întrevăd anumite preferințe, talente, este cointerestat de anumite lucruri, leagă prietenii care de multe ori rămân a fi rezistente în timp, se adaptează mediului social, își formează anumite reflexe, își dezvoltă limbajul, devine emotiv, etc.

Trebuie să conștientizăm faptul că la vârsta preșcolară se schimbă structura comunicării noastre cu copilul, se valorifică relațiile de egalitate, de parteneriat în diferite activități (joc, convorbire, construire etc.) prin colaborare și cooperare.

Imitarea globală este substituită treptat prin elementele atitudinii critice față de acțiunile semenilor și ale adulților, apar primele forme de comportament independent.

„A educa” înseamnă a utiliza diverse forme de învățare împreună, indivizii imitând diferite forme de gesticulare de la o persoană la alta. Scopul educării este dezvoltarea aptitudinilor, îmbogățirea cunoștințelor, familiarizarea cu noi direcții. Educația trebuie să deschidă toate direcțiile existenței, să ușureze formele de dezvoltare a personalității. Metodele de învățare sunt selectate de cadrele didactice, în dependență de contingentul intelectual al indivizilor. Aceste selecții mai sunt alese și după criteriile psihologice și pedagogice.

Activitățile educative sunt structurate după principii didactice, se utilizează diverse metode de predare și învățare. Sunt transmise cunoștințe specifice disciplinei, ideile și comportamentele trebuie apreciate și evaluate. Cei care realizează toate aceste activități sunt cadre didactice, cu studii superioare specializate. Orice pedagog, în afară de cunoștințele de specialitate, mai trebuie să cunoască psihologia, metodică predării, pedagogia [4].

Învățământul preșcolar constituie prima treaptă a sistemului de educație și instruire care are drept scop pregătirea multilaterală a copilului pentru viață, în vederea integrării în activitatea școlară. Pentru realizarea acestui obiectiv se ia în considerație dezvoltarea capacităților creative prin valorificarea potențialului psihofiziologic și intelectual al copilului.

În grădiniță se formează, antrenează și cultivă abilități de acționare, disponibilități motivațional afective, care să-l pregătească pe copil pentru a face față solicitărilor specifice situațiilor școlare. Între 3-5 ani, categoriile de activități vor viza socializarea copilului și obținerea treptată a unei autonomii personale, iar pentru grupa de 5-7 ani accentul va fi pus pe pregătirea pentru școală și pentru viață a copilului.

Jocul din cadrul perioadei preșcolare se schimbă în perioada școlară mică și se transformă în joc didactic. El este cel care îmbină elementele distractive cu cele de muncă, de învățare. Rolul și importanța jocului didactic constă în faptul că el facilitează procesul de asimilare, fixare și consolidare a cunoștințelor, iar datorită caracterului său formativ influențează dezvoltarea personalității copilului. Jocul didactic este un important mijloc de

educație intelectuală care pune în valoare și antrenează capacitățile creatoare ale școlarului. El este folosit pentru cunoașterea realității pe o cale mai accesibilă, deoarece copiii descoperă unele adevăruri noi pentru ei, angajându-se în eforturi de gândire ce le oferă satisfacții. Ei sunt participanți nemijlociți la propria formare și, antrenați în joc, sunt capabili să depună eforturi mari pentru îndeplinirea sarcinilor date. Totodată, jocul didactic contribuie la dezvoltarea judecății, memoriei, atenției, spiritului de observație, la cultivarea obișnuinței cu munca intelectuală și cea independentă. El constituie un mijloc și un procedeu deosebit de valoros de acumulare de noi cunoștințe, de echilibrare a procesului de învățare și a activității de joc, putându-se desfășura atât în cadrul activităților libere, cât și în cadrul celor comune. Este un prilej de a completa unele lacune, de a asimila și de a folosi cunoștințe noi, de a-și dezvolta limbajul fonetic, lexical, gramatical.

Caracterul unic al personalității copilului este dat și de specificul necesităților individuale de cunoaștere și formare ale copilului ce sunt considerate din ce în ce mai des în pedagogia contemporană punctul de start al intervenției educaționale. Contrar concepției pedagogice preșcolare tradiționale, necesitățile copilului preșcolar nu se rezumă la cele de bază, fiziologice sau privind protecția și îngrijirea, ci parcurg întreg registrul necesităților fundamentale ale ființei umane: necesități afective (de dragoste, sentimentul apartenenței și al valorii personale), de cunoaștere, de acțiune și de afirmare a individualității. Fiecare dintre aceste necesități ia forme particulare, diferite de la copil la copil și de la o perioadă de dezvoltare la alta și trebuie cunoscute, interpretate, înțelese și întâmpinate ca un ansamblu de necesități, unele determinându-le și influențându-le pe altele. Relația acestor cerințe particulare ale copilului cu anumite configurații sau caracteristici de personalitate nu trebuie nici ea ignorată. De exemplu, necesitățile de cunoaștere ale copilului sunt direct influențate de nivelul dezvoltării cognitive, dar și de stabilitatea afectiv-emoțională și de trăsăturile temperamentale ale copilului [4].

Grădinița rămâne a fi, în această perioadă, acel „tărâm” unde „se altoiesc” valorile, unde copilul crește și, pas cu pas, asimilează cunoștințe, dezvoltă competențe, educă atitudini și comportamente. În acest context, jocul rămâne a fi calea de cunoaștere, de învățare, de comunicare, prin care copilul percepe lumea și pe sine însuși. Parteneriatul grădiniță – familie, care are același scop și anume creșterea și educarea copilului, trebuie motivat totdeauna, căci doar cu eforturi comune rezultatele frumoase nu vor întârzia să apară.

## **Bibliografie**

1. Crețu T. Psihologia vârstelor. Editura Credis, București, 2001.
2. Ghidul Cadrelor Didactice pentru Educația Timpurie și Preșcolară.
3. Șchiopu U., Verzea E. Psihologia vârstelor. E.D.P., București, 1995.
4. <http://pipp-bn.blogspot.com/2012/01/educatia-prescolara-si-principiile-ei.html>  
(vizitat: 24.09.2018).

**TIMPUL CA RESURSĂ EDUCATIVĂ –  
COMPEDIU ÎN BAZA LUCRĂRII LUI CONSTANTIN CUCOȘ  
"TIMP ȘI TEMPORALITATE ÎN EDUCAȚIE. ELEMENTE PENTRU UN  
MANAGEMENT AL TIMPULUI ȘCOLAR"**

**Liliana Poștan**, Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar, UST

**Rezumat.** Articolul prezintă un compediu în baza lucrării lui Constantin Cucuș "Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar". Realizăm o parcurgere sintetică a celor 22 de ipostaze ale timpului, analizate de autor într-o manieră științifico-eseistică, punând în relevanță aspectele ce ne-au captat atenția din perspectiva discursului filosofic, a praxisului educațional și realității sociale. Ne oprim, în special, asupra secțiunilor 10-15 în care autorul meditează asupra timpului ca resursă educativă.

**Abstract.** The article presents a compendium developed based on the "Time and temporality in education. Elements of School Time Management" by Constantin Cucos. The author takes us through a synthesis of the 22 hypostases of the time, conducted in a scientific-essayistic manner, bringing to the forefront aspects that caught our attention from the perspective of philosophical discourse, educational praxis and social reality. Our attention is drawn, in particular, on sections 10-15 where the author meditates on time as an educational resource.

**Cuvinte-cheie:** timp, educație, managementul timpului, temporalitate.

Profesorul universitar, doctor, Constantin Cucuș este un cunoscut cercetător și autor de cărți în domeniul științelor educației. Vom menționa unele lucrări ale autorului, elaborate în perioada anilor 2000-2017: *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale* (2000), *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale* (2001), *Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar* (2002), *Informatizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării* (2006), *Teoria și metodologia evaluării* (2008), *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire* (2008), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice* (2009), *Educația. Experiențe, reflecții, soluții* (2013), *Educația estetică* (2014), *Pedagogie* (2014), *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări* (2017) *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale* (2017). [1]

După cum se poate vedea, autorul abordează, într-o manieră analitică, istorică și didactico-metodică, variate topici de cercetare: Educația pentru valori, Educația estetică, Educația religioasă, Epistemologie pedagogică, Noile tehnologii și educația, Pedagogie muzeală, Structuri și contexte de formare a profesorilor etc.. Noi ne vom opri asupra lucrării "Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar", editată în anul 2002, în Colecția Științele Educației. Structuri, conținuturi, tehnici, la Editura Polirom.

Precum remarcă Constantin Cucuș, în Introducere la lucrarea sa, educația este indisolubil ancorată și legată de durată. Educația durează *ca* timp și *în* timp. "Cel mai important în educație nu este să câștigăm timp, ci să-l pierdem, să știm cum să pierdem timpul" (Comenius, Jean-Jacques Rousseau). [2, p.9] Însă, tema timpului formării, din punct de vedere reflexiv, dar și practic nu prea a fost pusă în discuție de psihopedagogi. Autorul constată că, în materie de temporalitate educațională nu dispunem nici de concepte pe

măsură, nici de o practică teoretică (în afară de cea a planificării, proiectării didactice sau a orarului școlar – ipostaze oarecum adiacente temei în discuție (timpului n.n.). Deasemenea, susține că, politicile educaționale creionate – reforma de sistem sau de conținut al învățământului - desconsideră într-un mod aproape inconștient factorul timp, periodicitatea, stadialitatea. [ibidem, p.10]

Lucrarea "Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar" este structurată într-o manieră deductivă, de la general la particular, de la timp ca o categorie transcendentă și imanentă, filosofică, sociologică, culturologică, ideologică, economică, la timp ca resursă educativă, resursă a libertății și odihnei și element al planificării proiectelor pedagogice.

În cadrul celor 22 de ipostaze ale timpului, analizate de autor într-o manieră științifico-eseistică, *timpul ca resursă educativă* (p.63) intervine la mijlocul studiului pentru a integra timpul educațional în temporalitatea psiho-socială (p.20-57) și a-i conferi obiectivitatea necesară pentru structurarea timpului în școală și a timpului învățării fără sfârșit (p.76-126). Deasemenea, autorul analizează timpul și ca resursă de management al sistemului de învățământ, dar și de planificare didactică și a proiectelor educaționale (p. 131-149).

La întrebarea: *ce este timpul?*, autorul răspunde succinct dar consistent, mai întâi pe patru pagini, la începutul lucrării ca mai apoi să caute răspunsul pe parcursul și în timpul studiului. Nu putem ști, dacă a găsit răspunsul pentru sine, dar a oferit cititorului un prilej de lectură captivantă și reconfortantă, ușoară și profundă, meditativă și aplicativă. Cititorul găsește propriul răspuns, valabil pentru timpul său și modul în care-l simte sau nu-l simte, îl valorizează sau îl pierde.

Timpul este intrinsec legat de propria noastră existență, timpul este evanescent, nu are un contur precis, nu posedă materialitatea obiectului. Timpul nu are limite, timpul trăit înseamnă trecut, prezent, viitor. Timpul orientează omul, dă sens și semnificație diferitelor trasee de evoluție, el constituie o sursă de realism și un prilej de construcție obiectivă a realității. Autorul face trimitere la autori ca Grimaldi (1971), Fraster (1978), Levinas (1971) pentru a reliefa transcendența și imanența timpului. "Părțile transcendente ale timpului ( trecutul și viitorul *versus* memoria și imaginația) dau consistență și fac palpabilă "partea" sa imanentă (prezentul)". Caracterul paradoxal al dimensiunilor temporale se exprimă prin înscriere simultană a timpului pe "aliniamentele permanenței și schimbării, ale mișcării și imobilității, ale finitudinii și infinitudinii limitelor lui, ale indivizibilității și divizibilității acestuia, previziunii și impreviziunii ieșirii din timp". Experiența timpului este una intersubiectivă, ea presupune prezența celuilalt și a istoricității. "Timpul este Altul-în-Același și acest Altul nu poate fi împreună cu Același, nu poate să fie sincron". [ibidem, p. 12-13]

În secțiunile 10-15, Constantin Cucoș meditează asupra timpului ca resursă educativă, susținând cititorul practician prin instrumente și exemplele însetare în text (

Chestionarul Gestionarea timpului pentru toți (p.67-69; Schema Ordinea de priorități (p.81), Figura Dificultatea schimbării (p.82); Programul francez Ritmurile școlii (p. 96-104)).

Afirmând că, timpul este o resursă educativă, autorul scrie că, învățăm de mici o anumită deontologie a timpului, o etică a considerării timpului ca pe o resursă cu multiple valențe. Cel care se mișcă greu sau dispune de prea mult timp devine un curios, bizar, atipic...Atunci când dispune de mult timp, omul este cu siguranță sărac...Timpul este una dintre cele mai importante bogății a omului. Valoarea deosebită a timpului stă în următoarele caracteristici:

- este un bun limitat;
- nu poate fi cumpărat sau transmis de la o persoană la alta;
- nu poate fi stocat, acumulat, pus deoparte;
- nu poate fi dilatat sau mărit;
- consumarea lui este imperturbabilă și irevocabilă;
- pentru ființa umană, el înseamnă viața însăși.[ibidem, p. 63-64]

Lucrarea are calitatea unui suport conținutal și metodic. Un cititor, formator în educația non-formală, de formare continuă poate ușor transcrie secțiunile, la care ne referim, în programe de educație non-formală în domeniul managementului timpului. De altfel, am sesizat această deschidere, chiar în primele file ale cărții (p.15). Autorul a reflectat asupra Dimensiunilor și ipostazelor timpului în termeni ca timp formal și informal. Timpul formal este timpul calendaristic, astronomic, obiectiv, Acesta are legătură cu timpul fizic, care precede existența. Cel informal este timpul resimțit, apropiat de subiect, determinat de diferite contexte sau evenimente existențiale. Formal, o zi începe la miezul nopții. Informal, aceasta începe când ne sculăm.[ ibidem, p.15]. O altă ipostază a timpului, cu resurse pentru educația non-formală, este timpul perceput de culturile monocrone și cele policrone. Într-un sistem monocron, structurile temporale sunt arbitrare și impuse; ele presupun o învățare necondiționată și o acomodare fără împotrivire din partea indivizilor. Culturile policrone sunt deschise imprevizibilității, derulării concrete a evenimentelor. [ibidem,p.16]

Profesorii și managerii școlari ar putea învăța despre alocarea și manipularea temporalității școlare. Autorul afirmă că, reușita activității profesorului ține și de știința organizării acțiunilor educative, de plasarea acestora în intervale temporale convenabile, de alocări nimerite la nivelul orarelor și planificărilor, de știința intervențiilor la momentele oportune. Gestiunea timpului școlar depinde de "cultura pedagogică și managerială a profesorului, de experiență, de analiză obiectivă a acțiunilor de succes sau a eșecurilor, de stilul adoptat..."[ibidem,p. 64]

În secțiunea 11 "Accelerarea schimbărilor și fragilitatea învățării", autorul avansează conceptul de fugacitate a învățării în condițiile timpului pe care-l trăim, marcat de accelerarea schimbării. Constantin Cucos ne prezintă un instantaneu realist și patetic al școlii în toate timpurile. "În calitate de instanță ce slujește comunitatea, școala este un simbol al stabilității și al statorniciei, al comprimării timpului și al opririi pe loc. Ea este un

loc al stocării memoriei culturale, un spațiu de gesticulații re-memorative și comemorative...Finalitatea educației, din orice epocă, revendică temporalitatea ca un gaj, ca un garant al autenticității. Școala este chemată să instruiască pe cei prezenți în concordanță cu cei care au fost, să perpetueze în timp ceea ce omenirea are mai de preț. Ea este "cureaua de transmisie" de ordin cultural ce asigură continuitatea și solidaritatea dintre generații."[ibidem, p. 71] Ca și în secțiunile anterioare, autorul "aduce " cititorul spre interacțiunea didactică și prezintă, fără polemică, perspectiva durabilității și trainiciei și cea a imeditității, a instantaneului, a interacțiunilor fulgurante și secvențiale ale cunoașterii. Autorul susține că, se observă o tendință tot mai evidentă la elevi de a trăi clipa, de a abandona sarcinile ale căror scopuri nu-i satisfac rapid, de a se racorda simultan la mai multe influxuri de valori, de a-și apropia trasee paralele (ilicite), de a accede la cunoștințe, în contrasens cu cele stipulate de școală. Acest gen de raportare la timp este definitoriu în postmodernitate. Or, (n.n) ca mișcare de idei și ca gesticulație concretă, postmodernismul constituie un atentat la adresa fundamentelor pe termen lung. [ibidem,p. 73] Autorul, însă, nu se oprește la aceasă concluzie și duce cititorul (tradiționalist sau modernist) pe o cale a acceptării și inacceptării postmodernității. Întraga cultură modernă și postmodernă dă satisfacție fugacității și glisării temporale. Pe la pictura de tip impresionist și până la arta cinetică, de la filosofia de tip romantic și fulgurația de-constructivistă a metafizicii contemporane, toate acestea probează o nouă poziționare față de ceea ce este fulgerul clipei. Continuând această ordine de idei, autorul încheie secțiunea cu afirmația că, e nevoie de o educație integrală, în care evenimentialul să se conecteze inteligent cu stabilul, în care rapiditatea analizelor să se concilieze cu ponderarea sintezelor, în care clipa să se întâlnească cu eternitatea [ibidem, p.74-75]. *Fă-ți timp!*

## **Bibliografie**

1. <http://www.constantincucos.ro/>
2. Cucuș C. Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar. Iași: Polirom, 2002, 168 p.

## **ASPECTE ALE CULTURII MORALE LA PREȘCOLARI**

**Larisa Postica**, doctorandă

Universitatea de Stat din Tiraspol

**Rezumat.** Procesul educației morale este o activitate conștientă, complexă în vederea formării convingerilor, sentimentelor și comportamentelor morale și se realizează prin îmbinarea rațională a metodelor și procedeele educative: *explicație, convingere, exerciții cu caracter moral, încurajare prin organizarea unor situații educative.*

Cultura morală a preșcolarului este constituită din următoarele componente: *normele morale general-umane; faptele morale; deprinderile morale; tradițiile și obiceiurile de comportare morală; sentimentele, opiniile, convingerile și idealurile morale.*



**Abstract.** The process of moral education is a conscious, complex activity to form moral beliefs, feelings and behaviors, and is accomplished by the rational combination of educational methods and methods: explanation, conviction, moral exercises, encouragement by organizing educational situations. The moral culture of the preschool consists of the following components: general human moral norms; moral facts; moral skills; traditions and customs of moral conduct; feelings, opinions, beliefs and moral ideals.

Societatea contemporană acordă tot mai mult o importanță evidentă *educației morale*, deoarece conținutul ei reprezintă *sistemul de valori, principii, trăsături și semnificații, convingeri, sentimente, deprinderi și obișnuințe etice* de natură umanistă, patriotică, de muncă.

*Educația morală* trebuie începută încă din primii ani de viață ai copilului. Procesul educației morale este o activitate conștientă, complexă în vederea formării convingerilor, sentimentelor și comportamentelor morale și se realizează prin îmbinarea rațională a metodelor și procedurilor educative: *explicație, convingere, exerciții cu caracter moral, încurajare prin organizarea unor situații educative*. În același timp, educația morală presupune un proces de transformare a propriei individualități, conform unor *valori, norme, principii morale dictate de conștiință și personalitatea fiecăruia* care-i ghidează relațiile cu sine și cu ceilalți [4].

Prin intrarea în grădiniță, copilul se încadrează într-un mediu fizic, social și cultural nou și își restructurează o parte a relațiilor cu mediul familial.

Educatorea urmărește să-i facă pe copii să deosebească binele de rău, să știe ce se cuvine și ce nu se cuvine să facă, să fie toleranți, atât cu ei cât și cu cei din jur. De la simple cunoștințe și fapte de viață îi determină pe copii, să aibă atitudini personale participative, îi învață că nu pot să trăiască singuri, ci numai împreună cu ceilalți.

*Cultura morală* este generată de natura tuturor atitudinilor ce se stabilesc între om și realitatea înconjurătoare (față de sine însuși, de alți oameni, de societate, de muncă și învățătură, față de produsele materiale și spirituale ale societății etc.). Aceste tipuri de atitudini se trăiesc în modul lor specific și generează în conștiința personalității motivele morale de activitate și comportare [1].

Cultura morală a preșcolarului este constituită din următoarele componente: *normele morale general-umane; faptele morale; deprinderile morale; tradițiile și obiceiurile de comportare morală; sentimentele, opiniile, convingerile și idealurile morale* [4,p.38].

Toate normele care se referă la activitatea conștiinței umane sunt norme de morală. *Normele morale* sunt enunțuri cu caracter, în general, imperativ prin care se indică ce trebuie să facă sau să nu facă un individ conștient, pentru ca felul comportamentului său să fie apreciat ca bun de către semenii sau comunitate. Acestea sunt valori culturale, consacrate prin tradiție și educație, respectarea lor fiind impusă de opinia publică.

*Normele morale* se bazează pe valorile umane fundamentale: *bine, frumos, adevăr, dreptate, cinste, respect*. A te comporta după *regulile morale* înseamnă a te integra comunității din care faci parte [5].

Normele morale nu pot fi subiective. Ele nu sunt stabilite de către cineva, pentru că așa și-a dorit el, ci sunt generate de nevoi obiective care apar în relațiile dintre oameni.

*Formarea conduitei și conștiinței morale* constituie unul din cele mai complexe planuri în geneza personalității: la primul nivel putem vorbi, mai ales, de acțiuni și deprinderi morale, care abia prin cristalizarea și generalizarea lor se vor structura ca trăsături de ordin moral. Necesitatea de a începe educația morală cât mai timpuriu este justificată și de faptul ca la vârsta preșcolară se formează cu cea mai mare ușurință automatismele ce stau la baza deprinderilor de comportare [ibidem].

Activitatea sistematică de educație morală din grădiniță contribuie la formarea acestor deprinderi elementare de comportare, la perfecționarea deprinderilor însușite și la transformarea lor în obișnuințe.

*Principiile morale* sunt acele norme de maximă generalitate care își propun să integreze și să coordoneze într-un sistem coerent diferitele reguli morale, oferind totodată un criteriu universal de decizie morală justă într-o cât mai mare varietate de situații posibile.

*Principiile educației morale* [4]:

- principiul valorificării resurselor și a disponibilităților pozitive ale personalității umane în vederea eliminării celor negative;
- principiul unității și al continuității axiologice între toate formele de proiectare și realizare a educației morale;
- principiul diferențierii educației morale în funcție de determinările sale particulare (vârstă, domeniu socioprofesional, context educațional) și individuale (structura fiecărei personalități);
- principiul corespondenței pedagogice dintre “teoria” morală și “practica” morală;
- principiul corelării funcționale între “cerințele” morale și “stimulentele” morale.

În procesul de educație morală a copiilor o mare importanță o are cunoașterea valorilor spirituale ale neamului, adică – cultura națională. Esențial, în acest context, este ca micuții să cunoască eficient faptele de cultură populară, transmise prin cuvânt și practici. Unul dintre elementele de transmitere a valorilor populare este folclorul care, la rândul său, este și un mijloc de păstrare a pedagogiei populare. Folclorul este temelia pe care s-au constituit creațiile populare orale, care redă viața poporului.

Valorile culturale adoptate în cultura preșcolară și transmise copiilor prin procesul educativ angajează cadrele în care se formează personalitatea copilului, și totodată, reperatele după care individul se bucură de o mare sau mai mică prețuire din partea celorlalți, determinată la rândul său de gradul de concordanță dintre comportamentul personal și idealul valoric.

Formarea conștiinței și conduitei morale a copiilor este un proces deosebit de complex. Varietatea situațiilor, a influențelor diferiților factori care acționează asupra lumii lor spirituale este atât de mare, încât știința pedagogică nu poate să o prevadă complet.

M.Călin distinge următoarele componente ale identității comportamentului moral:

- *componenta perceptivă* (de sesizare și de înțelegere a formelor de exprimare comportamentală a sensurilor, a gesturilor și a opțiunilor de comportament);

- *componenta imaginativă* (doritul sau aspirația morală pentru anumite însușiri de comportament);

- *componenta emoțional-atitudinală* (sentimentele, convingerile și atitudinile morale pozitive sau negative ca indicator al gradului de asimilare a valorilor și normelor morale);

- *componenta motrică* (deprinderile și obișnuințele morale);

- *componenta volitivă* (motivele și interesele acțiunilor morale și capacitatea de autocontrol comportamental);

- *componenta ideativă* (judecata și discernământul moral, reflecția morală și spiritul critic asupra standardelor și modalităților de acțiune ale grupului din care face parte subiectul moral, capacitatea de analiză, opțiune și decizie morală individuală) [2, p.64-65].

- *Formarea culturii morale*, ca dimensiune a strategiei educaționale, favorizează integrarea cunoștințelor în sisteme coerente și pregătește copilul pentru explorarea realității înconjurătoare. În preșcolaritate se conturează primele operații ale gândirii (de analiză, de sinteză), dar ele se desfășoară în plan concret. De acest lucru trebuie să ținem seama în educația morală, dacă vrem să ne atingem scopul scontat.

Așadar, prin activitățile de educație morală, copiii sunt îndrumați, ajutați și pot percepe, după cum afirmă I. Hanganu și C. Raclaru [3]:

- sensul și semnificația normelor și valorilor morale;
- semnificația unor exigențe, necesitatea respectării regulilor și normelor ;
- analiza faptelor de viață reale și posibile, în spiritul normelor și valorilor morale acceptate în societate ;

- conduita proprie și a celorlalți, potrivit unor imperative morale ;
- principiile etice și să respecte regulile elementare de conviețuire socială;
- notele esențiale ale unor trăsături de voință necesare în activitatea lor ca: perseverență, consecvență, inițiativă, curajul;

- concordanța între vorbe și fapte ;
- acțiunile proprii și ale colegilor care sunt / nu sunt în concordanță cu normele morale etc.

*Copilul de vârstă preșcolară e capabil:*

- să dorească să urmeze modele percepute în grupul de copii, în familie, în literatură;
- să manifeste atitudine de respingere și dezaprobare față de fapte și comportamente ce dovedesc necinste, agresivitate, lipsă de respect față de cei din jur, lene, dezordine, indisciplină;
- să exerseze și să-și formeze deprinderi și obișnuințe morale: deprinderea de a saluta, punctualitatea, respectarea semenilor, respectarea unui regim zilnic de muncă, odihnă ;
- să dovedească sentimentul de colegialitate, de prietenie, al datoriei și răspunderii, al respectului, al dragostei și atitudinii zilnice, pozitive față de muncă;
- să-și adapteze comportamentul față de sine, față de alții (copii și adulți), față de mediu (social și natural) în împrejurări și locuri variate ;
- să țină seama de opiniile celor din jur și să aplice criterii elementare de apreciere a conduitei altora și de autoapreciere etc.

Metodele morale raportate la obiective globale (de instruire morală, de acțiune morală) [5]:

- *explicația morală*, bazată pe „procedee” de stimulare și informare morală care pot fi preluate de la alte metode;
- *convorbirea morală*, bazată pe procedee de dialog moral, dezbatere morală, povestire morală, comentariu moral;
- *exemplul moral*, cu procedee bazate pe exemple directe și indirecte, reale și imaginare;
- *analiza de caz*, bazată pe procedee de decizie, prezentare, analiză, dezbatere, recomandare morală;
- *exercițiul moral*, bazat pe două tipuri de procedee: procedee externe (ordine, dispoziție, îndemn, avertisment, apel, sugestie, lămurire, încurajare, stimulare prin recompense); procedee interne (exersarea prin procedee de autoevaluare morală);
- *aprobarea morală* bazată pe procedee și tehnici de laudă, recunoștință, recompensă;
- *dezaprobarea morală*, bazată pe procedee și tehnici de observație, avertisment, ironie, reproș, sancțiuni etc.

*Esența educației morale* constă în crearea unui cadru adecvat interiorizării componentelor moralei sociale în structura personalității morale a copilului, elaborarea și stabilizarea pe această bază a profilului moral al acestuia în concordanță cu imperativele societății noastre.

În acest sens, *scopul fundamental al educației morale* constă în formarea preșcolarului ca subiect moral, respectiv, ca subiect care gândește și acționează în spiritul

cerințelor și exigențelor moralei sociale, a idealului, a valorilor, normelor și regulilor pe care ea le incumbă.

## **Bibliografie**

1. Bontaș I. Pedagogie. 2001.
2. Călin M. Teoria și metateoria acțiunii educative. București, 2003.
3. Hanganu I., Raclaru C. Educație pentru societate. București, 1998.
4. Jinga I., Istrate E. (coordonatori) Manual de pedagogie. București, 1998.
5. Silistraru N. Valori ale educației moderne. Ch., 2006.

## **LITERATURA PENTRU COPII, FACTOR ESENȚIAL ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI MIC**

**Ludmila Samanati**, dr., învățătoare

IPLT „Onisifor Ghibu”, mun. Chișinău

**Abstract.** The article addresses the role of literature for children in the development of the young pupil's personality. Literature forms and shapes the children's character, it also cultivates patriotic feelings, moral-humanism, love for the homeland, perseverance, respect for work and those who work. Literature has an enormous contribution in the development of the child and is necessary for his evolution in the society.

Una din cerințele primordiale ale societății contemporane este dezvoltarea adecvată a personalității umane. Vârsta preșcolară și a elevului mic este cea mai favorabilă în acest sens. Intrarea copilului în școală are o mare însemnătate pentru formarea personalității lui. Bineînțeles, acesta-i un proces îndelungat, care se petrece sub conducerea cadrelor didactice. Literatura este instrumentul forte al învățătorului în a-l ajuta pe copil să se formeze. Ea contribuie într-o mare măsură la lărgirea orizontului de cunoaștere al elevilor, la formarea unui vocabular activ, bogat și colorat, la o exprimare aleasă, corectă, literară, la educarea sentimentelor estetice.

Familiarizarea copiilor cu operele literare trebuie să înceapă din cea mai fragedă vârstă. În această muncă trebuie să se țină cont de faptul că preșcolarul și elevul mic se dezvoltă destul de rapid. Acest fenomen a fost menționat pe vremuri de vestitul scriitor rus Л. Н. Толстой, care scria: „Oare nu atunci am obținut tot ce trăiesc acum? Și am căpătat atât de mult, atât de repede, încât în tot restul vieții n-am obținut nici a suta parte. De la un copil de cinci ani până la mine e numai un pas ...” [3, p. 1537]

Concluziile la care au ajuns psihologii (А.Н. Леонтьев, В.А. Крутецкий, Л.С.Выготский, А. В. Запорожец, Л. Жабица и а.) ne permit să susținem că educația literar-artistică este una dintre cele mai importante pentru dezvoltarea personalității copilului. Ea are ca scop formarea concepției despre lume, instruirea din punct de vedere moral și estetic, extinderea cunoștințelor despre lume și viață, trezirea gustului de a citi și de

a afla cât mai multe. Prin intermediul folclorului, al literaturii naționale și universale se va realiza dezvoltarea personalității, se va contribui la formarea comportamentelor: cognitiv, verbal, socio-afectiv. Folclorului și literaturii pentru copii le revine rolul decisiv în formarea atitudinii față de lume, în educarea dragostei de țară, de plaiul natal etc.

După afirmațiile psihologului B. A. Крутецкий, operele artistice citite au o mare influență asupra elevilor, fiind considerate surse importante de modelare a conduitei morale. Literatura contribuie nu numai la cunoașterea vieții, la înțelegerea relațiilor dintre oameni, dar și la cunoașterea propriei personalități; ea ne învață a iubi și a urî, ne înaripează, ne organizează nu numai gândurile, ci și sentimentele și năzuințele.

Literatura pentru copii privită ca o varietate de genuri și specii literare, însumând operele literare ale poezilor și prozatorilor naționali și universali, dispune de exemple pe care le putem oferi copiilor, cu pondere mai mare în dezvoltarea limbajului și a comunicării orale, în dorința de a-i face mai buni. Literatura pentru copii constituie o sursă de exemple frumoase de comportare oglindite în mici antiteze între eroi, ne oferă consecințele ascultării sau neascultării, vredniciei sau lenei, adevărului sau minciunii, cumpătării sau lăcomiei; ne prezintă trăsături pozitive, dar și trăsături nedemne și condamnabile ale unor eroi.

Încă de la venirea copilului în școală, trebuie să căutăm să-l facem să iubească „cartea”. Se vor citi povești, poezii, în așa fel încât, în urma lor, micii școlari să simtă nevoia să citească. Ținând cont de particularitățile fiecărui copil, ne vom ocupa și de felul cum vom recomanda lectura. Basmele și povestirile le sunt indicate celor cu ritm de citire rapid, iar celor cu ritm mai lent, lecturi mai scurte.

Din cauza rapidității ritmului de citire, rămânând la imposibilitatea de a urmări conținutul micilor lecturi, mulți elevi se luptă adesea cu descifrarea unui text. Învățătorul trebuie să intervină în urmărirea cu atenție a lecturii și exersarea acestui exercițiu cu voce tare. În locul curiozității care face abstracție de formă și se luptă pentru descifrarea ideii, apare efortul descifrării semnelor grafice. Cadrul didactic trebuie să încurajeze intenția elevului de a se lupta cu descifrarea textului dintr-o poveste, lăudându-l în fața clasei ca pe un cititor pasionat. El trebuie să poarte discuții cu elevul pe marginea conținutului textelor literare citite, să observe în ce măsură fiecare elev înțelege conținutul celor citite, știe să aprecieze o carte și aduce argumente convingătoare că lucrarea respectivă l-a interesat.

Ținem să menționăm că selectarea reușită a conținuturilor incluse în orele opționale (*O oră pentru lecură, Tainele comunicării, În împărăția cuvântului*) din aria curriculară *Limbă și comunicare* au un impact destul de mare asupra educației literar-artistice a elevilor. Criteriile de selectare a conținuturilor educaționale ale textelor literare pentru lucrul cu elevii mici sunt: accesibilitatea; valoarea artistică; importanța textului în dezvoltarea personalității; influența lui directă și indirectă în apariția neformațiunilor caracteristice vârstei copilăriei; rolul textelor în evoluția sferei atitudinale, intelectuale, volitive. Considerăm, că formarea personalității elevului mic prin intermediul conținuturilor propuse

trebuie orientată spre dezvoltarea tuturor proceselor psihice, care la vârsta școlară mică încep treptat să-și schimbe caracterul.

Astfel, *ghicitorile* contribuie la stimularea gândirii în imagini și a gândirii asociative a elevilor, a agerimii lor, a spiritului competitiv (cine primul ghicește?), a fanteziei creatoare, a acuității reacției și, nu în ultimul rând, la achiziționarea unor cunoștințe despre lucrurile, ființele și fenomenele lumii înconjurătoare.

Prin intermediul *poveștilor*, elevilor li se formează deprinderea de a diseca binele de rău, frumosul de urât, de a compara comportamente umane, de a-și exprima atitudinea față de acestea. Poveștile servesc și ca un foarte bun mijloc de formare a expresivității vorbirii elevilor, de dezvoltare a aptitudinilor lor creative. Copiii, adesea, sunt furați de subiectul, de evenimentele basmului și le vine greu să se mențină în rol de spectatori: simt nevoia să acționeze, să susțină sau să respingă pe cineva sau ceva. Micii elevi încep a le șopti personajelor cum să procedeze; plâng când acestea au insucces, încremenesc într-o atitudine încordată, râd odată cu ei, intervin activ în desfășurarea evenimentelor. Astfel, elevii pot să propună diferite rezolvări de situații (un alt final, un alt comportament etc.), să motiveze o faptă sau alta a personajului, să demonstreze înțelegerea textului discutat. Exemplul personajului pozitiv din basm sau poveste trebuie să fie firul călăuzitor care trebuie urmat.

*Proverbele* și *zicătorile*, grație formei lor concise și caracterului generalizator, îi ajută pe elevi să poată sintetiza ideile, să le raporteze la diferite situații din viață, să înțeleagă/ să sesizeze bogăția limbii materne, să facă unele aprecieri în legătură cu faptele și comportamentele umane. Funcția educativă a proverbului este realizată prin faptul că aceasta spune în mod direct ce este bine și ce este rău în viață, în legătură cu activitatea omului, cu relațiile dintre el și colectivitatea în care trăiește.

Muzicalitatea versurilor din *poezii* îi atrage pe copii din primii ani ai vieții. Motivul pentru care poeziile sunt ușor accesibile și ușor de memorat este conciziunea cu care sunt redate fapte, idei, tablouri sau sentimente. Poezia intermediază, pe caile ei specifice, integrarea într-un univers moral, al societății și al patriei. Când sunt bine structurate și cu grija cumpănite în vocabularul lor, poeziile trec de la dimensiunile unei lumi miniaturizate la proiectarea dimensiunii reale. Pe măsura vârstei, pe baza evoluțiilor individuale, dar mai ales în cadrul unui colectiv prielnic, de la o clasă la alta, elevii pot fi introduși în lumea poeziei. Pentru realizarea acestui lucru, se aleg poezii cu caracter epic, cu subiecte din viața cotidiană, despre copii și animale, glumețe și chiar satirice, pe măsura înțelegerii copiilor.

Totodată, elevii demonstrează competență de comunicare verbală, ei reușesc să utilizeze în descrierile ori în relatările alcătuite diferite imagini artistice (epitete, comparații, personificări), fie preluate din operă, fie alcătuite de ei. Aceasta vorbește și despre faptul că ei au un vocabular mult mai bogat, care le-a permis să facă anumite asocieri și analogii între lucruri. De asemenea, elevii demonstrează cunoștințe destul de bune referitoare la viața înconjurătoare (socială, culturală) și/sau legate de un aspect sau altul al realității. Când privește coordonata afectivă, elevii demonstrează sensibilitate față de destinul altor

personaje. Mai mult chiar, incluși în diverse situații de problemă, ei încearcă să-și exprime atitudinea și să motiveze un anumit tip de comportament sau o decizie a protagonistului operei literare și, implicit, a autorului. Empatia, ca stare trăită de elevii mici, se manifestă mai ales în cadrul alcătuirii unor texte (povești, povestiri), în care personajul protagonist este protejat de fiecare dată de „autori”, el fiind pus să acționeze în situații care să nu afecteze cu mult destinul acestuia.

Influența operei literare asupra cititorului nu se finalizează odată cu terminarea citirii. Opera citită lasă urme în memoria cititorului, schimbă ceva în personalitatea lui. Caracterul și puterea influenței operei literare asupra omului depinde nu numai de calitatea artistică și ideatică a operei literare, ci și de particularitățile cititorului. Influența, produsă de o operă literară sau alta, întotdeauna este rezultatul acțiunii reciproce a operei date și a cititorului dat.

În concluzie, ținem să menționăm, că unul dintre obiectivele finale a literaturii este trezirea interesului elevilor pentru minunata lume a poveștilor, basmelor și poeziilor, știut fiind faptul că trăind într-o epocă în care televiziunea și computerul pătrund puternic în viața tuturor, dar mai ales a școlarului mic, cu influențe nu prea benefice în evoluția sa, acesta nu mai are timp să citească o carte de povești sau de poezii. În baza desfășurării orelor opționale ne-am permis să conchidem că literatura are o contribuție enormă în dezvoltarea copilului și este necesară pentru evoluția sa în societate.

## **Bibliografie**

1. Cemortan S. Copilul și literatura. Chișinău: S.C. Stelpart, 2006. 188 p.
2. Zaporoteț A. Dezvoltarea afectivă a preșcolarului / sub red. Coșeleova A. – Chișinău: Lumina, 1989. 241 p.
3. Толстой Л. Н. Собранные сочинения, т. 10. Москва: Гослитиздат, 1961. 711 с.

## **ROLUL TEXTELOR LITERARE ÎN CLASELE PRIMARE**

**Galina Sîrbu**, grad didactic întâi

Liceul Teoretic „, Liceul Teoretic *Miguel de Cervantes*

**Rezumat.** Lectura textului oferă celui care o parcurge, pe lângă satisfacțiile pe care le aduce orice fapt inedit, prilejuri unice de reflecție, de meditație. *Ipostazele didactice ale textului: textul ca suport al lecturii, textul ca creație literară, textul ca obiect cultural.*

Textele literare, epice, lirice și dramatice sunt selectate după criteriile: *valoric-estetic, stilistic, formativ, diversitatea structurilor textuale, calități lingvistice și formale, diversitate tematică, nivel de lizibilitate etc.* și contribuie la formarea și consolidarea deprinderilor de citire corectă, conștientă și expresivă, îmbogățirea, activizarea și nuanțarea vocabularului copilului, însușirea structurii gramaticale corecte a limbii

**Abstract.** The reading of the text gives the person who travels, besides the satisfaction of any new fact, unique reflection and meditation opportunities. Didactical hypostases of the text: text as a support of reading, text as literary creation, text as a cultural object.



Literary, epic, lyrical and dramatic texts are selected according to the criteria: value-aesthetic, stylistic, formative, the diversity of textual structures, linguistic and formal qualities, thematic diversity, readability level, etc. and contributes to the formation and consolidation of correct, conscious and expressive reading skills, the enrichment, activation and nuance of the child's vocabulary, the acquisition of the correct grammatical structure of the language.

La vârsta școlară mică, contactul nemijlocit cu opera duce la formarea și consolidarea deprinderilor de citire corectă, conștientă și expresivă, îmbogățirea, activizarea și nuanțarea vocabularului copilului, însușirea structurii gramaticale corecte a limbii.

Lectura textului oferă celui care o parcurge, pe lângă satisfacțiile pe care le aduce orice fapt inedit, prilejuri unice de reflecție, de meditație. Ea îndeamnă la introspecție, angajează valori formativ- educative, care își pun amprenta pe întregul comportament al cititorului.

*Ipostazele didactice ale textului* [3, p.200]:

- *Textul ca suport al lecturii.* Această perspectivă cuprinde toate categoriile textual.
- *Textul ca creație literară* permite înțelegerea integrală a textelor, înțelegere ce se poate continua prin analiză și interpretare.
- *Textul ca obiect cultural* se înscrie în contextul cultural, care l-a generat sau în orizontul cultural pe care îl re-crează.

Momentele de debut ale lecțiilor pregătesc întâlnirea cu textul în două moduri [4]:

- facilitează înțelegerea prin explicarea cuvintelor și expresiilor presupuse necunoscute
- modelează orizontul de așteptare al elevilor prin apropierea de problematică (conturare a temei, anticipare a conținutului pornind de la titlu sau de la cuvinte-cheie).

Textele literare sunt ficțiuni, chiar dacă pleacă de la realitatea pe care o reflectă mai mult sau mai puțin și îndeplinesc o serie de funcții printre care cele mai importante sunt: *funcția comunicativă, referențială, informativă, motivațională, formativă, estetică și expresivă* [2, p.29].

Abordarea textului literar, a constituit deseori dificultăți pentru a recepta conținutul ideatic. Orice text literar are un conținut, are un mesaj adresat receptorului, dar are și un început, are o istorie, are o apartenență, ... are un pre-text.

Textul literar impune probleme specifice în fața elevului, dintre care [2]:

1. *Plăcerea de a citi* trebuie contribuie la formarea gustului estetic al elevilor, la dezvoltarea capacității lor de a sesiza frumosul în artă, și chiar de a-l crea. Desigur, cu mijloace adecvate vârstei: lectură expresivă, memorizare, lectură pe roluri, forme incipiente de comentare a textului literar, prin mijloace progresive, prin îmbinarea cunoașterii artei literare cu celelalte forme de artă: plastică, muzicală, coregrafică etc.
2. Continuarea preocupărilor de a le forma elevilor deprinderi de citire corectă și expresivă, bazate pe o înțelegere mai profundă a elementelor de conținut și de structură a operei literare.

3. Elevii trebuie să se obișnuiască a povesti cele citite, să-și îmbogățească vocabularul și să-și dezvolte deprinderile de exprimare corectă, aplicând în practică normele limbii literare studiate la orele de limba română. De aceea, în cadrul lecțiilor trebuie programate lecții speciale de compunere, în care elevii învață să-și expună în scris sau oral cunoștințele dobândite, propriile lor impresii și sentimente.

A. Pamfil propune trei niveluri de înțelegere a textului [3, p.208]:

**1. Nivelul înțelegerii/comprehensiunii textului:** strategiile sunt focalizate asupra conținutului textului și urmăresc să evidențieze ceea ce textul spune/povestește/redă/descrie.

**2. Nivelul analizei de text:** strategiile sunt focalizate asupra formei textului și urmăresc să evidențieze modul în care textul spune/povestește/redă/descrie. Întrebările se pot formula te tipul: Câte părți are textul? Ce se povestește la început, apoi, după aceea...? Cum apare personajul la început, apoi, după aceea? Ce face el?Ce spune?

**3. Nivelul interpretării textului:** strategiile sunt focalizate asupra semnificațiilor textului și urmăresc să contureze ceea ce textul transmite prin și dincolo de ceea ce spune, sau mai exact, ceea ce consideră lectorul că transmite textul. Care este semnificația întâmplărilor?Care este învățătura textului?

Textele literare, epice, lirice și dramatice, în versuri și în proza- selectate după criteriile: *valoric-estetic, stilistic, formativ, diversitatea structurilor textuale, calități lingvistice și formale, diversitate tematică, nivel de lizibilitate*, dar și *posibilitatea de a ilustra noțiuni/concepte operaționale*, asigură premisele inițierii în studiul literaturii, menținerii interesului pentru lectură, în general, ilustrării elementelor de limbă română și exersării comunicării.

Un rol deosebit în dezvoltarea sensibilității copiilor și în formarea viitoarei personalități îl joacă operele lirice. Aceste creații dezvăluie prezența directă a eului liric, transmițând emoția artistică printr-un limbaj afectiv, ce implică o mare densitate de sugestii. Treptat, elevii vor ajunge să identifice „imaginile frumoase”, devenind sensibili la expresivitatea limbajului poetic, cultivarea acestei sensibilități este o sarcină permanentă a învățătorului care trebuie să-i îndrume pe elevi spre cunoașterea și evidențierea ideilor poetice, spre relevarea imaginilor artistice ale textului, reușind astfel să identifice mesajul operei lirice [4, p.121].

*Genul epic* pune în prim plan povestirea, elevul fiind atras de desfășurarea epică, deseori identificându-se cu personajele basmelor citite. Prin intermediul textului copilul poate realiza o binevenită dedublare a sa atunci când se recunoaște în altul. Înainte de a putea înțelege că «eul» său se află necesarmente în contact cu alte «euri», el își află un alter ego multiplicat în fiecare personaj cu care simpatizează: copil, zână, prinț, iepure, gândăcel etc.

În baza textelor epice, elevul are posibilitatea de a-și dezvolta capacitatea de exprimare și comunicare.

Operele în care predomină dialogul și monologul sunt foarte îndrăgite de elevi, genul dramatic demonstrându-și accesibilitatea la această vârstă prin specii ca feeria și poemul fantastic. Teatrul pentru copii construiește un univers miniatural, personajele fiind copiii sau reprezentările alegorice, conflictul este simplu, pentru a putea fi urmărit cu ușurință, iar deznodământul pune în evidență victoria binelui, a adevărului, a cinstei, contribuind la dezvoltarea gustului estetic și la educarea intelectuală și morală a copiilor.

Odată cu însușirea capacităților de interpretare a unor texte literare se va dezvolta nevoia firească de a face ceva asemănător, adică de a crea texte literare, cu ajutorul cărora elevii vor transmite mesaje împărtășind cu ceilalți visele, aspirațiile, bucuriile sau nefericirile lor.

## **Bibliografie**

1. Golubitchi S. Aspecte didactice în studierea textului literar în clasele primare. În Acta et commentationes. Științe ale Educației, revistă științifică, nr. 2 (11), 2017, ISSN 1875-3592 , p.208-214.
2. Marin M. Didactica lecturii. Ch: Cartier, 2013.
3. Pamfil A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. Pitești: Paralela 45, 2009, 278 p.
4. Șeptelici A. Limba și literatura română în clasele I-IV. Ghid metodologic. Ch.: SA Tipografia Reclama, 2009, p. 235.

## **ISTORIOGRAFIA CERCETĂRILOR ASUPRA JOCULUI POPULAR**

**Maria Stamatî,** lector univ.

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

**Rezumat.** În articolul de față este întreprinsă analiza conceptelor savanților din diferite țări și perioade istorice, pedagogi, folcloriști, etnografi, psihologi, geografi, istorici, medici care au manifestat viu interes asupra problemei jocului ca element al culturii poporului. Savanții, în lucrările sale, au dezvăluit valoarea educativă și funcțiile jocului popular în devenirea personalității copilului cu spirit de inițiativă de cunoaștere și păstrare a patrimoniului național.

**Abstract.** This article analyzes the concepts of scholars from different countries and historical, pedagogical, folkloric, ethnographic, psychological, geographic, historical, physicists who have expressed interest in the game as an element of the culture of the people. The scholars in his work have revealed the educational value and the functions of the popular game in becoming the personality of the child with a spirit of initiative for knowledge and preservation of the national patrimony.

Problema jocului popular, a rolului și funcțiilor lui educaționale a fost obiect al atenției multor savanți din diferite timpuri și țări. Primele atestări despre jocul copiilor, scrie cercetătoarea Comișel E., țin de secolul al XVIII-lea, când savantul italian Anton Maria-del-Chiaro descrie în lucrarea sa câteva jocuri copilărești”. Realizând un studiu comparativ,

Emilia Comișel, cât și alți folcloriști (Teodorescu G.D. și Evseev I.) remarcă identitatea jocurilor românești prin comparare cu cele practicate de copiii italo-greci, acum 20-25 secole în urmă. Interes sporit pentru jocul popular, ca element al culturii și istoriei, ca mijloc de educație, se manifestă prin anii 40 ai secolului XIX-lea, când apar primele culegeri de jocuri populare. În aceste culegeri este menționată deja importanța și menirea socială a jocului. Jocurile sunt alfabetul diferitor cunoștințe, ele sunt prima treaptă a mării scări a științei și culturii, - scriau în anul 1837 editorii unei culegeri de jocuri pentru copii. Însă numai după ce folcloristica devine știință, se acordă o atenție binemeritată operelor populare [4].

La prima jumătate a secolului al XIX-lea raportăm și acțiunile de înregistrare și analiză a jocurilor populare întreprinse de către Hașdeu B.P. Marele cărturar, dintr-un sentiment puternic de patriotism, a elaborat un chestionar, care a fost completat de băștinași spunându-și părerile despre jocul copilăriei lor, descriind conținutul acestora. Astfel, Hașdeu B. a adunat o imensă bogăție spirituală a poporului nostru, spunând că jocul este cel mai important material folcloric, care răsfrânge într-un mod curios diferite epoci istorice, vechile credințe, tradiții, ceea ce constituie cultura noastră, lăsându-le ca zestre urmașilor. Hașdeu B. P. spunea: „Totalitatea științelor omenești își au rădăcinile în popor, care a fost primul filozof, primul istoric, primul medic, primul astronom”.

Preocupați de păstrarea ”comorii,, populare, Alecsandri V. și Stamati T urmează exemplul predecesorului și pleacă prin sate colectând folclor de la băștinași. Cu toate că a fost descris doar conținutul jocurilor colectate, totuși întâlnim în acele culegeri și unele opinii despre joc. Spre exemplu, V. Alecsandri numește jocurile „enciclopedie populară din care pot fi scoase multe învățăminte”.

În a doua jumătate a secolului al XIX-lea în mai multe țări (România, Rusia, Franța, etc.) apar culegeri destinate, în particular, jocurilor populare semnate de L.Bec-de-Fuchier, Lambrior Al., Pokrovski E.A., Ispirescu P., Bessonov P.A., Șein O., Papahagi V., ș.a.

Un interes sporit trezește culegerea de jocuri „Игры древних” în care savantul francez L.Bec-de-Fuchier vine cu presupuneri despre jocurile antichității din diferite țări ale Americii de Sud, Africa, Australia și Europa. El studiază și descifrează desenele lăsate pe lespezile de piatră, care reprezintă, după părerea sa, jocul copiilor în grup, în perechi, în cerc, cât și unele ipostaze de desfășurare a acestei activități (11).

O importanță deosebită prezintă cercetarea întreprinsă de către savantul rus, medic de specialitate, care întreprinde o caracteristică pedagogică a acestei „activități a organismului”. El colectează și descrie un număr impunător de jocuri, care până acum și-au păstrat valoarea lor pedagogică. Autorul supune varietatea jocurilor clasificării conform anumitor criterii și funcții: după natura lor, finalitățile psihologice, educative și instructive.

În lucrările savanților Bessonov P.A., Șein O.P. și Dali V.I. sunt cuprinse toate genurile folclorului pentru copii, inclusiv și jocurile, dar ele apar într-un număr comparativ

mic. Ideea principală este de a utiliza jocul în scopuri distractive, de a satisface necesitatea de mișcare și repaos a copilului.

Alte mărturii le deținem de la cercetătorii Lambrior Al. și Ispirescu P., investigațiile cărora sunt direcționate spre cunoașterea istoriei neamului și plaiului natal prin intermediul jocului popular. În conținutul jocurilor ei disting răsunetul vieții și al traiului strămoșilor noștri. Lambrior, fiind considerat „pionier” în cercetarea folclorului moldovenesc pentru copii, era convins că, prin intermediul jocului popular, copiii pot deveni cei mai buni păstrători și valorificatori ai vechilor tradiții. De aceea, el a studiat minuțios proveniența documentară, importanța istorico-cognitivă și artistică a jocurilor populare. „De la cea mai fragedă vârstă, menționează savantul, copiii se joacă imitând acțiunile, comportamentul animalelor plaiului natal, care grăiesc în limbajul lor., în joc imită acțiuni de muncă, pe care le îndeplinesc meșteșugarii și crescătorii de pâine” etc.

Tendința de conservare a comorii naționale deținem de la folcloristul Ispirescu P. El se dovedește a fi un neobosit culegător de folclor, pe care Alecsandri V. îl îndeamnă: „Scrie dară câte jocuri și jucării mai ții minte și le tipărește, ca să rămână de pomenire”.

Altă perioadă în studiul jocului popular coincide cu primele decenii ale secolului al XX-lea. O investigație bine sistematizată este întreprinsă de către Bogdan Al. și Pamfile Tudor care au alcătuit culegeri unice, ce înglobează în sine tezaurul pedagogiei populare. „Anume poporul, scrie Pamfile T., a înfășat legile morale și naționale în activitatea de joc, care este și calea cea mai scurtă de cunoaștere a neamului” (teză, care este repetată mai târziu de către Claparede Ed.). Pamfile T. ca și Gorovei Artur și Blaga Lucian menționează cu modestie, că jocurile populare sunt o manifestare a copiilor de la țară care deschid calea altora spre cunoașterea vieții neamului nostru. În cele trei culegeri de „Jocuri de copii” elaborate de către Pamfile T. sînt descrise jocuri de dădăcire, de mișcare și jocuri cu elemente muzical-ritmice însoțite de melodie și text. „Jocul popular, scrie autorul, este o cale de integrare în valorile eterne ale poporului, o forță cu caracter propulsator în creșterea copilului” [5, 6].

O abordare aparte solicită valoroasele cercetări întreprinse în deceniile doi și trei ale secolului al XX-lea de către Papahagi T., Teodorescu D.G., Mehedinți S., Blaga L. Pasionați de istoria neamului, Papahagi T. și Teodorescu D.G. își aduc aportul la cercetările anterioare cu ideea ca jocul apare în epocile îndepărtate ale istoriei și s-a transmis prin simpla lui practicare. „Prin joc, spune Blaga, putem urmări tradiții și obiceiuri uitate, îndeletniciri și întreaga istorie a neamului nostru”. La unii autori întâlnim delimitarea jocurilor populare referitoare la unele îndeletniciri, obiceiuri, tradiții, jocuri ce includ în conținut elemente de istorie, despre păsările și animalele ce viețuiesc pe acest pământ. O contribuție deosebită au relatările acestor savanți despre jocurile ce se practica de către aromâni, italieni, francezi la sărbătorile de iarnă—Crăciunul. Cercetările realizate au făcut posibilă ideea că ele rămân până astăzi o reproducere intactă a acelor jocuri ce se practica

de către copiii greco-italieni cu 20-25 secole în urmă. Această idee mai târziu este susținută de folclorista Comișel Emilia [4].

Pentru a cunoaște și caracteriza un popor, spunea vestitul pedagog și geograf Mehedinți S., trebuie să-i cunoști cultura, în joc fiind cristalizate multe elemente din viața lui”. Ideile acestuia sânt similare cu cele ale predecesorilor săi, dar ținem să specificăm că Mehedinți caracterizează folclorul după anumite arii geografice, găsind semne distincte. Astfel, el numește jocurile după aria lor de răspândire: dobrogene, muntene, ardeleni etc. Dar oare noi am putea numi jocurile, răspândite pe teritoriul dintre Prut și Nistru, jocuri moldovenești?

Rețin atenția și cercetările realizate de către savantul rus Vinogradov G.I. Atașamentul său față de jocul popular l-a îndemnat să întreprindă investigații pe teren, ceea ce i-a permis să menționeze că jocul popular dezvoltă vorbirea copiilor, îmbogățește vocabularul lor cu noțiuni și cuvinte arhaice; dezvoltă procesele psihice și trăsături de caracter (voința, insistența, cinstea, sentiment patriotic); dezvoltă spiritul de observație; contribuie la formarea cunoștințelor. „Dacă jocul popular este practicat, afirmă savantul, înseamnă că el există, trăiește, realizează necesitățile copiilor”. Vinogradov îndeamnă să studiem funcțiile pe care le exercită jocul, să aflăm ce cunoștințe pot fi însușite de către copil, jucându-se, ce calități umane pot fi cultivate.

Deceniul trei al secolului al XX-lea este marcat prin cercetările originale ale pedagogilor V.Vsevolod-Gherngros, Covaliov V.S., Stepanova E.M. Adunând jocurile diferitor popoare, autorii citați le caracterizează ca dimensiuni generale ale educației: mijloc de cunoaștere a poporului și trecutului lui; de cunoaștere a lumii; de acumulare a experienței de viață; mijloc de socializare și afirmare a propriei persoane; de dezvoltare fizică, fapt ce este menționat și în lucrările savanților Claparede Ed., Chateau J., Calmettes P., Kapterev P.F., Kapița O.I. Ei surprind în jocuri trăsături comune subordonându-le unor clasificări comode: jocuri dramatizări, sportive și ornamentale. Autorii menționați comentează și preluțiile jocurilor ca element strict necesar: numărările, înțelegerile, frământările de limbă, ghicitorile, care imprimă jocului un colorit amuzant-emoțional ce reglementează relațiile, provoacă umorul și activismul jucătorilor. Din lucrările acestor savanți desprindem sfaturi: cum se alege moderatorul sau conducătorul, cum se trage la sorți, cum decurge ritualul preluțiilor jocului [3,4].

În secvențele extrase din lucrările folcloriștilor Niculescu-Varone și Gorovei Artur (activitatea lui A. Gorovei se extinde și în secolul XIX) găsim idei de altă natură. Acești autori, făcând analiza unor lucrări folclorice, apreciază valoarea artistică, istorică și educativă a jocurilor populare. „Frumusețea și valoarea morală a creațiilor spirituale și a manifestărilor sufletești ale poporului nostru,- spunea Gorovei A, - trebuie înțelese și cunoscute de intelectualii dornici de a-și face o cultură națională temeinică...și, în deosebi, de cei care se pregătesc pentru nobila misiune de educatori ai tineretului”. Referindu-se concret la jocurile populare, menționa, că nimic nu poate fi comparat cu valoarea lor pentru

copii, influența lor directă asupra sufletelor divine, că ele sunt o avuție nepieritoare ce luminează mintea cu idei morale. Preocupat de problema jocului popular, Artur G. și Mușlea I. ne îndeamnă la un studiu mai aprofundat al acestor produceri, care „oglesc și păstrează amintiri și supraviețuiri de obiceiuri, rituri..., care uneori nu mai trăiesc decât în manifestările copilărești” [5].

Funcția educativă a jocurilor populare capătă o apreciere înaltă în lucrările pedagogilor ruși. Sistemul pedagogic a lui Ușinskii C.D. este în totalitate dominat de principiul numit „caracterul popular al educației”. „Educația creată de popor și având la bază principiile etnice, scrie savantul, dispune de acea forță educativă, care nu există nici în cele mai perfecte sisteme”. Autorul este convins că valorificarea și transpunerea acestui izvor bogat în mijloc eficace de educație este sarcina pedagogiei. În lucrarea „Omul ca obiect al educației”. Ușinskii C.D. formulează și argumentează următoarele teze despre caracterul popular al educației:

- copilul trebuie cunoscut cu valorile poporului prin fenomenele natale și naționale;
- jocul popular este o forță puternică de educație morală a copilului;
- educația bazată pe principiul „caracterul popular” formează adevărații patrioți;

Acestui pedagog îi aparține și apelul de a cerceta influența jocului popular asupra dezvoltării psihice a copilului. După viziunea lui, jocul este creat nu numai pentru joacă, dar și pentru a-i da copilului posibilitatea să inventeze, să creeze. Nu mai puțin importante sânt și ideile despre modul de organizare a jocurilor. Ușinskii C.D. atenționa că jocul este trainic și durabil atunci, când apare din necesitățile copilului și poartă un caracter liber.

În același context se înscriu cercetările efectuate de către discipolii lui Ușinskii C.D., Vodovozova E.N., Simonovici A.A., Kapterev P.F. ș.a., care își orientează activitatea teoretică și practică spre o educație ce poartă caracter popular. Vodovozova E.N. elaborează un manual de pregătire a educatorilor unde inserează jocurile populare rusești, elaborează o programă și recomandări metodice privind organizarea jocurilor [9, 12].

În știința pedagogică rusă s-au căutat mereu noi mijloace educaționale care ar mobiliza și direcționa din interior personalitatea copilului. Această tendință este sintetizată în cercetările Tiheeva E.I. și Usova A.P. Sistemul propus de Tiheeva E.I. se axează pe ideile educației populare. Ea abordează probleme de o valoare științifică. Este vorba de exprimarea poziției sale teoretico-practică în planul dezvoltării vorbirii. Asigurarea unei integrări active a copilului în creația populară - poveștile, proverbele, zicătorile, ghicitorile și jocurile, ceea ce va spori dezvoltarea cognitivă, simțul bucuriei, independența și creativitatea lui. Fundamentarea științifică și valoarea practică a jocurilor populare este consemnată de către Tiheeva E.I. în programele și culegerile de jocuri pentru copiii de diferite vârste. Ea dezvăluie valoarea jocurilor, spunând că ele prevăd dezvoltarea concomitentă a mai multor calități ale copilului: perceperea vorbirii orale și grafice, dezvoltarea atenției, voinței, forței fizice. Ideea fundamentală a savantei constă în aceea că ea a fost prima în știința pedagogică, care a propus instruirea prin joc și organizarea

activităților-joc. Începând cu anii 1930, jocul se plasează în practica grădinițelor de copii ca metodă și ca formă de instruire.

Într-o viziune similară marcăm și poziția Usova A.P. Autoarea elucidează marea valoare a creației populare și menirea ei de a rezolva sarcini educative cu caracter general, care vor duce implicit și la acoperirea eficienței formative. Usova accentuează că formarea aspectului moral influențează asupra atitudinii copiilor pentru mediul național, social și cultural, simțului de responsabilitate față de valorile fundamentale sociale și spirituale ale națiunii, determină aprecierea și respectarea tradițiilor, cunoașterea originii poporului și a limbii. Meritul și viabilitatea ideilor ei constă în faptul că a surprins în practicarea jocurilor populare formarea noțiunilor despre plai, popor, cultivarea sentimentelor de stimă și mândrie față de Patrie, formarea conștiinței morale înalte, a conduitei morale. Ea consideră jocul popular o acțiune educativă, care dezvoltă istețimea și agerimea minții, plasticitatea limbajului. Vitalitatea și valoarea jocurilor populare, explică Usova, se manifestă prin saturația lor cu chipuri accesibile înțelesului și minții copilului. Savanta susține că jocurile populare sunt scutite de sarcini didactice înguste și supraveghere strictă sau, cum mai numește ea „pedagogizare”, jocurile nu plictisesc niciodată copilul, ci rămân mereu proaspete și atractive pentru el. Ea cheamă să fim exigenți față de structura jocului popular, să nu dezmembrăm cuvântul, cântecul și mișcările, altfel el își va pierde farmecul [7, 2].

În știința pedagogică sunt apreciate la justa valoare și jocurile populare muzicale de către Vetlughina N.A., Apraksina O.A., Zimina A., Contautene Z.B. Autorii unanim menționează că aceste jocuri solicită un număr arbitrar de participanți, au formă simplă, sunt expresive, ritmice și pot fi organizate la grădiniță, acasă. Într-o mare măsură jocurile muzicale trezesc emoții de bucurie, dezvoltă capacități muzicale.

Prin originalitate se evidențiază cercetările savanților Mansurova A., Eleonskaia E., Anikin V., Litvin L.S., Babici V., care apreciază înalt reflectarea în jocurile populare a activității de muncă, a modului de viață, a tradițiilor. În ordine strictă urmăresc cum adultul prin joc pregătește copilul pentru acțiuni reale de viață, de muncă. Autorii găsesc în jocuri „pedagogie practică”, artă și o sistemă logică de educație fizică, pregătire pentru muncă, dar nu un substituent al muncii.

În anii 60 ai secolului al XX-lea în Rusia se întreprind un șir de cercetări care au avut scopul de a studia jocurile diferitor popoare și a demonstra însemnătatea lor în dezvoltarea personalității integre a copilului. Volkov G.N., spre exemplu, studiază jocul ca element al pedagogiei populare ciuvașe și rolul lui în educația fizică, estetică și morală. În sondajul întreprins de către Capan S. jocurile cazahe sunt tratate ca mijloc de educație fizică și intelectuală. Sub diferite aspecte au fost analizate și jocurile populare mordove -Tarakina N.N., balcare - Burtuieva M.N., ucrainene - Boiko V.G., bielorusă - Vilikin I.B., adâghee - Mafedzev S.H., georgiene - Șișnașvili N.G., uzbece – Gadjjeva S.A. ș.a.[8, 10, 12].



Se manifestă un viu interes pentru jocurile populare și în alte țări. Șeitanova U. fundamentează însemnătatea jocurilor populare bulgare, în care, consideră cercetătoarea, se oglindește experiența pedagogică populară acumulată de veacuri.

Cercetătoarea Comișel E. se remarcă prin adunarea speciilor folclorice pentru copii. Autoarea abordează o multitudine de probleme ce țin de originea, circulația, frecvența, aria de răspândire, conținutul, structura și funcția jocurilor. Ea distinge jocuri populare cu funcție psihică, educativ-formativă și distractivă, funcție pedagogică și socială. Asupra acestei opinii putem sesiza faptul că funcția educativ-formativă și funcția pedagogică sunt echivalente [4].

Referindu-ne la abordarea problemei jocului popular în Republica Moldova, remarcăm că, începând cu anii 50 ai secolului al XX-lea activează savanți-folcloriști, care acordă jocului popular o atenție deosebită. Printre ei pot fi numiți Băieșu N.M., Botezatu G.G., Junghietu E.B., Buruiană V.B., Gațac V.U., Ciobanu I.D. etc. De rând cu alte genuri de folclor, acest colectiv de savanți a cules un număr impunător de jocuri populare clasificându-le după aria de răspândire. Băieșu N.M. descrie conținutul jocurilor, propunându-le pedagogilor să le aplice în lucrul cu copiii. El face o încercare de a explica contribuția jocurilor la educația multilaterală a copiilor. „Jocul, remarcă savantul, altoiește calități și sentimente nobile: dragoste de Patrie, de oamenii muncii, de prieteni, dreptate, eroism, calități senzoriale, priceperi verbale și muzicale, punând în mișcare forțele spirituale și fizice”. Este important faptul că savantul apreciază jocul popular ca „instrument de dădăcire maleabil”; instrument didactic, care are capacitatea de a fi adaptat particularităților fiecărui copil pentru a obține evoluția calitativă în dezvoltare [1,2].

Băieșu N. clasifică jocurile incluse în culegerile sale, după vârsta destinatarilor: pentru copiii de la naștere până la 2 ani (numite „de dădăcire”) și pentru copiii de la 3 până la 7-8 ani. În culegerile sale „De-a mijatca” și „Воспитательное значение детского фольклора” (1980), autorul propune unele indicații cu privire la organizarea și dirijarea jocurilor. „Înainte de a organiza jocul, scrie Băieșu N., adultul va stârni curiozitatea copiilor, cunoscându-i cu viața și comportamentul tuturor vietăților”, va informa micuții despre conținutul acestuia. De exemplu, în jocul „De-a meșterii” se va povesti despre meșteșugurile și îndeletnicirile practicate în trecut de către oamenii din Moldova; în jocul „Halea-Malea”-copiii vor afla unele date istorice din viața poporului moldovenesc etc. [1,2,6].

În colaborare cu Băieșu N. activează Botezatu G, care, de asemenea, culege de la populație jocuri și le clasifică după regiunile climaterice ale Moldovei. El susține părerile colegilor săi, că jocul este o activitate complexă care angajează resursele cognitive și afective ale copiilor, prin care se pot exercita influențe informative și formative [1,2,5].

O culegere cu jocuri populare, care sunt răspândite și practicate în satele Moldovei, este propusă de către folcloristul Grumeza G. Aportul acestuia constă în descrierea conținuturilor jocurilor în câteva variante. Apreciind valoarea lor în dezvoltarea fizică, Grumeza G., analogic, ca și Piajet J., își exprimă părerea despre semnificația regulii în joc și

respectarea acesteia. Regula este numită „ordine”, care guvernează cele mai simple conduite ludice ce pregătesc copiii pentru jocurile de competiție.

Făcând această trecere în revistă a lucrărilor scrise de etnografi, istorici, folcloriști și pedagogi, consacrate jocului popular, afirmăm că istoriografia lui a devenit obiect de studiu al savanților, începând cu secolul al XVIII-lea. Mai târziu apar primele culegeri de folclor pentru copii, ce expun păreri referitoare la importanța lui în educația tinerii generații, se întreprind sondaje psihopedagogice, care desemnează oficialitatea jocului popular ca mijloc de dezvoltare multilaterală.

## **Bibliografie**

1. Băieșu N.M. Воспитательное значение детского фольклора. Под ред. Д.И. Чобану. Кишинэу, Ед. Штиинца, 1980, 47 стр.
2. Botezatu G.G. Folclor din stepa Bălțului. Chișinău, Știința, 345 pag.
3. Chateau J. 1956. Les jeu de l'enfant. Paris, 1986, 280 pag.
4. Comișel E. Folclorul copiilor. Ed. Muzicală. București, 1982, 312 pag.
5. Mușlea I. Problema jocurilor noastre copilărești. În Cercetări de etnografie și folclor. Vol. II., Ed. Minerva, 1972, 425 pag.
6. Pamfile T. Jocuri de copii. București. 1905, 1907, 1909.
7. Усова А. Роль игры в воспитании детей. М, Просв., 1976, 96 стр.
8. Бойко В.Г. Украинский дитячий фольклор. Автореферат. Киев, 1962, 17 стр.
9. Елконин Д.В. Психология игры, Москва, Педагогика, 1978. 304 стр.
10. Сонтаутене З-Б. Народные детские игры и их педагогическое значение. Канд. Дисс. Москва, 1977. 121 стр.
11. Де-Фукиер Л-Бек. Игры древних. Под ред. А.А. Ивановой. Киев, 1890. 210 стр.
12. Мафедзев С.Н. О народных играх адыгеев. Нальчик: Эльбрус, 1986. 144 стр.

## **PERSISTENȚA RELAȚIILOR SOCIALE, FAMILIALE LA STUDENȚII ÎN ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE ȘI PREGĂTIRE PROFESIONALĂ**

**Lidia Trofaia**, doctor în psihologie, conferențiar universitar, UST

**Ecaterina Corotchih**, masterandă, UST

**Rezumat.** Relațiile sociale, familiale sunt deosebit de necesare în activitatea de învățare și pregătire profesională a studenților, deoarece sporesc reușita în această activitate și în alte activități, îi oferă studentului posibilitatea de a-și pune în valoare calitățile personale. Gama acestor relații este variată și diversificată, fiecare din ele având o anumită semnificație, valoare socială.

În grupele academice sunt mulți studenți care au probleme în relații, dificultăți în comunicare, ceea ce nu trebuie să existe în activitatea lor profesională. Profesorul trebuie să fie comunicabil, sociabil, să-și poată organiza propriul discurs, relațiile cu copiii, colegii, părinții și să-și învețe în această privință și discipolii.

**Summary.** Social, family relationships are particularly necessary in the students' learning and training activity, as they increase their success in this activity and other activities, and give the student the

opportunity to capitalize on his personal qualities. The range of these relationships is varied and diversified, each of them having a certain meaning, social value.

In academic groups there are many students who have problems relationships, difficulties in communication, which should not exist in their professional activity. The teacher must be communicative, sociable, able to organize his own speech, relationships with his children, colleagues, parents, and teach his disciples in this respect.

**Cuvinte-cheie:** relații sociale, interpersonale, grup, colectiv, activitate profesională, tipuri de relații, forme ale relațiilor, contact social, vizual.

Activitatea de învățare și pregătire profesională cere multe eforturi din partea studenților, care trebuie să se încadreze activ la formarea calităților personale, profesionale de valoare. Nu este un secret faptul că sunt mulți pedagogi care au nevoie de o perioadă mare de timp pentru a deveni profesioniști, maieștri de vază în activitatea lor profesională și acordă o bună parte din viața lor acestei activități. Un rol important în această activitate au relațiile interpersonale stabilite între colegi, stima, respectul, ajutorul reciproc etc.

Relațiile interpersonale sunt niște raporturi sociale, care se realizează între doi sau mai multe persoane și oferă un grad sporit de schimb de informație. Persoanele interacționează, se influențează reciproc. Omul este o ființă socială. El nu poate trăi singur, izolat, întrerupe relațiile cu oamenii și se caracterizează prin utilizarea etichetelor, regulilor de conduită cu alți oameni. El se raportează permanent la alte persoane, acționează împreună cu ele, stabilește diferite relații cu oamenii. În afara relațiilor sociale dintre oameni, existența umană ar fi greu de conceput. Drept este și acel moment că aceste relații sunt multiple, variate, cu diferite aspecte și niveluri. Pot începe de la relațiile de simpatie dintre două persoane, de la simplele relații de rudenie, vecinătate până la relații economice avansate dintre diferite structuri, diviziuni sociale, colective, corporații etc. Pot fi relații de muncă, politice dintre țări, continente etc. Toate acestea se referă la relațiile sociale, care ocupă un loc mult mai vast ca cele interpersonale, ultimile fiind de fapt un caz particular al relațiilor sociale [ 2, 3].

Relațiile interpersonale au un diapazon mai mic de desfășurare și se referă, de obicei, la un colectiv anumit. Cele sociale, dimpotrivă, au un diapazon mai vast de manifestare, deși se pot referi nu numai la un colectiv de muncă, de studii, dar chiar mai multe colective sociale, chiar și din diverse domenii de viață și activitate, ale vieții sociale. Nu toate relațiile interumane sunt relații sociale. Acestea pot fi de diferite tipuri și pot avea diferite etape de constituire [ 2, 5 ].

Forma de început în aceste relații este contactul spațial. Oamenii intră în contact, în relații unii cu alții în cele mai diferite împrejurări (în locuință, în casa unde locuiesc, la locul de muncă, odihnă, distracții etc.), cu toate că nu orice contact spațial poate duce la apariția relațiilor sociale. Numai uneori asemenea contacte pot fi prilej pentru stabilirea unor relații sociale de lungă durată.

O altă formă a relațiilor sociale sunt acelea stabilite în baza contactului psihic. În baza acestui contact persoanele își observă reciproc caracteristicile, aspectul exterior, trăsăturile de caracter, pregătirea intelectuală, preocupările, interesele [1, 2].

Contactele spațiale și psihice crează condiții pentru stabilirea contactelor sociale. Acestea duc la apariția legăturilor, acțiunilor în mare parte de valoare. Contactele sociale sunt de mai multe tipuri:

- **trecătoare:** persoana procură bilet la teatru și discută cu casierul;
- **durabile:** contactele dintre studenții aceleiași grupe academice;
- **publice:** discuția unor studenți cu decanul, rectorul universității în vederea soluționării unor probleme referitor la îmbunătățirea traiului studenților în cămin etc.;
- **private:** studenții care locuiesc în aceeași cameră la cămin soluționează problema îmbunătățirii traiului în comun;
- **personale:** partenerii acționează din interes în comun pentru soluționarea problemelor personale, coincidența trăsăturilor individuale în colectivul de prieteni, la întemeierea unui cuplu familial etc.;
- **materuale:** se referă la un anumit obiectiv fără ca partenerii să se intereseze de personalitatea lor. De exemplu plata unei taxe, cumpărarea unui obiect, automobil etc.[ 2, 5, 3].

După modul de realizare contactele sociale pot fi: **directe și indirecte**. Contactele directe se realizează față în față, fără careva persoane, produse intermediare. Cele indirecte fac ca persoanele să intre în contact prin intermediul produselor lor.

O deosebită importanță în viața socială au contactele directe și personale, deoarece absența lor poate duce la marginalizare, însigurare, la multiple situații de insucces în activitate. Nu mai puțin importante sunt și contactele sociale durabile. Aici persoanele se caută reciproc, mențin contactul de lungă durată [ 5, 6 ].

În relațiile lor oamenii caută să provoace unul altuia anumite atitudini, reacții, comportamente, interacționează între ei. Interacțiunile sociale de asemenea pot fi de mai multe feluri. 1) directe, 2) indirecte. Cele directe au loc de obicei în cadrul unui grup de elevi, studenți, profesori, muncitori etc.

Interacțiunile indirecte pot apărea într-o localitate mare, cu mulți locuitori, într-un oraș, întreprindere de proporții mari. De exemplu, locuitorii capitalei interacționează între ei pe problema serviciilor comunale, publice, în rețeaua culturală, asupra instituțiilor economice, administrative, politice. Comparativ cu contactele sociale, interacțiunile sociale sunt mai durabile. În baza lor apar relațiile sociale [ 2, 3, 5 ].

Relațiile sociale pot fi definite ca un sistem de interacțiuni sociale dintre parteneri, grupuri sociale, care au la bază o anumită platformă, exprimată prin atitudini, interese, situații. Relațiile sociale se conduc de un anumit sistem de îndatoriri, obligații pe care

partenerii trebuie să le realizeze. În cadrul relațiilor directe, personale reglementarea lor este mai simplă, în special, acolo unde predomină relațiile de pietenie.

Valoarea relațiilor sociale, în special a celor de prietenie, constă în aceea că ele asigură coeziunea și durabilitatea grupului. Din aceste considerente legătura dintre relațiile sociale și grupurile sociale este direct proporțională. Ca să existe între persoane o relație socială ei trebuie să aparțină aceluiași grup social. De exemplu, relația tată-fiu în familie; relația profesor-student în instituția superioară de învățământ; relația master-muncitor în întreprindere etc.

Alt subiect este acela că relațiile sociale au o tipologie variată și se divizează după mai multe criterii. După natura lor relațiile sociale sunt: a) economice, b) politice, c) educaționale, d) juridice.

După cadrul de desfășurare relațiile sociale sunt: a) interindividuale, dintre diferite persoane - relații de prietenie, colaborare, agresive etc.; b) între persoană și grup – relații de comunicare, afective, de conducere, mobilitate etc.; c) intergrupale – între grupuri și depind de natura, mărimea grupului.

După modul în care afectează coeziunea socială avem relații: a) de cooperare – în grupurile primare cooperarea este directă, personală, în cele mari este impersonală, simbolică; b) de subordonare/ supraordonare, când un grup sau un individ este dominat de un alt grup sau individ prin diverse mijloace; c) de compromis și toleranță, atunci când un grup sau două grupuri au interese și scopuri diferite, dar nu și le pot impune și se acceptă reciproc; d) de marginalitate, când persoanele se includ în grupuri cu modele valorice diferite, fără a se identifica cu vreunul din ele; e) de competiție, apar când resursele sunt limitate; i) de conflict, când deosebirea de interese dintre persoane, grupuri nu se poate rezolva prin compromis și toleranță [ 2, 5, 3 ].

Alt criteriu de divizare a relațiilor sociale se referă la natura activității, scopului care formează obiectul relației și avem relații sociale: a) de muncă, b) familiale, c) de vecinătate, d) de petrecere a timpului liber.

După gradul de reglementare a relațiilor sociale sunt relații: a) informale, directe, personale, puțin reglementate și controlate; b) formale, definite social și reglementate prin norme și coduri [ 2, 5, 6 ].

În literatura științifică se întâlnesc mai multe clasificări ale relațiilor interpersonale, sociale, care dezvăluie diversitatea relațiilor sociale, multiplele lor aspecte și forme de manifestare. Relațiile sociale sunt mai vaste ca cele interpersonale, dar ambele sunt necesare atât pentru grupurile sociale mici, cât și pentru cele de proporții mari, poate chiar globale. Aceasta este caracteristic și pentru grupele academice studențești, ca colective mai mici, care activează în comun o perioadă mare de timp și au scopuri, activități comune.

Munca și activitatea în comun marchează relațiile interpersonale, indiferent de vârsta oamenilor, activitățile predominante. Aceasta dezvoltă relațiile, legăturile emoționale dintre membrii grupului social. Un rol important la început are simpatia și antipatia care apare la

membrii grupului, indiferent de statutul lor social. Prietenia și colegialitatea sunt simțite și explicate în mod diferit de membrii grupului, în cazul nostru grupei academice. Colegialitatea se deosebește de prietenie prin aceea că nu dă dovadă de multe sentimente și este mai răspândită. Ea depinde de structura grupului și cât de frecvent membrii lui cooperează între ei. Activitățile în comun dezvoltă relațiile sociale. Faptul că studenții grupei academice au scopuri și activități comune aceasta duce și mai mult la consolidarea relațiilor interpersonale, relațiilor sociale, colectivului de studenți [ 1, 2, 3 ].

Pentru a forma colectivul grupei academice curatorul grupei trebuie să realizeze o analiză amplă a caracterelor membrilor grupei academice, să-și dezvolte un stil de conducere democratic, unde fiecare membru al grupului să aibă acces la rezolvarea problemelor legate de activitatea în comun, să-și spună părerea.

Solidaritatea membrilor grupei academice poate duce la succes. Relațiile de prietenie, stabilite între membrii grupei academice nu răspund de performanțele grupei, dar în situațiile tensionale, de conflict scot în evidență motivațiile, interesele grupei. Conflictele într-o grupă academică sunt frecvente, curatorul trebuie să găsească modalitățile efective de conducere a grupei, să rămână neutru față de orice insinuări și să găsească calea optimă de cooperare a activității studenților în colectiv.

Sinceritatea și comportamentul imparțial al curatorului constituie o bună soluție pentru a scăpa de tensiuni sociale în grupa academică. Toate acestea sunt necesare și pentru a menține o atmosferă pozitivă în colectivul de studenți. Opțiunea membrilor grupei academice pentru un stil democratic de conducere, în relații este bine motivată, deoarece stilul dat permite cooperarea membrilor grupului, curatorul poate lua anumite decizii, dar el acceptă argumentele și opiniile membrilor grupei academice. Participarea membrilor grupului la planificarea activităților în comun, sporește interesul și motivația pentru realizarea acestor activități [ 1, 2, 5 ].

Savantul american C.Sherwood susține că relațiile stau în centrul tuturor activităților noastre, motiv pentru care în timp ce ne împărțim între familie și carieră, trebuie să ne amintim că relațiile sociale sunt coloana vertebrală a bunăstării noastre. Pentru relații avem nevoie de timp și efort. Aceste două noțiuni sunt esențiale în menținerea relațiilor [ 2, 3 ].

Savantul W.Rawlins a evidențiat o disonanță evidentă între modul cum oamenii definesc prietenia și comportamentul lor obișnuit. Majoritatea oamenilor înțeleg prietenia ca disponibilitate de a fi mereu în preajma celuilalt. Totodată majoritatea din ei afirmă că nu alocă suficient timp nici celor mai apropiați prieteni [ 2, 6 ].

În perioada studenției numărul conexiunilor, relațiilor sociale ajung la apogeu, după aceasta numărul prietenilor se reduce. Între 20 – 24 de ani tinerii investesc cel mai mult în socializare, în relații. După căsătorie energia soților se repartizează exclusiv între partenerul de viață, copii, părinți și tensiunile de la locul de muncă. La moment studenția rămâne perioada de vârstă cu mulți prieteni, multiple relații sociale. În perioada contemporană plătim tribut acestei grabe permanente, implicându-ne în relații ocazionale, când ar fi bine să

dispunem de relații cu prieteni apropiați și caracteristice vârstei, fără simulări. În acest sens anii de studenție sunt mult mai valoroși. Relațiile de prietenie în perioada studenției sunt ceva firesc. Activitatea de învățare și pregătire profesională stimulează prietenia, activitățile în comun, care constituie ca izvor pentru dezvoltarea individuală a fiecărui student [ 1, 7 ].

Probele experimentale, realizate cu studenții Facultății Pedagogie de la UST au scos în evidență că unii studenți au probleme în comunicare, la întemeierea relațiilor interpersonale în grupa academică și suferă din această cauză. Grupele de studenți sunt neomogene, cu diferențe de vârstă, de sex, cu tineri care au un nivel de pregătire intelectuală diferit. Toate aceste diferențe și crează în unele cazuri dificultăți în relațiile interpersonale.

În activitatea de învățare și pregătire profesională relațiile sociale au un rol important și în multe cazuri decisiv pentru obținerea succesului. Profesorul trebuie să dispună de relații bune, de valoare cu colegii de lucru, cu discipolii săi. Nu mai puțin important este și acel moment că profesorul trebuie să-și învețe discipolii să dispună de relații de prietenie, stimă, ajutor reciproc. Important este și faptul că relațiile trebuie regulate. Tehnologiile avansare contemporane oferă posibilități la asigurarea, menținerea relațiilor sociale favorabile.

## **Bibliografie**

1. Andronache L. Personalitatea valorii, stil de viață, și relații socio-educative la adolescenți. Strategii formative. Bacău: Rovimed, 2008, 389 p.
2. Bogdan-Tucicov A., Chelcea S., Golu M. Dicționar de psihologie socială. București: Științifică și Enciclopedică, 1981.
3. Dicționar de psihologie. Coord. U. Șchiopu. București: Babel, 1997.
4. Doron R., Parot F. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2006, 886 p.
5. Neculau A. Manual de psihologie socială. Iași: Polirom, 2004, 352 p.
6. Pieron H. Vocabularul psihologiei. București: Univers enciclopedic, 2001, 468 p.
7. Radu I. Introducere în psihologia contemporană. Cluj: 1991.

## **PERFORMANȚELE MĂIESTRIEI PEDAGOGICE ÎN ACTIVITATEA PROFESIONALĂ A PEDAGOGULUI**

**Lidia Trofaia**, doctor în psihologie, conferențiar universitar

Catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară, UST

**Rezumat.** Activitatea pedagogică este o activitate complexă și destul de dificilă. Pentru a avea succes în această activitate profesorul trebuie să dispună de măiestrie profesională. Componentele de bază ale măiestriei profesionale sunt: orientarea umanistă, competența profesională, aptitudinile pedagogice, tehnica de lucru. Fiecare din ele trebuie să aibă un nivel performant de dezvoltare. Se poate întâmpla ca la una din componente profesorul să aibă careva dificultăți și aceasta devine o piedică la formarea măiestriei profesionale. Profesorul trebuie în permanență să-și perfecționeze calitățile personale și profesionale.

**Summary.** Pedagogical activity is a complex and rather difficult task. In order to be successful in this activity, the teacher must have professional skills. The basic components of professional craftsmanship are:

humanistic orientation, professional competence, pedagogical skills, working technique. Each of them must have a high performance level in development. It can happen that one of the components of the professional craftsmanship has some difficulties and this becomes a hindrance to the formation of professional craftsmanship. The teacher must constantly improve his personal and professional qualities.

**Cuvinte-cheie:** măiestrie profesională, orientare umanistă, competență profesională, aptitudini pedagogice, tehnica de lucru, performanțe, activitate pedagogică, calități personale, profesionale.

Măiestria se definește ca o pricepere, iscusință deosebită, marcată prin talent, dibăcie în execuție. Se exprimă măiestria pedagogică prin totalitatea elementelor componente pe care le pune în valoare profesorul pentru a obține performanțe în activitatea profesională. Meseria de profesor necesită pricepere, talent, dibăcie și iscusință, fără de care avansarea în profesie ar fi imposibilă [ 4, 5, 8 ].

Măiestria profesională deosebit de evident se marchează în activitatea oamenilor de artă. Despre M.Eminescu se spune că „valorifica cu o măiestrie nemaipomenită virtualitățile estetice ale limbii române”. Uneori se spune că omul este „furat de măiestria sa în muncă, de siguranța cu care stăpânește...” (O.Mihale) obiectul activității sale. Ori „intriga dramei este condusă cu măiestrie” (St. Gherea ) așa se apreciază valoarea operei literare. Tot așa se poate spune despre activitatea profesională a unui profesor ca maestru în activitatea sa profesională. Popoarele, își cunosc oamenii maiestri într-un domeniu sau altul al activității sociale. Ocupațiile specialistului maestru îi sunt pe plac și le îndeplinește cu o deosebită îndemânare, virtuozitate [ 11].

Activitatea profesională în acest caz este executată cu multă iscusință, bazându-se pe muncă calificată. Măiestria specialistului, în cazul nostru și crează performanțele în activitatea pedagogică. „Divina natură a dăruit ogoarele, măiestria omului a clădit orașele” ( M.Terenius Varro) [ 11 ].

Măiestria pedagogică exprimă nivelul superior de competență în activitatea profesională a profesorului. Se exprimă măiestria profesională a profesorului prin capacitatea lui de a gândi, proiecta, organiza și conduce în spirit creator, cu mare eficiență activitatea profesională [ 4, 5, 8 ].

Măiestria pedagogică a profesorului include un șir de însușiri ale personalității lui, ca atracția față de activitatea cu elevii, calmul, răbdarea, simțul măsurii, suplețea, fermitatea, spiritul de inventivitate, creativitate. V.Pavelcu susține că măiestria pedagogică cere, în primul rând, de la profesor cunoașterea de sine, iubirea profesiei și a elevului, axate pe optimism pedagogic, pe capacitatea de a forma și dezvolta la copii valori creatoare, culturale, materiale și spirituale [ 1, 3, 7 ].

Meseria de profesor nu este una din cele mai ușoare și solicitate în rândul populației, dar nici din cele mai evitate. Este o profesie intelectuală, respectată, nu-i oferă deținătorului putere, influență, venituri superioare, dar prestigiu, satisfacții. Motivul de bază în alegerea profesiei este vocația. Profesorul în lucrul său trebuie să fie un dublu meșter: în primul rând, ca persoană competentă în psihologia personalității pe care urmează s-o formeze, și, în al



doilea rând, ca persoană care posedă cunoștințele, metodele și procedeele procesului de învățământ. În activitatea profesională a pedagogului măiestria se exprimă prin rezolvarea reușită a sarcinilor de lucru în activitatea pedagogică la un nivel înalt de organizare și competență. Măiestria pedagogică se bazează pe calitățile profesionale de valoare ale pedagogului, care-i permit să conducă cu activitatea pedagogică și-i asigură succesul în această activitate. Aceste calități sunt prezente nu numai în deprinderi, abilități, capacități individuale, dar și în aliajul trăsăturilor de personalitate, care-i crează pedagogului posibilități de a acționa productiv și creator [ 2, 6].

Măiestria pedagogică presupune un complex de calități de valoare personale, profesionale ale profesorului care-i asigură un înalt nivel de autoorganizare, predare, manifestare în activitatea profesională, succesul în această activitate. Componentele de bază ale măiestriei pedagogice sunt următoarele: **1) orientarea umanistă a activității profesionale; 2) competența profesională, cunoștințele profesionale ale profesorului; 3) aptitudinile pedagogice; 4) tehnica lucrului pedagogic** [ 10 ] .

Orientarea umanistă a pedagogului în activitatea sa profesională îi permite să activeze în cadrul procesului de învățământ în conformitate cu cerințele societății. Pedagogul, în primul rând, trebuie să fie uman, să nu uite că are în fața sa copilul, care așteaptă sfatul, ajutorul lui, îndrumare, un cuvânt bun de la o persoană care cunoaște. Copilul poate și greși, el încă nu cunoaște bine viața, nu știe cum să se manifeste în diverse împrejurări, nu dispune de experiența de viață necesară, de aceea și este deosebit de vulnerabil. Pedagogul ca maestru în activitatea profesională trebuie să cunoască, să intuiască toate aceste subtilități și să intervină la momentul oportun, să ajute, susțină, corecteze copilul când este necesar [ 10 ] .

Societatea contemporană, societatea economiei de piață, unde domină concurența, goana după bunuri materiale, spirituale este nemiloasă chiar și față de copii. Pedagogul ca maestru al activității sale profesionale, trebuie să fie calm, cumpătat, echilibrat și să se comporte în egală măsură față de copilul care este bine asigurat, înzestrat material și față de cel cu mai puține posibilități, precum și față de cel care cunoaște, știe, a călătorit mult, precum și față de cel care este mai puțin pregătit și nu dispune de persoane care să se ocupe de educația, dezvoltarea lui intelectuală, spirituală. Sunt copii cu un intelect bine dezvoltat, care chiar de la intrarea în școală pot fi încadrați în clasa copiilor dotați, supradotați. Așa copii au un nivel bun de pregătire intelectuală și, de obicei, cunosc cum să se comporte în colectivul de copii, societate. Mai complicat este acel moment că copiii cărora părinții nu le acordă atenția cuvenită, sunt mai slab pregătiți pentru școală, unii din ei au un comportament deviant. În ambele cazuri pedagogul maestru lucrează cu iscusință și are rezultate, performanțe în activitatea profesională atât el cât și copiii, discipolii lui. Ajutați, susținuți, încurajați, corecți, când este nevoie, trebuie toți copiii, indiferent de capacitățile lor, starea materială, financiară a părinților etc.

Competența profesională a profesorului, cunoștințele lui constituie fundamentul măiestriei profesionale în activitatea pedagogică. Aceasta imprimă profunzime în

cunoaștere, temeinicie, încredere, înțelepciune în acțiuni. De la profesor se cere să cunoască conținutul disciplinei ori disciplinelor pe care le predă, să cunoască psihologia copilului, discipolilor săi; să poată organiza eficient propriul discurs în fața colectivului de elevi, să facă accesibile cunoștințele predate, să poată organiza lucrul elevilor la lecție, cât și în afara orelor. Pentru a da dovadă de competență profesională profesorul trebuie permanent să-și îmbogățească cunoștințele în domeniul de activitate, să fie actual, în pas cu timpul, cu ajunsurile științei contemporane [ 6, 10 ].

Orientarea umanistă justă și competența profesională, cunoștințele profesionale bogate în domeniu formează carcasul profesionalismului înalt în activitatea profesională, iar aceasta asigură o autoorganizare coerentă, productivă a acestei activități. Cele menționate sunt o dovadă a faptului că componentele măiestriei pedagogice se pot reliefa independent prin performanțele obținute, totodată mai pot corela între ele, când mai multe din ele, ori toate sunt performante și se pun în valoare când una când alta [2, 3, 10].

Aptitudinile pedagogice permit creșterea profesională, avansarea în domeniul activității profesionale. Ele asigură, sporesc viteza perfecționării calităților personale, profesionale. Profesorul cu aptitudini proeminente în domeniul activității profesionale mai repede se perfecționează, își șlefuieste abilitățile profesionale, fiind flexibil în diferite situații. Înclinații pedagogice putem găsi aproape la fiecare din noi. Aptitudinile pedagogice au o structură complexă, cu multe elemente componente, care în activitatea profesională a profesopului se cer să fie prezente. Profesorul se cere să fie comunicabil, sociabil, dinamic, receptiv, perceptiv etc. Un profesor închis în sine nu poate avea performanțe în activitatea profesională. Tot așa și pedagogul care nu poate întreține relații de prietenie, colegialitate în colectivul de discipoli, cu colegii de lucru nu poate forma acest sentiment de prietenie nici la discipolii săi. Nu poți cere ceea ce nu dispui și singur nu cunoști [ 6, 10].

În mod asemănător se reliefează și celelalte elemente componente ale aptitudinilor pedagogice. Pedagogul maiestru în activitatea profesională este dinamic, mobil, energic, plin de viață și menține un tonus asemănător și la discipolii săi. Cel inert, rigid greu se suportă de elevi, studenți, nu este acceptat de ei și n-are performanțe în activitatea profesională.

Profesorul trebuie să fie receptiv și perceptiv. În primul rând, profesorul trebuie să fie receptiv la doleanțele discipolilor săi, să-i compătimizească, dacă este necesar, să țină cont de propunerile lor, să discute cu ei toate variantele posibile și să ia decizia optimală, care să fie acceptată de toți membrii colectivului de elevi, studenți, profesori, părinți etc.

Tot așa trebuie să fie și perceptiv, să poată percepe clar, corect fenomenele realității și să le facă accesibile pentru discipolii săi. Important este ca discipolii să poată percepe clar și interpreta o operă muzicală, recita o poezie, descrie un tablou etc.

Tehnica de lucru pedagogic se referă la mijloacele de lucru pe care le folosește pedagogul în activitatea profesională. În afară de cărți, manuale, literatura științifică profesorul poate folosi computerul, videoproiectorul, tabla interactivă etc. Tehnica de

lucru se bazează pe competența profesională și pe aptitudinile pedagogice ale profesorului. Aceasta permite ca toate mijloacele de influență să fie legate de scop și să corespundă scopului [ 2, 3, 10 ].

Utilizarea mijloacelor tehnice are ca scop de a face mai accesibil materialul de studiu pentru elevi, studenți, discipolii de diferite vârste. Aceasta stimulează folosirea diferitor receptori în perceperea materialului de studiu. Se stimulează, în special, folosirea combinată a analizatorilor. Aceasta permite o însușire mai reușită a materialului de studiu, o percepere clară a materialului de toți elevii, studenții, o încadrare activă a tuturor discipolilor, indiferent de capacități, în activitatea de învățare [ 9, 10].

Examineate în raport cu perioada contemporană de dezvoltare socială fiecare din componentele măiestriei pedagogice are forme specifice de manifestare. Orientarea umanistă în activitatea profesională a pedagogului contemporan este activă, reală și deosebit de actuală și presupune o atitudine îngăduitoare, calmă, liniștită, cumpătată față de discipoli, doleanțele, nevoile lor, care nu trebuie trecute cu vederea. Sarcina fiind soluționarea, rezolvarea problemelor, dificultăților prin dialog, explicare, folosirea cuvântului, poveței și evitarea brutalității, agresivității, formelor negative de comunicare și relaționare [2, 3, 10].

Se pare că această calitate profesională este necesară pentru orice profesie și în orice condiții de dezvoltare socială, atât în perioada avântului, cât și în perioada depresiilor economice, atât în timp de pace cât și în timpul revoluțiilor, războaielor sociale. Nu mai puțin important este și acel moment de cât umanism în activitatea profesională dau dovadă un lucrător medical, din comerț, alte profesii, cu atât mai mult un profesor care servește ca etalon al comportării pentru copiii cu care lucrează, generația în creștere, precum și întreaga societate. Multiplele sondaje care se realizează cu copiii, părinții, profesorii dovedesc prezența și necesitatea acestei calități în activitatea profesională a pedagogului.

Competența profesională în perioada contemporană se exprimă nu numai în cunoștințele la disciplinele de învățământ ale profesorului, dar și în cunoașterea, posedarea celor mai diverse aspecte ale activității pedagogice, subtilităților de valoare în lucrul cu discipolii de diferite vârste, capacități, abilități personale. Pedagogul contemporan în permanență este pus în situația de a se încadra în diferite programe de dezvoltare socială a tinerei generații, în special, în legătură cu schimbările care au loc în societate, cu instruirea tinerei generații după Sistemul European de Credite și trecerea la noi performanțe în activitatea de învățare și pregătirea profesională. De la pedagog se cer competențe înalte de valoare în pregătirea, activitatea profesională, personală [ 2, 6, 10 ].

Aptitudinile pedagogice și în perioada contemporană scot în evidență faptul dacă o anumită persoană poate fi pedagog sau nu. Și aici sondajele, anchetările, testările dovedesc că majoritatea tinerilor de la Facultatea Pedagogie au vocația de pedagog, dau dovadă de aptitudini pedagogice. Cu toate că sunt și cazuri, drept că singulare, când unii studenți nu dispun de aptitudini pedagogice, profesionale și sunt orientați spre altă profesie, deoarece șansele de eșec în activitatea pedagogică sunt evidente. După cum dovedesc testările,

evaluările profesionale la 80,0% din studenții Facultății Pedagogie aptitudinile pedagogice sunt prezente și se manifestă evident la ei în activitatea de învățare și pregătire profesională [ 2, 10 ].

Aptitudinile pedagogice sunt acea calitate profesională care-i oferă pedagogului posibilitatea de a soluționa cele mai dificile situații, chiar și atunci când nu dispune de anumite cunoștințe, se întâlnește cu situații necunoscute, pentru care nu are o pregătire specială, modele de comportare. Pedagogul poate soluționa situațiile date, găsi rezolvarea. Vorbele lui sunt ascultate, sunt credibile și acceptate, primite la justa valoare, deoarece vin din partea unei persoane cu experiență de viață, de muncă. Dibăcia și iscusința cu care rezolvă problemele în educația copiilor, în relațiile cu colegii, părinții îi oferă încredere, autoritate din partea tuturor, atât a copiilor cât și a adulților. Nu mai puțin important este și acel moment că încrederea este binemeritată.

Tehnica lucrului pedagogic în perioada contemporană a suportat de asemenea schimbări esențiale. Acum profesorul nu mai poate activa în cadrul orelor folosind numai creta și buretele. El are nevoie de mijloace tehnice mult mai serioase pentru a pune la dispoziție un volum mai mare de informație, pentru a spori viteza de percepere, asimilare, înțelegere a materialului de studiu. Calculatorul, videoproiectorul, tabla interactivă oferă multe posibilități în activitatea pedagogică, precum și literatura științifică de specialitate.

Înzestrarea sălilor de studii cu mijloacele tehnice necesare este o cerință actuală care trebuie soluționată și susținută. Aceasta se stimulează și se susține permanent în timpul orelor.

## **Bibliografie**

1. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. București: EDP, 1991.
2. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Iași: Polirom, 2008, 400p.
3. Claparede Ed. Psihologia copilului și pedagogia experimentală. București: Științifică și Enciclopedică, 1975.
4. Dicționar de psihologie. Coord. U.Șchiopu. București: Babel, 1997.
5. Doron R., Parot F. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2006, 886 p.
6. Eysenck H., Eysenck M. Descifrarea comportamentului uman. București: Teora, 1998.
7. Golu P. Dinamica personalității. București: Geneza, 1983.
8. Pieron H. Vocabularul psihologiei. București: Univers enciclopedic, 2001, 468 p.
9. Radu I. Introducere în psihologia contemporană. Cluj: Sincron, 1991.
10. Trofaia L. Psihologia dezvoltării. Suport de curs. Chișinău: Reclama, 2009, 264 p.
11. WWW.PSIHOLOGIE.RO.

# METODOLOGIA DEZVOLTĂRII CREATIVITĂȚII DIRIJATE ÎN CADRUL ORELOR DE EDUCAȚIE PLASTICĂ

**Ion Țâgulea, conf.univ., dr.**

**Abstract.** The article deals with the development of plastic creativity conducted in plastic and design classes with pupils, students and master students in pedagogical and artistic fields. Particular attention is paid to the problem of interpreting the phenomenon of "creating the new" and its consecutive properties.

**Rezumat.** Articolul tratează problema dezvoltării creativității plastice dirijate în condițiile orelor de educație plastică și design, cu elevii, studenții și masteranzii din domeniul pedagogic și artistic. Se acordă atenție deosebită problemei de interpretare a fenomenului "creării noului" și a proprietăților consecutive ale acestuia.

**Cuvinte-cheie:** fantograma, procedee, caracteristica obiectului.

**Keywords:** phantogram, procedures, object characteristic.

În secolul XXI nu se mai pune la îndoială faptul că ierarhia celor mai valoroase produse ideale ale omului - „ideea”, obține supremația totală. Ea - „ideea”, ne permite orientarea eforturilor spre cunoașterea științifică a lumii, realizarea succesivă a progresului uman în general etc. Înșă, actuală este în acest context întrebarea, care este *mecanismul sau generatorul noilor idei? Ce tangențe are apariția de noi idei cu creativitatea la general și cu cea de creație plastică în particular?*

Încă din anii 70 a sec. XX este cunoscută „metoda creativă a invenției”, propusă de scriitorul-fantast Genrih Alitov (Genrix Alitșuller) [1-13]. Esența metodei constă în faptul, că se evidențiază legitățile și procedeele generării ideilor noi. Prin urmare, transpuse și adaptate condițiilor actuale, pot servi drept temei conceptual la utilizarea unui model vizualizat grafic, așa numit - *Fantogramă*, propusă în continuare.

## FANTOGRAMA

PROCEDEE	CARACTERISTICA OBIECTULUI /C.O./					
	A. mărirea	B. subsistem	C. suprasistem	D. energetica	E. mediul de existență	F. forma deplasării
1. Inversare						
2. Mărire						
3. Micșorare						
4. Accelerare						
5. Stagnare						
6. Dinamizare						
7. Statică						
8. Universalizare						
9. Limitare						
10. Divizare						
11. Unificare						
12. Înviere						
13. ș.a.						

Pașii parcurși pe calea dezvoltării creativității plastice dirijate, spre exemplu, în cadrul orelor de educație plastică și design, pot fi propuși în formă algoritmică, alăturată în continuare.

**ALGORITMUL  
PROCESELOR CREATIVE PLASTICE**

ETAPA	CONȚINUT
I	De selectat obiectul
II	De precizat /C.O./ - CARACTERISTICA OBIECTULUI
III	De ales PROCEDEUL
IV	De utilizat PROCEDEUL
V	De ficsat rezolvarea
VI	De executat schița grafică
VII	De executat lucrarea plastică

Spre exemplu, subiectul selectat la **etapa I** va fi „COPACUL” (Fig.1).

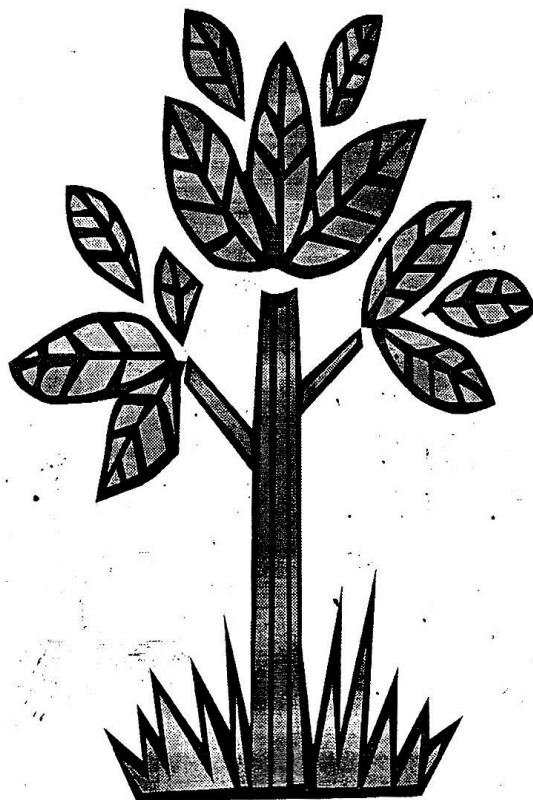


Fig. 1

Etapa II (Fig. 2).

De precizat /C.O./ - CARACTERISTICA OBIECTULUI

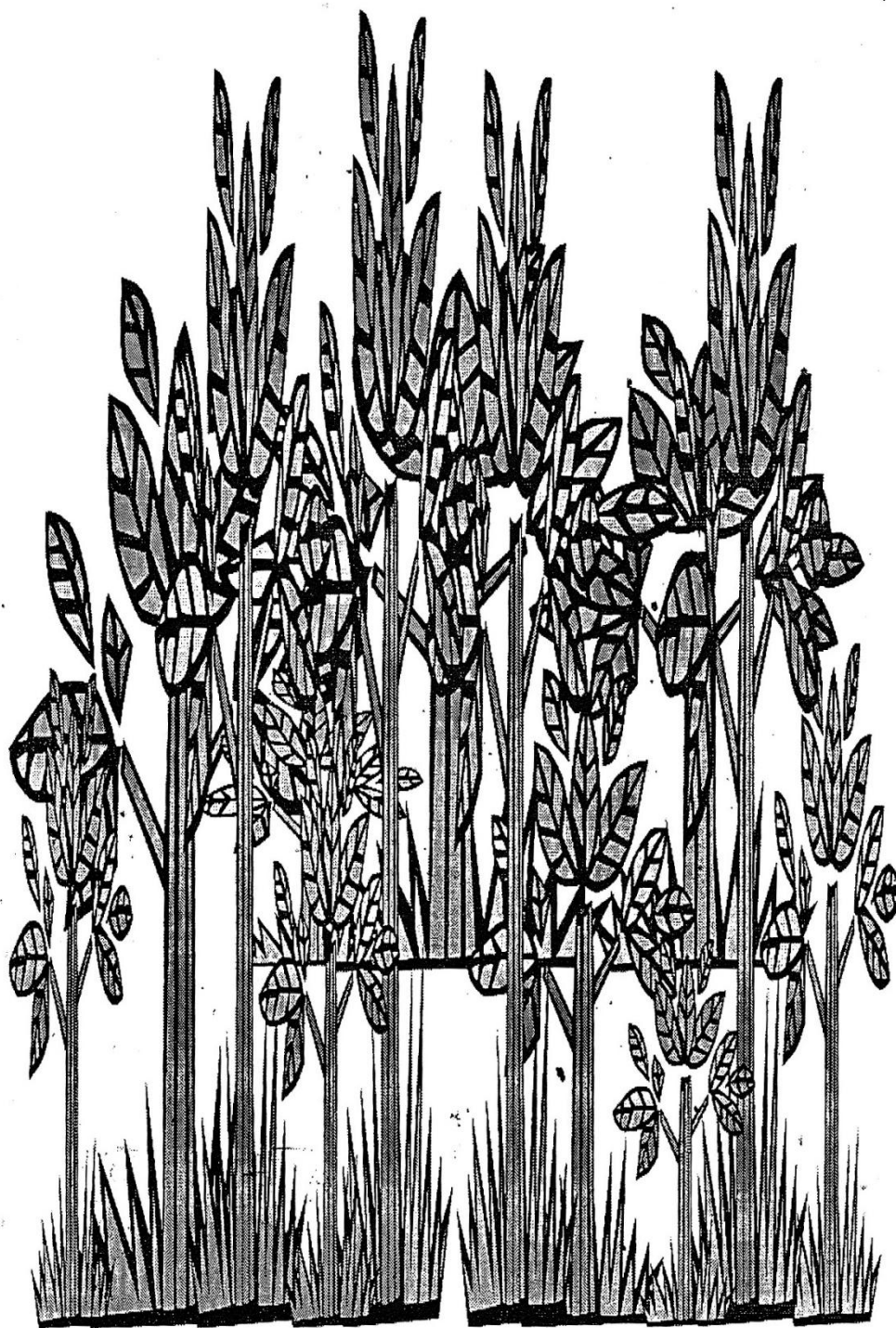


Fig. 2

/C.O./ - CARACTERISTICA OBIECTULUI alegem, spre exemplu: „*Suprasistem*”, deci, nu un singur copac, dar o pădure din asemenea copaci.

### Etapele III - VI

III	De ales PROCEDUREI (spre exemplu: <i>mărire</i> – procedeu 2)
IV	De utilizat PROCEDUREI – de mărit pădurea până la infinit, care va ajunge până la altă planetă
V	De ficsat rezolvarea în formă de schiță
VI	De executat schița grafică (vezi Fig. 3)

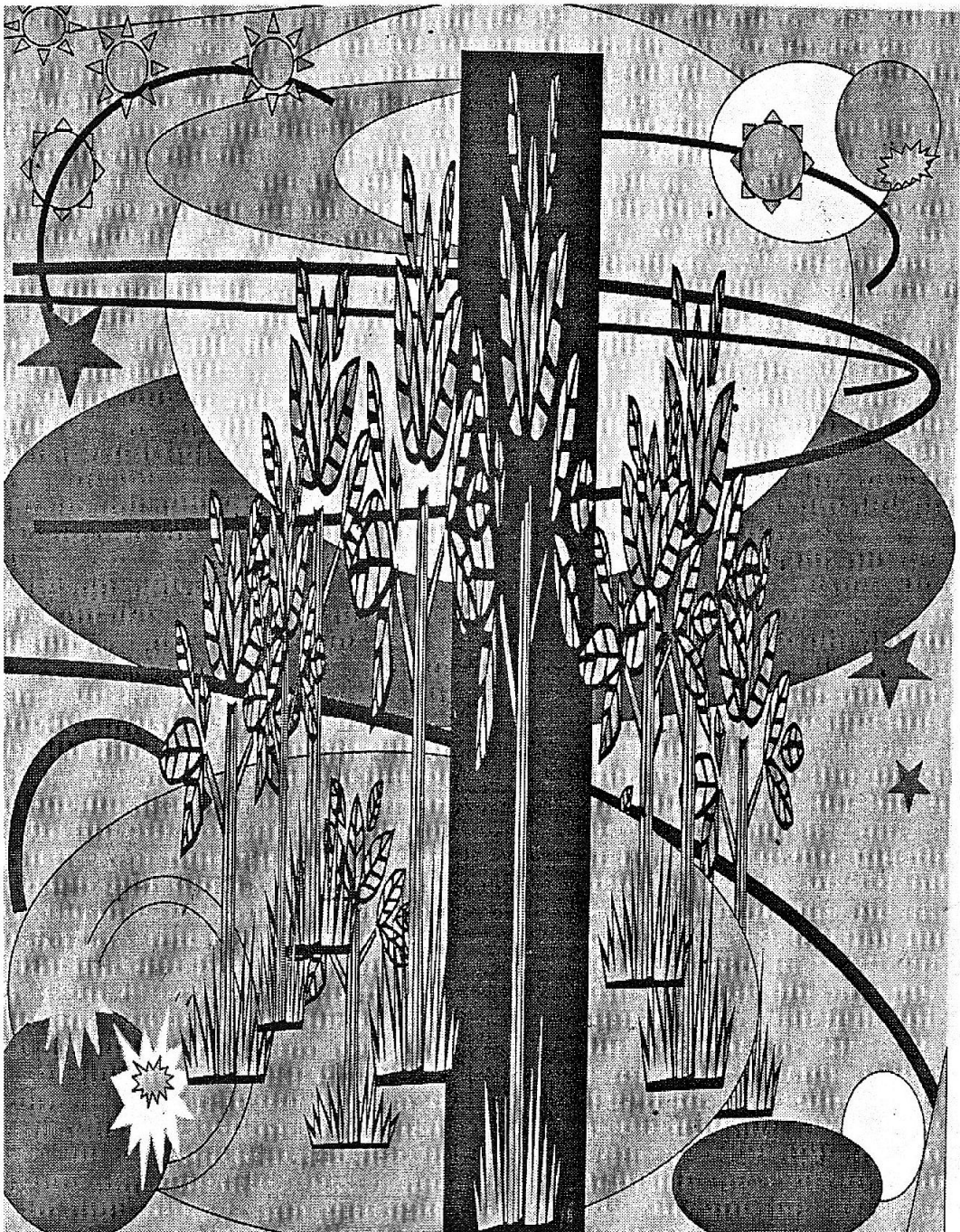


Fig. 3



## Etapa VII

VII

De executat lucrarea plastică (vezi Fig. 4)

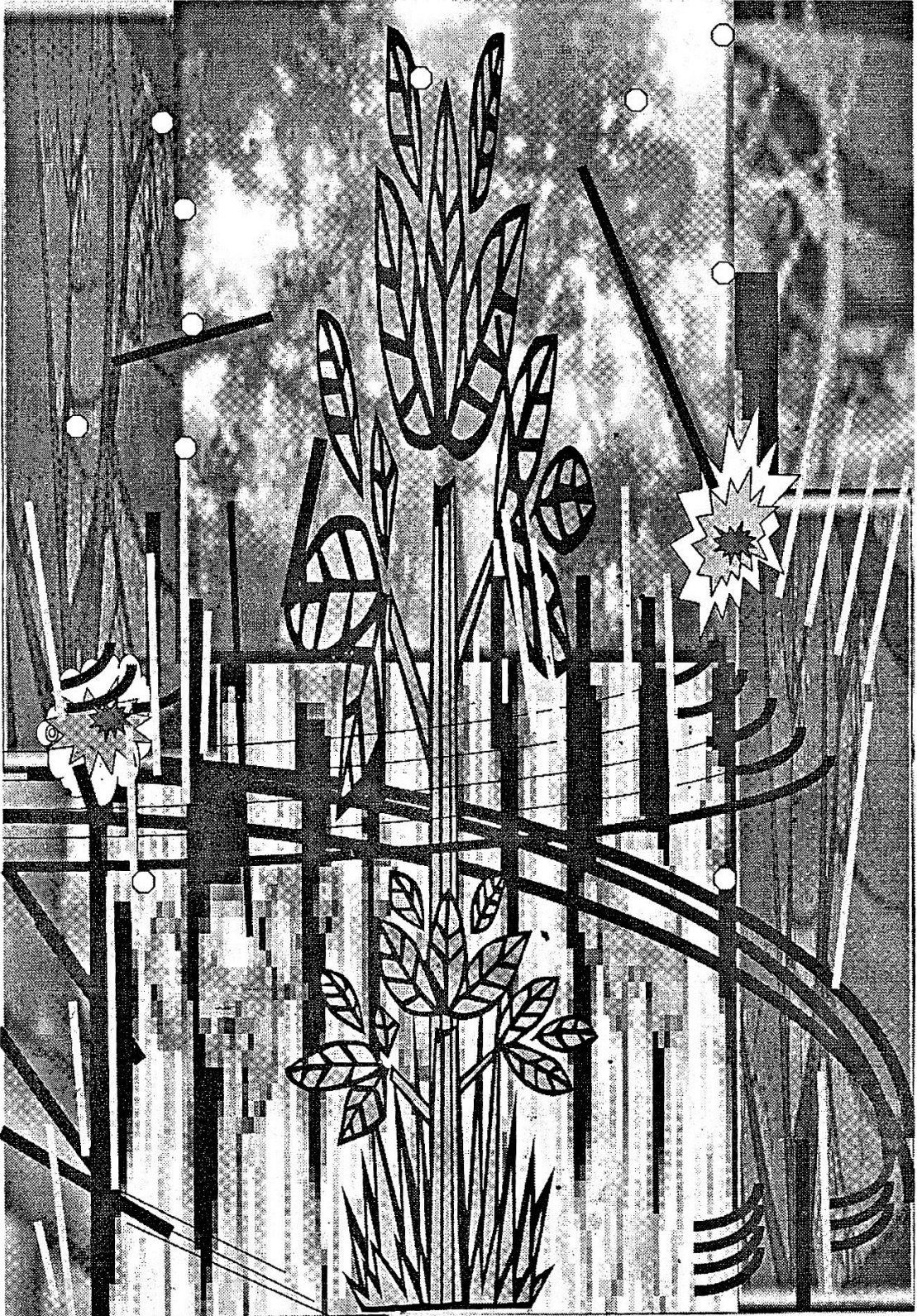


Fig. 4

Unele exemple de lucrări grafice creative, efectuate în procesul aplicării tehnicilor de dezvoltare a creativității plastice dirijate [14, 15], (Fig. 5, 6, 7, 8).



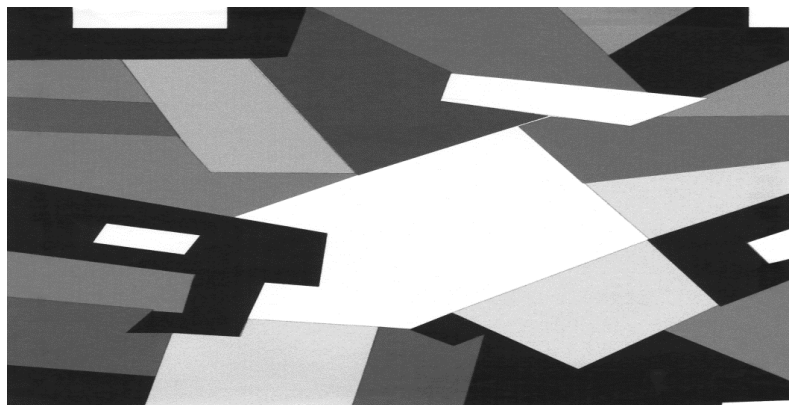
**Fig. 5.** Compoziție "Structuri urbane"



**Fig. 6.** Compoziție "Orașul subacvatic"



**Fig.7.** Compoziție "Mișcări tehnologizate"



**Fig. 8.** Compoziție "Constructivism"

## Bibliografie

1. Альтшуллер Г. С., Шапиро Р. Б. О психологии изобретательского творчества. Вопросы психологии, 1956, № 6.
2. Альтшуллер Г. С. Как научиться изобретать. Тамбов, Тамбовское книжное издательство, 1961.
3. Альтшуллер Г. С. Десять процентов приключений. Тамбов, Тамбовское книжное издательство, 1963.
4. Альтшуллер Г. С., Основы изобретательства. Воронеж, Центрально-Черноземное издательство, 1964.
5. Альтшуллер Г. С. Алгоритм изобретения. Москва, Московский рабочий, 1973.
6. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. Москва, Советское радио, 1979.
7. Альтшуллер Г. С., Селюцкий А. Б. Крылья для Икара. Петрозаводск, Карелия, 1980.
8. Альтов Г. И тут появился изобретатель. Москва, Дет. Литература, 2000.
9. Альтшуллер Г. С., Злотин Б. Л. и др. Профессия — поиск нового. Кишинев, Картя Молдовеняскэ, 1985.
10. Альтшуллер Г. С. Найти идею. Новосибирск, Наука, 2003.
11. Альтшуллер Г. С., Злотин Б. Л., Зусман А. В. Поиск новых идей: от озарения к технологии (теория и практика решения изобретательских задач). Кишинев, Картя Молдовеняскэ, 1989.
12. Альтшуллер Г. С., Вертким И. М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. Минск, Беларусь, 1994.
13. Альтшуллер Г.С. Sit-eul oficial: <http://www.altshuller.ru>
14. Țâgulea I. Fantoframa – metodologia dezvoltării creativității plastice. În Vol. 10, Creație plastică contemporană, Laboratorul Tehnologia educației artistico-plastice, ULIM, Chișinău, 2012, p. 20-25, 116 p.
15. Țâgulea I. Desenul pedagogic, Ghid metodic. Laboratorul "Tehnologia educației artistico- plastice", Univ. de Stat din Tiraspol, Fac. Pedagogie, Chișinău, 2017, 78 p.; Vol. 15, ISBN 978-9975-76-163-5.

## FACTORI DE STRES ÎN RELAȚIA PROFESOR-ELEV

**Elena Vinnicenco**, dr. în ped., catedra PMÎP, UST

**Rezumat.** În acest articol sunt caracterizate aspectele care pot genera situații de stres în relația profesor-elev. Este redată clasificarea după anumiți parametri a factorilor etiologici ai stresului. Gestionarea situațiilor de criză constituie o problemă importantă al activității educative. În acest context sunt descrise condițiile optime de comunicare dintre profesor și elev în cadrul procesului educațional. Sunt analizate modalitățile de prevenire a stresului în mediul educațional.

**Summary.** In this article, we characterize the aspects which can generate situation of stress in the relation between the teacher and the student. There is represented a classification by some certain parameters of the

etiological factors of stress. The management of crisis situations constitutes an important problem of education activity. In this context, there are described the optimal conditions of communication between the student and the teacher within the educational process. There are analyzed the manners of prevention of stress in the educational environment.

Stresul poate fi definit ca un fenomen psihosocial complex ce decurge din confruntarea persoanei cu cerințe, sarcini, situații, care sunt percepute ca fiind dificile, dureroase sau de mare importanță pentru persoana respectivă (Baban, 1998).

Autorul M. Zlate afirmă că „stresul este răspunsul fiziologic sau psihologic al individului/organismului la un stresor din mediu” [8, p.570].

În acest context factorii etiologici ai stresului în mediul educațional pot fi clasificați după următorii parametri:

- ✓ Calitatea procesului educațional;
- ✓ Relațiile interpersonale dintre profesor și elev;
- ✓ Relațiile informale dintre membrii unui grup;
- ✓ Relațiile dintre subiecții educaționali;
- ✓ Atitudinea față de valorile morale, spirituale;
- ✓ Criteriile de performanță;
- ✓ Calitatea condițiilor de muncă, etc.

Elementele componente ale mediului educațional pot fi realizate inadecvat printr-un stil managerial care tergiversează procesul unei coeziuni de grup. Dar dacă la nivelul grupului de elevi se promovează norme, principii și valori, ce nu permit escaladarea conflictelor, prin anumite modele de comportare, se dezvoltă un climat educațional optim.

Stilul educațional favorizează optimizarea sau blocarea comunicării în grupul de elevi.

Aspectele unui stil pedagogic defectuos sunt exprimate în următoarele argumente:

- Atitudinea incorectă a profesorului față de comportamentul negativ a elevului;
- Stilul managerial al profesorului autoritar;
- Manifestarea unui comportament verbal agresiv;
- Lipsa cooperării;
- Absența contribuției individuale;
- Absența coeziunii intergrup și între grupuri;
- Lipsa de motivare intrinsecă și extrinsecă;
- Neasumarea responsabilității pentru sarcinile individuale, etc;

Divergențele apar în situația când există disconcordanța între:

- Competențe personale;
- Starea emotivă a subiectului;
- Strategii de activitate;
- Convingeri și idei;
- Înțelegerea și interpretarea informației;
- Atitudini și poziții;

- Aprecieri și autoaprecieri.

Analizând situațiile de stres în mediul educațional se constată că problema majoră constă în necesitatea creării condițiilor optime de comunicare dintre profesor și elev. Dar aceasta necesită o instruire specială, care decurge din normativitatea procesului pedagogic, al dirijării interacțiunii comunicative și a întregului proces educațional.

În procesul activității educative profesorul este necesar să aibă o atitudine conștientă, că actul de comunicare trebuie să se axeze pe organizarea și dirijarea interacțiunii dintre elev și profesor. Dezvoltând arta comunicării, precum și efectul pedagogic al instrumentării axat pe organizarea și dirijarea activității în direcția în care să influențeze pozitiv personalitatea, se realizează dialogul comunicativ. Arta dialogului comunicativ nu poate exista în afara tehnicii pedagogice.

De exemplu, în relația profesor - elev, destul de frecvent poate fi observată lipsa de colaborare, de principialitate, impulsivitate, intoleranță, etc. Toate acestea generează situații de stres.

Aspectele caracteristice ale personalității capabile să creeze situații de stres pot fi următoarele:

- ❖ Capacitatea de a influența în mod autoritar, de a-și impune părerea în orice situații;
- ❖ Insistența de a critica neadecvat alte persoane;
- ❖ Deprinderea de a-și manifesta stările negative;
- ❖ Intenția de a aprecia incorect greșelile altora;
- ❖ Tendința de a se supraaprecia;
- ❖ Intervenirea în situații nepotrivite;
- ❖ Intervenirea în viața personală a altcuiva etc.

Gestionarea situațiilor de criză constituie o problemă importantă al activității educative. În consecință conflictul pedagogic ar genera erori în management, ar apărea criza la nivelul clasei, grupului, relațiilor etc.

Modalitățile de prevenire a situațiilor de stres în mediul educațional pot fi: cunoașterea particularităților individuale și de vârstă ale copilului și adaptarea instruirii școlare la nivelul acestuia; proiectarea modernă cu utilizarea tehnicilor audiovizuale a activității didactice; aplicarea strategiilor didactice activ-participative; tratarea diferențiată a elevilor prin adecvarea nivelului instruirii la posibilitățile acestora; pregătirea psihopedagogică a cadrelor didactice; dezvoltarea unor relații fructuoase de parteneriat între școală și familie; proiectarea unor acțiuni de orientare școlară și profesională care să se desfășoare pe tot parcursul școlarității.

Vă propunem un model de prevenire a stresului în mediul școlar.

- ✓ Determinarea surselor și cauzelor de stres;
- ✓ Identificarea victimelor supuse stresului:
  - la nivel individual (în contextul vulnerabilității personalității);

- la nivel organizațional (anumite categorii de personal);
- ✓ Constatarea situației existente:
  - identificarea măsurilor care au fost întreprinse anterior;
  - verificarea eficienței acestor măsuri;
- ✓ Planificarea și proiectarea modalităților de profilaxie;
- ✓ Implementarea măsurilor de prevenire a stresului;
- ✓ Evaluarea desfășurării măsurilor adoptate;
- ✓ Monitorizarea periodică a programului.

Pentru a oferi condițiile optime în cadrul mediului educațional sunt benefici mai mulți factori atât obiectivi, cât și subiectivi: potențialul intelectual, motivația intrinsecă și extrinsecă a învățării, atitudinea adecvată a elevilor față de profesori, atitudinea adecvată a profesorilor față de elevi, amenajarea sălilor de curs cu mijloace tehnice moderne, laboratoare, biblioteci, conținuturi tematice interdisciplinare atractive, reducerea volumului temelelor de acasă, alocarea timpului liber pentru activități extrașcolare etc.

## **Bibliografie**

1. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010.
2. Holdevici I. Psihoterapia cognitiv-comportamentală. Managementul stresului pentru un stil de viață optim. București: Editura Științelor Medicale, 2005.
3. Duță N. Empatia în școală. Cunoaștere, comunicare, competență. București: Editura universitară, 2010.
4. Guțu Vl. (coord.) Educația centrată pe copil. Chișinău: Editura USM, 2009.
5. Patrașcu D., Rotaru T. Cultura managerială a profesorului, Chișinău, 2006.
6. Pânișoară G. Psihologia copilului modern. Iași: Polirom, 2011.
7. Ursu M. A. Stresul organizațional - modalități de identificare, studiere, prevenire și combatere, București: Editura Lumen, 2007.
8. Zlate M. Tratat de psihologie organizațional managerială, Vol.II. Iași: Editura Polirom, 2007.

## **ОСОБЕННОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Галина Кирикэ, dr., conf. univ.**

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

**Rezumat.** Articolul *Particularitățile determinării reprezentărilor ecologice la copiii de vârstă preșcolară mare* este dedicat problemei educației ecologice a generației în creștere. Se argumentează și se propun diverse sarcini pentru preșcolari care au permis evidențierea reprezentărilor ecologice la subiecții investigați, ele fiind unul din criteriile de bază în nivelul culturii ecologice a personalității.

**Abstract.** The Article *“The particularities in determining ecological representations of pre-school children”*, tackles the problem of young generation`s ecological education. Different pre-school assignments,

which allowed to highlight the ecological representations of assessed subjects, are argued and proposed, such assignments being one of the core criteria of a personality's ecological culture level.

Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста возможно при усвоении ими элементарных экологических представлений о целостности природы, о единстве организма и среды; системы знаний о живой природе, обеспечивающей формирование бережного отношения к живому и к среде обитания как средству удовлетворения их потребностей [1, 5, 8].

Исходя из основных ведущих понятий экологии как науки единства организма и среды обитания, сущности взаимодействия человека и биосферы, констатирующий этап эксперимента был посвящен выявлению представлений детей о природе как едином целом, о “живом” и “неживом”; умению устанавливать разнообразные связи между живыми организмами и окружающей средой, между деятельностью человека и его отношением к природе и ее состоянию.

Методика обследования знаний детей состояла из отдельных заданий. Например, мы предлагали детям нарисовать природу, с целью выявления знания о том, что они относят к понятию “природа”. Мы полагали, что в стихийном опыте это понятие может быть сформировано.

Анализируя рисунки детей, установили, что только некоторые детей вкладывают нужное содержание в данное понятие: на рисунках появились изображения земли, солнца, деревьев, птиц, бабочек, цветов и др. Остальные затруднялись начинать работу, не понимая, что они должны нарисовать.

Для облегчения задания мы предложили им нарисовать часть природы, в которой ярко выражены взаимозависимости – лес и установили что правильные представления о лесе, как о сообществе растений и животных имеются лишь у немногих детей. Из беседы с этими детьми, выяснили, что они вместе с родителями часто бывают в лесу, на реке, на лугу, в парке и т.д. У большинства детей представления о лесе сформировались в основном во время просмотра кинофильмов, телепередач, картин, чтения сказок. Поэтому в их рисунках присутствовали в основном деревья, трава, избушки, домики, сказочные персонажи и даже городские дома.

Эти данные свидетельствуют о том, что для формирования правильных четких представлений о природе необходимо непосредственное постоянное общение с природой (на прогулках, во время экскурсий).

Таким образом, исходя из анализа рисунков детей и бесед с ними, мы установили, что само понятие “природа” для большинства детей не знакомо, но отдельных представителей живой и неживой природы они знают. К природе относят некоторые биоценозы (лес, река, луг), хотя это вызывает у детей затруднения, так как у них не сформированы обобщенные представления.

Понимание или непонимание детьми категорий “живое” и “неживое” существенно влияет на осознание ими условий, необходимых для нормальной жизни живых существ, а вследствие этого сознательное проявление заботы о них (Мищик Л., Плохий З., Кирикэ Г., Vuzinschi E., Carabet N., Zidu-Haheu E. и др.) [1, 3, 4, 6, 7, 9]. Мы полагали, что наличие данных знаний связано и с формированием элементарных экологических представлений (о зависимости между живым и неживым, существующих в природе). Для выявления вышеназванных категорий мы предлагали детям картинки, изображающие растения, животных, машину, самолет, солнце, луну, снежинки и др. Перед детьми ставилась задача отобрать предметы, относящиеся к “живому” и “неживому”, и обосновать свои действия. Правильно отобрали картинки с изображением живого и обосновали свои действия лишь несколько детей. При выполнении детьми этого задания подтвердились данные, полученные в исследованиях Кондратьевой Н., Плохий З., Zidu-Haheu E. и др. [2, 4, 9]. К живому дети отнесли, прежде всего, животных – зверей, птиц, насекомых, но, обосновывая свои действия, большинство детей на первый план выдвигали такой признак живых существ, как движение: *“Бабочка живая, так как она летает”*, *“Лиса живая, потому что она бежит”* и т.д. В некоторых ответах признаком живого предмета являлось то, что “говорит”. Соответственно, к этой группе отнесли машину, мотоцикл и др.

Растения большинство детей считает неживыми. Те же, которые отнесли растения к живым объектам, называли следующие признаки: наличие частей (корень, листья, цветы и т.д.), некоторые проявления особенностей существования (цветение, запах и др.), способность к росту, питанию и т.д. Типичными ответами были: *“Ель живая, у нее есть корень, она пьет воду”*, *“Ромашка живая, потому что растет”* и др.

Однако были случаи, когда дети правильно группировали предметы, но обосновать свои действия не могли.

Таким образом, анализ результатов выполнения детьми второго задания показал, что в понятие “живое” дети включают важные, существенные признаки: движение, питание, дыхание и др., что свидетельствует о доступности этого содержания для старших дошкольников. Однако, большинство детей к понятию “живое” относят, в первую очередь, животных и лишь некоторые из них выбрали картинки с растениями. Следовательно, знания о животных и растениях, как живых организмах, недостаточно полны, что обуславливает в некоторых случаях и неправильное отношение дошкольников к природе, особенно к растениям.

Следующее задание было посвящено выявлению у детей умения устанавливать разнообразные связи между живыми организмами и средой обитания. Результаты выполнения данного задания имели для нас особое значение в определении экспериментальной программы формирующего этапа эксперимента, так как, наличие у детей системы знаний о приспособлении животных к среде обитания приводит их к пониманию того, что животные могут существовать только в определенных условиях



среды, что нарушение среды обитания отрицательно сказывается на их состоянии и поведении.

При выполнении задания детьми мы широко использовали иллюстрации с изображением животных. Перед детьми была поставлена задача назвать животного, изображенного на картинке, и определить место его обитания (разместить животных на картинке соответствующего биоценоза и мотивировать самостоятельно свои действия, выделяя определенные приспособительные признаки животных).

Выполняя данное задание почти все дети правильно назвали животных на картинках, однако, в определении места обитания многие затруднились ответить. Без ошибок рассказали о дятле, где живет, и как добывает себе корм. Это объяснялось тем, что дети неоднократно имели возможность услышать стук дятла на старом дереве, что растет на участке детского сада.

Все дети, без исключения, правильно разместили домашних животных на картинках. При этом, в основном правильно отвечая на вопросы о необходимых условиях для их жизни.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что при определении среды обитания животных, лишь незначительная часть детей, называя животное, описывает его характерные признаки и связывает особенности его внешнего вида с возможной средой обитания: *“Гуси живут на водоеме, у них лапки как весла, и они умеют плавать”*, *“Цапля живет возле водоема, у нее длинный клюв, которым может себе ловить рыбок и лягушек”*, *“Белка живет на дереве, она быстро прыгает и ест орешек”*.

Таким образом, некоторые дети обнаруживают понимание наличия связи между животным и средой его обитания, а также знания о ряде существенных приспособительных особенностей (форма конечностей, клюва, наличие клыков, покрытие тела шерстью и др.), обеспечивающих существование животных в определенной среде.

Для получения наиболее достоверных данных о представлениях детей по вопросу связи животных с местом обитания, мы выясняли знания о питании животных, о зависимости ротового аппарата от характера пищи, которую данное животное употребляет.

Результаты показали что установление связи между характером пищи и строением ротового аппарата оказалось сложным для большинства детей (такие же данные получила в своем исследовании и Е. Терентьева [5]).

Следующее задание было посвящено выявлению представлений детей об образе жизни птиц. Оказалось, что дети затруднялись назвать одним словом птиц, которые встречаются на водоеме, в лесу, во дворе, остаются зимовать, улетают в теплые края. Результаты обследования показали, что 13 детей из 58 сгруппировали только домашних птиц, 6 детей – домашних и перелетных, 8 детей – домашних и

зимующих. 4 – объединили все эти группы птиц, 27 детей затруднялись в определении группы для конкретной птицы и подборе их представителей, ни к одной группе дети не отнесли таких птиц, как водоплавающие и лесные.

Имеющиеся у детей представления сказались и на результаты выполнения следующего задания о разнообразии факторов, влияющих на сезонную жизнь животных и, в частности, отлет птиц.

Таким образом, при анализе ответов детей, на вопрос, смогут ли перелетные птицы жить зимой в наших краях, 93% детей ответили, что нет, связывая отлет лишь с похолоданием, и лишь некоторые - с отсутствием корма. Были ответы и с другой мотивировкой: *“Улетают, потому что там их дом”, “Они перелетные, потому и улетают”*.

Таким образом, большинство детей не устанавливают главного фактора приспособления птиц к изменяющимся условиям жизни. Они видят глобальную, суммарную причину отлета - это похолодание и рассматривают его как основной фактор, изолировано от других. Однако это лишь начальный фактор изменений в природе, от чего зависит исчезновение пищи. Часть детей указывает на отсутствие корма зимой, но не связывают это с изменением температуры. Эту цепочку связей: похолодание – исчезновение корма – отлет птиц устанавливают лишь отдельные дети.

На вопрос, смогут ли водоплавающие птицы жить в лесу, а лесные на водоеме, значительная часть детей затруднялась ответить. Лишь незначительная часть отметила неприспособленность данных птиц добывать себе корм в других, непривычных для себя условиях. Мы установили непонимание большинством детей недопустимости изменения жизни животных, приспособленных к определенной среде обитания. Это результат недостаточных, неполных, неточных представлений детей об особенностях строения организма, образе жизни, о взаимосвязи организма и среды, о способах добывания пищи.

Как показал данный этап констатирующего эксперимента, экологические представления детей находятся на недостаточно высоком уровне, а у некоторых они вообще отсутствуют. Очень малое количество детей в состоянии выявить цепочку связей, существующей между живыми организмами и средой обитания.

Низкий уровень представлений о “живом” и “неживом” в природе препятствует пониманию детьми условий, в которых нуждаются живые организмы, а, следовательно, и умению создавать их для содержания животных в «уголке природы».

Роль природы в жизни человека дети видят, в основном, в утилитарном ее значении; эмоционально-положительное отношение проявляют, в основном, те дети, которые содержат животных дома и, естественно, имеют элементарные представления о значении их в природе и жизни человека.

Проведенный нами констатирующий эксперимент дал основание предполагать, что детям 6-го года жизни вполне доступно усвоение элементарных экологических представлений.

Наличие у некоторых детей понимания содержания понятия “природа”, умения устанавливать существующие связи между животными и способами приспособления их к окружающей среде, свидетельствует о том, что в старшем дошкольном возрасте вполне возможно сформировать обобщенные представления о природе как едином целом. Детям этого возраста доступны представления о том, что дает человеку природа. При этом необходимо использовать имеющийся интерес, эмоционально-положительное отношение к природе, чтобы воспитать бережливость и заботу о ней.

### **Библиография**

1. Кирикэ Г. Экологическое воспитание детей 6-го года жизни. Диссертация кандидата педагогических наук. Москва, 1993. 176 с.
2. Кондратьева Н. Формирование системы знаний о живом организме у детей старшего дошкольного возраста. Автореферат диссертации кандидата педагогических наук. Ленинград, 1986. 15 с.
3. Мищик Л. Формирование обобщенных представлений о неживой природе у детей дошкольного возраста. Диссертация кандидата педагогических наук. Киев, 1986. 147 с.
4. Плохий З. Формирование бережного и заботливого отношения к природе у детей 5-го и 6-го года жизни (на материале животного мира). Диссертация кандидата педагогических наук. Киев, 1983. 257 с.
5. Терентьева Е. Формирование у детей 6-ти лет первоначальных знаний о единстве организма и среды. Диссертация кандидата педагогических наук. Москва, 1985. 171 с.
6. Buzinschi E. Formarea culturii ecologice elementare la copiii de vârstă preșcolară mare (5-7 ani). Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2002. 22 p.
7. Carabet N. Formarea reprezentărilor despre schimbările sezoniere din natura nertă și vie la preșcolarii de vârstă mare (5-7 ani). Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2001. 22 p.
8. Gordea L., Andon C. Formarea reprezentărilor despre fauna ținutului natal la preșcolarii de vârstă mare. Chișinău, 1998. 154 p.
9. Zidu-Haheu E. Formarea comportamentului socio-afectiv în baza reprezentărilor despre viu la preșcolarii de vârstă mare. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 1998. 21 p.

## ЗАДАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ХАРАКТЕРА В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ольга Курлыгина, кандидат педагогических наук  
Московский городской педагогический университет

**Аннотация.** В статье представлен опыт применения заданий проблемного характера при обучении младших школьников правописанию. Автор предлагает примеры проблемных вопросов и орфографических упражнений проблемного характера, которые призваны не только повысить уровень мышления учащихся, но и способствовать становлению у них комплекса орфографических умений, а значит, и грамотности в целом. Кроме того, задания этого типа повышают интерес к урокам русского языка, т.к. требуют нешаблонного, неформального подхода к их выполнению.

**Ключевые слова:** проблемное обучение, орфографические упражнения проблемного характера, орфографические умения

**Annotation.** The article presents the experience of application of tasks of problematic nature in teaching primary school students spelling. The author offers examples of problematic issues and spelling exercises of problematic nature, which are designed not only to improve the level of thinking of students, but also to promote the formation of their complex spelling skills, and hence literacy in General. In addition, tasks of this type increase interest in the lessons of the Russian language, because they require a non-standard, informal approach to their implementation.

**Key words:** problem-based learning, spelling exercises problem character, spelling skills.

Может ли обучение правописанию носить проблемный характер? Учителям хорошо известно, что формирование у младших школьников грамотного письма – процесс трудный и не всегда успешный. А задания проблемного характера, получившие распространение в школе в связи с реализацией идей проблемного обучения, достаточно трудны и не всем ученикам посильны. Так стоит ли усложнять и без того сложное?

Зарождённое в конце 19 века Дж.Дьюи проблемное обучение получило новое воплощение в 20-30 г.г. 20 века и реализовалось в той или иной степени в дидактических системах Л.В.Занкова, Д.Б. Эльконна и В.В.Давыдова, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова и других авторов. Их исследованиями убедительно доказана эффективность проблемного обучения как средства активизации мышления учащихся, формирования у них способности осознанного применения знаний в нестандартных ситуациях, умения организовывать собственный умственный поиск. В общем виде цель проблемного обучения заключается в том, чтобы вывести мыслительную деятельность каждого ученика на новый уровень. Поэтому процесс обучения следует свести не к освоению учащимися отдельных операций в случайном, стихийно складывающемся порядке, а к постижению ими системы умственных действий, которая будет необходима для решения разных, нестандартных задач.

Проблемная ситуация и учебная проблема – главные понятия проблемного обучения. Не случайно в практике школы образовалось новое понятие – методы проблемного обучения.

*Проблемное обучение* – это учебно-познавательная деятельность учащихся «по усвоению знаний и способов деятельности путем восприятия объяснений учителя в условиях проблемной ситуации, самостоятельного (или с помощью учителя) анализа проблемных ситуаций, формулировки проблем и их решения посредством выдвижения предложений, гипотез, их обоснования и доказательства, а также путем проверки правильности решения». [1, с.116]

А. М. Матюшкин характеризует *проблемную ситуацию* как «особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта (учащегося) при решении им задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту неизвестных знаний или способов деятельности». [2, с.116] Иначе говоря, в проблемной ситуации субъект (учащийся) хочет решить какие-либо задачи, но ему не хватает для успешного их решения либо информации (и он должен сам ее найти), либо умения (и он должен им овладеть).

По мнению этого же автора, качестве проблемной ситуации могут выступать:

- проблемные задачи с недостающими, избыточными, противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками;
- поиск истины (способа, приема, правила решения);
- различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- противоречия практической деятельности.

Однако учителю следует учитывать условия применения проблемных ситуаций на уроках. Для учащихся это:

- новая тема ("открытие" новых знаний);
- умение учащихся использовать ранее усвоенные знания и переносить их в новую ситуацию;
- умение определить область "незнания" в новой задаче;
- активная поисковая деятельность.

Для учителя: – планирование, создание проблемных ситуаций на уроке и управление этим процессом;

- формулировка возникшей проблемной ситуации методом указания ученикам на причины невыполнения поставленного практического учебного задания или невозможности объяснить им те или иные продемонстрированные факты. [2]

В качестве иллюстрации приведём систематизацию приёмов создания проблемной ситуации (по И.Я. Лернеру).

Тип проблемной ситуации	Тип противоречия	Приёмы создания проблемной ситуации
Удивление	Между двумя (или более) фактами	Одновременно предъявить противоречивые факты, теории
		Столкнуть разные мнения учеников вопросом или практическим действием
	Между житейским представлением учеников и научным фактом	а) обнажить житейское представление учеников вопросом или практическим заданием с "ловушкой"; б) предъявить научный факт сообщением, экспериментом, презентацией
Затруднение	Между необходимостью и невозможностью выполнить задание учителя	Дать практическое задание, не выполнимое вообще
		Дать практическое задание, не сходное с предыдущим
		а) дать невыполнимое практическое задание, сходное с предыдущим; б) доказать, что задание учениками не выполнено

Исходя из места постановки проблемы, задания проблемного характера могут быть следующих типов:

- задания, в которых проблема заключается в формулировке задания;
- задания, в которых проблема кроется в дидактическом материале.

Одним из приёмов организации проблемного обучения (создания проблемной ситуации) можно рассматривать и проблемный вопрос. Приведем несколько примеров проблемных вопросов, используемых на уроках русского языка в начальной школе.

- Почему *запечь* пишется слитно, а *за печь* раздельно?
- К слову *гость* добавили букву я. Изменилась ли роль мягкого знака?
- В словах *воробей*, *ворона* и *сорока* есть одинаковые буквы. Эти слова – названия птиц. Можно считать их однокоренными (родственными)?
- Слова *придумал* и *пример* начинаются одинаково. Можно ли утверждать, что они начинаются с приставки?

– Слова *в\_ехал* и *в\_юга* начинаются одинаковыми буквами. Одинаковые ли знаки пропущены в этих словах?

Несмотря на закономерности внедрения элементов проблемного обучения в уроки различных учебных предметов, всё же использование проблемного обучения в процессе освоения русского языка младшими школьниками имеет свои особенности. Проиллюстрируем сказанное примерами.

Обучение правописанию традиционно трудно и для учителей и для учеников. Первым – в силу огромного количества методических рекомендаций, связанных с работой со словарными словами, орфографическими правилами, отдельными орфограммами с одной стороны, и с другой – отсутствие от этой работы ожидаемого эффекта. Ежегодные анализы качества выполнения выпускниками начальной школы ВПР свидетельствуют о недостаточно высоком уровне их орфографической грамотности. Учащиеся традиционно не любят уроки русского языка, аргументируя тем, что «надо много писать и учить трудные правила». Думается, что использование на уроках русского языка заданий проблемного характера позволит учителю не только обеспечить развитие и совершенствование у его учеников лингвистического мышления, но и избавиться от «рутинной» работы, делая урок интересным и плодотворным.

В учебниках русского языка задания проблемного характера имеют место, но их недостаточно для того, чтобы сделать вывод о систематическом их применении. Однако в большинстве заданий для решения грамматической или орфографической ситуации ученику предложен план действий через вопросы авторов или в готовом виде. В этом случае ребёнок не имеет возможности рассуждать, осуществлять поиск решения проблемы. Иначе говоря, перед учеником не возникает проблема: как выполнить это задание? что надо знать, какие знания и умения мне нужны? Если говорить о системе орфографических упражнений, то здесь преобладают задания «вставь пропущенные буквы», «подбери проверочные слова» (орфограмма указана в обоих случаях).

Современный подход к обучению правописанию связывается, прежде всего, с формированием и дальнейшим совершенствованием у младших школьников комплекса орфографических умений: орфографической зоркости (способности обнаруживать орфограммы на основе известных опознавательных признаков), умения определять тип орфограммы, умения выбирать правило или другой способ действия (например, обращение к словарю) для решения поставленной орфографической задачи, и, наконец, умения осуществлять орфографический самоконтроль.[3]

Приведём примеры орфографических упражнений проблемного характера, направленных на становление у младших школьников каждого из названных умений.

Задание 1. (Формирование орфографической зоркости).

Маша считает, что в слове *жираф* 3 орфограммы, а Лена утверждает, что 2. Кто прав в споре? Обоснуй своё мнение.

Понятно, что для выполнения этого задания надо подчеркнуть все орфограммы, ориентируясь на их опознавательные признаки. Правильный ответ дала Маша.

Задание 2. (Определение типа орфограммы).

Какой орфограммой различаются слова *кружка – кружок, корова – коза, занос – за нос* и др.

Задание 3. (Умение применять правило).

В двух словах безударные гласные обозначены одинаковыми буквами. Можно ли их проверить одним словом? Сформулируй ответ этой задачи.

Можно, если \_\_\_\_\_

Нельзя, если \_\_\_\_\_

Задание 4 (Умение проверять написанное)

Прочитай текст. Вставь пропущенные буквы. Обрати внимание: в некоторых словах есть ошибки. Найди их и запиши эти слова правильно на свободных строчках после текста.

*Русская кухня изд\_вна славилась своими угощениями. В праз\_ники за столом, покрытым красивой скатертью, собиралась вся с\_мья. Хозяйка под\_вала оладьи со см\_таной, яич\_ницу-гл\_зунью и каши с к\_селём. В б\_льших мисках лежали с\_ленья, маринованные грибы и м\_чёные ябл\_ки. Из самовара пили чай с разным в\_реньем, печеньем и пряниками. Иногда такое застолье длилось несколько часов и продолжалось гулянем на подворье*

Отметь V правило, которое надо было вспомнить, чтобы исправить ошибки в словах.

- Правописание безударных гласных.
- Перенос слова.
- Правописание разделительного ь.
- Правописание разделительного ъ.

Применение этих и подобных заданий в практике обучения правописанию младших школьников привело к следующим результатам.

Повысился уровень общей грамотности школьников, о чём свидетельствуют итоги проведённых проверочных работ (диктант с грамматическим (орфографическим) заданием). Думается, что это связано с исчезновением у учащихся формального подхода к выполнению заданий орфографического характера. Многие ученики отметили повышение интереса к урокам русского языка. В целом можно заключить, что задания проблемного характера обеспечивают не только более эффективное усвоение учебного материала, но и способствуют становлению у



младших школьников самостоятельной поисковой деятельности, нешаблонного, оригинального подхода к решению грамматических и орфографических задач.

## Литература

1. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991. 278 с.
2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 168 с.
3. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата /под ред. Т.И.Зиновьевой. М.: Издательство Юрайт, 2016. 468 с.

## КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В ИЗУЧЕНИИ ГЛАГОЛА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**О.О. Харченко**, кандидат педагогических наук, доцент  
Кафедра теории и методики начального образования  
Смоленский государственный университет (Россия)

**Аннотация.** В статье охарактеризованы текстовые функции глагола, описаны методические подходы к изучению данной части речи в начальной школе, представлены методические средства, позволяющие реализовать коммуникативную направленность в работе над глаголом в начальном курсе русского языка.

**Ключевые слова:** глагол, коммуникативная направленность, младший школьник, детализация действий.

**Annotation.** It (the article) reports text functions of verb, describes methodological way to studying of verb at elementary school, gives methodological methods, which allow communicative direction at study of a verb at elementary school.

**Keywords:** verb, communicative direction, elementary school child, specification of activity.

Коммуникативная активность представителей современного общества, в том числе младших школьников как его части, чрезвычайно высока. Данное обстоятельство определяет социальный запрос, адресованный школе: сделать содержание и организацию обучения такими, чтобы научить детей оптимально решать коммуникативные задачи в любых ситуациях общения и в любой форме.

Представляется, что реализация этого требования предполагает решение двуединой задачи: обеспечить, во-первых, выработку у учащихся универсальных умений, называемых компетенциями, среди которых ведущей является коммуникативная, и, во-вторых, формирование предметных умений, связанных с рациональным использованием языковых единиц для построения высказываний с учётом задачи общения и специфики коммуникативной ситуации. Несомненно,

оптимальными возможностями для реализации этой задачи обладает учебный предмет «Русский язык». Для её решения сегодня сложились как педагогические условия, связанные с возможностями для реализации компетентного подхода, так и лингвистические, связанные с активной разработкой вопросов коммуникативной грамматики (Г.А. Золотова, А.В. Бондарко, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидорова, Т.М. Дридзе и др.).

В центре коммуникативной концепции языка находится человек говорящий, человек как субъект речевой деятельности. Одним из инструментов коммуникативной грамматики является выявление позиции говорящего в отборе речевых ресурсов и организации текста. Этой позицией определяются различия коммуникативных типов текста, речи, предложений, функциональные характеристики языковых средств разных уровней. Данный тезис оказывается методически значимым, поскольку позволяет не только теоретически обосновать возможность придания коммуникативной направленности процессу изучения языка в школе, но и разработать тот методический инструментарий, с помощью которого можно обучать школьников коммуникативно целесообразному отбору единиц языка при продуцировании текстов разной типовой принадлежности.

Отсюда вытекает методический вывод: в процессе изучения различных языковых единиц важно раскрывать не только их морфологические признаки, но и речевые возможности, выявлять особенности функционирования в тексте и вырабатывать у учащихся навык оптимального использования изученных языковых средств в процессе общения.

Среди частей речи с точки зрения значимости для механизма создания текста центральное место занимает глагол, который «держит» любой текст, обеспечивая его привязку к внеязыковой действительности, обозначая позицию говорящего, обеспечивая структурную связность за счёт согласования видо-временных форм.

Авторитетные исследователи в области коммуникативной грамматики (Г.А. Золотова, Т.М. Дридзе и др.) называют глагол одной из самых коммуникативно значимых и конструктивных частей речи, используемых при построении текста. Глаголы имеют множество разнообразных значений и способны передавать различные действия и состояния объектов: качество, состояние, местоположение, активные действия и другие. При этом частое использование глаголов и близкое их расположение в тексте делает рассказ более динамичным и ярким, позволяет четко отслеживать сюжетную линию, акцентировать внимание читателя на наиболее напряженных моментах. Из сказанного следует ещё один методический вывод: глагол – это та часть речи, которая обладает самым большим потенциалом для её изучения в коммуникативном аспекте.

Поскольку глагол представляет собой морфологическую единицу, организующую текстовое пространство, целесообразна постановка вопроса о

необходимости и возможности реализовать коммуникативную направленность в изучении глагола младшими школьниками. Под коммуникативной направленностью мы понимаем взаимосвязанное изучение глагола как части речи с одновременным освоением закономерностей его функционирования в текстах разных типов.

Однако в начальном курсе русского языка акцент в работе над этой частью речи делается на формально-грамматических признаках. Рассмотрение глагола как морфологической единицы занимает большое место в курсе русского языка начальной школы, что объясняется сложностью его изучения, связанной с наличием самого большого количества форм в русском языке и высокой степенью абстрактностью глагольных категорий. Этим обстоятельством объясняется трудность их освоения и усвоения младшими школьниками.

Чтобы изучение глагола как морфологической единицы осуществлялось в единстве с рассмотрением его коммуникативной функции, необходима такая трансформация традиционных заданий, которая бы позволила при их выполнении не только усваивать грамматические признаки глаголов, но и 1) целенаправленно наблюдать за построением повествования и ролью видо-временных форм в развитии действия; 2) способствовать накоплению собственного речевого опыта, связанного с детализацией действий (при создании повествовательных текстов) и использованием неакциональных глаголов (при построении текстов описательного типа речи).

Реализовать перечисленные установки можно при условии целенаправленного отбора текстов, в которых активно «работают» глаголы. Эти тексты должны 1) быть доступными, соответствовать возрастным особенностям учащихся; 2) обладать сюжетной занимательностью, простотой и ясностью композиции; 3) отличаться высоким художественным мастерством автора; 4) содержать глаголы различных видо-временных форм, использованных автором для обеспечения динамики развития действия. Художественные тексты, созданные профессиональными писателями, представляют собой текст-образец, позволяющий учащимся, с одной стороны, осознать особенности его построения в процессе анализа и приобрести опыт осуществления рецептивной речевой деятельности – с другой.

В ходе экспериментального обучения, проведённого нами в сентябре – марте 2018 г. в МБОУ «СШ №33» г. Смоленска, было установлено, что наибольший «прирост» грамматических и речевых умений обеспечили задания следующих типов.

1. Составление подписей под серией сюжетных картинок с обязательным использованием глаголов.

Задание предполагает предъявление каждому учащемуся серии сюжетных картинок (например, В. Сутеева «Палочка-выручалочка»), запись под каждой из картинок глаголов, обозначающих действия персонажей (цель – развивать умение детализировать действия, расчленять их на составные части, подбирать необходимые глаголы с опорой на изображение).

## 2. Упражнения в детализации действий («раскадровка» текста).

Данный вид работы призван продемонстрировать учащимся важность умения детально показывать действия: изображение событий будет более ярким при условии, что действия персонажа будут переданы очень детально и подробно.

Для тренировки ученикам было предложено представить, что они снимают кино и распределить действия главного персонажа по кадрам. Подобные задания важны для развития у детей способности воображать рисуемые действия, детализировать их. Видение картины у каждого ребенка может быть разным, поэтому различаться будет и количество кадров. При этом не нужно настаивать на единственно правильном решении, а выслушать комментарии учащихся о произведенных ими подсчетах.

Так, на основе текста «Медвежонок» Е. Чарушина учащимся было предложено «снять фильм», найти и распределить действия персонажа по кадрам. Для выполнения данного задания детям была представлена зрительная опора с указанием точного количества кадров.

## 3. Упражнения в определении «точки наблюдателя» и работа «оператором».

Этот вид работы помогает разобраться в системе времен, особенностях их функционирования в тексте. В процессе работы производится не только «раскадровка» (распределение действий, обозначенных глаголами, по кадрам), но и определяется, где находится перемещающийся «наблюдательный пункт оператора», т.е. та точка, с которой он следит за происходящим.

В процессе восприятия текста детям даются установки, помогающие определить место наблюдателя по отношению к происходящему: «В какой части текста ты как бы близко подъезжаешь к героям, а в какой – отодвигаешься и смотришь на действия как уже на прошедшее?».

Задания описанного типа помогают расширить речевой опыт детей, особенно если авторы демонстрируют сменяющиеся действия с помощью разных временных форм глаголов в соседних предложениях.

Как показало сопоставление результатов, полученных в начале и конце эксперимента, учащиеся приобрели «технические» умения, которые обеспечивают способность коммуникативно оправданно использовать глаголы в текстах разной типовой принадлежности.

Таким образом, систематическое использование разнообразных заданий на основе художественных текстов и наблюдение за грамматическим значением глаголов и их текстообразующей функцией позволяет учащимся осознанно использовать приобретенные знания для создания собственных повествовательных и описательных текстов.