

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”

Cu titlu de manuscris

C.Z.U.: 373.3.091:37.015(043.2)

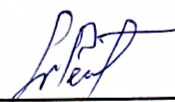
MOGÎLDEA IULIANNA

**MEDIUL ȘCOLAR CA FACTOR AL EDUCAȚIEI SOCIALE
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**

**531.01 Teoria generală a educației
Teză de doctor în științe ale educației**

Conducător științific:

Petrovski Nina, dr. hab., conf. univ.



Autor: Mogîldea Iulianna



CHIȘINĂU, 2023

© Mogîldea Iulianna, 2023

CUPRINS

ADNOTARE (română, rusă, engleză)	5
LISTA TABELELOR	8
LISTA FIGURILOR	9
INTRODUCERE	10
1. REPERE PEDAGOGICE ALE MEDIULUI ȘCOLAR ȘI EDUCAȚIEI SOCIALE	
1.1. Mediul școlar – delimitări conceptuale	17
1.2. Premise denotative ale educației sociale.....	32
1.3. Concluzii la capitolul 1.....	51
2. COORDONATELE METODOLOGICE DE VALORIFICARE A COMPONENTELOR MEDIULUI ȘCOLAR ÎN FORMAREA COMPETENȚEI SOCIALE A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE	
2.1. Semnificații ale competenței sociale ca finalitate a educației sociale	52
2.2. Modelul pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare	59
2.3. Metodologia valorificării componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din învățământul primar.....	81
2.4. Concluzii la capitolul 2.....	107
3. EXPERIMENTAREA MODELULUI PEDAGOGIC DE VALORIFICARE A COMPONENTELOR MEDIULUI ȘCOLAR ÎN FORMAREA COMPETENȚEI SOCIALE A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE	
3.1. Constatarea nivelului inițial al competenței sociale a elevilor din clasele primare în relație cu mediul școlar.....	109
3.2. Valorificarea componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare.....	128
3.3. Eficiența <i>Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare</i>	141
3.4. Concluzii la capitolul 3.....	146
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	148
BIBLIOGRAFIE	152

ANEXE	161
Anexa 1. Factori ai climatului organizației școlare	161
Anexa 2. Reguli de conduită în mediul școlar [137, p. 57-59].....	163
Anexa 3. Caracteristici ale învățării, specifice educației sociale	164
Anexa 4. Mijloacele de intervenție în mediul școlar pentru dascăl	166
Anexa 5. Caracteristici specifice fiecărui temperament (după G. Caron) [27]	167
Anexa 6. Tipuri de personalitate și modalități de intervenție (după M. Georgescu)	170
Anexa 7. Rolurile învățătoarei în cadrul mediului școlar	172
Anexa 8. Exemple de relaționări prin care se demonstrează elevilor că le sunt acceptate sentimentele [62, p. 25-32]	173
Anexa 9. Importanța și specificul valorilor sociale în cadrul mediului școlar	178
Anexa 10. Chestionar pentru învățători	181
Anexa 11. Metodele folosite cel mai des în activitatea învățătorilor ce lucrează conform programului național.....	183
Anexa 12. Metodele folosite cel mai des în activitatea învățătorilor ce lucrează conform programului pas cu pas	184
Anexa 13. Criterii de evaluare a subiecților de vârstă școlară mică în cadrul metodei observării conform <i>Schemei de observare a comportamentului elevului în procesul investigației psihologice</i> (după M.P. БИТЯНОВА)	185
Anexa 14. Metoda proiectivă „ <i>Imaginile</i> ” (după E.O. Смирнова și В.М. Холмогорова)	186
Anexa 15. Chestionar pentru cercetarea capacității de autocontrol în comunicare	187
Anexa 16. Fișă de observare a competenței sociale	189
Anexa 17. Rezultatele metodei observației la etapa de constatare	190
Anexa 18. Specificul competenței sociale a elevilor la etapa de constatare.....	191
Anexa 19. Interacțiuni constructiviste dintre învățător–elev	192
Anexa 20. Regulamentul clasei de elevi.....	193
Anexa 21. Scurtă descriere a temperamentelor și mijloacelor de susținere [27].....	194
Anexa 22. Studii de caz propuse spre discuție și soluțiile la care s-a ajuns [137, p. 62-64]	198
Anexa 23. Opere literare specifice educației sociale	199
Anexa 24. Rezultatele observării la etapa de control (comparativ cu etapa de constatare).....	204
Anexa 25. Specificul competenței sociale a elevilor la etapa de control	205
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	206
CV-ul AUTORULUI	207

ADNOTARE

Mogîldea Iulianna, Mediul școlar ca factor al educației sociale în învățământul primar, teză de doctor în științe ale educației a educației, Chișinău, 2023.

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie constituită din 199 titluri, 25 anexe, 151 de pagini de text de bază, 22 de figuri, 7 tabele.

Publicații la tema tezei: Rezultatele obținute sunt publicate în 11 lucrări științifice.

Cuvintele-cheie: educație socială, competență socială, mediu școlar, norme sociale, valori sociale, clasă cooperantă, profil social.

Scopul cercetării constă în determinarea reperelor teoretice și demonstrarea funcționalității *Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevului din clasele primare*, ca rezultat al educației sociale.

Obiectivele cercetării vizează: 1. Stabilirea fundamentelor teoretice a conceptelor de mediu școlar, educație socială, competență socială; 2. Identificarea componentelor mediului școlar ca factori ai organizării formative a activității școlare din perspectiva educației sociale; 3. Structurarea Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare; 4. Elaborarea metodologiei de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare; 5. Consemnarea analitică a Profilului social al elevului de vârstă școlară mică ce are formată competența socială și operaționalizarea Metodologiei de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare; 6. Validarea experimentală a Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare.

Noutatea și originalitatea științifică a investigației sunt obiectivate în: conceptualizarea ideilor privind mediul școlar, educația socială; definirea competenței sociale ca rezultat al educației sociale; descrierea competenței sociale a elevului de vârstă școlară mică, conturând astfel *Profilul social al elevului de vârstă școlară mică ce are formată competența socială*; identificarea și adaptarea metodologiei de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare; fundamentarea teoretică și aplicativă a *Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare*.

Problema științifică soluționată. Fundamentarea teoretico-aplicativă a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din învățământul primar în cadrul educației sociale, fapt care a condus la demonstrarea funcționalității *Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare*.

Semnificația teoretică a cercetării constă în sintetizarea abordărilor științifice a conceptelor *mediu școlar*, de *educație socială*; definirea *competenței sociale* ca rezultat al educației sociale; conturarea *Profilul social al elevului de vârstă școlară mică ce are formată competența socială*; prezentarea *Metodologiei de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare*.

Valoarea aplicativă reiese din implementarea *Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare*, care și-au confirmat utilitatea aplicativă în procesul educațional.

Implementarea rezultatelor științifice au fost expuse în reviste științifico-metodice și în comunicările prezentate la foruri științifice naționale și internaționale, în anii 2014-2021.

АННОТАЦИЯ

Могылдя Юлианна, Школьная среда как фактор социального воспитания в начальном образовании, докторская диссертация в области педагогических наук об образовании, Кишинев, 2023.

Структура диссертации: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиография из 199 наименований, 25 приложений, 151 страниц основного текста, 22 рисунков, 7 таблиц.

Публикации на тему диссертации: Полученные результаты опубликованы в 11 научных статьях.

Ключевые слова: социальное воспитание, социальная компетентность, школьная среда, социальные нормы, социальные ценности, сотрудничающий класс, социальный профиль.

Цель исследования заключается в определении теоретических ориентиров и демонстрации функциональности Педагогической Модели валоризации компонентов школьной среды в формировании социальной компетентности младшего школьника, как результата социального воспитания.

Задачами исследования являются: 1. Теоретический подход к понятиям школьной среды, социального воспитания, социальной компетентности; 2. Выявление компонентов школьной среды как фактора формирующей организации школьной деятельности с позиций социального воспитания; 3. Структурирование педагогической модели использования компонентов школьной среды, для формирования социальной компетентности младших школьников; 4. Разработка методики использования компонентов школьной среды, для формирования социальной компетентности младших школьников; 5. Аналитическая запись Социального профиля учащегося младшего школьного возраста, сформировавшего социальную компетентность, и операционализация Методики использования компонентов школьной среды в формировании социальной компетентности младших школьников; 6. Экспериментальная проверка педагогической модели использования компонентов школьной среды, для формирования социальной компетентности младших школьников.

Новизна и научная оригинальность исследования объективируются в: концептуализации идей к понятиям школьной среды, социального воспитания; определение социальной компетентности в результате социального воспитания; описание социальной компетентности школьника младших классов, тем самым формируя *Социальный профиль школьника младших классов, у которого сформирована социальная компетентность*; идентификация и адаптация методики использования компонентов школьной среды, для формирования социальной компетентности младших школьников; теоретическое и прикладное обоснование *педагогической модели использования компонентов школьной среды, для формирования социальной компетентности младших школьников*.

Решаемая научная задача. Теоретико-прикладное обоснование компонентов школьной среды в формировании социальной компетентности младших школьников в рамках социального образования, что привело к определению их функциональности в контексте их реляционного подхода, в целях направлять и обеспечивать формирование социальной компетентности учащихся начальных классов.

Теоретическая значимость исследования. Теоретико-прикладное обоснование компонентов школьной среды в формировании социальной компетентности младших школьников в рамках социального образования, что привело к демонстрации функциональности Педагогической модели капитализации компонентов школьной среды. Школьная среда в формировании социальной компетентности младших школьников.

Практическая значимость выходит из реализации *педагогической модели использования компонентов школьной среды, для формирования социальной компетентности младших школьников*, подтвердивших свою аппликативную полезность в образовательном процессе.

Внедрение результатов исследования было представлено в научно-методических журналах и в презентациях, представленных на национальных и международных научных форумах, в 2014-2021 гг.

ANNOTATION

Mogildea Iulianna, *School Environment as a Factor of Social Guidance in Primary Education*, Doctoral Dissertation in General Theory of Education, Chisinau, 2023.

Dissertation Structure: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 199 sources, 21 appendixes, 167 pages of main text, 25 figures, 9 tables.

Dissertation Publications: The obtained results are published in 11 scientific papers.

Keywords: social education, social competence, school environment, social norms, social values, cooperating class, social profile.

The Main Goal of the research is to determine the theoretical basis and to demonstrate the functionality of the *Pedagogical Model for the valorisation of the components of the school environment in the formation of the social competence of the primary school pupil* as a result of social education.

The Objectives: 1.Establishing the theoretical foundations of the concepts of school environment, social education, social competence; 2. Identification of the components of the school environment as factors of the formative organization of school activity from the perspective of social education; 3.Structuring of the pedagogical model for the use of the components of the school environment in the formation of social competence of primary school students; 4.Elaboration of the methodology for the use of the components of the school environment in the formation of social competence of primary school students; 5. Analytical recording of the social profile of the primary school pupil who has formed social competence and operationalization of the Methodology for the use of the components of the school environment in the formation of social competence of primary school pupils; 6.Experimental validation of the pedagogical model for the use of the components of the school environment in the formation of social competence of primary school pupils.

The novelty and scientific originality of the dissertation are targeted in: conceptualizing the ideas on school environment, social education; defining the social competence as a result of social education; describing the social competence of the primary school pupil, thus outlining the *Social Profile of the primary school pupil who has formed social competence*; identification and adaptation of the methodology of using the components of the school environment in the formation of social competence of primary schoolchildren; theoretical and applied foundation of the *Pedagogical Model of valorisation of the components of the school environment in the formation of social competence of primary schoolchildren*.

The solved scientific problem. Theoretical and applied substantiation of the components of the school environment in the formation of social competence of primary school students in the framework of social education, which led to the demonstration of the functionality of the *Methodology of valorising the components of the school environment in the formation of social competence of primary school pupils*.

The theoretical value of the dissertation consists in synthesizing the scientific approaches to the concepts of *school environment*, social education; defining *social competence* as a result of social education; outlining the *Social Profile of the primary school pupil who has formed social competence*; presenting the *Methodology of valorising the components of the school environment in the formation of social competence of primary school pupils*.

The practical value of the research emerges from the implementation of the *Pedagogical Model for the valorisation of the school environment components in the formation of social competence of primary school pupils*, which has confirmed its applicative usefulness in the educational process.

The implementation of the scientific results was presented in scientific-methodological journals and in the communications delivered at national and international scientific forums in the years 2014-2021.

LISTA TABELELOR

1. Tabelul 1.1. Aspecte comparative ale educației sociale și educației morale	41
2. Tabelul 1.2. Aspecte comparative ale educației sociale și educației religioase	43
3. Tabelul 1.3. Aspecte comparative ale educației sociale și educației disciplinei conștiente ...	45
4. Tabelul 2.1. Componente ale competenței sociale [103, pp. 40-41]	55
5. Tabelul 2.2. Tipuri de competențe sociale [30, p. 27].....	57
6. Tabelul 3.1. Etapele și obiectivele experimentului pedagogic	110
7. Tabelul 3.2. Varietatea metodelor de cercetare a competenței sociale	122

LISTA FIGURILOR

1. Figura 1.1. Componente ale mediului școlar relevante în educația socială	31
2. Figura 1.2. Semnificația educației sociale în viziunea lui E. Davidescu [51, p. 16]	34
3. Figura 1.3. Resurse ale educației sociale	39
4. Figura 2.1. Structura tridimensională a competenței sociale(după L.Pavlenko)[126, p.22]....	55
5. Figura 2.2. Modelul pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare	60
6. Figura 2.3. Fereastra comportamentală (după T. Gordon și N. Burch) [72, p. 45]	63
7. Figura 2.4. Modalitatea de a privi relația învățător–elev (după T. Gordon și N. Burch) [72, p. 59]	64
8. Figura 3.1. Descrierea eșantionului investigat	110
9. Figura 3.2. Importanța dimensiunilor educației în formarea personalității elevului din perspectiva învățătoarelor investigate	112
10. Figura 3.3. Forma de activitate preferată de subiecții experimentali.....	114
11. Figura 3.4. Funcția școlii din perspectiva subiecților experimentali	117
12. Figura 3.5. Categoria de valori specifice societății de astăzi	117
13. Figura 3.6. Valorile ce trebuie să le posede elevii – opinia subiecților experimentali.....	118
14. Figura 3.7. Rezultatele testului ZWEI PERSONNEN la etapa de constatare	123
15. Figura 3.8. Rezultatele metodei „Imaginile” la etapa de constatare	124
16. Figura 3.9. Frecvența comportamentelor acceptate și neacceptate la etapa de constatare ...	126
17. Figura 3.10. Capacitatea de autocontrol în comunicare a elevilor la etapa de constatare ...	127
18. Figura 3.11. Modalități de recunoaștere a sentimentelor elevilor	129
19. Figura 3.12. Expresii politicoase de adresare formulate de elevi în loc de critici	136
20. Figura 3.13. Rezultatele testului ZWEI PERSONNEN la etapa de control	143
21. Figura 3.14. Rezultatele metodei „Imaginile” la etapa de control	144
22. Figura 3.15. Capacitatea de autocontrol în comunicare a elevilor la etapa de control	144

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Astăzi societatea modernă tinde spre dezvoltarea unor noi oportunități pentru intervenția socială. Aceasta presupune valorificarea unor elemente de *comportament social* prin acțiuni educaționale, forme recomandate de relații sociale, empatie, comunicare în grup, dezvoltarea sentimentului comunității, apartenența la grup, interese și responsabilități comune. O atare interpretare a educației relevă faptul că misiunea școlii contemporane rezidă în a forma și a dezvolta elevilor spiritul cooperării, al respectului, al solidarității sociale, ceea ce înseamnă *a învăța să trăim împreună*.

Societății postmoderne îi sunt necesare personalități înzestrate cu capacități de învățare (lucru) în comun. Or, această perspectivă corespunde exigențelor evoluției realității naționale și internaționale, imperativ general al problematicii lumii contemporane de integrare europeană. Și tocmai mediul școlar, la nivelul primar, creează premisele fundamentale ale realizării educației sociale și, mai mult decât atât, prin instituțiile sale prefigurează un cadru particular și conținuturi specifice ale acestui tip de educație.

Merită subliniat aici faptul că, pentru a corespunde noilor solicitări și presiuni sociale, sistemul educațional, la treapta primară, trebuie să-și îmbunătățească activitatea și performanțele, să adopte noi viziuni asupra procesului dezvoltării *competenței sociale*, ca finalitate a educației sociale. Iar analiza socio-organizațională a mediului școlar permite să punem în evidență aspecte esențiale referitoare la factorii ai căror cunoaștere și influență sunt de natură să asigure funcționarea optimă și dezvoltarea dirijată a acestei competențe.

Relevanța temei este susținută prin faptul că abordarea centrată pe dezvoltarea *competenței sociale* în sistemul educațional și a rezultatelor finale, pretinse de nevoile personalității instruite și a societății per ansamblu, a devenit o direcție prioritară, promovată activ prin intermediul de politici statale și educaționale în Republica Moldova.

Astfel, Recomandarea Consiliului privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții din 2018, prezintă în esență *competențele personale, sociale* și de a învăța să înveți ca fiind „capacitatea de a reflecta asupra propriei persoane, gestionarea eficientă a timpului și a informației, munca în echipă în mod constructiv, păstrarea rezilienței și gestionarea propriului proces de învățare și a carierei”, „capacitatea de a învăța și de a lucra atât în colaborare, cât și în mod individual, precum și de a-și organiza procesul de învățare și de a persevera, de a evalua și de a face schimb de cunoștințe, de a obține sprijin atunci când este necesar și de a gestiona în mod eficient propria carieră și interacțiunile sociale” [143].

Un alt document statal important, Codul Educației al Republicii Moldova, prevede, în art. 6, valorificarea idealului educației ce constă în „formarea personalității *cu spirit de inițiativă*, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar presupune și *independență de opinie și acțiune*, fiind *deschisă pentru dialog intercultural* în contextul valorilor naționale și universale asumate” , iar în art. 11 este prevăzută „formarea *competenței sociale* și civice” [38, art. 6, art. 11 (g)].

Unul dintre cele mai recente documente de politici educaționale, *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”*, demonstrează preocuparea Guvernului Republicii Moldova pentru schimbarea accentelor în educație, în favoarea dezvoltării competențelor-cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți [196].

Strategia națională de dezvoltare „Moldova 2030”, aprobată prin Hotărârea nr. 377 din 10 iunie 2020 pune un accent deosebit pe adaptarea sistemului educațional pentru promovarea „gândirii critice, colaborarea, flexibilitatea, ... care îl vor ajuta pe elev să ia decizii, să soluționeze probleme, să comunice eficient, să construiască relații sănătoase, să facă față stresului” [195, p. 73].

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei de cercetare.

La elucidarea importanței și semnificației conceptului *educației sociale* și-au adus contribuția unii cercetători, precum E. Durkeim [61], E. Jouhy [183], Șt. Bârsănescu [15], M. Vulcănescu [165], I. Albulescu [4], G. Kelemen [91], E. Davidescu [51] etc.; studiul și analiza *mediului școlar*, în ansamblu, este prezentată în lucrările cercetătorilor: U. Bronfenbrenner [173], M. Carcea [26], H. Catalano [28, 29], N. Silistraru [149], L. Franțuzan, S. Nastas, I. Hîncu [63].

Multe aspecte importante ale formării personalității din perspectiva interacțiunii individ-societate, individ-individ se regăsesc în pedagogia socială la: Șt. Bârsănescu [15], I.G. Stanciu [152], S. Moscovici [111], E. Davidescu [51]; pedagogia sociologică: A. Neculau [125, 126], E. Surdu [164], D. Popovici [144]; sociologie: T. Herseni [84], C. Schifirneț [116, 117], GH. Coman [40], M. Bulgaru [21]; sociologia educației: D. Popovici [135], M. Diaconu [54, 55].

În Republica Moldova și peste hotare au fost realizate variate cercetări privind definirea conceptului de *competență socială*, acesta devenind subiect al preocupărilor științifice ale următorilor cercetători: A. Bandura [170, 171], J. Dewey [174], J.-M. Dutrénet [182], S. Moscovici [111], S. Marcus [97], M. Caluschi [23], C.A. Ștefan și E. Kallay [30], V. Robu [144], J. Racu [189], H.B. Кузьмина și A.A. Пеан [187], O. Mândruț, L. Catană, M. Mândruț [103], D. Cristea [44], A. Gremalschi [73]. L. Pavlenko [126], E. Davidescu, M. Cozărescu [40] etc.

Aspecte ale metodologiei centrate pe formarea competenței sociale, le putem afla în mai multe cercetări, care redau variate dimensiuni: (1) rolul metodelor interactive: D. Sălăvăstru [146],

M. Diaconu [54, 55], M. D. Bocoș [17]; (2) aspecte ale activității elevilor în grup: Ș. Boncu [19], S. Chelcea [32, 33], A. Gavriliuc [67], V. Goraș-Postică [71], P. Iluț [77], C. Fartușnic, Ș. Popenici [134], I. Albulescu [6]; (3) importanța învățării prin cooperare: J.-M. Monteil [110], V. Cibotaru [36], M. D. Bocoș [17], S. Popoviciu [136]; (4) respectarea limitelor/regulilor: G. Caron [27]; (5) susținerea copiilor în funcție de temperamentul lor: C. Landers [94], M. C. Țuțu [162], G. Caron [27], M. Georgescu [68], K. Kuzma [93]; (6) valorificarea inteligențelor multiple: H. Gardner [66, 194]; (7) importanța exemplului adulților: J.S. Mouton, R.R. Blake [172]; (8) soluționarea conflictelor între elevi: A. Stoica-Constantin [153], R. Tudorică [159], M. Milcu [106, 107], E. Mazlish, A. Faber [62]; (9) specificul ascultării active: M. Cameron [24], T. Gordon, N. Burch [72] etc.

Studiul analitico-sintetic al cercetărilor științifice de ultimă oră privind rolul mediului școlar ca factor al educației sociale, precum și studiul practicii educaționale, a permis să conturăm câteva **contradicții** în problema dată:

- pe de o parte existența și promovarea normelor sociale în cadrul mediului școlar, iar pe de altă parte insuficiența dezvoltării motivației intrinsecă a elevilor de a le respecta;
- pe de o parte lipsa varietății de contexte sociale, care ar contribui la sporirea interacțiunii constructiviste în învățare, iar pe de altă parte formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare;
- pe de o parte existența imperativului formării competenței sociale, iar pe de altă parte lipsa unui model pedagogic concret de formare a acestora la treapta învățământului primar, care ar servi drept fundament teoretico-aplicativ validat experimental.

Insuficiența cercetărilor în domeniul valorificării eficiente a mediului școlar, abordat ca factor al educației sociale, reprezintă o problemă atât în teoria cât și în praxiologia educației. Practica demonstrează că, la etapa actuală, în Republica Moldova competența socială a elevilor, manifestarea și consolidarea ei în cadrul mediului școlar, este la un nivel care necesită studiere și eficientizare. Această necesitate socială, generează și determină **problema cercetării**: Care sunt prioritățile și mecanismele de influență a mediului școlar de formare a competenței sociale a elevilor din clasele primare?

Obiectul cercetării îl constituie procesul de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor de vârstă școlară mică ca rezultat al educației sociale.

Ipoteza cercetării: Mediul școlar în cadrul procesului își poate asuma rolul de factor al educației sociale în învățământul primar, dacă acesta va repera:

- componente concrete din cadrul mediului școlar care vor asigura educația socială, și formarea competenței sociale;

- o metodologie de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale la elevii de vârstă școlară mică.

Scopul cercetării constă în determinarea reperelor teoretice și demonstrarea funcționalității *Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevului din clasele primare*, ca rezultat al educației sociale.

Obiectivele cercetării vizează:

1. Stabilirea fundamentelor teoretice ale conceptelor de *mediu școlar*, *educație socială*, *competență socială*;
2. Identificarea componentelor *mediului școlar* ca factori ai organizării formative a activității școlare din perspectiva educației sociale;
3. Structurarea *Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar* în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare;
4. Elaborarea Metodologiei de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare;
5. Consemnarea analitică a *Profilului social al elevului de vârstă școlară mică* ce are formată competența social și operaționalizarea Metodologiei de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare;
6. Validarea experimentală *Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar* în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare.

Metodologia cercetării științifice a inclus:

- **metode teoretice:** documentarea științifică, analiza, sinteza, comparația, generalizarea, sistematizarea, clasificarea;
- **metode experimentale:** experimentul pedagogic, chestionarea, metoda observării; testul Zwei Personen al lui Henning; metoda sociometrică; metoda proiectivă „Imaginile”; chestionarul „Autocontrolul în comunicare”, convorbirea;
- **metode statistico-matematice:** analiza produselor activității subiecților, prelucrarea cantitativă și calitativă a rezultatelor cercetării, interpretarea.

Noutatea și originalitatea științifică a investigației sunt obiectivate în: conceptualizarea ideilor privind mediul școlar, educația socială; definirea competenței sociale ca rezultat al educației sociale; descrierea competenței sociale a elevului de vârstă școlară mică, conturând astfel *Profilul social al elevului de vârstă școlară mică ce are formată competența socială*; identificarea și adaptarea Metodologiei de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare; fundamentarea teoretică și aplicativă a

Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare.

Problema științifică soluționată. Fundamentarea teoretico-aplicativă a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din învățământul primar în cadrul educației sociale, fapt care a condus la demonstrarea funcționalității *Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare.*

Semnificația teoretică a cercetării constă în sintetizarea abordărilor științifice a conceptelor *mediu școlar*, *educație socială*; definirea *competenței sociale* ca rezultat al educației sociale; conturarea *Profilului social al elevului de vârstă școlară mică ce are formată competența socială*; elaborarea *Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare*

Valoarea aplicativă reiese din operaționalizarea *Metodologiei de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare* și validarea experimentală a *Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare*, care și-au confirmat utilitatea aplicativă în procesul educațional.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat în cadrul experimentului pedagogic, desfășurat în trei etape pe un lot experimental alcătuit din 98 învățători și 94 de elevi din clasele primare, inclusiv prin activitățile practice cu elevii de vârstă școlară mică.

Aprobarea rezultatelor este asigurată de investigațiile teoretice și experiențiale la tema de cercetare, prezentate în reviste științifico-metodice și în comunicările la foruri științifice naționale și internaționale: *Preocupări sociale orientate în organizarea și perfecționarea mediului școlar*. În: Conferința științifico-practică internațională „Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Învățământului superior”, 2014, volumul I, USC, Cahul, 2014, pp. 82-86 (0,5 c.a.); *Mediul școlar ca factor al educației sociale în învățământul primar*. În: Conferința științifică internațională „Eficiența învățământului – vector al politicilor educaționale moderne”, IȘE, Chișinău, 2014, pp. 73-79 (0,42 c.a.); *Abordarea personalității elevilor de vârstă școlară mică în contextual educației sociale*. În: Conferința științifică internațională „Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației”, volumul II, USC, Cahul, 2015, pp. 211-215 (0,51 c.a.); *Atribuțiile învățătorului ca agent al educației sociale*. În: Conferința științifică internațională „Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației”, volumul II, USC, Cahul, 2016, pp. 170-174 (0,26 c.a.); *Mediul de învățare prin interacțiune – imperativ al educației sociale*. În: Simpozionul internațional „Portrete de dascăli”, 2016, volumul

VIII, ediția a VIII-a, Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad, pp. 38-41 (0,37 c.a.); *Analiza curriculumului școlar pentru învățământul primar din perspectiva educației sociale*. În: Conferința științifică internațională „Institutul de Științe ale Educației: istorie, performanțe, personalități”, IȘE, Chișinău, 2016, pp. 97-100 (0,24 c.a.); *Valorificarea inteligențelor multiple în învățământul primar*. În: Conferința Științifico-Practică, anuală „Probleme actuale ale teoriei și practicii educaționale”; USC, Cahul, 2017, pp. 92-107 (0,98 c.a.); *Comunicarea și relaționarea profesor-elev în scopul eficientizării procesului de învățământ*. În: Conferința Științifică Internațională „Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației”, USC, Cahul, 2017, pp. 66-70 (0,46 c.a.).

Volumul și structura tezei. Teza include: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, adnotare în limbile română, rusă, engleză, bibliografie (199 titluri), anexe (25). Volumul de bază este de 151 pagini. Textul tezei conține figuri (22), tabele (7), care completează și ilustrează ideile autorului.

Cuvinte-cheie: mediu școlar, educație socială, competență socială, norme sociale, valori sociale, interacțiune, învățare socială, socializare, profil social

Sumarul compartimentelor tezei

Introducerea precizează tema, actualitatea și importanța problemei abordate, ipoteza, scopul, obiectivele, noutatea și originalitatea, este menționată valoarea teoretică și practică a rezultatelor obținute, sunt indicate modalitățile de aprobare a rezultatelor științifice obținute, cuvintele-cheie și sumarul compartimentelor.

Capitolul 1, ***Repere pedagogice ale mediului școlar și educației sociale***, prezintă studiul fundamentelor epistemologice axate pe evoluția semnificației noțiunii de *mediu școlar, educație socială*; pune în valoare noțiunea de educație socială și totodată prezintă argumente privind actualitatea temei de cercetare; este examinată semnificația multitudinilor de concepte ce au tangențe cu conținutul educației sociale, pentru a argumenta necesitatea realizării acestei educații în cadrul mediului școlar.

Analiza minuțioasă a mediului școlar a permis identificarea componentelor relevante în realizarea educației sociale în clasele primare: *de natură psihologică*: tipul de inteligență și temperament dominant al elevului; *socială*: învățătorul și părinții care dețin și manifestă competența socială, clasa de elevi cooperantă; *culturală*: normele și valorile sociale; *strategică*: metodologia specifică; *organizatorică*: lecția interactivă, pauzele interactive și activitățile extracurriculare.

În capitolul 2, ***Coordonatele metodologice de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare***, prezintă caracteristicile

competenței sociale ca finalitate a educației sociale; este centrat pe explorarea metodelor de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevii de vârstă școlară mică ca rezultat al educației sociale, argumentată fiind importanța fiecăreia și descrise detaliat modalitățile de aplicare; se prezintă conceptul de modelizare pedagogică, precum și Modelul de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare;; este prezentat impactul educației sociale asupra personalității elevului de vârstă școlară mică, care se finalizează cu formarea competenței sociale iar caracteristicile acesteia reliefează *Profilul social al elevului de vârstă școlară mică ca are formată competența socială*.

În Capitolul 3, ***Experimentarea Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare***, sunt prezentate datele experimentului de constatare, care a inclus două obiective: identificarea atitudinii învățătorilor față de acest tip de educație; determinarea competenței sociale deținute de elevii claselor primare. În baza acestora, au fost stabilite condițiile de formare a competenței sociale la elevii de vârstă școlară mică în cadrul mediului școlar. Astfel că, etapa de formare a urmărit: implementarea experimentală a *Metodologiei valorificării componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din învățământul primar* și formarea competenței sociale elevilor, în baza *Modelului de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare*. Iar etapa de control a reliefat eficiența acestora.

În concluzii generale și recomandări sunt redate sintetic principalele rezultate investigaționale ce vizează esența structural-funcțională a formării competenței sociale la elevii de vârstă școlară mică, în cadrul mediului școlar. De asemenea, în consens cu rezultatele obținute, au fost formulate recomandări pentru cercetări ulterioare, în vederea formării competențelor sociale la elevi în cadrul mediului școlar. Totodată, au fost trasate perspective de cercetare oferite de demersul studiului.

1. REPERE PEDAGOGICE ALE MEDIULUI ȘCOLAR ȘI EDUCAȚIEI SOCIALE

1.1. Mediul școlar – delimitări conceptuale

Astăzi tot mai mult se acreditează ideea că asigurarea unei înalte calități a procesului educațional este în corelare cu asigurarea *mediului adecvat* de realizare a acestui proces. Cercetările din domeniul psihopedagogiei au ilustrat impactul mediului educațional în formarea/dezvoltarea personalității elevului. Mediul este un factor modelator care permite relevarea, stimularea și amplificarea dispozițiilor genetice prin acțiuni educative [63 p. 4].

Marele dicționar de psihologie *Larousse* prin noțiunea de *mediu* desemnează totalitatea factorilor de influență a activității psihice. Orice factor de mediu care declanșează modificări reversibile în materie vie este un stimul (excitant). În funcție de proveniența stimulului, la o primă delimitare se diferențiază mediul intern de mediul extern [184, p. 17].

Referindu-ne la mediu, trebuie să delimităm că se discută despre *mediul intern*, care include totalitatea *factorilor de natură organică*, datorate particularităților structurate și funcționale ale sistemelor bio-fizice reflectate la un moment dat la nivelul psihicului și *factori de natură psihică*: cunoștințe, dispoziții datorate stării de echilibru afectiv-motivațional a persoanei într-o situație dată (emoții, sentimente, interese, năzuințe, așteptări), intenții, interese ș.a.

Mediul extern la rândul său, cuprinde următoarele categorii de factori: *factori fizici* – materiali – includ totalitatea obiectelor concrete, naturale și artificiale; *factori de microclimat* – temperatura, lumina, cromatică, acustică, vibrații, radiații; *factori sociali* – totalitatea persoanelor cu care cineva vine în contact direct sau mijlocit, relațiile dintre cei din jur și relațiile persoanei cu ceilalți; *factori culturali* – valorile, stilul și nivelul societății/școlii în care trăiește/învață persoana/elevul, mentalitățile, organizațiile și instituțiile specifice, gradul de libertate – dependență a persoanei în societatea respectivă, stilul autoritar, democratic sau liber în care societatea înțelege să-și integreze membrii, sintetic exprimat, conștiința și acțiunea socială; *factori transcendențiali* – includ totalitatea influențelor inaccesibile cunoașterii „științifice” la un moment dat [26, p. 17].

În atare context, consemnăm faptul că *mediul* este un factor modelator care permite relevarea, stimularea și chiar amplificarea dispozițiilor genetice prin acțiuni instituționalizate [63, p. 6].

„Mediul educativ” poate fi exprimat prin anumite proprietăți fizice, reguli, norme culturale și sociale, aceste caracteristici putându-se apoi regăsi în percepțiile și reprezentările cognitive ale elevilor, în reacțiile și stilul lor acțional. Calitatea vieții școlare poate fi interpretată atunci ca o rezultată a condițiilor de mediu (viața relațională a elevului, spațiul școlar, organizarea vieții

cotidiene a școlarilor), care influențează indirect, prin intermediul sistemului socio-educativ, comportamentul participativ al elevilor, implicit formarea acestora ca personalități capabile de autogestiune” [114, p. 11-12].

Cercetătorul M. Ștefan dezvoltă noțiunea de *mediu educativ* ce reprezintă ambianța în care copilul trăiește direct experiența de viață socială prin situațiile educative pe care le parcurge [156].

În literatura de specialitate se utilizează mai mulți termeni: *mediu școlar*, *mediu educațional*, *mediu educațional școlar* dar care prezintă aceleași caracteristici.

Mediul educațional (școlar). Mediul educațional include instituțiile de învățământ. Trebuie să se conștientizeze că ele sunt parte a unui mare întreg. Menționăm că mediul educațional nu trebuie examinat ca ceva univoc, fiind un loc de întâlnire a profesorului cu elevul, ei proiectând și construind ceva. Se evidențiază două caracteristici de bază ale mediului educațional: *densitatea* lui (totalitatea de resurse) și *structurarea* (capacitatea de organizare).

Sintetizând informația cu privire la conceptul de „mediul educațional școlar”, cercetătorii L. Franțuzan, S. Nastas și I. Hîncu susțin ideea conform căreia mediul educațional școlar include totalitatea factorilor interni și externi care influențează realizarea procesului educațional. Mai susțin că acesta este un mediu organizațional complex, care include exigențe de natură psihologică și socială a subiecților implicați: elev, profesor [63, p. 9].

Pentru a evidenția mai bine componentele mediului școlar relevante în realizarea educației sociale, trebuie să specificăm faptul că **școala**, ca atare, reprezintă o „unitate medială”, deoarece ea este definită atât prin delimitare spațială, cât și prin specificul activității desfășurate în spațiul respectiv. Dacă se are în vedere clădirea și clasa concretă în care copilul învață, se poate folosi sintagma de „secvență medială școlară” sau „ambient școlar”.

Secvența medială școlară – asemănătoare la cele mai diferite niveluri de școlarizare – determină tratarea constantă, generală și globală a elevilor, ca școlari, pe o durată îndelungată de timp, cu toate că în perioada respectivă, personalitatea trece prin mari transformări biologice, psihologice și sociale. Factorii mediali, obiectuali și normativi sunt aceiași: un loc într-o bancă, un grup relativ constant format din persoane de aceeași vârstă, întâlnirile regulate cu învățătorul, sarcinile ce vin din exterior și care trebuie realizate la un moment dat și într-un interval de timp determinat. Toate acestea sunt trăite diferit de elevi, aspecte ce influențează performanța școlară [26, p. 19].

Cercetătorul U. Bronfenbrenner definește secvența medială – „*setting*” – ca un loc cu caracteristici fizice deosebite în care participanții se îndeletnicesc în domenii, modalități și roluri specifice. Factori ca: *spațiu*, *timp*, *caracteristici specifice*, *îndeletnicire*, *participanți*, *roluri* constituie elementele unui *setting* [173].

În ambientul școlar, *factorul spațial* este constituit din sala de clasă, dar și de spațiile în care se pot desfășura diferite activități educative, în pauzele dintre ore sau în afara programului didactic. E de reliefat că școala nu trebuie să fie doar locul unde se învață, „se muncește”, ci și locul unde elevul poate găsi un spațiu protejat, al său („școala mea”), unde poate să-și petreacă o parte din timpul liber în activități de relaxare.

Teoria spațiului sau a câmpului de instruire își are originile în teoria câmpului psihologic a lui K. Lewin, conform căreia comportamentul este o funcție a „câmpului” psihologic al individului și ansamblul credințelor, sentimentelor și elementelor externe datorate mediului și se exprimă de forțe favorabile (valențele pozitive) sau nefavorabile (valențele negative) [Apud 29, p. 15].

Spațiu pedagogic. În același context de referință, trebuie să menționăm că Ș. Mircea identifică noțiunea de *spațiu pedagogic* și o analizează tridimensional: ca suprafață în care se desfășoară activitatea instructiv-educativă; ca amplasare topografică a elevilor în clasă, în așa fel încât să crească valoarea pedagogică a activității didactice și ca ansamblu de factori sociali și pedagogici ai procesului educativ [156, p. 245].

Pedagogul H. Catalano, în căutările sale vizând existența în literatura pedagogică a unor termeni sau expresii specifice abordării spațiale a procesului de învățământ, identifică o definiție atribuită câmpului educațional „câmp sau configurație educativă (similar câmpului electric sau magnetic) este acel complex structural și funcțional de forțe (subiective și obiective) care determină creșterea și dezvoltarea spirituală a omului” [29, p. 72-75].

Factorul timp circumscrie atât perioada și durata activității didactice (lecțiile și pauzele dintre ele), cât și extrașcolare zilnice, săptămânale, semestriale, anuale.

Caracteristicile fizice sunt reprezentate de ceea ce se cheamă „mijloace” în sensul cel mai larg: mobilier, material didactic, dotări utilitare, dar și factori de microclimat ca: lumină, căldură, posibilități de aerisire, liniște sau estetică – cromatică, aranjamente, în general elemente de confort. Elemente ale mediului școlar care mai puțin contribuie la realizarea educației sociale.

Activitatea specifică școlii este cea educațională, proces complex în care activitatea profesorului, predarea și cea a elevului, învățarea, se desfășoară în secvențe succesive sau concomitente, într-o strânsă relație de complementaritate, astfel instaurându-se un mediu de învățare.

Mediu de învățare. Din punct de vedere pedagogic, conceptul de *mediu de învățare* este examinat de către cercetătorul Г.Ю. Беляев care subînțelege prin „mediu de învățare” mediul instructiv-educativ al unei instituții concrete de învățământ, care este modelat de activitatea pedagogică și a personalului administrativ [186, p. 72].

Cercetătorii L. Franțuzan, S. Nastas și I. Hîncu, analizând conceptul de mediu de învățare, clasifică condițiile învățării între *condiții interne ale învățării școlare* precum: procese cognitive, afective, volitive, motivaționale, echilibrul emoțional și *condițiile externe ale învățării școlare* precum: microclimat sau ambianța clasei de elevi, mijloacele utilizate sau spațiul fizic, relațiile interpersonale etc. [63, p. 13-14].

Se consideră că eficiența învățării este determinată de măsura în care condițiile de organizare, dirijare și evaluare a activității didactice (resursele externe) asigură mobilizarea deplină a potențialului cognitiv al elevului (resursele interne) în temeiul cărora ei își dobândesc produsele, rezultatele învățării adică competențe.

În acest context, o atenție sporită se acordă *mediului de învățare cu eficiență înaltă*, care trebuie să fie suficient de adaptabil la nevoile și stilurile de învățare ale elevilor. Elevilor trebuie să li se asigure ambiente care îndeplinesc cerințe de bază, inclusiv: confort; participarea/implicarea în cadrul activităților de învățare; disponibilitatea resurselor ușor de folosit. Organizarea spațiului de învățare cu eficiență înaltă necesită, de asemenea, crearea unui „climat psihosocial” de învățare corespunzător. Un anumit climat psihosocial favorabil desfășurării cu succes a activității de învățare, care ar trebui să fie completat cu relații cooperante productive între elevi.

Totodată, este cazul să evidențiem încă o idee a cercetătorului L. Cozolino, care menționează că unul dintre principiile ce încurajează procesul de învățare este *relația sigură și plină de încredere*. Relaționarea profesor-elev este deosebit de importantă, deoarece creierul ține cont de ceea ce învață și de la cine învață. Profesorii pot oferi relații sigure, pline de încredere prin creșterea independenței și întărirea legăturilor emoționale. Profesorii trebuie întotdeauna să-i susțină pe elevii lor pentru a reuși [41, p. 52].

Participanții – factori subiectivi ai mediului școlar – sunt elevii și învățătorii, purtători de experiențe, care joacă rolurile specifice în realizarea procesului educațional, reglementat de legi, regulamente și norme. E de specificat că în această categorie se înscriu foarte bine și părinții. Putem evidenția ca participanți în realizarea educației sociale: învățătorul, elevii și părinții. Bineînțeles că fiecare din acești participanți este înzestrat cu un anumit rol. Rol ce înglobează ansamblul modelelor și normelor sociale asociate statutului ce-l reprezintă. Astfel, rolul indică fiecăruia ce anume trebuie să facă pentru a-și justifica statutul [83].

În cadrul mediului școlar, aceștia se găsesc în mod constant într-o relație de interacțiune nonverbală și verbală. Orice modificare a comportamentului învățătorului îl influențează pe cel al elevilor [9, p. 117].

V. Mândăcanu susține că în comunicarea pedagogului cu elevii atitudinea profesorului constituie obiectul principal al activității acestuia care influențează asupra minții, sentimentelor și voinței elevilor [102, p. 380].

Interacțiunea învățător-elev nu prezintă doar o latură intelectuală. Factorul afectiv are o importanță deosebită asupra performanțelor intelectuale al elevului. O condiție necesară în evitarea eșecului școlar este crearea de bună dispoziție în clasa de elevi. Este recomandat ca fiecare lecție să se desfășoare într-un climat afectiv particular, securizat. Afectivitatea elevilor este coordonată de cadrul didactic.

Tot în această arie de idei, este rațional să punem în lumină și afirmația lui C. Cocoș că interacțiunile cu elevii nu trebuie să cuprindă doar la un aspect formal, administrativ, fiind reglementate de coduri deontologice sau normative instituționalizate; acestea se vor adecva și personaliza neîncetat, se vor completa în dependență de specificul grupului școlar sau a membrilor acestuia și cu relaționări afective [47, p. 330].

Este evident că raportul evidențiat este inegal, în afară de statutul social, diferența de vârstă, experiența deținută ș.a., diferențe dintre cei doi parteneri ai comunicării didactice există, sunt multiple, însă nu trebuie să fie motive ale impunerii propriei personalități sau a unui stil autoritar-depreciativ. Este indicat ca aceste însușiri ale învățătoarei să fie caracterizate de o ascultare activă a elevilor, de o relaționare constructivă, în care elevii sunt deschiși să-și expună puncte de vedere asupra celor învățate, trăite, experimentate. Autoritatea, care este dimensiune necesară în procesul educațional, nu se impune, ci se câștigă, este conferită de către partenerii actului formativ. Autoritatea liber conferită amplifică, cu siguranță, calitatea actului educativ. Rezultatul unui raport pozitiv învățător-elevi înseamnă, pe de o parte, oameni formați pentru o integrare reușită în circuitul vieții sociale, iar pe de alta, învățători care își respectă misiunea socială asumată, învățători stimați de foștii lor elevi, de colegi, de societate.

Așadar, instituția școlară este un complex de relații, inițiative și activități diferite care gravitează în jurul dezvoltării personalității elevului [172]. Este evident că învățătorul, în exercitarea funcției sale, este parte integrantă a mediului educațional școlar. Trebuie să dea de gândit faptul că, prin poziția și rolul jucat, personalitatea profesorului și modul în care își proiectează propria identitate în activitatea profesională dau specificitate mediului educațional școlar; același mediu educațional poate fi structurat ca ansamblu de factori stimulativi ai învățării în valorizarea lor de către un profesor sau ca mediu frenator al învățării în interpretarea altuia [26, p. 20].

Școala – ca instituție educativă – are o importanță semnificativă pentru societate, de a pregăti tinerii generații. Integrarea copilului în școală creează condiții de a stabili, interacționa și întreține

relații cu ceilalți, fiind în același timp și o soluție în combaterea izolării. Pentru atingerea finalităților pe care școala și le asumă, este important ca activitățile educaționale să se desfășoare conform unor *norme sociale, reguli sociale*.

Pentru a evidenția rolul normelor sociale și în ce măsură își aduc aportul formativ în cadrul mediului școlar ținem să analizăm, mai întâi, rolul normelor sociale în societate.

Așadar, în fiecare epoca există un anumit „tip regulator de educație”, determinat de anumite norme sociale care nu sunt produsul unui individ, ci produsul vieții în comun, pe ale cărei necesități le exprimă.

Existența normelor sociale este obiectiv necesară, întrucât nici o societate nu se poate lipsi de ele, iar pe măsura evoluției și dezvoltării societății crește și se diversifică sistemul normelor sociale. Rolul normelor sociale crește deosebit de mult în societatea contemporană, în care intervenția tot mai amplă în orientarea și administrarea proceselor sociale necesită reglementări corespunzătoare [25, p. 9].

Norma socială, în literatura de specialitate, este definită ca:

- o ordine de valori care orientează în fiecare societate comportamentul actorilor și ale grupurilor, reguli care guvernează conduitele individuale și colective;
- o lege sau un principiu care trebuie să dirijeze sau să ghideze o conduită, tinzând să desemneze ceea ce este normal, adică conform majorității cazurilor, sau îi prescrie ceea ce trebuie făcut;
- un chip, o reflectare ideală a modelului comportamentului real în conștiință și consolidarea rezultatelor acestei reflectări sub formă de izvor scris.” [140, p. 47-48].

Principala funcție socială a normei este aceea *de a stabili în cadrul societății o ordine, o formă ideală a comportamentului, un model prescriptiv pentru ceea ce trebuie să fie* [160, p. 19].

Categoria de normă socială, în opinia cercetătorului V. Capcelea, „implică existența unor reguli a căror *ignorare sau nerespectare ar produce un dezechilibru* în componența organică a societății și ar avea ca urmare o reacție mai mult sau mai puțin operativă a grupului social” [25, p. 17]. Astfel, principala funcție socială a normei este aceea de a stabili în cadrul mediului școlar o ordine, o formă ideală a comportamentului elevilor, un model prescriptiv pentru ceea ce trebuie să fie și nu pentru ceea ce este.

Sorin M. Rădulescu consideră că „diversitatea acestor norme, ca și modul lor specific de funcționare în variate contexte de viață creează așa-numita ordine normativă a unei societăți, în temeiul căreia apare reglementată desfășurarea rațională a vieții sociale” [140, p. 48].

Normele sociale acționează una față de alta nu izolat, dar într-un coraport strâns, asigurând funcționarea normală a relațiilor sociale, existența valorilor sociale ale societății și ordinea socială [120, p. 94].

În cadrul mediului școlar normele sociale pot conține indicații de respectare a celuilalt în diferite contexte (în timpul lecțiilor, la pauză, la masă, pe terenul de joacă, în activitatea de grup etc.). Drept urmare, aceste norme reprezintă un suport important în procesul de formare a competenței sociale în cadrul mediului școlar.

De exemplu, elevul trebuie să știe:

- ✓ să salute colegii, învățătorul atunci când intră în sală;
- ✓ să nu vorbească niciodată neîntrebat, mai ales în timpul orei;
- ✓ să ceară permisiunea înainte de a manevra un obiect străin;
- ✓ să înapoieze obiectele împrumutate și să mulțumească pentru amabilitate;
- ✓ să vorbească numai după ce altcineva își încheie discursul;
- ✓ să țină ușa deschisă pentru o persoană care intră în sală, mai ales dacă aceasta are mâinile ocupate;
- ✓ să respecte proprietatea altora și să nu își însușească bunuri care nu îi aparțin;
- ✓ să spună „te/vă rog frumos” și „îți/vă mulțumesc”;
- ✓ să păstreze liniștea în timpul orei, să nu se agite în bancă și să mențină o postură decentă (cu spatele drept și antebrațele sprijinite de marginea băncii);
- ✓ să nu folosească cuvinte jignitoare, să fie amabil, atent și să urmeze întocmai indicațiile învățătorului;
- ✓ să își îngrijească banca, scaunul și dulăpiorul personal (fără să le murdărească de pix sau cerneală);
- ✓ să se comporte decent în recreații, fără violență și acte de vandalism;
- ✓ să fie politicos cu colegii, dar mai ales cu cadrul didactic etc.

Abordând aspectele normative ale ordinii sociale, savantul american H.L. Ross observă că *membrii unui grup social acceptă și suportă normele și regulile de conduită* din două motive:

a) în primul rând, pentru că ele sunt însușite și internalizate în procesul socializării, indivizii dorind să se conformeze acestor norme, întrucât le consideră o parte din „eul” lor social, ceea ce le creează un sentiment de stinghereală sau vinovăție atunci când nu le respectă sau le violează;

b) în al doilea rând, membrii unui grup se așteaptă unul de la celălalt la un anumit comportament conform cu normele grupului, iar atunci când se abat de la acest comportament ceilalți își manifestă dezacordul în diferite modalități [Apud 25, p. 18-19].

Este evident că nici o formă de asociere umană nu poate funcționa în mod adecvat fără instituirea unui minim de reguli de conduită, putându-se afirma că existența normelor sociale este obiectiv necesară, nici o societate neputându-se lipsi de ele, *o societate anomică, adică fără norme de comportare, fiind de neînchipuit*. Și cum clasa de elevi prezintă aceleași caracteristici similare unei societăți, prin analogie deducem că îi sunt necesare normele sociale.

În principiu, normele reprezintă standarde de comportament așteptat. Ele descriu și prescriu comportamente. Normele sunt reguli de conduită stabilite de către autoritatea oficială sau de către membrii grupurilor „pentru a menține o anumită consistență comportamentală” [18, p. 18].

Atunci când este vorba de norme sociale, de cele mai multe ori se referă la regulile de conduită, care sunt de așteptat din partea tuturor elevilor care sunt într-o clasă.

În cadrul mediului școlar, există și funcționează *norme formale*. De regulă, acestea sunt reguli scrise, valabile și obligatorii pentru întreaga școală. Succesul respectării acestui tip de norme este asigurat de puterea oficială.

Fiind, simultan, și membru al școlii, dar și al clasei, elevul se află mereu în fața a două sisteme de norme, de reguli. Pe de o parte, un sistem de norme oficiale, scrise, susținute și apărute de școală, iar pe de altă parte, de un sistem de *norme informale*, implicite, susținute și apărute de grupul de elevi din clasă. În acest caz, li se cere fiecărui elev să respecte atât sistemul de norme instituțional-formale, cuprinse în regulamentul școlii, precum și sistemul de norme și reguli ale clasei din care face parte. Normele clasei sunt modalități de acțiune în cadrul acesteia, modalități care au fost acceptate și legitimate de către membrii acesteia. Ele instituie control și regularitate în interacțiunile dintre elevi.

De cele mai multe ori, regula scrisă, oficială, elaborată și susținută de o autoritate nu aparține grupului de elevi. Ea îi este exterioară acestuia din urmă. Față de normele autorității însă, grupul (clasa de elevi) nu numai că renegociază, dar „de foarte multe ori făurește norme proprii ce reglează comportamentele membrilor față de norma oficială așa cum este susținută de autoritate” [59, p. 40].

Dar normele sociale nu li se impun elevilor în mod mecanic, în mod automat, ci trebuie să treacă prin conștiința lor, prin liberul lor arbitru. Această libertate, acest liber arbitru al elevilor, este relativ în sensul kantian, adică este libertatea de a permite manifestarea concomitentă și a libertății celorlalți. După filozoful german Kant, norma supremă a dreptului cere să te porți în așa fel încât libertatea ta (expresie a voinței autonome) să se împace cu libertatea fiecăruia [198].

Se mai poate afirma că normele sociale în cadrul grupului școlar se instaurează prin respectarea regulilor ale clasei. Reguli care le stabilește învățătoarea împreună cu elevii. Practica arată că elevii sunt mai dispuși să respecte regulile dacă au participat la stabilirea lor.

Deci, normele sociale din cadrul grupului școlar vor asigura existența unui control social, care reacționează într-un fel sau altul comportamentul deviant de la normele sociale ale elevilor. Această particularitate calitativă a normelor sociale le oferă posibilitatea de a deveni o verigă importantă a mecanismului administrării sociale și a reglementării comportamentului elevilor în cadrul mediului școlar.

O atare ordine contribuie la stabilirea unei stări relative de echilibru și armonie, dar niciodată nu poartă un caracter definitiv, deoarece în orice moment pot să apară conflicte între valori, încălcări ale normelor sau diverse momente ce pot să pună la îndoială legitimitatea acestora, care, în anumite condiții, amenință însăși ordinea socială stabilită [25, p. 19].

În ceea ce privește **valorile**, menționăm că mai întâi s-au constituit primele trei valori fundamentale, numite și valori etern-umane: Adevărul, Binele, Frumosul. La acestea s-au adăugat mai târziu și valorile sociale Dreptatea și Libertatea. Odată cu acestea, revoluțiile burgheze au avansat și valorile sociale: Egalitatea, Fraternitatea. Legalitatea, Toleranța [18] care prezintă de fapt derivate ale primelor cinci valori fundamentale, dar au aplicație în domeniul social [10, p. 129-138; 60, p. 15].

Filosoful P. Andrei afirmă că „**valorile sociale** nu pot fi reduse la nici o altă categorie de valori, pentru că ele sunt ceva mai complexe decât fiecare grupă de valori, ele sunt totalitatea acelor valori parțiale. Ele au la baza lor o finalitate socială și rezultă din voința socială, voința indivizilor de a fi împreună, de a se supune acelorași legi. Prin urmare valorile sociale se nasc prin gândirea și voința socială” [10, p. 233].

În sistemul general al valorilor sociale, valorile juridice ocupă un loc distinctiv. Deoarece valorile juridice nu au sens a existenței decât în societate deoarece fundamentul lor este ideea de comunitate. Ideea de just, injust, trebuința de normă juridică s-a născut odată cu societatea – de aceea valorile juridice sunt valori sociale [130, p. 134].

Rolul esențial al valorilor juridice este ca, prin intermediul normelor să reglementeze diferitele acțiuni umane. Și cum acțiunile umane se desfășoară în sfera relațiilor interumane e limpede că centrul de greutate al structurii valorilor se situează tocmai în relație. Pentru a diferenția acum între valorile juridice și cele sociale, va trebui să ne concentrăm atenția asupra „relației” ca esență structurală a valorii [163, p. 80].

Astfel, valorile sociale sunt ca o busolă: îl pot ajuta pe elev să decidă pe care cale să meargă atunci când muncește în colectiv.

Norma socială este definită ca regulă specifică de comportament ce poate fi folosită ca imbold imediat în raportarea soluționativă a oamenilor în situații date. O. Paladi susține că valoarea este baza orientativă pentru mai multe norme sociale. În același timp normele sociale sunt resimțite de individ ca fiind exterioare lui, iar valoarea este percepută ca o stare subiectivă sau o relație internă. Valorile sunt acele idei care sprijină și/sau justifică normele [123, p. 21].

La nivelul școlii, regulile se regăsesc într-un regulament, în cadrul căruia sunt evidențiate drepturile și îndatoririle civice, de respect, de patriotism, de prietenie, de democrație etc. Regulile ținesc comportamentul corect în sala de clasă, pe holuri, pe terenul de joacă etc., atât în timp ce se află în școală, cât și înainte, după școală. Se recomandă ca comportamentele dezirabile la nivelul școlii să se stabilească într-un mod analog cu cel utilizat pentru stabilirea regulamentului de comportare în sala de clasă. Așa ar fi posibil controlul comportamentelor din situațiile inopinate, ce pot prezenta un pericol pentru siguranța școlii, dar și a membrilor acesteia. Astfel se va contribui eficient la formarea și dezvoltarea unei personalități armonioase și a unui comportament adecvat pentru integrarea în clasa de elevi, școală, și ulterior, în societate.

Definind conceptul de *mediu școlar* e important să-l analizăm și din perspectiva managementului educațional, și în mod special din perspectiva managementului clasei de elevi.

Un factor condițional al unei educații de calitate este managementul clasei de elevi. Acesta include referirea la structura dimensională a acesteia. Astfel, *dimensiunea normativă* reflectă o acțiune, care se bazează pe principii, norme, legi, acestea asigurând orientarea demersului educativ în clasa de elevi; *dimensiunea psihologică* implică cunoașterea, respectarea și exploatarea particularităților individuale din punct de vedere psihologic; *dimensiunea socială* – clasa de elevi este mediul unde copilul interacționează, își formează relații, este spațiul social unde își poate afirma valorile sociale; *dimensiunea ergonomică* – încât educabilii și educatorii să aibă acces la toate informațiile care sunt prezentate și expuse în mediul școlar, clasa trebuie să dispună de o structură ergonomică; *dimensiunea operațională* – problematica teoretică a dimensiunii normative este transpusă în dimensiunea operațională, adică în practică; *dimensiunea inovatoare* – managementul clasei de elevi implică un set de corecții aduse mereu activităților instructiv-educative, pentru optimizarea interacțiunilor și a deciziilor adoptate în acest spațiu [81, p. 243-252].

Reieșind din specificul acestor aspecte, învățătorul-manager îi îndrumă, îi dirijează pe elevi în parcursuri de cunoaștere, le cultivă aspirațiile pentru valorile sociale, astfel stimulându-le și formându-le comportamentul social, printr-o coordonare riguroasă, ce implică norme sociale. Managementul clasei de elevi, respectiv stilul managerial preluat de cadrul didactic, influențează funcționalitatea sistemului organizatoric al clasei de elevi, relațiile dintre școlari, climatul social-

afectiv, dar și gradul de implicare a elevilor în procesele decizionale, în viața grupului. Grupul îndeplinește un rol important prin influența pe care o are asupra celui care se integrează, astfel încât contribuie la formarea personalității fiecăruia dintre membrii săi. Faptele elevului din cadrul grupului au un caracter individual, însă mijloacele educative ale grupului, relațiile și acțiunile pe care acesta le implică contribuie la socializarea sa.

Clasa de elevi. Prin urmare, clasa de elevi este o realitate psihosocială complexă. Clasa este un grup formal, în interiorul căruia se pot constitui subgrupuri informale, pe bază de afinități, cu lideri informali și formali care pot genera interacțiuni generatoare de tensiune și conflict. Profesorul este cel care organizează și dirijează procesul de învățământ în cadrul clasei ca *mediu educogen*; în acest mediu pot fi antrenați elevii ca parteneri activi și responsabili în propria lor formare [81, p. 51].

R. Iucu evidențiază caracteristici ale clasei ca grup social [Apud 80, p. 45-46]:

- întinderea clasei – numărul de copii (elevi) care compun grupul școlar;
- interacțiunea membrilor clasei – interacțiunile directe, nemijlocite și multivariate; scopurile – pe diferite termene (scurt, mediu, lung) – pot deveni motorul dezvoltării grupului pe perioada școlarității; importanța obiectivelor școlare ca și a celor social-afective;
- structura grupului clasei: ca modalitate de legătură a membrilor grupului în plan interpersonal și ca ierarhie internă a grupului;
- compoziția și organizarea – rezultatul interacțiunii tuturor celorlalte caracteristici ale grupului; este definitoriu din această perspectivă gradul de omogenitate sau eterogenitate al clasei;
- sintalitatea – personalitatea grupului;
- problematica liderilor (liderul formal și cel informal).

Funcții ale grupului social-clasă:

- integrarea socială – jocul de status-uri și roluri din cadrul grupului au valențe importante de socializare;
- de securitate și securizare – relațiile armonioase din grup conduc la stima de sine ridicată, la dorința de a coopera între membri la creșterea nivelului de încredere, siguranță și aspirație;
- de reglementare a relațiilor din interiorul grupului – grupul are forța ca prin reacțiile sale de a recompensa sau sancționa comportamentele membrilor săi;
- de reglementare a relațiilor intraindividuale – contribuie la construirea identității de sine a fiecărui membru, prin raportare la grup.

Clasa de elevi poate fi analizată din punct de vedere psihosociologic ca un microgrup, drept urmare a interrelațiilor ce se stabilesc între membrii săi, amprentă a unei realități sociale, cu consecințe multiple asupra desfășurării procesului educațional [141, p. 62].

Ca obiect de studiu al domeniului managementului microgrupurilor școlare, clasa de elevi reprezintă un sistem social care anticipează dezvoltarea de relații interpersonale și stabilirea de interacțiuni educaționale, dar și sociale. Prin interacțiune educațională înțelegându-se modalitatea în care copiii participă individual și/sau în echipă la acțiunile educaționale curente, care sunt reglate de o normativitate dezvoltată și acceptată de întregul grup (și nu impusă din exteriorul acestuia). Viziunea sistemică oferită permite considerarea clasei de elevi drept o formațiune psihosocială. Personalitățile în formare construiesc și dezvoltă anumite relații sociale, care, pe lângă aspectele educaționale, legate strict de desfășurarea activităților de instruire și educare, presupun dezvoltări ale componentelor cognitive, socio-emoționale, psihomotrice.

De asemenea, calitatea de microgrupuri în clasa de elevi conferă un mediu de comunicare și socializare, în strânsă legătură cu microsistemul social creat, întrucât:

- se promovează seturi de valori comune;
- se respectă o normativitate proprie (un ansamblu de principii, norme și reguli specifice);
- se urmăresc scopuri comune și există un acord în privința realizării lor (există o interdependență pozitivă);
- se dezvoltă sentimente și trăiri afective dezirabile;
- se formează competențe cognitive, afectiv-emoționale și psihomotorii [141, p. 63-64].

Comportamentul social ia naștere ca urmare a manifestării structurii interne a copilului, a nevoii sale de a relaționa în permanență cu ceilalți, și, în același timp, este generat ca o rezultată a caracteristicilor individuale ale copiilor ce fac parte din același microgrup, precum și a dinamicii specifice a acestor caracteristici. Calitatea relațiilor interpersonale și a interacțiunilor socio-educaționale este generată de norme și valori comune, stabilite și împărtășite de către elevi. Intensitatea și specificul relațiilor formale sau informale dintre elevi sunt determinate de (re)cunoașterea reciprocă, intercunoaștere, apropierea psihologico-emoțională între indivizi, acceptarea celuilalt sau conviețuire socială, atitudine empatică, interdependență pozitivă, respectiv acțiune comună în vederea atingerii unor finalități comune. La acest nivel, ordinea și coeziunea socială sunt asigurate prin prevederile scrise, explicite (spre exemplu, regulamente generale și proprii instituției școlare, regulile scrise ale clasei) sau nescrise, implicite (spre exemplu, reguli generale referitoare la etica relațiilor interumane, care nu sunt scrise în sala de clasă) anumite

norme, astfel spus standardele de comportament privitoare la ceea ce este dezirabil sau permis-ne-permis [141, p. 64-65].

Vorbind despre clasa de elevi, cercetătorul R.B. Iucu face referire la scopuri, roluri, norme și coeziunea de grup [81]:

➤ *scopurile educaționale ale clasei de elevi* sunt formulate cu claritate de către cadrele didactice și comunicate elevilor și părinților acestora, în modalități adecvate. Ele vizează satisfacerea nevoilor individuale sau colective, dobândirea unor valori comune, valori ce emerg din istoria comună a microgrupului în fața succeselor și a eșecurilor și de comportamentele reactive față de tensiunile interne și externe.

➤ *rolurile membrilor clasei* reprezintă ansamblul sarcinilor atribuite personalizat elevilor, în funcție de resursele de natură cognitivă, afectivă, emoțională, relațională și de scopurile curriculare urmărite de către cadrele didactice.

➤ *normele clasei* sunt acceptate și împărtășite de către elevi ca reguli de conduită sau modele de comportament dezirabil. Adesea aceste norme sunt stabilite de către cadrul didactic, împreună cu membrii microgrupurilor de elevi, facilitându-se acceptarea și internalizarea lor. Tot în acest scop, ele sunt afișate în mediul sălii de clasă.

➤ *coeziunea (sintalitatea) clasei* se referă la totalitatea însușirilor deținute de membrii microgrupului școlar, precum și la sentimentul de apartenență la microgrup, reprezentând fie elemente unitare, coezive, armonioase, fie elemente de discontinuitate funcțională.

Comunicarea didactică. Specifică mediului școlar este *comunicarea didactică* care, în viziunea cercetătorului C. Cocos, reprezintă „un transfer complex, multifazial și prin mai multe canale al informației între două entități (indivizi sau grupuri) ce-și asumă simultan și succesiv rolurile de emițător și receptori semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ” [47, p. 177].

Comunicarea didactică reprezintă o interacțiune de tip feedback privind atât informațiile explicite, cât și cele adiacente intenționate sau formate în momentul comunicării. Comunicarea se deosebește de *informare* (aceasta desemnând actul de a face cunoscut, a transmite un mesaj care să fie receptat de destinatar). Actul comunicațional trebuie privit ca o unitate a informației cu dimensiunea relațională, aceasta însăși fiind purtătoare de informații. Actul comunicațional este un act interactiv în care simultan cei doi locutori – învățătorul și elevul – transmit și receptează informații.

E de evidențiat, în acest context, că dimensiunea afectivă dintre învățător și elev este de nelipsit în actul comunicării. Faptul că învățătorul predă și elevul învață presupune o deschidere reciprocă: „Profesorului i se cere apropiere, dăruire, iar elevului i se sugerează receptare, sârguință.

Fără aceste valori, comunicarea devine precară” [79, p. 40]. Între ei trebuie să existe o anumită apropiere de interese, care va spori deschiderea reciprocă.

Climatul școlii. Evidențiind importanța mai multor factori ai mediului școlar la fel de important e să specificăm și unele caracteristici ce țin de climatul școlii. *Climatul școlii* „se manifestă prin caracteristicile relațiilor psihosociale din școală, prin tipul de autoritate, gradul de motivare și de mobilizare a resurselor umane, stările de satisfacție sau insatisfacție, gradul de coeziune din comunitatea școlară” [127, p. 117]. Acesta este pluri-determinat, fiind rezultatul interacțiunii și intercondiționării mai multor categorii de factori: factori structurali, factori instrumentali, factori socio-afectivi, factori motivaționali (Anexa 1).

Un climat organizațional școlar favorabil este un tip securizat, caracterizat de o atmosferă destinsă, pozitivă și constructivă, de respect reciproc între colegi, fiind promovat sprijinul și încurajată dezvoltarea profesională și personală a colectivului de cadre didactice [141, p. 53].

Cercetătorul D.W. Winnicott consideră că pentru buna creștere a copilului un rol important îl are mediul, întrucât acesta „este cel care face posibil ca fiecare copil să crească” [166, p. 12].

O opinie asemănătoare se regăsește și la cercetătorul I. Jude la care școala este pur și simplu o societate în miniatură, iar în clasă trebuie să predomină democrația, așa cum ea predomină în stat (într-un stat democratic), aceasta implică o libertate a celui care învață, însă nu o libertate necontrolată, după cum unii ar fi tentați să acuze aceste principii ale democrației educaționale, fapt ce impune promovarea unor strategii și principii didactice centrate pe colectivitatea școlară și nu exclusiv pe învățător și conținutul predat [88, p. 144].

Cele relatate până acum scot în evidență că mediul școlar cuprinde totalitatea factorilor care influențează dezvoltarea elevului, direct sau indirect, pe parcursul anilor de învățământ. Totodată, factorii mediului școlar trebuie văzuți în strânsă interdependență și interacțiune, diferența constând în ponderea pe care o au într-o anumită situație [64, p. 9].

Sintetizând multitudinea abordărilor, putem să specificăm că ***mediul școlar*** cuprinde totalitatea factorilor interni și externi care influențează realizarea procesului educațional în învățământul general, fiind un mediu organizațional complex, în care copilul trăiește direct experiența de viață socială prin situațiile educative pe care le parcurge. În acest context, competența învățătorului intră într-o relație de complementaritate cu particularitățile de dezvoltare ale elevului (biologice, psihologice și sociale) pe fondul unor elemente obiective (spațiu, dotare, confort, legi și norme, numărul de elevi în clasă, organizare școlară și servicii auxiliare) care, în interacțiunea lor, determină eficiența activității instructiv educative.

Suținem că mediul școlar ca factor al educației sociale în învățământul primar înglobează totalitatea influențelor: *de natură psihică*: tipul de inteligență și temperament dominant al elevului;

subiectivi: învățătorul și părinții care dețin și manifestă competența socială, clasa de elevi cooperantă; *culturali*: normele și valorile sociale; *strategici*., metodologia ; *organizatorici*: lecția interactivă, pauzele interactive și activitățile extracurriculare (Fig.1.1.).

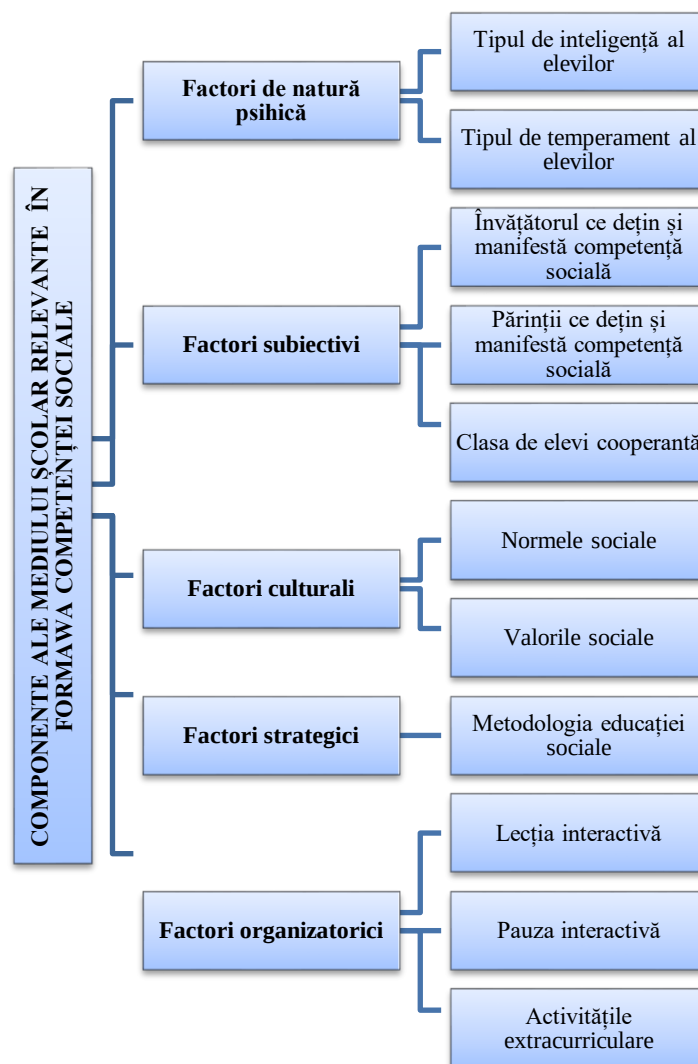


Fig. 1.1. Componente ale mediului școlar relevante în educația socială

În felul acesta, pornind de la dezvăluirea semnificațiilor mediului în general, ale mediului educational, secvenței mediale școlare, spațiului pedagogic, mediului de învățare, interacțiunii învățător-elev, clasei de elevi, a fost definit *mediul școlar* din perspectiva aspectelor sociale. Complexitatea acestora constituie un reper relevant în abordarea mediului școlar ca factor al educației sociale a elevilor în învățământul primar. Ocupând un anumit loc în ansamblul entităților educaționale, mediul școlar confirmă apartenența sa la structurarea de fond a educației pe baza principiilor sociale de coexistență și acțiune.

1.2. Premise denotative ale educației sociale

Fiecare societate, privită într-un anumit moment al dezvoltării sale, are un sistem specific de educație care se propune indivizilor.

Cercetătorul M. Șleahțișchi susține că astăzi, din ce în ce mai mult, se reliefează perspectiva unei societăți în care „*individualismul va coexista armonios cu spiritul colectivist*” [150, p. 144].

Se conturează problema reevaluării cunoștințelor cu privire la *om și la relațiile pe care el le dezvoltă sau intenționează să le dezvolte în variate contexte sociale*. Deci, accentul cercetărilor științifice trebuie concentrat asupra *interacțiunii dintre individ și colectivitate* pentru a putea îmbunătăți acest aspect. Căci este general cunoscut faptul că esența omului constă în ansamblul relațiilor sociale [100, p. 41].

Pornind de la punctul de vedere al cercetătorului M. Șleahțișchi, la care aderăm totalmente, ținem să evidențiem în continuare paradigme, ideii, concepte, teorii care descriu, analizează procesul de formare a *personalității din perspectiva interacțiunii individ-colectivitate, individ-individ*, fenomene foarte importante pentru formarea adevăată a copilului în mediul școlar.

Funcția socială a moralei. Aceste aspecte își au începuturile în antichitate, în reflecțiile asupra moralei. Drept dovadă servesc reflecțiile lui Platon și Aristotel care și-au îndreptat atenția asupra *dimensiunii morale a angajării sociale* a individului, *a binelui cetății ca gen*. În Evul Mediu termenului de „morală” i se atribuia, uneori, un sens atât de larg, încât își pierdea cu totul semnificația propriu-zisă [5, p. 10-14].

Odată cu epoca modernă noțiunea a rămas extrem de largă, de polisemică. Pentru filosoful D'Alembert temeiurile moralei rezidă în nevoile funcționale ale societății. Morala este menită să contribuie la *subordonarea intereselor particulare față de cele obștești, generale* [50, p. 262].

În filosofia secolului al XVIII-lea, morala era concepută în două modalități: în primul caz, morala constituie obiectul analizei pur filosofice, ruptă de *existența socială* concretă a omului; al doilea mod de a o interpreta reprezintă o recunoaștere a originii și *funcției sociale a moralei*. Hegel s-a străduit să înlăture alternativa oferită de cele două moduri de interpretare a moralei corectându-le și să țină seama atât de funcția de reglementare socială a moralei, cât și de semnificațiile sale individual-spirituale [Apud 5, p. 18-19].

Morala a ocupat și în sistemele filosofice neokantiene o poziție centrală. Funcția moralei, afirmă W. Windelband, este de natură socială. Pentru individul izolat nu este conceptibilă aprecierea morală, căci individul izolat este o ficțiune. Întreaga viață morală își are rădăcina în *relațiile individului cu societatea* [177].

Reflecții asupra formării personalității din perspectiva interacțiunii individ-colectivitate, individ-individ se regăsește în sistemul de instruire pe clase și lecții fundamentat științific de J. A. Comenius, J.H. Pestalozzi, Fr. Herbart, sistemul de grupe sau pe echipe susținut de Ovide Decroly, Roger Cousinet, activitatea pe baza metodelor brainstorming, sinectică, Delphi. Acestea sunt câteva exemple de strategii educaționale care au valorificat valențele interrelațiilor de grup. Prin educație individul învață să trăiască în diferite grupuri, să se raporteze la ele. Astfel că, *armonia socială depinde de armonia existenței în grupuri* [Apud 51, p. 9].

În acest context, este de amintit **pedagogia socială**, care vizează educația individului sau asistența educativă oferită în funcție de elementul social, factor decisiv al dezvoltării individuale [152, p. 40].

Scopul *pedagogiei sociale* ar consta atât în *încadrarea individului în societate și responsabilitatea socială* a acestuia, cât, mai ales, *influențarea comportamentelor sociale în mediul de acțiune și activitate propriu individului* (familie, școală, grup de prieteni, instituții culturale, diverse asociații etc.). Pentru îndeplinirea acestei finalități, pedagogia socială este preocupată de studierea interdependenței școală –mediu social [114, p. 4].

Putem aici aminti de lucrarea cercetătorul Șt. Bârsănescu, care a apărut „ca un protest îndreptat împotriva tendinței individualiste în educație, considerată primejdioasă prin promovarea „egoismului fără margini”, într-o „mișcare care-și propunea să fortifice conștiința socială a individului și atașamentului lui la grupul sau grupurile sociale în care activează”. Din multitudinea de caracteristici ale pedagogiei sociale se desprinde ideea conform căreia e foarte important „de a plasa interesul colectivității mai presus de acel al individului, în scopul educativ ce se propune” [15, p. 87].

Sunt și alte concepte care prevăd tendința prin care *individualismul va coexista armonios cu spiritul colectivist*. De exemplu, „*pedagogia sociologică*” sau chiar cel de „*sociologia educației*”. Primul termen ar însemna „teoria generală de formare a omului, pentru integrarea sa într-un grup social” [155, p. 18], al doilea s-ar referi la disciplina științifică propriu-zisă, iar al treilea la o „ramură a sociologiei pentru fenomenele educaționale” [116, p. 17; 147, p. 14].

Cercetătorul D. Popovici susține că **sociologia educației** vizează educația „ca pe un fenomen social. În consecință, se ocupă de originea socială a educației, de manifestările ei sociale, de conținutul ei social, de instituțiile ei sociale, de dezvoltarea ei socială, de repercusiunile ei sociale, de funcția ei socială, de obiectivele ei sociale, de posibilitățile ei sociale și de agenții ei sociali” [135, p. 14].

De-a lungul timpului, în interiorul sociologiei au apărut și alte ramuri preocupate de aspectul *de disciplinare integrativă a individului, în sensul pregătirii lui pentru respectarea regulilor de*

conduită și ale interacțiunilor sociale fixate de grupul social. Una dintre acestea este **Sociologia școlară**, care descrie „din perspectivă microsociologică fenomenele sociale din interiorul grupului școlar” [55, p. 21]. Aceasta studiază nu numai procesele educaționale organizate, așa cum se prezintă ele în școli, ci și pe cele spontane, neorganizate, „privindu-le (pe toate) sub aspectul integralității și funcționalității lor sociale” [161, pp. 16-17].

Referitor la conținutul „pedagogiei sociale”, Șt.Bârsănescu consideră că „pedagogia socială a evoluat pentru a deveni teoria unei forme de educație necesară individului, a **educației sociale** concepută ca atașarea lui la grupul sau grupurile sociale al căror membru el aparține [Ibidem, p. 135]. Prin ea, pedagogia generală a luat o dezvoltare tot mai accentuată, divizându-se ulterior în o teorie a educației individului pentru viața în comunitate [51, p. 5].

Astfel, procesul evolutiv al paradigmei pedagogiei actuale se întemeiază axiomatic pe faptul că educația a devenit o dimensiune permanentă a vieții sociale, iar educația socială este cea care asigură formarea/ dezvoltarea unor comportamente sociale dezirabile, recurgând la mijloace specifice educației sistematice.

În acest sens, s-a operat distincția între conceptul de pedagogie socială, ca domeniu teoretic centrat pe modelarea comportamentelor umane sub acțiunea factorilor cu efect socializator, în acord cu valori sociale dezirabile și/ sau acceptabile și conceptul de educație socială. În accepțiunea actuală, conceptul de pedagogie socială desemnează domeniul care vizează integrarea socială a persoanei umane și accesul acesteia la diferite valori, norme și modele acționale promovate de societate. Iar educația socială reflectă un proces de asimilare, de atașare la grupul social și de disciplinare integrativă a individului, în sensul pregătirii lui pentru respectarea regulilor de conduită fixate de grupul social [91, p. 52].

E. Davidescu susține că educația socială este una din disciplinele de ramură ale pedagogiei sociale. Aceasta este definită din perspectivele expuse în Figura 1.2.

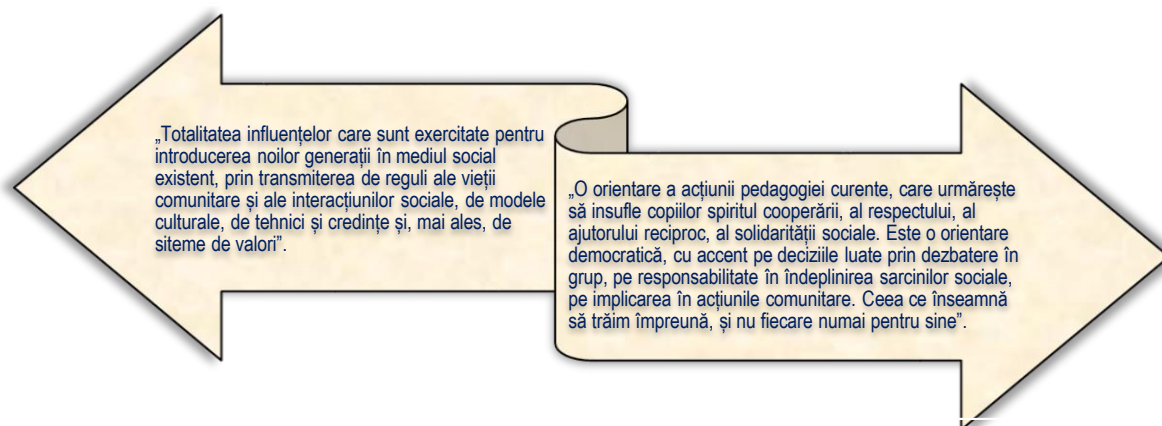


Fig. 1.2. Semnificația educației sociale în viziunea lui E. Davidescu [51, p. 16]

Educația socială presupune „transmiterea unor elemente de comportament social prin măsuri educative; mai acoperă și alte sensuri: forme recomandate de relații sociale, empatie, comunicare în grup, dezvoltarea sentimentului comunității, apartenența la grup, interesele și responsabilitatea comună” [51, p. 16].

Profesorul D. Gusti, ca și alți pedagogi-sociologi atribuie școlii sarcina de a face *educație socială*, dar văzută într-un cadru larg de principii etice și politice: „Cum însă în viața practică socială, scopurile și valorile voinței sunt departe de a se conforma normei dreptății și ideilor personalității și culturii, este nevoie de o educație, o formare a voinței în aceste direcții, astfel se naște cea mai sublimă sarcină: aceea de a forma și a ajuta să se realizeze voința în sensul dreptății politice și a personalității și culturii etice” [165, p. 95].

Educația socială se realizează în multe feluri. De pildă, E. Durkheim afirmă că viața școlară nu este decât germenul vieții sociale, iar educația răspunde necesităților sociale, exprimă idei și sentimente colective. Câștigul fiecărui individ este neîndoielnic, dar acest câștig nu ar fi posibil dacă individul nu ar fi expus influenței colective. Dacă dorim educației „partea cea mai bună din noi”, va trebui să recunoaștem că „această parte este de origine socială” [61, p. 41].

Cercetătorul E. Durkheim, definind noțiunea de educație, evidențiază că aceasta este „o acțiune exercitată de generațiile adulte asupra celor ce nu sunt coapte pentru viața socială”. Ea are ca obiect nu omul așa cum l-a creat natura, ci omul pe care îl vrea societatea, iar ea îl vrea așa cum îi cere structura sa interioară: pentru a exista, orice societate are nevoie de omogenitate iar educația este mijlocul prin care societatea își reînnoiește treptat condițiile proprii sale existențe, sădind în sufletul copilului „similitudinile esențiale” care sunt cele mai adecvate tipului respectiv de societate. Scopul educației, în acest context, este de a socializa individul biologic prin construirea ființei sale sociale care să se suprapună celei individuale [Ibidem, p. 52].

O concepție apropiată de aceea a lui E. Durkheim întâlnim și la J. Dewey, care consideră că funcția educativă e o funcție socială. O notă esențială a „școlii de la Chicago”, întemeiată de J. Dewey, este deosebitul accent pus pe dimensiunea socială a activității umane, apreciind-o ca pe un factor fundamental al evoluției umane. Omul se valorizează prin experiența proprie: el dobândește noi cunoștințe, se adaptează mediului sau îl transformă, își formează instrumente de acțiune, învață să acționeze. Școala, din această perspectivă, este o formă *de viață comună în care sunt concentrați cei mai eficienți agenți care îl vor face pe copil să adere la valorile moștenite ale omenirii și să-și întrebuițeze forțele proprii pentru scopuri sociale*. Orice activitate desfășurată în comun are semnificația sa socială, constituie *proces prin care societatea progresează* pentru că familiarizează pe individ cu exigențele vieții comunitare. Pe scurt, școala trebuie să devină „o

formă specifică a vieții active a comunității, în loc de a fi un spațiu izolat în care se învață lecții” [174, p. 87].

Cercetătorul J. Dewey mai menționa că educatorii trebuiau să proiecteze activitățile de tâmplărie, fierărie, țesătorie, cusut și gătit ca metode de viață și învățare, nu ca obiecte de studiu distincte. Dar pentru a se întemeia ca unitate socială naturală, școala trebuia să organizeze aceste activități ca o acțiune comună și productivă, facilitând formarea unor diviziuni naturale ale muncii, cooperarea reciprocă și emulația. Totul se schimbă cât se desfășoară *o muncă activă în comun, apare o comunicare liberă între indivizi, schimburi de idei, se oferă sugestii, ajutor; iar criteriul de evaluare a muncii devine calitatea lucrului făcut, nu cantitatea de informații asimilate de fiecare*. Într-un cuvânt, „viața școlară se organizează pe o bază socială” [Ibidem, p. 17].

Premisele pe care ni le furnizează cercetătorul I. Albulescu, conțin ideea că anume „caracteristica educației sociale, care o deosebește de aceea pe care o numim individualistă, constă, în primul rând, în predominarea preocupărilor sociale și, în al doilea rând, în considerarea individului numai ca o parte componentă a unui tot social, căci, cu voie sau fără voie, el este dependent de societate și de idealurile impersonale” [4, p. 247].

În șirul de analize efectuate asupra conceptelor ce converg asupra ideii conform căreia *individualismul va coexista armonios cu spiritul colectivist*, un loc aparte îl ocupă **paradigma psihocentristă și sociocentristă**.

Din perspectiva *paradigmei psihocentriste* trebuie să se creeze un mediu pedagogic optim, util și favorabil psihologic pentru manifestarea plenară a libertății de acțiune a copilului; elevul, cu calitățile lui psihologice, trebuie învățat de învățător să se supună legilor vieții și obișnuințelor care nu contravin naturii; scopul educației este conceput cu referință specială, particulară la „libertatea educației”, dar și la „responsabilitatea voinței personale” în raport cu ceea ce se petrece în mediul școlar, social; principiile educației școlare pun accent pe asigurarea contactului direct cu realitatea concretă naturală, psihosocială ca și condiții a învățării materiilor școlare prin efort propriu [139, p. 22].

Paradigma pedagogiei psihocentriste pe care o putem desprinde din analiza concepției lui W.A. Lay despre educație se bazează pe cunoașterea elevului. Copilul, elevul este *obiectul educației*, activitate condusă după „o normativitate relativă”, aplicată diferențiat conform vârstei psihologice. Modelul psihologic al cunoașterii elevului include două repere importante: (1) *Acțiunea factorilor educației*: a) *individuali* – capacitățile de învățare ale elevului; b) *sociali* – clasa de elevi, școala, grupul de prieteni, familia, comunitatea locală; c) *naturali* – condițiile geografice, climaterice, demografice etc.; (2) *Acțiunile elevului* ca expresie a aptitudinilor și

deprinderilor probate în învățare, în muncă, în societate, în creație, în mediul școlar și extrașcolar [Apud 104, p. 261].

Conform **paradigmei sociocentriste**, instruirea trebuie să se realizeze în grup. Perspectivă ce se înscrie întru totul domeniului educației sociale. Nu putem vorbi despre spiritul colectiv fără grup.

Cercetătorul francez E. Jouhy afirmă că este dificil să definești domeniul educației sociale. Orice definiție urmărește să stabilească o limită la conceptul prevăzut, pentru a aplica o metodă de examinare și iluminare, chiar dacă această limită este artificială sau „ideală”. Doar din acest motiv autorul admite o restricție a noțiunii de educație socială prin definirea ei ca educație a funcțiilor mai ales legate de activitatea intenționată a individului [183, p. 424].

Și cu toate acestea, în literatura de specialitate se vehiculează diverse teorii sociologice, psihologice în care se regăsesc aspecte ale educației sociale. Din multitudinea de teorii studiate din perspectiva educației sociale, am determinat că una din ele poate fi pusă la baza cercetării noastre – teoria lui E. Durkheim.

Teoria lui E. Durkheim **cu privire la funcția educației în societate** pornește de la premisa că individul uman vine pe lume ca o ființă biologică asocială, iar pentru a se umaniza, el trebuie să-și însușească anumite comportamente, considerate „normale” pentru o ființă umană. *Interiorizarea și socializarea* sunt componente ale transformării individului uman din ființă biologică asocială în ființă morală, socială [175, p. 37].

Prin interiorizare, comportamentele „normale”, inițial exterioare individului, devin treptat trebuințe personale (interioare) de comportare. Este un proces care poate fi reprezentat ca o mișcare a unor *valori dinspre societate spre individ*, dinspre exterior spre interiorul ființei sale.

Mișcarea venită din celălalt sens, dinspre individ spre societate este *socializarea*, întrucât reprezintă efortul individului de a-și însuși comportamentele pe care le vede la toți semenii săi, pentru a fi în rând cu ei și pentru fi acceptat de aceștia. Prin interiorizarea comportamentelor „normale” individul devine o *ființă socială* [128, p. 31]. Pentru E. Durkheim, ființa socială este, în primul rând, o ființă *morală*. Principalele caracteristici ale moralei sunt *spiritul de disciplină* (respectul pentru norme), *atașamentul față de grup* (altruismul) și *autonomia voinței*. Ființa umană nu se naște cu asemenea însușiri. Ele se interiorizează prin educație, a cărei funcție esențială este aceea de „socializare metodică a tinerii generații” [175, p. 37].

În această arie de reflecții, ținem să specificăm că, potrivit lui L. Vâgotschi, învățarea își are baza în interacțiunea cu alte persoane. O mare parte din învățarea copiilor are loc prin interacțiunea socială cu un tutore. Acest tutore este cel care modelează comportamentele copiilor și le dă instrucțiuni verbale. Acest lucru este cunoscut sub numele de „dialog cooperativ” sau „dialog

colaborativ”. Copilul caută să înțeleagă acțiunile sau instrucțiunile oferite de tutor (de obicei părinții sau profesorul) și apoi internalizează informațiile, folosindu-le pentru a-și îndruma sau regla propriile acțiuni. De aceea, teoria sa socio-culturală de dezvoltare cognitivă subliniază rolul fundamental al interacțiunii sociale în dezvoltarea cunoașterii [Apud 194].

Ca o dezvoltare a teoriei lui E. Durkeim, este **Pedagogia Freinet**, care se desprinde din tradițional. Bazată pe valori progresiste, aceasta organizează clasa în jurul a trei axe:

a) punerea în aplicare a responsabilizării:

-pe *planul colectivității* –prin organizarea cooperativă, modalitate de luare a deciziilor, votul, elaborarea regulilor și gestionarea materialului;

-pe *plan individual* –este vizată angajarea personală prin: responsabilități, luarea în grijă a unor grupe, echipe, ateliere, contractul de lucru;

b) punerea în aplicare a autonomiei; dascălul nu mai este stăpânul absolut, nu mai este singurul care știe și ia decizii; copilul se ocupă de propria activitate:

munca individualizată și autocorectare.

c) punerea în aplicare a cooperării: într-ajutorarea se instituționalizează atunci când prin luare în grijă temporară sau permanent –un copil mai mare se ocupă de unul mai mic. Realizarea proiectelor colective necesită implicarea fiecăruia în parte (albume, jurnale, întâlniri, ore desfășurate în alte locuri decât clasa, corespondență, etc.) [193].

Teoria învățării sociale este analizată de către psihologul A. Bandura susține că învățarea are loc, deoarece oamenii sunt conștienți de consecințele răspunsurilor lor ca urmare a capacității de gândire. Fiind conștienți de relația dintre consecințe și răspunsuri ei se pot orienta spre viitor, se pot comporta anticipativ și nu doar observând evenimentele care au produs o reîntărire comportamentală în trecut. Datorită gândirii și conștiinței oamenii pot anticipa consecințele acțiunilor lor sub formă de cuvinte sau simboluri și de aici pot formula ipoteze despre ce se va întâmpla în viitor [170, p. 54].

Teoria lui A. Bandura scoate în evidență influența oamenilor asupra oamenilor și importanța cunoașterii (a capacității de a ști, a percepe și a gândi). Decisivă pentru teoria învățării sociale este presupunerea că, pentru ca oamenii să fie influențați de consecințele comportamentului lor, trebuie să fie conștienți de legătura dintre comportament și consecințele lui [Ibidem, p. 164-165].

Ținem să menționăm că dacă ne referim la educație la modul general, ea, firește, influențează formarea: sentimentelor, voinței, rațiunii, comportamentului și cuprinde mai multe laturi ale educației: educația intelectuală, morală, etică, fizică, civică, estetică, artistică, axiologică etc. Astfel, aceste dimensiuni ale educației ocupă un rol important în educația sentimentelor, voinței, caracterului, rațiunii, comportamentului – transformând copilul în om desăvârșit [98, p. 13]. Dar

nici una din aceste educații nu urmărește, atât de bine scopul desăvârșirii omului din perspectiva ce ne interesează conform căreia *individualismul va coexista armonios cu spiritul colectivist, ca educația socială*.

În ce măsură anumite caracteristici ale educației sociale se regăsesc în diferitele dimensiuni ale educației și în noile educații o prezintă analiza de mai jos (Fig. 1.3.).

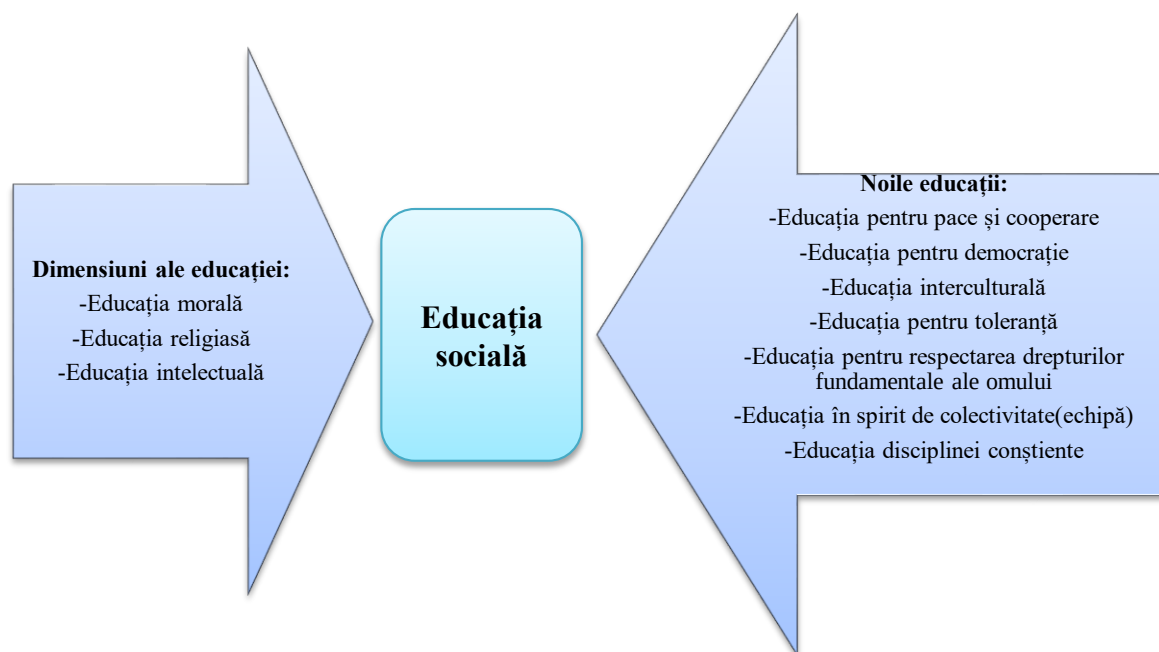


Fig. 1.3. Resurse ale educației sociale

După cum am remarcat anterior, o dimensiune a educației – cea mai apropiată ca sens de educația socială – este cea *morală*. Fără îndoială, acesta este un adevăr recunoscut, fiind susținut de un ansamblu întreg de percepții și viziuni, care explică rațional această constatare. În acest cadru referențial, I. Jude afirmă că „într-o societate bulversată sub raport normativ și axiologic, unde valorile morale aproape că nu mai există, educația morală devine o condiție absolut necesară menținerii echilibrului și armoniei sociale” [88, p. 143]. Și totuși, nu e suficientă doar educația morală, dacă ne dorim o „armonie socială”, ci e nevoie și de o educație socială în acest sens.

Unul dintre conceptele educației morale care relaționează direct cu educația socială este moralitatea. Aceasta se referă la gradul în care normele morale *sunt respectate în cadrul unei colectivități* [125, p. 79].

Regula de aur a moralității este „*Nu proceda cu alții așa cum nu ai vrea ca alții să procedeze cu tine!*”, formulată de Confucius. Se mai numește „regula reciprocității”, ea blochează pericolul de a deveni o acoperire a unui interes egoist și *condiționează omenia, capacitatea de a trăi în comun, reciprocitatea relațiilor exprimată în buna voință și respect* [Apud 127, p. 35].

Cercetătorul V. Pălărie evidențiază funcțiile morale. Una din ele este *funcția socială de reglementare a relațiilor umane*, a relațiilor individului cu societatea din care face parte. Ea se exprimă sub formă de norme de comportare în diferite condiții de funcționare a diferitelor sisteme sociale. Din acest punct de vedere, ea reprezintă exprimarea în limbajul comportamentului individual a cerințelor organizării sociale [127, p. 41].

Atât *regula de aur*, cât și esența *conceptului de moralitate*, plus *funcția socială de reglementare a relațiilor umane* prevăd aspecte ale educației sociale. Apare întrebarea dacă *educația socială și educația morală* sunt identice.

Pentru a da răspuns la această întrebare am analizat conținuturile particulare ale educației morale. Astfel, pot fi identificate două repere orientative. Ele vizează raportarea personalității umane [145, p. 57-59]:

- a. la societate – educația moral-civică;
- b. la sine – educația moral-individuală.

Educația moral-civică are un conținut particular preponderent social. Ea se exprimă la nivel de: educație politică (educația patriotică, educația democratică, educația umanistă etc.); educația economică (educația prin și pentru muncă, educația prin și pentru valorile muncii); educația juridică (*educația prin și pentru colectivitate, educația pentru cunoașterea și respectarea legislației în diferite domenii ale vieții sociale, educația comunitară, educația familială, educația rutieră* etc.).

Educația moral-individuală are un conținut particular condiționat, în mod preponderent, prin raportarea omului la sine. Ea se exprimă la nivel de educație filosofică și de educație religioasă [87, p. 151].

Evoluția acestor conținuturi asigură un ansamblu de achiziții obiective sub forma unor „virtuți personale” (sinceritate, punctualitate, curaj, onestitate etc.) și sociale (atitudini civice – politice, naționale, umaniste, juridice etc.) [113, p. 242].

Sintetizând cele relatate mai sus, constatăm că valoarea generală a binelui moral este asumată atât individual, cât și *social*. Sunt multe norme și valori morale care nu exprimă o exigență socială, ci una umană.

Norma morală reprezintă niște reguli fixate prin lege sau prin uz, prin educație privitoare la modul de comportare a omului în societate, la obligațiile sale față de ceilalți oameni și față de societate. Normele generale sau universale sunt proprii tuturor colectivităților umane, ele au o mare durabilitate în timp și reglează toate tipurile de relații și de activități umane. Normele particulare sunt acele norme ce se adresează unor grupuri sau colectivități umane determinate, ele posedând o anumită variație în timp. În cadrul lor se înscriu normele privind viața de familie,

normele morale ale muncii, normele privind diverse activități profesionale [129, p. 35-36].
Educația socială include normele particulare ce se adresează unui grup social (clasa de elevi).

Morala reflectă nevoile conviețuirii sociale. Între *idealul moral* și *idealul social* există o strânsă interacțiune. Ambele sunt generate de viziunea asupra devenirii umane comună la nivelul societății. Idealul moral se subordonează celui social, se afirmă ca parte componentă a acestuia. Această interacțiune se manifestă și în funcția normativă specifică a idealului social. Orice ideal social cuprinde și un element normativ. În mod nemijlocit, prin natura lui, idealul social nu formulează opreliști, nu conține prescripții, totuși, în practica conviețuirii sociale, acestea îndeplinesc o funcție normativă servind drept etalon în evaluarea individuală și socială a acțiunii. Idealul moral se oglindește în principii morale fundamentale. Ele conțin elemente normative, devenind astfel factorul reglator al raporturilor interumane [5, p. 34-35].

Analizând aceste două noțiuni comparativ, nu putem susține că una o include pe cealaltă și nici faptul că sunt identice. Astfel, aceste două tipuri de educație au atât aspecte asemănătoare cât și distinctive, iar acestea sunt prezentate în Tabelul 1.1.

Tabelul 1.1. Aspecte comparative ale educației sociale și educației morale

ASEMĂNĂRI			
➤ Normele sunt respectate în cadrul unei colectivități; ➤ presupun „regula reciprocității” care blochează pericolul de a deveni o acoperire a unui interes egoist și condiționează omenia, capacitatea de a trăi în comun, reciprocitatea relațiilor exprimată în buna voință și respect; ➤ evidențiază funcția socială de reglementare a relațiilor umane; ➤ valoarea generală a binelui este asumată atât individual, cât și social; ➤ vârsta școlară mică e vârsta potrivită pentru respectarea regulilor; ➤ includ normele generale sau universale proprii colectivităților umane; ➤ <i>idealul moral</i> și cel <i>social</i> sunt generate de viziunea asupra devenirii umane comună la nivelul societății.			
DEOSEBIRI			
Educația morală	➤ Sunt multe norme care nu exprimă o <i>exigență</i> socială ci una <i>umană</i>; ➤ norme și valori morale exprimă o <i>exigență</i> socială <i>în raport cu lumea</i>; ➤ valorile generale ale binelui asumate individual se raportează la lume; ➤ vârsta școlară mică e vârsta respectării <i>regulilor morale</i> ca obligații înțelese; ➤ normele particulare se adresează unor grupuri sau colectivități de oameni determinate privind viața de familie, normele morale ale muncii, normele privind diversele activități profesionale; ➤ <i>idealul moral</i> se subordonează celui <i>social</i>, se afirmă ca parte componentă a acestuia.	➤ Norme și valori sociale exprimă o <i>exigență socială</i>; ➤ norme și valori morale exprimă o <i>exigență socială în raport cu societatea (grupul din care face parte)</i>; ➤ valorile generale ale binelui asumate individual se raportează la grup, comunitate; ➤ vârsta școlară mică e vârsta respectării <i>regulilor ce ne vor învăța „să trăim împreună, și nu fiecare numai pentru sine”</i>; ➤ normele particulare ce se adresează unui <i>grup social (clasa de elevi)</i>; ➤ <i>idealul social</i> cuprinde și un element normativ, care servește drept etalon în evaluarea individuală și socială a acțiunii.	Educația socială

Conform opiniei pedagogului român D. Salade, valorile morale sunt permanente modalități de raportare interpersonală și de relație cu instanța metafizică (bine, adevăr, libertate, echitate, demnitate etc.). Cu toată ponderea pe care o au valorile morale în idealul social, realizarea acestuia rămâne un deziderat în aspirația individualității spre desăvârșire. Decalajul existent la etapa actuală în domeniul valorilor morale, susține D. Salade, între posibil și real, între informație și acțiune, între judecata morală și realitatea socială și constituie un semnal de alarmă pentru instituțiile de învățământ și pentru responsabilii educației [Apud 145, p. 36]. Educația socială vine să micșoreze acest decalaj prin formarea la elevi a competenței sociale.

În continuare, prezentăm aspecte ale educației sociale ce se regăsesc în contextul **educației religioase**. Educația religioasă promovează următoarele idei:

- „Fiți comunicativi și iubitori de oameni!” (Matei 5, 48).
- „...toate câte voiți să vă facă vouă oamenii asemenea și voi faceți lor.” (Matei 7, 12);
- Comportare cu compasiune pentru durerea altuia. „Purtați-vă sarcinile unui altuia...” (Gal. 6, 2); Fiți cinstiți și în adevăr.

Acestea, într-o oarecare măsură, pot fi considerate principii destinate tuturor oamenilor din toate timpurile, și totodată, *principii ale educației sociale*.

„Credința întrunește două aspecte foarte importante. Există *credința pe care se bazează relațiile dintre oameni* și credința care întreține relația omului cu Dumnezeu” menționează preotul D. Tolico, profesor la Universitatea Teologică [101, p. 43]. Această credință pe care se bazează relațiile dintre oameni și prezintă o caracteristică a educației sociale.

Așadar, dacă există dorința de a te implica în a educa oameni care vor să-și păstreze mintea lucidă, siguranța, fermitatea în relația cu alți oameni, educația socială trebuie să promoveze trăirea creștină autentică, care poate menține echilibrul sufletească și râvna către ceea ce este bun și de folos în relațiile cu oamenii.

O societate creștină se constituie doar atunci când oamenii *manifestă compasiune, simpatie față de prieteni și față de străini*.

Religia creștină promovează *iubirea aproapelui și iertarea*. Normele morale promovate de religia creștină servesc drept precepte educative care ne învață să trăim civilizat, moral. Totuși, pregătirea religioasă a elevilor încă nu este considerată necesitate vitală. Școala modernă nu recunoaște oficial necesitatea interacțiunii ei cu biserica, necesitatea utilizării valorilor creștine (dragostea, adevărul, binele, bunătatea, frumosul, credința, pacea, toleranța) în ceea ce ține de formarea moralei religioase ca fundament spiritual al omului. Aceste aspecte ale educației religioase și determină necesitatea educației sociale. Dacă nu ar exista o educație care ar forma în personalitatea fiecărui om o temelie trainică pentru a putea rămâne neclintit în fața ispitelor vieții

în comun, atunci am uita de dreptate, omenie etc. și ar fi acceptată goana după profit. Copilul crescut în spiritul educației sociale este mai sensibil și mai responsabil față de aproapele său [122, p. 130].

Către sfârșitul sec. XIX, pedagogia și educația europeană și-au pierdut influența spirituală. Secularizarea învățământului a separat școala de biserică, pedagogul de preot, valorile autentice de cele spirituale, realizându-se trecerea de la învățământul educativ, axat pe ideal umanist vest-european, bazat pe credință, cultură și civilizație europeană la un învățământ bazat pe *valorile sociale* (libertate, democrație, toleranță, egalitate, drepturile omului).

O viziune de ansamblu asupra relației dintre educația socială și educația religioasă este prezentată în tabelul 1.2.

Tabelul 1.2. Aspecte comparative ale educației sociale și educației religioase

ASEMĂNĂRI			
➤ Presupun principii destinate tuturor oamenilor de toate timpurile: „Fiți comunicativi și iubitori de oameni” (Matei 5, 48); „...toate câte voiți să vă faceți vouă oamenii asemenea și voi faceți lor” (Matei 7, 12); Comportare cu compasiune pentru durerea altuia. „Purtați-vă sarcinile unui altuia...” (Gal. 6, 2); Fiți cinstiți și în adevăr; ➤ evitarea relelor, conflictelor între oameni prin realizarea acestor educații; ➤ susțin ideea că societatea se constituie doar atunci când oamenii manifestă compasiune, simpatie față de prieteni și față de străini; ➤ promovează iubirea aproapelui și iertarea.			
DEOSEBIRI			
Educația religioasă	➤ Credința care se bazează relațiile dintre oameni și credința care întreține relația omului cu Dumnezeu.	➤ Credința care se bazează pe relațiile dintre oameni.	Educația socială

În atare context, important este să determinăm aspecte ale educației sociale ce se regăsesc în contextul *educării disciplinei conștiente*.

Disciplina este o trăsătură morală și constă în *respectarea strictă a ordinii și a regulilor stabilite într-o colectivitate*. Fără disciplină nu este posibilă conviețuirea socială. Deci, respectarea ordinii și a regulilor stabilite de colectivitate este o condiție de a obține rezultate bune în mediul școlar.

Cercetătoarea V. Pălărie relevă că disciplina conștientă se caracterizează prin următoarele trăsături [127, p. 54]:

- este o disciplină a inițiativei* – elevul disciplinat nu se limitează la respectarea mecanică a ordinelor și dispozițiilor date de alții, nu este doar executant, ci întreprinde din proprie inițiativă acțiuni care sunt în folosul propriu și grupului de elevi;

- b. *este o disciplină interioară* – imboldul de a respecta ordinele și normele date de societate nu vine din afară, din constrângere și teamă, ci din convingere, din înțelegerea necesității de a se comporta în felul stabilit de societate. Normele de comportare nu rămân exterioare conștiinței, nu sunt obligații străine și constrângătoare, ci sunt asimilate, interiorizate, resimțite ca norme proprii de conduită;
- c. *este o disciplină fermă* – când respectarea normelor de comportare are la bază constrângerea și este impusă din afară, omul este disciplinat numai atâta timp cât este supravegheat și controlat; când însă respectarea normelor de comportare este liber consimțită și exprimă un imperativ al conștiinței proprii, el va acționa disciplinat și în lipsa controlului;
- d. *este o disciplină a solidarității* – elevul disciplinat conștient nu este preocupat numai ca el singur să respecte ordinele stabilite de comunitate, ci ca și ceilalți să le respecte, spre a asigura binele colectivității. El ajută semenii să îndeplinească obligațiile ce le revin, ia atitudine fermă față de cei care încalcă disciplina.

Toate aceste trăsături sunt specifice educației sociale, fiindcă includ disciplina. Și *obiectivele educării disciplinei conștiente* sunt parte componentă a educației sociale:

- *cunoașterea conștientă a conținutului disciplinei*. Elevul trebuie să înțeleagă ce înseamnă a fi disciplinat, cunoscând cerințele referitoare la activitatea și comportarea lui în școală și în afara lor; să înțeleagă natura obligațiilor etc.;
- *dezvoltarea trăsăturilor principale ce caracterizează disciplina ca necesitate liber consimțită*, prin transformarea cunoștințelor despre disciplină în convingeri, prin interiorizarea cerințelor, îmbinându-se înțelegerea necesității de a le respecta cu supunerea de bunăvoie, din proprie inițiativă;
- *formarea și consolidarea comportării disciplinate* în toate împrejurările, prin încadrarea activității elevilor într-un regim rațional de muncă și odihnă, în elaborarea căruia să se țină seama de următoarele principii: existența unui scop; punctualitatea; precizii în executarea sarcinilor și în respectarea termenilor; deprinderea de a asigura o justă repartizare a timpului acordat muncii, odihnei și distracției; stabilirea unei succesiuni raționale între activități; includerea în programul propriu a unui timp special pentru activitatea cultural-educativă.
- *dezvoltarea autodisciplinei* prin crearea necesității și obișnuinței de a munci disciplinat, conform deprinderilor de muncă școlară.
- *întărirea spiritului de disciplină*, a responsabilității personale față de realizarea disciplinei în colectivul școlar, convingerea treptată a copiilor de necesitatea nu numai de a respecta cerințe, ci și de a formula singuri existențe față de conduita întregului colectiv și față de propria comportare;

- *înlăturarea manifestărilor de indisciplină, cauzate de nivelul slab de pregătire etică, de conflicte de natură afectivă, de lipsa anumitor deprinderi de comportare morală, de existența și tolerarea unor obișnuințe necorespunzătoare de conduită, de oboseală instalată după anumite excese* [127, p. 54-55].

Tabelul 1.3. Aspecte comparative ale educației sociale și educării disciplinei conștiente

ASEMĂNĂRI			
➤ Presupun respectarea ordinii și a regulilor stabilite într-o colectivitate; ➤ includ disciplina elevilor ce se caracterizează prin următoarele trăsături: o disciplină a inițiativei, interioară, fermă și a solidarității.			
DEOSEBIRI			
Educarea disciplinei conștiente	➤ Este un rezultat al ordinii stabilită în colectiv prin intermediul regulilor.	➤ Include nu doar ordinea stabilită prin intermediul regulilor.	Educația socială

Un alt aspect important, cu influențe sesizabile în configurarea educației sociale se regăsește în contextul **educației intelectuale**. Dimensiunea intelectuală a personalității reprezintă cantitatea și calitatea experienței de cunoaștere și de acțiune acumulată de elev, precum și de posibilitățile lui de a opera mental cu aceste conținuturi, pentru a răspunde satisfăcător la cerințele ce îi sunt adresate de mediul școlar și, ulterior, natural și social în care trăiește [121, p. 178].

Definirea educației intelectuale la nivelul unui concept pedagogic fundamental presupune activitatea de formare-dezvoltare permanentă a personalității prin intermediul valorilor specifice științei (adevărului științific) reflectate în cunoștințe–capacități–atitudini științifice integrate intra-, inter-, transdisciplinar, care pot fi dobândite prin strategii pedagogice graduale, angajate la nivel didactic și extradidactic, în plan general, particular și individual, „asigurând adaptarea omului la realitatea obiectivă” [46, p. 132].

Soluția pedagogică eficientă este sugerată de paradigma constructivismului, care stimulează:

- tratarea elevului ca cercetător angajat intelectual în sesizarea și rezolvarea de probleme și situații-problemă;
- abordarea procesuală a conținutului științific al programei școlare, prin crearea de situații de instruire raportate la *contextul psihosocial al clasei*, școlii, comunității [45, p. 212; 88, p. 140].

Astfel, prin sintagma „raportate la contextul psihosocial al clasei” se subînțelege că aceste conținuturi ce urmează să fie însușite de elev trebuie să presupună *o angajare a acestora ca cercetători în interacțiunile sociale cu colegii*.

Dintre noile educații mai aproape, ca sens, de educația socială este **educația pentru pace și cooperare**. Educația pentru pace și cooperare vizează formarea și cultivarea aptitudinilor civice de abordare a problemelor sociale prin dialog și participare efectivă, fiind orientată la valori, precum:

- respectul față de om ca valoare socială supremă;
- respectul față de valorile culturale și acceptarea diversității culturale;
- receptivitate la ideile și sugestiile altora;
- capacitatea de a dobândi contacte satisfăcătoare și de a dialoga;
- toleranța, acceptarea unor comportamente diferite;
- descurajarea agresivității și violenței;
- formarea spiritului critic și autocritic [154, p. 103].

Obiectivele educației pentru pace și cooperare [75, p. 114]:

- Asimilarea unor cunoștințe specifice problematicii vizate: pace, război, dezarmare, cooperare, echitate, agresiune, terorism, fanatism;
- Formarea unor atitudini și însușiri de personalitate legate de toleranță, receptivitate, respectarea opiniilor celorlalți etc.;
- Formarea unor atitudini responsabile față de propriul popor, propria comunitate și față de umanitate: solidaritate umană, încredere în semenii etc.

Evident că educația pentru pace și cooperare are tangențe cu educația socială. Aceasta presupune cultivarea unor atitudini superioare, formarea oamenilor pentru *evitarea conflictelor*, receptivitate și flexibilitate, respect pentru valori etc. [125, p. 103]; formarea și cultivarea *aptitudinilor și a atitudinilor civice de abordare a problemelor sociale prin dialog* și participare efectivă la rezolvarea pedagogică a contradicțiilor obiective și subiective care apar în condiții de (micro) grup sau în contextul comunității sociale (profesionale, economice, politice, culturale, religioase etc.), la nivel național, comunitar [122, p. 131].

Pentru a evidenția caracteristicile educației sociale ce se regăsesc în **educația pentru toleranță** este importat să prezentăm esența fenomenului toleranței și a educației pentru toleranță.

Așadar, conceptul de *toleranță* este definit la nivelul științelor politice. Desemnează „opțiunea deliberată a cuiva care posedă puterea și cunoașterea necesare de a nu întârzia, împiedica sau stânjeni conduite pe care le dezaprobă”. Are ca sferă de acțiune indivizii, instituțiile și societatea. Implică norme axiologice, îndeosebi de „educație pentru toleranță de ordin moral”, pentru că altfel „a tolera ar fi echivalent cu a socoti drept să fie îngăduit un lucru rău”. De aceea „toleranța poate fi totuși deosebită de simpla consimțire” [151, p. 68].

Principiile de bază pentru practicarea toleranței în școli, respectiv pentru edificarea unei pedagogii a toleranței, sunt [22, p. 51]:

- Asumarea de către școală a responsabilității de a educa prin și pentru toleranță;
- Abordarea pozitivă a diversității sociale, etnice, religioase etc.;
- Dezvoltarea unui mod pozitiv de a gândi despre ceilalți;
- Integrarea educației culturale și interculturale în școală;
- Concentrarea permanentă asupra similitudinilor, asupra lucrurilor care ne unesc și ne fac să ne simțim bine împreună;
- Combaterea naționalismului și a rasismului;
- Crearea unei atmosfere pozitive și cooperante în școală.

Conform aserțiunilor lui B. Reardon, respectul de sine și respectul față de ceilalți sunt *calitățile esențiale* ale unei persoane tolerante. La fel, conștiința de sine și conștiința diferențelor umane sunt calități ale persoanei responsabile, capabile să trăiască în armonie cu diversitatea [142]. O persoană tolerantă: respectă opinia oponentului său și are capacitatea de a ierta; acceptă opinia altora, fără a exercita presiuni, atât timp cât ideile lor nu fac nici un rău; explorează diferențele prin intermediul dialogului și se străduie să soluționeze conflictele prin discuții și argumente [151, p. 44-45].

Idei asemănătoare cu cele pe care le prezintă noțiunea de educație socială se regăsește și în semnificația noțiunii de **educație pentru democrație**. Noțiunea „educație pentru cetățenie democratică” a căpătat, în ultimul timp, multiple semnificații și interpretări. Termenul „cetățenie” este departe de a avea o definiție unanim acceptată, nota comună a celor mai multe dintre definiții vizează cetățenia, ca problemă a apartenenței indivizilor la o comunitate/ stat, fapt ce presupune raportarea la seturi de drepturi și îndatoriri. Tipul de cetățenie pe care îl avem în vedere este cel democratic. Prin urmare, se impune și o clarificare a acestui termen, prin raportarea la valorile fundamentale care definesc societățile democratice contemporane [119, p. 6].

Cercetătorul S. Cristea evidențiază că acest tip de educație „reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității realizată la nivel școlar (formal) și extrașcolar (nonformal), prin valorile morale și intelectuale proprii conducerii politice de tip democratic”. Evoluează în plan individual prin formarea-dezvoltarea personalității civice deschise, caracterizată prin atitudini și stiluri democratice receptate, interiorizate și valorificate pedagogic [45, p. 33].

În societatea postmodernă educația pentru democrație pregătește trecerea de la valorile politice abstracte, funcționale doar în planul ideilor generale, spre cele proprii unei democrații sociale, care vizează „condițiile de existență ale omului real” [180, p. 67].

La nivel pedagogic, educația pentru democrație angajează o multitudine de valori sociale (responsabilitate, cooperare, angajare), comunitare (civism, conștiință națională internațională) și individuale (toleranță, onestitate, respectul valorilor), care asigură baza conținuturilor specifice

unor activități de tip formal (*lecții în cadrul unor discipline, ore de dirigenție*) și nonformal (*dezbateri, cercuri tematice/disciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare*) [45, p. 33-34].

Educația pentru respectarea drepturilor fundamentale ale oamenilor își propune:

- conjugarea efortului realizat de factorii educaționali în vederea unei socializări adecvate a copiilor și tinerilor în perspectiva valorilor fundamentale ale omului; conștientizarea asupra propriei identități, valorizarea obiectivă a pluralității de existență și de exprimare („unitate în diversitate”);
- propagarea pe scară largă a drepturilor stipulate în codurile internaționale cu privire la drepturile omului (*Declarația Universală a Drepturilor Omului, Pactul Internațional cu privire la drepturile civile și politice, Declarația drepturilor copilului, Convenția asupra drepturilor politice ale femeii, Declarația drepturilor persoanelor cu handicap* etc.);
- eliminarea din sistemul de educație a ideologiilor ce propagă ura, desconsiderația, supremația, războiul, discriminarea și inegalitatea dintre oameni;
- crearea unui front atitudinal activ față de orice încercare de justificare a conflictelor, a războiului, prin activități în cadre formale și informale în rândul elevilor, profesorilor, părinților, factorilor de decizie etc.

Din perspectiva noilor educații, aspecte ale educației sociale se regăsesc în contextul ***educației în spirit de colectivitate (de echipă)***. Spiritul colectivist a luat naștere în comunitatea umană pe baza unor scopuri și interese comune. Aceste scopuri și interese comune au derivat din conviețuirea membrilor comunității în același cadru social-geografic, din desfășurarea activității comune (studiind, muncind, odihnindu-se, având anumite tradiții și obiceiuri comune etc.). Omul își dădea seama că poate să-și asigure bunăstarea numai prin eforturi comune, printr-o strânsă colaborare și ajutor reciproc [127, p. 48].

Obiectivele educației în spirit colectivist sunt:

- a) încadrarea conștientă a fiecărui copil în activitatea grupului, echipei;
- b) dezvoltarea relațiilor de colaborare, sprijin și ajutor reciproc;
- c) dezvoltarea responsabilității: unul pentru toți și toți pentru unul;
- d) formarea priceperii de a comanda și de a se supune, considerându-se egal printre egali;
- e) stabilirea unor raporturi corecte între fete și băieți (fete–fete, băieți–băieți);
- f) înțelegerea colectivismului ca manifestare a solidarității membrilor lui și a necesității integrării colectivului, grupei, clasei în colectivitate social integră [Ibidem, p. 49].

Înțelegerea dependenței reale a intereselor individuale de cele colective face ca individul să-și întemeieze activitatea social-utilă pe baza unirii în comunitate (formație, grup, colectiv).

În contextul analizei educației sociale este important să menționăm că *politica educațională actuală a subscris la ideea integrării europene*, a introducerii standardelor europene în învățământ. Iar idealul educațional și conceptul de europenizare presupun o educație orientată către globalizare, pluralism cultural, deschidere, toleranță, interculturalitate. În această ordine de idei, conceptul de *educație socială* este un deziderat azi, când în învățământul din Republica Moldova s-au realizat un șir de schimbări, s-au făcut pași importanți în vederea realizării unui proces interactiv, a unui proces de învățare care presupune cooperare, muncă în comun.

Iar ca *obiectiv educațional major al școlii este cel relevant în art. 6 al Codului educației Republicii Moldova din 2014* și constă în „formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate” [38].

Pentru a ajunge la acest ideal de personalitate deschisă pentru dialog, cu independență de opinie și acțiune e nevoie să fie realizată educația socială care reprezintă un proces de introducere a noilor generații în mediul social existent, prin transmiterea de reguli ale vieții comunitare și ale interacțiunilor sociale, de modele culturale, mai ales, de sisteme de valori.

Analizând multitudinea de concepte care prevăd tendința conform căreia *individualismul va coexista armonios cu spiritul colectivist*, specifică *educației sociale*, susținem că caracteristicile acestui tip de educație (care astăzi se face din ce în ce mai simțită) își are rădăcinile în mai multe ramuri ale pedagogiei, în mai multe concepte ale pedagogiei.

În această problematică discursivă, formulăm o definiție proprie a educației sociale și anumite principii ce fundamentează noțiunea respectivă: ***Educația socială*** este o dimensiune permanentă a vieții sociale, care reflectă un proces de asimilare a modelor culturale, mai ales, a sistemului de valori sociale; de atașare la grupul social și de disciplinare integrativă a individului, în sensul pregătirii lui pentru respectarea regulilor de conduită și ale interacțiunilor sociale fixate de grupul social. Este o orientare democratică, cu accent pe: deciziile luate prin dezbatere în grup, pe responsabilitate în îndeplinirea sarcinilor sociale, pe implicarea în acțiunile comunitare; influențarea comportamentelor sociale în mediul social; empatie, comunicare în grup, dezvoltarea sentimentului comunității, apartenență la grup; nu subordonarea intereselor particulare față de cele comune ci întrebuințarea forțelor proprii pentru scopuri sociale, considerând individul ca o parte componentă a unui tot social.

Principiile educației sociale concentrează normele și valorile sociale valabile în orice situație de proiectare, realizare și dezvoltare a *competenței sociale* într-un context pedagogic determinat. Pot fi evidențiate următoarele principii generale ale educației sociale:

1. *Principiul caracterului experiențial al realizării educației sociale.* Realizarea educației sociale se va baza atât pe valorificarea unor situații din experiența de viață a elevilor, cât și pe îmbogățirea acesteia ca urmare a antrenării elevilor în diferite activități cu conotații sociale.

2. *Principiul întrebuințării forțelor proprii pentru scopuri sociale.* Este nevoie de afirmarea explicită a sentimentului de încredere în forțele proprii ale elevilor și asigurarea unui echilibru optim între implicare și neimplicare, evitându-se extremele.

3. *Principiul organizării sociale a colectivului de elevi.* Trebuie să existe o preocupare constantă a profesorului pentru organizarea relațiilor interpersonale ale elevilor la nivelul clasei sau în afara acesteia, în conformitate cu valorile și normele sociale.

4. *Principiul sugestiei pozitive.* Reglementările de ordin social vor fi formulate prin intermediul unor sfaturi sau recomandări de forma sugestiei și îndemnului acțional pozitiv, evitându-se pe cât posibil transpunerea acestora în termeni de restricționare acțională sau interdicții care pot declanșa instantaneu opoziția subiectivă a elevului față de aceste reglementări.

5. *Principiul realizării diferențiate a educației sociale.* Modul de formare a regulilor și principiilor sociale, alegerea metodelor didactice și organizarea diferitelor acțiuni cu caracter educativ, utilizarea întăririlor pozitive sau negative și relația educațională cu elevul, în general, vor avea la bază luarea în calcul a caracteristicilor individuale și de vârstă ale acestuia.

Astfel, prin educație socială este posibil a schimba vechea mentalitate și a forma, a dezvolta una capabilă să ofere lumii un nou model de conviețuire a oamenilor:

- s-ar asigura o mai bună circulație a valorilor care ar spori eficiența relațiilor;
- s-ar amplifica comunicarea interumană ce ar contribui la o mai bună înțelegere între oameni și la o conlucrare a acestora mai productivă;
- am învăța să fim toleranți și respectuoși cu cei din jur prin deschidere și înțelegere, prin acceptarea aproapelui, prin credință, dragoste, respect;

În concluzie putem spune că, prin intermediul educației sociale realizată în școală, elevii pot fi informați despre cum ar putea relaționa cu cei din jur. Aceste *cunoștințe, abilități* obținute într-un mediu școlar adecvat prin intermediul unei metodologii specifice de natură formativă (descrișă în capitolul 2), vor fi mai ușor aplicate în practică. Iar într-un final, capacitățile formate vor conduce la ceva mai mult – la *atitudini și valori*, la dorința de a lucra în comun, de a stabili și întreține relații de colaborare, la *competența socială*.

1.3. Concluzii la capitolul 1

1. Prin sintetizarea ideilor cercetătorilor privind **mediul școlar**, am stabilit că acesta cuprinde totalitatea factorilor interni și externi care influențează realizarea procesului educațional în învățământul general, fiind un mediu organizațional complex, în care copilul/ elevul din învățământul primar trăiește direct experiența de viață socială prin situațiile educative pe care le parcurge.
2. Analiza **mediului școlar**, în calitate de factor al educației sociale, a presupus evidențierea unităților componente ce influențează și condiționează procesualitatea educației sociale și a formării competenței sociale la elevii de vârstă școlară mică, ca finalitate a educației sociale în învățământul primar: normele și valorile ce stau la baza acestui proces, actorii implicați, activitatea specifică, caracteristicile comunicării didactice, factorul de timp etc. S-a ilustrat faptul că toate aceste componente ale mediului școlar sunt într-o strânsă interdependență și complementaritate.
3. Prin analize deductive, s-a ajuns la concluzia că **educația socială** este o dimensiune permanentă a vieții sociale, care reflectă un proces de asimilare a modelelor culturale, a credințelor și, mai ales, a sistemului de valori sociale; de atașare la grupul social și de disciplinare integrativă a individului, în sensul pregătirii lui pentru respectarea regulilor de conduită și ale interacțiunilor sociale fixate de grupul social. Este o orientare democratică, cu accent pe: deciziile luate prin dezbateri în grup, pe responsabilitate în îndeplinirea sarcinilor sociale, pe implicarea în acțiunile comunitare; influențarea comportamentelor sociale în mediul social; empatie, comunicare în grup, dezvoltarea sentimentului comunității, apartenență la grup; implicarea forțelor proprii pentru scopuri sociale.

2. COORDONATELE METODOLOGICE DE VALORIFICARE A COMPONENTELOR MEDIULUI ȘCOLAR ÎN FORMAREA COMPETENȚEI SOCIALE A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE

2.1. Semnificații ale competenței sociale ca finalitate a educației sociale

În cotidian, elevul, pe lângă nevoile fiziologice, de securitate, de cunoaștere, de autorealizare, resimte *nevoia de acceptare/ apartenență, de apreciere/ recunoaștere din partea celorlalți* [49, p. 72]. Ținând cont și de relațiile cercetătorului M. Diaconu că la vârsta școlară mică elevul însușește rolul social, apar trebuințele sociale: inițiativă, independență, aprecierea realizărilor personale, succes școlar, petrecerea timpului liber cu colegii, răspundere pentru sarcinile asumate, stimă și atașament pentru colegi [54 p. 64], trebuie să privim elevul ca „sistem relațional bazal, având o anumită *identitate și poziție socială, cu drepturi, obligații și funcții specifice în cadrul sistemului social real*” [42, p. 91].

Școala, grupurile de copii reprezintă comunități relaționale, asigurând, în bună parte, transmiterea valorilor sociale și codurilor comportamentale, necesare pentru viața de adult. Prin învățare socială, educație socială, prin exercitarea unor statusuri și roluri de complexități diferite, elevii dobândesc experiență socială, își desăvârșesc **competența socială** (comunicare caracterizată de curaj, inspirarea și motivarea altora, formarea de relații cu cei din jur, dezvoltarea altora, colaborarea și munca în echipă [133, p. 17]).

În acest context, mai specificăm că cercetările realizate de-a lungul timpului au aratat că șansele de a deveni un adult competent social cresc dacă vârsta la care se începe educația din acest punct de vedere este mai mică. Astfel, un copil din învățământul primar, cu cât reușește să relaționeze cu alte persoane, să coopereze și să colaboreze în cadrul jocului, a unor activități la clasă, cu atât mai bine se va descurca la activități similare, desfășurate pe parcursul școlarității, la liceu, în grupul de prieteni, la locul de muncă și în societate.

Deși educația socială la vârsta școlară mică poate părea inadecvată, ea este recomandată, deoarece oferă premisele unei dezvoltări armonioase din punct de vedere social. Astfel, capacitatea copiilor de a-și face prieteni, modalitățile în care pot relaționa devin cel puțin la fel de importante ca și abilitățile intelectuale ce se dobândesc și perfecționează în mediul școlar în învățământul primar [30, p. 7].

În contextul acestor caracteristici, educația socială vine să formeze anumite *capacități, deprinderi, atitudini, valori* care să asigure îndeplinirea anumitor funcții colective, din clasa de

elevi, și mai târziu să-i servească în viața de adult. Astfel, se conturează ideea de formare a *competenței sociale* [85].

Competența socială se referă la abilitatea copiilor de a forma relații sociale funcționale cu ceilalți copii și cu adulții din viața lor. Copiii care prezintă deficite la nivelul competențelor sociale riscă să dezvolte probleme serioase, atât în timpul copilăriei, al adolescenței, cât și al vieții adulte [30, p. 13].

Competența socială mai este definită ca fiind *capacitatea de a comunica în mod constructiv în diferite medii, de a arăta toleranța, de a exprima și înțelege diferite puncte de vedere, de a negocia cu abilitate pentru a produce încredere și de a empatiza* [192].

Printre primele descrieri ale conceptului de competență socială, în domeniul psihologiei sociale, este realizat de cercetătorul M. Argyle. Autorul a propus un model de competență socială în care se evidențiază „obiectivele interactorilor, comportamentul social specific utilizat, modul în care a fost primit feedbackul și reacțiile corespunzătoare” [Apud 23, p. 71].

Noua noțiune instituită de M. Argyle, după cum susțin cercetătorii, devine o problemă importantă în dezvoltarea personală și profesională a indivizilor [Apud 109, p. 172].

Psihologul român V. Robu a preluat modelul conceptului propus de M. Argyle și a analizat competența socială din perspectiva psihologiei aplicate în raport cu personalitatea. Autorul reliefează și importanța dobândirii competenței sociale, aspect care este exprimat printr-un „*set de abilități și deprinderi care facilitează relațiile interpersonale și obținerea stării de bine în domeniul vieții sociale*” [144, p. 10].

Interesul față de competența socială este materializat în mai multe lucrări. Această noțiune a fost abordată din perspectivă interacționistă de către cercetătorul francez J.-M. Dutrénit. În lucrarea sa J.-M. Dutrénit definește competența socială drept „*capacitate a individului de a stabili relații pozitive reciproce cu partenerii în următoarele șapte domenii ale vieții cotidiene: al sănătății, al vieții de familie, de formare, serviciu, în domeniul finanțelor, de petrecere a timpului liber, preferințelor, accentuând factorii de succes, cum ar fi motivația, anticiparea, imaginea de sine pozitivă, responsabilitatea, stăpânirea spațiului și utilizarea cunoștințelor*” [182].

Și în domeniul psihologiei pedagogice au fost realizate un șir de studii vizând noțiunea de competență socială, respectiv, H.B. Кузьмина, А.А. Пеан [187]. Conceptul de competență socială mai este cercetat de către cercetătoarea L. Pavlenko, precizând că reprezintă „*caracteristica persoanelor capabile să producă o influență socială dezirabilă asupra altor persoane*” [126, p. 19].

L. Pavlenko cercetează aprofundat acest concept, prezentând următoarele caracteristici ale *competenței sociale* [126, p. 21-22]:

- reprezintă un tip de comportament ce conduce la performanță socială;
- include voința de a angaja o interacțiune cu altcineva și încrederea în sine pe care o presupune aceasta, ca și o aptitudine empatică și abilitate în materie de relații sociale;
- semnifică abilitatea unei persoane de a-și stăpâni propriile emoții, de a nu se lamenta și de a fi capabilă să-și argumenteze ideile, arta de a asculta, de a rezolva conflictele și de a coopera;
- prezintă un set de abilități pe care indivizii le pot utiliza în scopul îmbunătățirii calității relațiilor interpersonale;
- caracteristică integrativă a personalității, adică o formațiune în structura personalității, care permite să-și realizeze productiv funcțiile sale, să-și demonstreze subiectivitatea, să aibă succes, să-și dezvolte capacitatea de a dialoga cu celălalt;
- calitate a persoanei ce se referă la acceptarea normelor sociale, prin care societatea reglează viața și interrelațiile între membrii ei;
- caracterizează interacțiunea persoanelor între ele;
- demonstrează nivelul de socializare al persoanei;
- componentă a competențelor-cheie;
- calitate de personalitate care asigură interacțiunea persoanelor cu ceilalți;
- ori tip de comportament încrezut.

Autoarea evidențiază și structura competenței sociale. Elementele acesteia sunt reprezentate în Figura 2.1.

J. Racu cercetând conceptul de competență socială în procesul de socializare la vârsta preșcolară, o definește drept un „*ansamblu de calități individuale de caracter, cunoștințe, priceperi, deprinderi și caracteristici social-psihologice, ce determină nivelul relațiilor interpersonale între individ și socium și care-i permite să ia decizia cea mai corectă în diferite situații de viață*” [189, p. 185].

Cercetătorul A. Gremalschi, evaluând progresul în formarea și dezvoltarea competențelor-cheie în învățământul general din Republica Moldova, susține că una dintre competențele cheie este competența socială. Ea se referă la „competențele personale, interpersonale și interculturale și toate formele de comportament care permit fiecărei persoane să participe în mod eficace și constructiv la viața socială și profesională. Această competență este legată de bunăstarea personală și socială” [73, p. 12].

Cercetătorii M. Cozărescu și E. Davidescu cercetând conceptul de *competență socială* definesc *competența de relaționare* ca interferență semnificativă a valorilor relevante comunicării sociale, rezultate din sensibilitatea profesională și integrate în conduita deontologică, care devin

funcționale prin intuiție socială și raționamente pedagogice de transpunere mentală în subiectivitatea educaților, necesară pentru înțelegerea conduitei comunicative, reacționarea flexibilă, adaptarea cu succes în diverse situații de interacțiune socială din contextul profesional [40, p. 120].



Fig. 2.1. Structura tridimensională a competenței sociale (după L. Pavlenko) [126, p. 22]

Conform recomandărilor Parlamentului European și al Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți, O. Mândruț, L. Catană, M. Mândruț evidențiază următoarele componente ale competenței sociale (Tabelul 2.1.)

Tabelul 2.1. Componente ale competenței sociale [103, p. 40-41]

Cunoștințe	Abilități	Atitudini
- Înțelegerea modului în care indivizii pot să-și asigure o stare optima fizică și mentală; - înțelegerea codurilor de conduită (comportament); - cunoașterea noțiunilor fundamentale de bază referitoare la indivizi, grup și organizații de muncă; - înțelegerea dimensiunilor multiculturale și socioeconomice ale societății; - înțelegerea modului în care identitatea culturală națională interacționează cu identitatea europeană.	- Abilitatea de a comunica într-un mod constructiv, în diferite contexte, pentru a manifesta toleranță; - a exprima și a înțelege puncte de vedere diferite; - a negocia inspirând încredere și manifestând empatie; - a fi capabil de a gestiona stresul și frustrarea, exprimându-le într-un fel constructiv; - a stabili o distincție între sferele profesionale și cele private (personale).	- Colaborarea; - încrederea în sine; - integritatea; - interes pentru dezvoltări socioeconomice; - interes pentru comunicarea interculturală; - valorizarea diversității și a respectului pentru alții; - disponibilitatea de a învinge prejudecățile prin acceptarea de compromisuri.

Competența socială mai presupune [197]:

- ✓ apropierea de alte persoane într-un mod pozitiv și agreat;
- ✓ exprimarea liberă a dorințelor și a preferințelor precum și a tendinței de acțiune;
- ✓ capacitatea de a lua singur decizii și de a prezenta alegerea altor oameni cu posibilitatea de a o modifica în situația în care ceilalți oferă sugestii foarte bune;
- ✓ a-și exprima sentimentele atât pozitive, cât și pe cele negative într-o manieră clară, fără însă a le direcționa spre cineva („a nu-și vărsa nervii pe alții”);
- ✓ a câștiga acces, a primi și a oferi invitații de joacă împreună cu alți copii;
- ✓ a aduce contribuții substanțiale la un proiect de grup, la o idee de joacă sau activitate desfășurată împreună cu alții;
- ✓ a manifesta interes pentru obținerea de informații, pentru a ști mai multe, a afla aspecte cât mai noi, din domenii cât mai variate;
- ✓ capacitatea de a lucra și a realiza o activitate într-un grup care nu este omogen din punct de vedere etnic, religios ori al vârstei;
- ✓ capacitatea de a se exprima din punct de vedere nonverbal (prin intermediul gesturilor, al mimicii, al posturii).

Așadar, în general, se poate afirma că la vârsta școlară mică, competența socială se referă la abilitatea copiilor de a forma relații sociale funcționale cu ceilalți copii și adulții din viața lor. Altfel spus, competențele sociale facilitează interacțiunile pozitive, corespunzătoare normelor sociale, în așa fel încât să permită atingerea propriilor scopuri și, în același timp, respectarea nevoilor celorlalți.

Atunci când analizăm conceptul de competență socială, nu putem exclude faptul că aceasta este strâns legată de competența emoțională, deoarece gestionarea propriilor emoții și ale celorlalți este deosebit de importantă pentru inițierea și menținerea relațiilor sociale [20]. Relațiile dintre cele două competențe este și mai evidentă în perioada preșcolară și școlară când popularitatea și formarea prietenilor depinde în mare măsură de abilitatea copilului de a recunoaște și de a reacționa adecvat la emoțiile proprii și ale celorlalți [30, p. 13].

Cercetătorii A. Ș. Catrinel și Eva Kallay descriu mai detaliat competențele sociale ale preșcolarilor delimitându-le în două categorii: *abilități interpersonale* de relaționare și de rezolvare de probleme; *abilități intrapersonale* (Tabelul 2.2.)

În literatura de specialitate se diferențiază mai multe componente ale competenței sociale:

- *comunicarea verbală* se află în centrul competenței sociale, apare din necesitatea schimbului de informații privind date, sentimente, opinii etc.;

- *comunicarea nonverbală* permite observarea anumitor aspecte și sentimente neexprimate verbal;
- *asertivitatea* – susținerea drepturilor personale și exprimarea gândurilor, sentimentelor și credințelor proprii, într-un mod direct, onest și potrivit, fără a viola drepturile altei persoane.

Tabelul 2.2. Tipuri de competențe sociale [30, p. 27]

Tipuri de competențe sociale		Exemple de competențe
I. Interpersonale	A. Relaționare socială	➤ Interacționează cu ceilalți copii prin jocuri adecvate vârstei și în timpul activităților de învățare; ➤ inițiază și menține relații funcționale de activitate bazate pe încredere reciprocă, empatie și comunicare; ➤ utilizează și prezintă informații, puncte de vedere într-o formă bine structurată și interesantă pentru ceilalți; ➤ tratează toți colegii în spiritul demnității și a respectului, indiferent de originea lor etnică, națională, religioasă sau rasială, de gen, stil de viață sau dizabilitate; ➤ împarte obiectele cu alții; ➤ oferă și cere ajutor; ➤ utilizează formule de adresare politicoase.
	B. Rezolvare de probleme	➤ Rezolvă conflictele pe o cale non-discriminatorie și non-conflictuală, bazată pe negociere și dialog.
II. Intrapersonale		➤ Respectă regulile; ➤ nu tolerează situațiile care provoacă frustrare.

Asertivitatea înseamnă siguranță de sine, satisfacție de sine și presunpune a veghea atât la împlinirea intereselor proprii, cât și ale celorlalți. Înseamnă încredere crescută în forțele proprii, susținerea și evaluarea propriilor păreri [170, p. 7].

➤ *gratitudinea și sprijinul* sunt cheia prieteniei și atracției interpersonale ca răspuns a trei nevoi fundamentale pe care toți oamenii le au: acceptarea, aprobarea și aprecierea [111, p. 79].

➤ *empatia și cooperarea*. Empatia este un fenomen complex care își pune amprenta pe parcursul întregii vieți a omului, pe comportamentul său, fără de care ar fi dificil de explicat relația persoanei cu cei din jur, comunicarea interpersonală, înțelegerea celorlalți și construirea propriei strategii de acțiune în societate. Aprecierea este abordată plenar de cercetătorul S. Marcus fondatorul școlii românești de cercetare a empatiei, care definește această abilitate specific umană plasată în inima competenței sociale [97, p. 11]. Aici este cazul să menționăm că empatia este conectată în cadrul competenței sociale cu cooperarea și atenția acordată celorlalți [111, p. 81],

evidențiindu-se rolul antrenării acestora în instalarea armoniei și toleranței caracteristice contactelor interpersonale benefice și eficiente;

➤ *cunoașterea și rezolvarea problemelor.* Structura complexă a competenței sociale cuprinde abilități de rezolvare a problemelor, procesul de rezolvare a problemelor fiind apreciat și ca metodă de antrenare a competenței sociale.

➤ *prezentarea de sine.* Psihologii sociali consideră că prezentarea de sine reprezintă un obiectiv special al competenței sociale, important nu numai pentru respectul de sine al interactorilor, dar și pentru a constitui un model de comportament pentru ceilalți [111, p. 83]. Lipsa competenței sociale este evidențiată de anxietatea socială, deficiențe din sfera eului sau a imaginii de sine etc. Prezentarea de sine este comportamentul care vizează influențarea manierei în care suntem percepuți de ceilalți. Identitatea, rolul și statutul fiecărui individ sunt negociate și acceptate într-o anumită măsură de către ceilalți. Dezvăluirea informațiilor personale este, în general, progresivă, reciprocă și indispensabilă oricărei relații, fiind un semn de încredere.

Cercetătorul S. Cristea afirmă că *competența socială* proiectează formarea și dezvoltarea capacității elevilor de *adaptare superioară* la cerințele școlare și extrașcolare, susținută cognitiv – prin cunoștințe sociale, teoretice și aplicative – și noncognitiv, prin valorile sociale ale binelui moral (moral-religios, civic, politic, juridic, profesional/deontologic) și noncognitiv, prin atitudinile sociale cultivate pozitiv la nivel afectiv, motivațional, volitiv și caracterial. Ele sunt produsul *inteligenței sociale*, cultivată ca *aptitudine specială*, cognitivă, dar și noncognitivă, implicată în rezolvarea unor probleme sociale complexe, identificate la nivel intrapersonal și interpersonal, în managementul oricărei activități școlare (comunitare, artistice, sportive, spirituale etc.), în general, în managementul educației/ organizației școlare, clasei de elevi, lecției, în mod special [43, p. 53].

Reișind din aprecierile teoretice cu privire la noțiunea de competență socială, putem formula următoarea definiție a competenței sociale: ***Competența socială*** include un sistem indegrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, care facilitează stabilirea și menținerea relațiilor interpersonale între individ și mediu și care-i permite să producă o influență socială dezirabilă asupra altor persoane și să ia decizia cea mai corectă în diferite situații în vederea obținerii stării de bine.

Totodată, trebuie să remarcăm că această competență include voința de a se angaja într-o interacțiune cu altcineva și încrederea în sine pe care o presupune aceasta; este capacitatea de a comunica în mod constructiv în diferite medii, de a arăta toleranță, de a exprima și înțelege diferite puncte de vedere, de a empatiza, de a negocia cu abilitate pentru a produce încredere; semnifică abilitatea unei persoane de a-și stăpâni propriile emoții, de a nu se lamenta și de a fi capabilă să-și

argumenteze ideile, arta de a asculta, de a rezolva conflictele și de a coopera; reprezintă un tip de comportament ce conduce la performanță socială.

În consecință, e necesar de subliniat că se formează această competență, în mod special, în procesul de educație socială.

2.2. Modelul pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare

Modelul pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare (Figura 2.3) este un construct științific/teoretic important pentru realizarea educației sociale în învățământul primar din perspectiva mediului școlar. Prezintă o viziune sistemică asupra procesului de formare a competenței sociale elevilor de vârstă școlară mică.

Privit ca sistem, *Modelul pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare* articulează **trei dimensiuni de bază**, reprezentate astfel: un flux de „intrare” (specificul educației sociale, principiile educației sociale), un flux procesual (care are la bază componentele mediului școlar relevante în formarea competenței sociale la elevii de vârstă școlară mică ca rezultat al educației sociale) și un flux de „ieșire”, reprezentat de rezultat, adică elevii de vârstă școlară mică care au formată competența socială. Caracteristicile aceste competențe conturează *Profilul social al elevului de vârstă școlară mică ce are formată o competență socială* (Fig. 2.3).

• Prima dimensiune a Modelului: fluxul de „intrare” – Educația socială (principii)

La baza modelului se află dimensiunea **educației sociale**, care prevede un proces de asimilare a modelor culturale, de atașare la grupul social și de disciplinare integrativă a elevului, în sensul pregătirii lui pentru respectarea regulilor de conduită și ale interacțiunilor sociale existente în clasa de elevi.

Procesul educației sociale se conduce după câteva **principii** care își au originea în esența tipului respectiv de educație. Principiile reprezintă cerințe fundamentale cu privire la organizarea și desfășurarea educației sociale în clasele primare. Acestea sunt prezentate în paragraful 1.2.

• Dimensiunea a doua a Modelului: fluxul procesual – Metodologia valorificării componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale

Educația socială implică o metodologie complexă, învățătorul selectând metodele cele mai adecvate pentru obiectivul urmărit în contextul educațional respectiv.

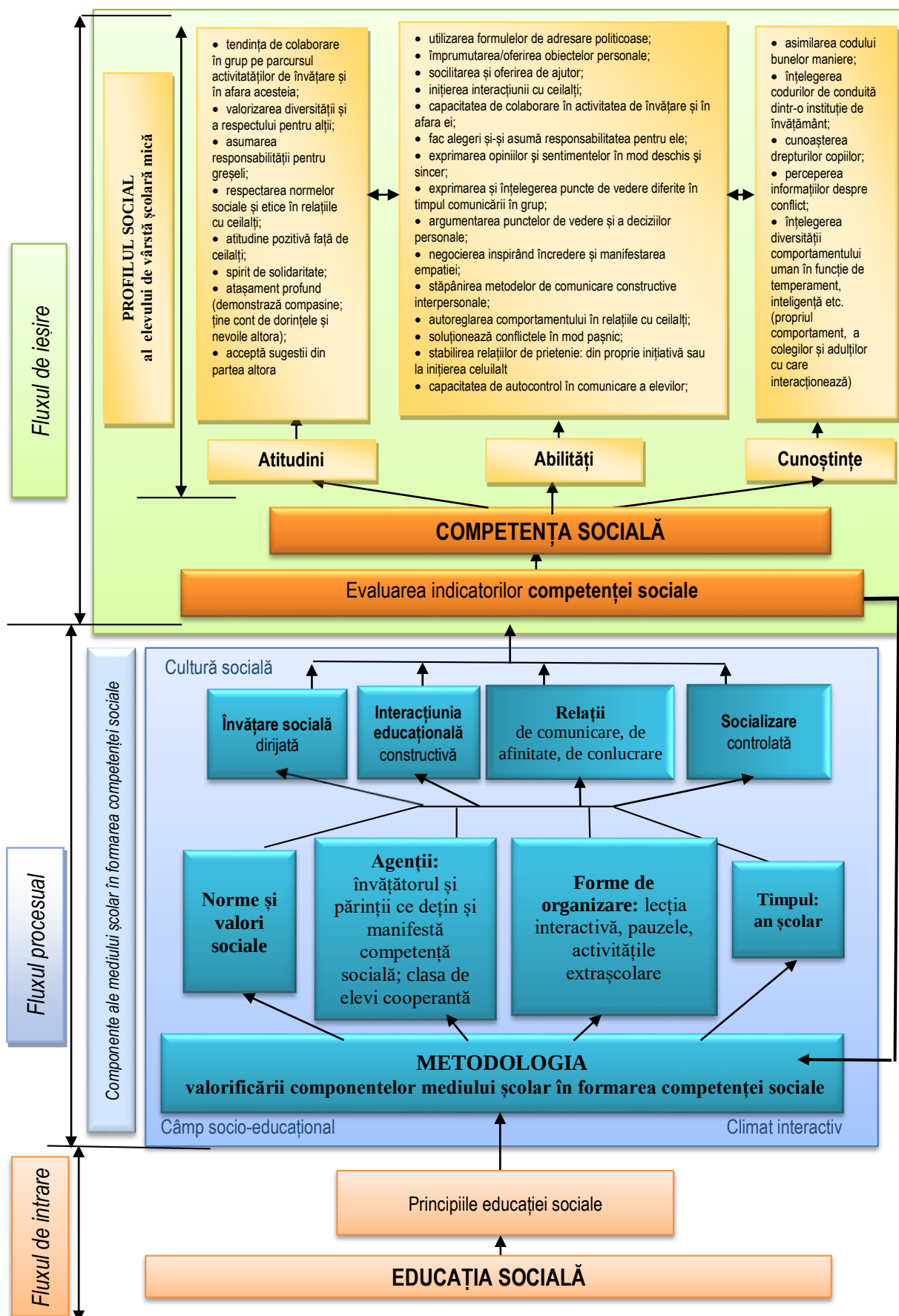


Fig. 2.2. Modelul pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare

Scopul general al *Metodologiei privind valorificarea componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare* nu presupune preluarea și aplicarea rigidă și uniformă a recomandărilor teoretice, ci, dimpotrivă, aplicarea lor *flexibilă, creatoare*, adaptată la constelația de variabile educaționale care intervin; în care sunt necesare acțiuni cum ar fi: transpunerea particularizată a achizițiilor teoretice în situații concrete, identificarea de probleme în formarea competenței sociale, formularea de soluții posibile și verificarea lor, luarea de decizii, asumarea de riscuri ș.a.

Componentele mediului școlar care sunt valorificate prin intermediul acestei metodologii sunt variate și complexe. Unul dintre acestea este ***norma socială***.

Principala funcție socială a normei este aceea de a stabili în cadrul mediului școlar o ordine, o formă ideală a comportamentului elevilor între ei, un model prescriptiv pentru ceea ce trebuie să fie în procesul de învățare. În cazul în care în mediul școlar se vor instaura și funcționa normele sociale ale clasei, elevilor li se va forma deprinderea că ele trebuie respectate, iar mai târziu, când vor căuta să se integreze în societate, normele societății nu le vor crea probleme de acomodare.

În categoria ***valorilor sociale*** specifice mediului școlar se înscriu: *empatia, încrederea, integritatea, curajul, bunătatea, libertatea, responsabilitatea, autoafirmarea, egalitatea, munca, implicarea, autoimplicarea, flexibilitatea, colaborarea, comunicarea, sprijinul reciproc, onestitatea față de colegi și cei vârstnici, loialitatea* (Anexa 9).

Normele și valorile sociale se instaurează în clasa de elevi în urma respectării de reguli. Acestea sunt elaborate pentru a menține ordinea și armonia în grupul de elevi. A-l învăța pe elev cu anumite reguli înseamnă a-l pregăti pentru viața socială la școală și a-l face conștient de acțiunile lui, pentru a avea grijă de el singur; totodată, îi insuflăm valori importante, precum *responsabilitatea, corectitudinea, respectul, empatia etc.* În plus, normele sociale din cadrul mediului școlar oferă elevilor *sentimentul de siguranță*.

Astfel, *normele și valorile sociale* constituie componente ale mediului școlar relevante în formarea competenței sociale la elevii de vârstă școlară mică și care acceptate și împărtășite de către elevi în cadrul mediului școlar, determină modurile în care aceștia se vor comporta și vor acționa atât în timpul activității didactice, cât și în afara ei.

Unul din componentele mediului școlar fără de care nu se poate valorifica celelalte în formarea competenței sociale la elevii de vârstă școlară mică este ***învățătorul*** [86].

Mutațiile ce au loc în societate nu pot să nu influențeze profesiograma învățătorului (rolurile învățătoarei din clasele primare sunt prezentate în Anexa 7), mai ales că, în condițiile actuale, aria de implicare a învățătorului s-a extins considerabil. Învățătorul trebuie să posede cunoștințe vaste, să fie model pentru elevi, coordonator și conducător al activității didactice; să aibă capacități de

diriginte, consilier, mentor; să poată depăși structurile sociale ce impun conformismul și blamarea, inerția și diferența etc.

E de precizat că domeniul educației sociale este sensibil și de aceea cere de la învățători competență și artă pentru a soluționa numeroasele probleme pe care le ridică formarea profilului social al unui copil ce are formată competența socială [86].

Dincolo de conținuturile care se transmit, în demersul didactic este foarte important tipul de interacțiune care se va stabili între clasa de elevi și învățător, atitudinea acestuia în relaționarea cu grupul și cu fiecare elev în parte. Acest tip de relație este o construcție reciprocă, dinamică, ce se modifică permanent, în funcție de circumstanțe și scopuri educative.

Relația dintre învățător și elev trebuie să fie întemeiată pe faptul că învățătorul are rolul de îndrumător, de coordonator al activității elevului și în care elevul poate să găsească, la un moment dat, mai mult decât un învățător, un om, o călăuză în drumul lui prin viață de la învățător pornește totul: dacă acesta este agresiv sau încearcă să umilească copilul sau să îl umilească mai ales în prezența celor din jur, elevul va acționa ca atare, ori va răspunde violent, ori se va retrage în sine, refuzând să mai comunice, dezvoltând astfel pe parcursul timpului *blocajul emoțional*. E și firesc ca elevii să preia în comportamentul lor modelele de relaționare observate la învățător, sau acasă – la părinți.

În relația cu învățătorul, elevul are nevoie de aprecierea personalității sale în dezvoltare, de consolidarea stimei de sine, de răspuns afectiv din partea învățătoarei și a colegilor, nevoia de securitate pe termen îndelungat, precum și nevoia de apartenență la un grup și de acceptare din partea acestora.

A. Faber și E. Mazlish afirmă că „dacă vrem ca elevii noștri să fie niște ființe umane amabile, e nevoie să reacționăm față de ei cu amabilitate. Dacă prețuim demnitatea copiilor noștri, e nevoie să modelăm metodele care afirmă demnitatea lor. Dacă vrem să trimitem în lume tineri care să se respecte pe ei înșiși și să îi respecte pe ceilalți, trebuie să începem prin a-i respecta noi pe ei. Și nu putem face acest lucru decât dacă arătăm respect pentru ceea ce simt ei” [62, p. 32].

În societatea de astăzi, elevii sunt supuși unui stres fără precedent. Dacă vrem să existe vreo speranță în legătură cu ajutorul pe care li-l dăm în gestionarea capacităților lor de a învăța, trebuie să îi ajutăm, mai întâi, să dezvăluie o parte din bagajul emoțional cu care vine la ore [108].

Autoarele afirmă că anume acesta e motivul de ce elevii ignoră sau se împotrivesc celor mai simple cerințe ale învățătorului. Tot ceea ce se întâmplă acasă continuă să le determine comportamentul și la școală. Este evident că învățătorii nu pot schimba ceea ce se petrece la ei acasă. În schimb, nu este exclus să o poată schimba în cadrul mediului școlar în care își desfășoară activitatea.

T. Gordon și N. Burch susțin ideea că majoritatea învățătorilor învață la modul general diferite teorii, aspecte ale relației învățător-elev, dar puțini învățători intră în clasă cu o perspectivă practică asupra relațiilor interpersonale – un model pe care să-l poată utiliza pentru a-și ghida propriul comportament. În acest context, ei evidențiază un model pe care învățătorii îl pot înțelege și utiliza în fiecare zi și care îl ajută să găsească un comportament adecvat față de problemele care apar inevitabil în clasă [72, p. 44-45]. Numesc acest model „*Fereastra Comportamentală*” (Figura 2.4).

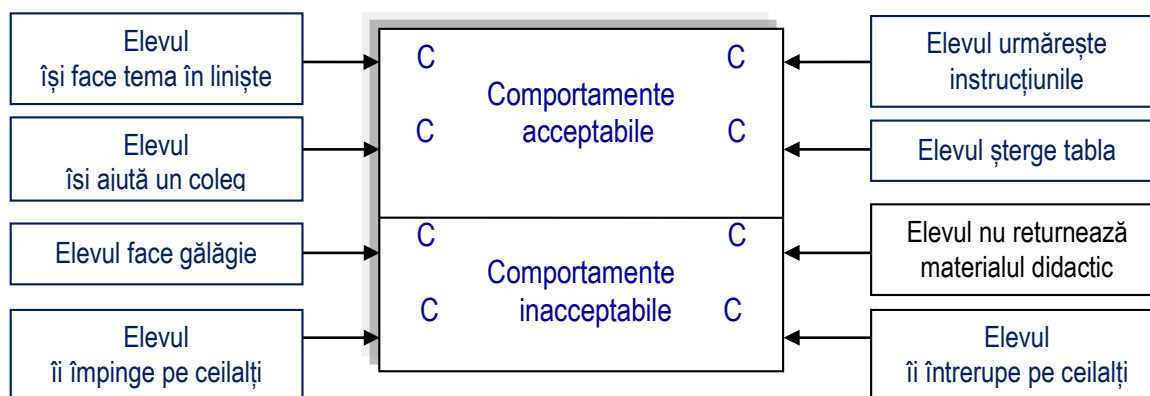


Fig. 2.3. Fereastra comportamentală (după T. Gordon și N. Burch) [72, p. 45]

Din această perspectivă, orice spune sau face elevul este vizibil, dar numai prin această fereastră. Fereastra este divizată în două părți: o zonă care reprezintă comportamentele acceptabile și o zonă cu comportamente inacceptabile.

Toți învățătorii reacționează într-un fel sau altul față de ceea ce elevii spun sau fac, comportamentele lor fiind ori acceptate (ca pozitive), ori respinse (ca negative). Dacă zona „comportamentelor acceptate” este mai mare decât cea a comportamentelor neacceptabile, atunci se spune că acest învățător este tolerant. Acest învățător are tendința să judece mai puțin, să fie mai flexibil. Și invers, dacă zona „comportamentelor inacceptabile” este mai mare decât cealaltă, este un învățător intolerant. Acești învățători au tendința să critice tot timpul. Ei fixează „standarde înalte” pentru elevii lor.

Fereastra comportamentală este pentru a face diferența dintre comportamentele acceptabile și cele inacceptabile ale elevilor și, totodată, poate fi folosită pentru a-i ajuta pe învățători să recunoască și să se descurce mai bine cu problemele care apar inevitabil în cadrul tuturor relațiilor învățător-elev [72, p. 45].

În cazul când comportamentul unui elev este „la limită” (în zona comportamentele inacceptabile), învățătorul are o problemă. Este problema lui – el trebuie să și-o atribuie ca atare. Acest proces de „atribuire” este crucial în menținerea unei relații învățător-elev eficiente. De

asemenea, se reliefează situații când problema i se atribuie elevului. Iar atunci când comportamentul elevului nu creează probleme nici învățătorului și nici lui însuși – nu există nici o problemă în cadrul relației (Figura 2.5) [72, p. 59].

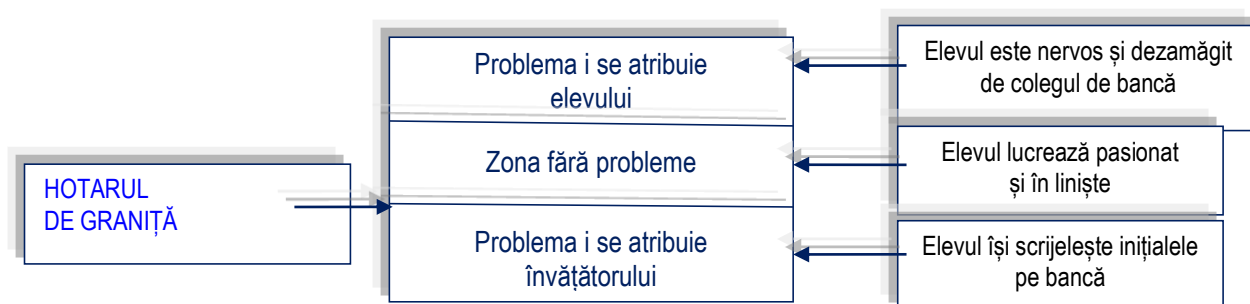


Fig. 2.4. Modalitatea de a privi relația învățător–elev
(după T. Gordon și N. Burch) [72, p. 59]

Dacă un elev are dificultăți și probleme în viața lui, îi va fi greu să se concentreze la activitățile școlare. Dacă purtarea elevului este sub „graniță” și cauzează o problemă învățătorului, învățătorului îi va fi greu să se concentreze la procesul de predare. Evident că unul din obstacolele din calea unei relații bine este nerezolvarea acestor probleme. Este absolut imperativ că învățătorul să poată distinge între aceste probleme personale pe care le au elevii și le creează lor probleme și totodată să găsească modalitățile potrivite în soluționarea acestora.

Prezentăm, în continuare, câteva **reguli de comunicare** care ar trebui respectate de către învățător, acestea, la rândul lor, având un efect pozitiv asupra stabilirii relațiilor pozitive dintre învățător-elev:

- ✓ *să se vorbească în limba elevului* – să se utilizeze mai puțin limbajul supraîncărcat de termeni științifici și tonalitatea oficială;
- ✓ *să se manifeste respect față de copil, să i se sublinieze importanța* – această regulă poate fi considerată și drept unul din principiile fundamentale ale interacțiunilor interpersonale constructive;
- ✓ *învățătorii pot sublinia ce au în comun cu elevul*: trăsături de personalitate, interese, viziuni, scopuri, sarcini; să evite sublinierea neasemănărilor, trăsăturilor ce-l deosebesc de elev;
- ✓ *învățătorul ar putea să formeze sentimentul de „noi” în procesul comunicării*;
- ✓ *să se manifeste interes față de problemele elevului* – e foarte important ca acest interes să fie nu numai sincer dar și vădit: evident, accesibil percepției elevului; în cazul în care nu este de acord cu poziția copilului, înainte de a o ataca, trebuie să se încerce să înțeleagă cauzele apariției ei;

- ✓ *să se comunice „la egal”* – poziția de sus, de dominare, de superioritate duce la sporirea încordării; tendința de a subordona vădit sau ilicit persistă în comunicarea didactică cel puțin din două cauze: din cauza diferenței de vârstă și de statutul social.

Respectul față de copil constituie o condiție primordială a stabilirii contactului cu el și a pregătirii acestuia de a conlucra cu învățătorul, de a accepta exigențele, ideile, valorile promovate de dascăl.

Raporturile dintre învățător și elev nu reprezintă numai o latură intelectuală. Factorul afectiv are o importanță deosebită asupra randamentului intelectual al elevului. Crearea de bună dispoziție în clasă reprezintă o condiție necesară pentru relația eficientă învățător–elev în scopul eficientizării procesului de învățământ.

Anume prin comunicare se formează sistemul relațiilor de educație, care asigură eficiența educației și instruirii. Comunicarea devine, astfel, un instrument de influență asupra auditoriului. În ziua de azi procesul de instruire eficace urmărește asigurarea contactului psihologic real între învățător și instruiți.

În acest context, T. Gordon și N. Burch determină că relația dintre un învățător și un elev este bună atunci când implică [72, p. 44-45]:

- 1) *deschidere sau transparență*, astfel fiecare va fi dispus să riște să fie onest cu celălalt;
- 2) *grijă față de celălalt*, atunci când fiecare știe că este prețuit de celălalt;
- 3) *interdependență* (ca opus al dependenței) față de celălalt;
- 4) *diferențiere*, pentru a-i permite celui alt să fie unic, creativ și individual;
- 5) *satisfacție mutuală*, astfel încât nevoile unuia să nu fie împlinite în pofida celui alt.

Învățătorul trebuie să mai fie principalul *animator al vieții colectivului de elevi*, sarcină importantă și delicată. A ști să insufle entuziasm, să inspire încredere, să mobilizeze forțele, să polarizeze toate energiile și toți factorii, să creeze o atmosferă tonică, optimistă, să producă un climat favorabil muncii în grup, înseamnă să fie o personalitate puternică, să dispună de calități deosebite și să-i cucerească pe cei cu care lucrează [82].

Analizând ***clasa de elevi*** din perspectiva educației sociale, constatăm că, la prima vedere, constituie un mediu prielnic de învățare a *comportamentelor colective*.

Pentru a argumenta că aceasta *reprezintă o premisă a dezvoltării competenței sociale* vom porni de la analiza conceptului de *grup social*, vom preciza caracteristicile clasei ca grup social.

Astfel, *grupul social* este definit ca un grup uman al cărui membri au aceleași valori, scopuri și standarde de comportament și în care sunt posibile contacte interpersonale (interacțiuni directe) frecvente, în care există interdependențe între membri. Un grup școlar (o clasă școlară) se definește prin comunitatea scopurilor (obiectivelor), comunitate care generează relații de interdependență

între membrii acestui grup. Interdependența generează la rândul ei energii comune și individuale sporite, deoarece favorizează intercomunicarea și cooperarea.

Pentru psihologi, grupul social este, înainte de toate, laboratorul în care se construiesc elementele comportamentului social. Pentru sociologi, grupul social nu se confundă cu categoria socială și are un sens mai larg, de formațiune socială în interiorul căreia indivizii interacționează conform unor reguli fixe (criteriul obiectiv) și împărtășesc sentimentul de a construi o entitate aparte (un prim criteriu subiectiv), astfel încât membrii s-ar putea recunoaște ca atare (al doilea criteriu subiectiv). Pentru pedagogi, grupul școlar reprezintă grupul educațional, grupul clasă școlară (la nivel microstructural), entitate centrală a sistemului organizațional numit școală, și care reunește elevii unei clase școlare, nu ca sumă de indivizi, ci ca persoane autonome între care *funcționează o serie de relații și fenomene de natură psihosocială* și care este orientat în direcția realizării unor finalități și acțiuni pedagogice formative.

Organizarea eficientă a clasei se face ținându-se cont de faptul că fiecare elev simte nevoia apartenenței la o comunitate și dorește să fie util celorlalți. Fiecare clasă este o comunitate în care sunt prețuite grija și bunătatea față de cei din jur. Munca în comun creează relații armonioase între copii. Ei își asumă responsabilități, sunt participanți activi la activitățile clasei, iar contribuția lor este încurajată și prețuită. Întrucât învățătoarea alocă suficient timp pentru a-i ajuta pe elevi să-și găsească formele de exprimare, să reușească și să cunoască unul pe altul și să-și respecte diversele calități și talente, fiecare dintre ei se va simți prețuit ca individualitate.

Astfel, în cazul interacțiunilor dintre elevi, învățătoarea observă interacțiunea și *oferă informații, descrie problema, oferă variante* în cazul unei interacțiuni nereușite sau *se poate exprima printr-un cuvânt sau gest* ca în cazul nerespectării unei anumite norme/reguli ale clasei. Iar în cazul interacțiunii cu învățătoarea observă și preiau *modele de interacțiuni pozitive*.

Un aspect al educației sociale este clasa de elevi devine o comunitate, care îi ajută pe elevi să însușească competența socială de care are nevoie. Este foarte important ca fiecare elev să-și dezvolte simțul identității, să învețe cum să aibă grijă de cei din jur și, concomitent, să accepte că și el are nevoie de aceștia, să învețe să împărtășească valorile culturale și să devină parte componentă a comunității elevilor, să conștientizeze și să respecte diversitatea culturală. Astfel de scopuri sunt realizate îndeosebi prin munca în grupuri, când elevii își asumă un scop comun, învață să coopereze și să respecte unii pe alții.

Concluzionând cele relatate mai sus specificăm că clasa de elevi reprezintă o premisă în formarea competenței sociale a elevilor, implicându-i pe aceștia în interacțiuni sociale constructive cu colegii, dar și cu învățătoarea. Această formă grupală oferă elevilor ce o compun posibilitatea de a stabili relații și interacțiuni atât în plan școlar cât și extrașcolar.

În consens cu cele relatate pe parcurs, vom analiza în continuare rolul **familiei** în formarea competenței sociale la copii, deoarece practicile cotidiene, ritualurile familiale, comunicarea cu rudele, îi situează pe copii în variate contexte și relații cu frații, surorile, părinții, bunicii, cu alte rude și alți membri ai comunității, iar în baza acestora și a formării profilului social al copilului.

Evident că în contemporaneitate se mai observă rudimente și ecouri ale trecutului, care se manifestă prin variate modalități de confruntare /conflicte și chiar comportamente violente în interiorul unei generații și între generații, însă scopul, tendința și configurația esențială este definită drept o orientare spre *sporirea calității și speranței de viață la toate generațiile*. Bineînțeles că, în acest sens, opțiunea de bază va constitui procesul de pregătire a familiei pentru exercitarea funcției sale educative, în general, și a socializării, în special.

Modul în care este crescut copilul în familie poate avea efecte profunde asupra nivelului de *empatie* a acestuia. Empatia copilului poate fi slab dezvoltată sau chiar să lipsească, dacă nimeni nu l-a ajutat să-și citească și să-și gestioneze emoțiile. Poate că sentimentele lui au fost ignorate, anulate. Sau poate c-au suferit abuzuri fizice, verbale, emoționale. Toate acestea pot compromite capacitatea de a intra în conexiune cu el însuși, ceea ce face extrem de grea intrarea în conexiune cu ceilalți.

De exemplu, când un copil crește într-o „familie-elicopter”, empatia lui poate avea de suferit. Ne referim la familiile care vor să-și protejeze cu orice chip odraslele, ținându-și ascunse emoțiile incomode și ascuzându-le copiilor momentele lor de eșec. Îi laudă foarte mult, îi controlează. Iar ceea ce este experiența de viață personală a copilului, adică tot ceea ce vede și ce simte el, nu este recepționat de părinți.

Părinții prea indulgenți, care-și răsfășă copiii, permițându-le orice privilegiu și făcându-i să creadă că li se cuvine orice, ajung să le influențeze nu numai capacitatea empatică, ci riscă și să-i transforme în indivizi narcisiști.

Apoi, sunt familii autoritare, care controlează exagerat, care-i îmboldesc permanent pe copiii lor să se străduiască să fie cei mai buni, să fie „încăpățânați”. Asemenea părinți pretind să le spună copiilor cum trebuie să simtă, cu fraze de genul: „N-ai motiv să fii trist” sau „Sus moralul!”. Sunt propoziții aparent inofensive, care, însă, pot influența mult capacitatea empatică. Unii copii ajung să nu mai aibă încredere în emoțiile lor (tocmai pentru că le sunt ignorate, minimalizate sau negate) și, deci, înțeleg mai puțin cum se simt ceilalți. Acest lucru se adevărește, mai cu seamă, în cazurile în care se folosesc amenințări și pedepse aspre.

Din perspectiva educației sociale, a formării competenței sociale a elevilor din clasele primare **familia** este unul dintre factorii care influențează formarea competenței sociale la elevi. Promovând aceleași acțiuni pe care le întreprinde și învățătorul în acest sens, se asigură un flux de

influențe mai mari asupra elevului și, în consecință, un rezultat mai bun. Formând această competență doar dintr-o direcție, cea a învățătorului, se creează o confuzie în conștiința elevului sau chiar lipsa formării acesteia.

Acțiunile părinților se rezumă la câteva aspecte ale metodologiei pe care o aplică învățătorul în formarea competenței sociale. Și anume, prin exemplul propriu pe care îl oferă copilului de a relaționa cu ceilalți, ascultarea activă pe care o folosește în a-și asculta impresiile, trăirile, emoțiile propriului copil, regulile pe care și le stabilesc acasă pentru a conviețui și a se înțelege mai bine, asigură acel minim de influență de acasă în formarea acestei competențe la elevii de vârstă școlară mică.

Un alt component al mediului școlar care se valorifică în formarea competenței sociale este *lecția*. Aceasta, din perspectiva educației sociale, se bazează pe modelul de comunicare interactiv. Prezentarea conținutului instruirii prin diferite metode și tehnici în condiții de comunicare interactivă, tehnici argumentative în comunicare (pentru a-i ajuta pe elevi să se deschidă, să își depășească temerile), crearea contextelor pentru discuții, dezbateri pe baza unui text, video, situații; crearea conexiunii învățător-elevi, elevi-elevi; crearea unei comunități și construirea de relații; deschiderea spre învățarea socială a elevilor, dirijată și îndrumată de către învățător; racordarea la partenerul de discuție sunt cerințele unei atare lecții. Respectând aceste cerințe/deziderate, exercitându-și funcțiile specifice care-i revin în cadrul unei lecții de comunicare interactivă, învățătorul le creează elevilor condiții optime de manifestare, de interacțiune comunicativă, de formare a competenței sociale.

Viața în colectiv are loc în afara clasei – pe holuri, la vestiare, înainte și după școală sau în timpul *pauzelor*. Așa află copii despre ceea ce fac ceilalți, cine este prieten cu cine și cine simpatizează (sau nu) pe cine. Își fac planuri pentru petrecerea weekendului. Își compară lecțiile pe care le-au avut de făcut pentru acasă, discută despre activitățile de la cercuri, despre ultimul CD al formației favorite. Așa simt copiii dacă sunt acceptați sau nu de către ceilalți. Viața de școală care are loc în afara orelor de clasă este o parte foarte importantă a vieții sociale a copiilor. Pare un timp nesupus vreunor reguli.

Privită din perspectiva educației sociale se impune existența câtorva precepte care ajută la păstrarea vieții sociale de școală în limitele bunei cuviințe. Regulile școlare privind înfruntările, competițiile, zgomotul și corectitudinea jocurilor oferă stabilitate timpului din afara clasei. Bunele maniere îi ajută pe elevi să-și petreacă timpul cu plăcere. Totodată pauzele pot fi valorificate în vederea realizării unor sarcini de grup. Prin intermediul acestora elevilor li se oferă ocazii în plus de interacțiune, relaționare lipsite de îndrumarea învățătorului, care de multe ori continuă în prietenii frumoase.

Valorificând **activitatea educativă extrașcolară** din perspectiva educației sociale se impune dezvoltarea gândirii critice și stimularea implicării elevilor în actul decizional în contextul respectării drepturilor omului și al asumării responsabilităților sociale. În acest cadru, se urmărește dezvoltarea abilităților interpersonale, munca în echipă, să se inițieze și implementeze unele proiecte personale sau în echipă, să dezvolte deprinderi de învățare a modului cum să înveți, să formeze identitatea elevilor prin dezvoltarea de abilități, descoperirea de preferințe și prin auto-asocierea cu alții etc.

Se asigură, astfel, renunțarea la un șablon al modelului de elev, în favoarea cerinței prioritare de a-i pune pe elevi „în contact cu realitatea”, astfel încât fiecare dintre ei să fie liber să-și dezvolte gândirea proprie și valorile și în care să fie stimulate raportarea creativă la realitate.

Este necesar să specificăm, în această arie de reflecție, că contextul de mediu școlar în care se realizează educația socială, și ca rezultat se formează competență socială, se înscrie în **timp**. Nu putem înțelege spațiul fără a ține cont de timp.

În „Timaios”, Platon consideră că timpul este un sistem de relații, ce depinde de istoria oamenilor și de structura experienței lor [Apud 48, p. 11]. Astfel, în abordarea mediului ca factor al educației sociale, unitatea principală de analiză nu este mediul, sau elevii, ci interacțiunea dintre elev–elev / elevi–învățător / copil–părinte etc. ce se produce în timp, și anume *în timpul anului școlar* (în timpul activităților de învățare din cadrul lecțiilor, în timpul activităților de învățare interdisciplinare și în timpul pauzelor).

Referința la dimensiunea temporală a procesului de formare a competențelor sociale nu trebuie să fie străină de *perseverența cadrelor didactice (părinților)* pe parcursul procesului.

Procesul de realizare a educației sociale este o activitate complexă desfășurată în mod sistematic și organizat, bazată pe *socializare controlată, învățare socială dirijată, interacțiune educațională constructivă și pe efortul personal al elevilor de a-și forma și întreține relații*.

Investigarea problemei normelor sociale ne-au condus la ideea că **socializarea** este cel mai important proces prin care elevii își însușesc normele, valorile și regulile de comportament specific unui anumit grup social din care fac parte sau reprezintă procesul de interiorizare a modelului etico-normativ și cultural în conștiința și conduita fiecăruia ca membru al societății. În sens larg, procesele socializării conțin legitățile asimilării și însușirii de către individ în procesul dezvoltării ontogenetice a experienței acumulate pe parcursul istoriei dezvoltării societății, cunoștințelor, deprinderilor, mecanismelor, valorilor etc. În sens îngust, la socializare se reduc procesele ce asigură încadrarea omului într-un anumit grup social. Socializarea se realizează prin intermediul formării și cristalizării facultăților personalității ce sunt necesare pentru societate și comunitate, al caracteristicilor ei statutare, în cadrul asimilării de către personalitate a sistemului

de norme și valori ale grupului social. În acest caz, sistemul normelor sociale caracterizează situația socială a dezvoltării omului. Așadar, procesul de socializare poate fi definit, în ansamblul său, ca „transmitere și însușire a unor modele cultural-normative prin intermediul cărora elevii dobândesc conduite socialmente dezirabile și își însușesc procedurile sau regulile necesare pentru a putea dezvolta acțiuni dezirabile, normele predictibile pentru așteptările colectivității.

În procesul de socializare copiii sunt instruiți în legătură cu ceea ce trebuie să știe și cu felul în care trebuie să se comporte, pentru a se integra în societate, pentru a evolua în direcția maturității și autorealizării.

Socializarea, afirma R. Linton, „este procesul prin care individul uman învață ceea ce trebuie să facă pentru ceilalți și ceea ce poate în mod legitim să aștepte de la ei.” [95, p. 60].

În viziunea lui A. Giddens, „socializarea reprezintă procesul psihosocial prin care copilul neajutorat devine treptat o persoană conștientă de sine, inteligentă, integrată în tipul de cultură în care s-a născut ” [70, p. 33].

Ca deziderat, procesul socializării are menirea de a promova încrederea reciprocă și cooperarea între oameni, prin stimularea și valorizarea tendințelor altruiste, a disponibilității față de celălalt, a acelor acte psiho-comportamentale orientate spre ajutorarea, protejarea, sprijinirea celorlalte persoane, fără așteptarea unei recompense externe, denumite în sociologie prosociale.

Prin socializare se interiorizează rolurile sociale și atitudinile pe care acestea le presupun. Sub influența presiunilor exercitate de societate, prin intermediul diverselor grupuri și organizații, copilul este constrâns să „învețe viața socială”, să-și formeze și să-și dezvolte abilitatea specifică de a juca roluri sociale cât mai specializate și cât mai variate.

În consecință, modelarea personalității elevului în cadrul școlii nu se realizează ca urmare a deciziei deliberate de a „educa” sau de „a lua atitudine” față de o anumită comportare a copilului, ci se consolidează în relațiile de comportament cu persoanele întâlnite zilnic, cu modul lor de a explica, de a comanda, de a cere, de a exprima sentimente, preocupări, preferințe.

Scopul fundamental al procesului de socializare, în cadrul mediului școlar, constă în transmiterea normelor și valorilor necesare formării motivațiilor de participare la viața socială. Adeseori, finalitatea acestui proces este, în mod eronat, redusă la învățarea conformității, adică capacitatea de supunere obedientă la cerințele postulate „din exterior”. O asemenea interpretare exclude creativitatea proprie fiecărui copil și influențele exercitate de interacțiunile cu alți copii în asimilarea diferitelor norme și valori sociale. În mod real, socializarea este echivalentă cu asimilarea creativității. Elevul va fi capabil, în urma procesului de socializare, să exercite o activitate creativă, mediată de simbolurile normative și evaluative generale, care servesc drept ghid al conduitei, și de propriile modele și aspirațiile culturale, tot acest ansamblu formând

configurația personalității sociale în cadrul căreia motivațiile interne se împletesc armonios cu cerințele normative ale mediului școlar.

Astfel, prin socializare are loc „transferul” ordinii sociale la nivelul vieții individuale a elevului, se facilitează și se determină procesul de învățare socială pentru a se conforma și a asimila imperativele de ordine ale sistemului social.

Ca mecanism esențial al socializării **învățarea socială** presupune achiziționarea de informații utile prin interacțiuni cu oamenii și alte elemente ale mediului, acest tip al învățării având desigur alte funcții decât învățarea propriu-zisă. Prin învățarea socială se însușesc, în contextul unor activități sau manifestări de grup, cu efecte psiho-sociale specifice, anumite forme de comportament social, anumite modalități de expresie în plan social a elevului, se formează dimensiunile sociale ale personalității acestuia, capacitățile sale de relaționare interpersonală, de co/acțiune umană, de cooperare, de îndeplinire a unor roluri și responsabilități sociale.

Desigur, *învățarea socială* contribuie la formarea competenței sociale specifice exercitării anumitor roluri sau responsabilități, contribuind totodată la instituirea unei anumite poziții sociale, a unui anumit statut social al individualității aptă să se afirme ca *personalitate socială*.

Trebuie să precizăm că învățarea socială are la bază o motivație socială, individuală și de grup, exprimată prin fenomene psihosociale specifice, cum ar fi: trebuința de afirmare, de reciprocitate; trebuința de autorealizare; nevoia de status social ridicat; trebuința de autodepășire, de cooperare în vederea atingerii unor scopuri comune.

Comportamentul individual poate fi influențat de ceilalți prin intermediul recompenselor și pedepselor (din această perspectivă învățarea socială este un caz particular al condiționării operante). Conform acestei teorii, majoritatea diferențelor care apar în comportamentul individual sunt rezultatul diferitelor experiențe de învățare pe care elevul le parcurge în timpul aflării lui la școală. Unele dintre metodele comportamentale sunt învățate prin experiențe directe: elevul este recompensat sau pedepsit atunci când se comportă într-un anumit fel (întărire directă). Sunt și răspunsuri dobândite prin învățare observațională sau indirectă; elevii pot învăța observând acțiunile celorlalți și consecințele acestora.

Întărirea ce controlează exprimarea comportamentului învățat poate fi directă (recompense, aprobare sau dezaprobare socială), indirectă (observarea recompensei sau a pedepsei primite de către o altă persoană pentru un comportament similar celui propriu) sau autoadministrată (evaluarea propriului comportament, urmată de autoapreciere sau autoimpunere).

Prin învățare, elevul se adaptează noilor condiții, iar comportamentul său devine flexibil. Învățarea este cumulativă și reevaluativă: la achizițiile vechi se adaugă cele noi, iar unele dintre cunoștințele vechi sunt reevaluate, modificate sau abandonate din perspectiva noilor achiziții.

Învățarea se desfășoară pe două căi principale: condiționarea și observarea comportamentului altora.

Constatăm că, prin conținutul său, *învățarea socială* semnifică asimilarea experienței socio-umane, a modelelor comportamentale adecvate unor roluri sau responsabilități, a capacităților de intercomunicare și interrelaționare umană, asimilarea unor semnificații și valori, a unor norme de comportament social (caracteristici specifice și educației sociale). Dar acest proces este întâmplător, dependent de situație. Pe când, cunoscându-se domeniul educației sociale, care include principii, metode, procedee, totul se poate planifica, organiza astfel încât învățarea socială să devină dirijată, contribuind astfel la formarea competenței sociale a elevilor de vârstă școlară mică.

Este cazul aici să ne referim la specificul *comunicării* în raport cu educația socială, care rezidă, mai degrabă, în caracterul ei de activitate interpersonală, de legătură/colaborare între învățător-elevi-părinți, elev-elev decât ca legătură între anumite concepții sau ca simplă exprimare a ideilor.

Cercetătorul J.-C. Abric susține că orice comunicare este înainte de toate o interacțiune, o relaționare [1, p. 23]. Comunicarea mai este înțeleasă în termenii generali de interacțiune care „scoate” elevul din „starea alienantă, nespecifică, de însingurare” [68, p. 33].

Teoretizările generale nu pot decât să explice unele chestiuni privind corectitudinea și precizia exprimării, dar nu pot rezolva *blocajele și obstacolele reale* pe care le simt elevii când se află într-o confruntare directă cu un interlocutor. Pentru astfel de motive apreciem că în practica educațională este necesar ca elevilor să li se ofere ocaziile de *a comunica constructiv*. Din acest punct de vedere școala a creat o adevărată mentalitate care se cere complet revizuită: a comunica nu înseamnă a multiplica actele de vorbire. Aceasta presupune că, pentru antrenarea elevilor în procesul comunicativ, nu trebuie să li se pretindă să vorbească mult, ci să fie găsite modalități de intensificare a interacțiunilor elev-elev în planul schimbului informațional și interpersonal. Comunicarea se manifestă astfel nu doar ca o acumulare de cunoștințe, ci și ca oportunitate de co/participare activă și veritabilă la orice demers didactic a cărui structură astfel va spori dobândirea competenței sociale.

Abordările consacrate eficienței comunicării, din perspectiva educației sociale, se subordonează: (1) perspectivei umaniste, (2) perspectivei pragmatice/behavioriste și (3) perspectivei schimbului social / echității.

Abordarea umanistă pune accent pe ideea de deschidere, empatie, suportivitate, sinceritate, reacție onestă. *Abordarea pragmatică* este axată pe modelul competenței specifice pentru scopuri specifice ușor de atins prin: încredere; simț al concretului, al relației și al reciprocității;

managementul interacțiunii; expresivitate; orientare spre ceilalți. *Abordarea schimbului social / a echității* este axată pe modelul economic al costurilor și beneficiilor. Utilizând modelul orientat economic, teoria schimbului social evidențiază o dublă tendință: de a căuta recompense și de a le obține cu cele mai reduse costuri. În mediului școlar, eficiența este conferită de schimb de recompense și comportament de apreciere a celuilalt.

Sintetizând elementele legate de comunicare din perspectiva educației sociale, conchidem că aceasta rezează o componentă esențială în formarea competenței sociale în cadrul mediului școlar. Aceasta trebuie să întrunească anumite condiții: concordanță între exprimarea verbală și limbajul trupului al elevilor; empatie pentru a putea înțelega circumstanțele de comunicare sensul dorit; tact în comunicare pentru a putea preveni distorsiunile: mod politicos de adresare, bunăvoința elevilor de a asculta și de a participa activ la comunicare.

Interacțiunile dintre elev în timpul comunicării determină și specificul de *relații* dintre acestea: relații de comunicare, relații de afinitate, de acceptare sau respingere, grație cărora se validează sau infirmă statusurile și rolurile elevilor în clasă, relații de conducere, prin care se exprimă puterea de influență a unor elevi acreditați de grup, pe parcursul activităților de învățare din timpul lecțiilor, activităților din pauză sau a celor interdisciplinare, ca reprezentanți legitimi ai intereselor colective.

Procesul formării competenței sociale vizează într-o mare măsură dezvoltarea sferei relaționale a fiecărui elev, în ritmul său, care sunt prioritare pentru soluționarea conflictelor, lucrului în echipă, abilității avansate de comunicare și cooperare, motivație intrinsecă și atitudine pozitivă față de sine și de colegi.

Prin relaționare are lor atât autocunoașterea, cât și cunoașterea celuilalt. Elevii care interacționează prin comunicare și modul de raportare la colegi își modelează competența socială.

În perioada miciei școlarității la elevi se produc cele mai semnificative schimbări ce țin de atitudine și de relațiile reciproce. Încadrarea elevului în activitatea de învățare alături de colegii săi formează o atitudine comună de solidaritate, se leagă relații de grup, aprecierea reciprocă pe baza cărora se dezvoltă orientarea valorică a elevului.

În colectivul clasei de elevi există următoarele tipuri de relații interpersonale:

- relații de intercunoaștere – elementul central al acestui tip de relații interpersonale derivă din nevoia psihologică de a dispune de unele informații cu privire la imaginea partenerilor, unul despre celălalt și despre ei înșiși.

- relații de intercomunicare – sunt ca o rezultată a ceea ce simt elevii atunci când intră în interacțiune: nevoia de a se informa reciproc, de a face schimb de informații, de a comunica.

- relații de interinfluențare – contribuie la dezvoltarea unei varietăți de relații și interacțiuni din care elevii desprind o serie de norme și valori sociale, devenind mai responsabili, mai empatici, mai pregătiți pentru o lume caracterizată de diversitate.

În felul acesta, ajungem să afirmăm că, datorită proceselor de *socializare, învățare socială, comunicare și relaționare* în cadrul clasei de elevi se instaurează un *climat, câmp educațional, cultură* ce îmbracă anumite caracteristici specifice educației sociale.

În școlile tradiționale, adesea valorile promovate sunt ascultarea, disciplina, supunerea față de profesor. Cadrul didactic are o poziție privilegiată în **câmpul școlar**, spre deosebire de elev, văzut drept obiect pasiv al procesului de învățământ. Aceste coordonate se modifică din perspectiva educației sociale, care pun accent pe alte valori, cum ar fi cooperarea, inițiativa proprie, empatia, toleranța etc.

Câmpul școlar educativ specific educației sociale se desfășoară, așadar, între două elemente care trebuie să participe în egală măsură. Profesorul, manager și formator al procesului, și elevul, obiect și subiect al acestui proces, dobândind autonomie și achiziționând competența socială.

Climatul clasei sintetizează caracteristicile mediului psihosocial al clasei de elevi, reunind aspecte de ordin cognitiv, afectiv-motivațional și relațional [141, p. 53].

Totodată, *climatul clasei de elevi* exprimă un fenomen de grup și de psihologie colectivă, acesta referindu-se la determinarea motivațională, la ambianța intelectuală și morală existentă la nivelul clasei de elevi, la stările emoționale comune și la concepțiile și ideile larg împărtășite ce caracterizează membrii clasei respective.

Din perspectiva educației sociale, climatul clasei de elevi este de tip securizat, caracterizat de o atmosferă destinsă, pozitivă și constructivă, de respect reciproc între elevi, unde este promovat sprijinul și este încurajată dezvoltarea individuală a fiecărui elev. În aceste condiții, datorită conflictelor dintre elevi reduse și satisfacției de interacțiune între elevi ridicate, membrii clasei pot să se concentreze optimal asupra sarcinilor de învățare, iar nivelul performanțelor școlare ale acestora situându-se la cote ridicate.

În acest cadru se înserează și **cultura socială**, însemnând modul specific de viață al grupului de elevi. Se cunoaște că fiecare clasă are o cultură proprie, anumite constante a căror interacțiune o individualizează. Astfel că, din perspectiva educației sociale (formării și dezvoltării competenței sociale) cultura socială înțeleasă ca fiind un set de valori sociale aparținând clasei de elevi care-i ajută pe membrii acesteia să participe productiv atât în activitatea de predare-învățare, precum și în afara ei, înțelegând importanța interacțiunilor constructive dintre ei.

Totodată, cu cât cultura clasei este mai înaltă și include un set de valori și norme sociale larg împărtășite, cu atât elevii clasei sunt mai motivați să interacționeze între ei, mai coezivi, mai uniți,

mai determinați să participe la activități de învățare interactive și mai orientați spre atingerea de performanțe colective.

Se cuvine să menționăm că procesul de construire a culturii clasei de elevi, din perspectiva educației sociale, nu presupune pierderea identității individuale și a libertății de opinie și de exprimare. Dimpotrivă, posibilitatea de acțiune sau de exprimare în cadrele unei culturi a clasei solide și eficiente este garantată prin însăși normele și valorile sociale pe care aceasta le promovează și care situează, în prim plan, spiritul cooperării, al respectului, al atitudinii corecte față de semenii și cei mai vârstnici, al solidarității sociale.

La finele procesului de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare se *evaluează nivelul de formare a competenței sociale* a elevilor din clasele primare. Evaluarea se realizează printr-un șir de metode descrise în capitolul 3. Rezultatele evaluării acestei competențe, de la fiecare an școlar, servesc ca puncte de reper în modelarea acțiunilor de formare a competenței sociale în anul următor.

Dimensiunea a treia a Modelului: fluxul de „ieșire” – Competența socială (Profilul social al elevului)

Procesul de realizare a educației sociale, prin valorificarea componentelor mediului școlar, se încheie prin formarea *competenței sociale* elevilor din clasele primare, care se caracterizează prin deținerea unor *cunoștințe, abilități, atitudini și valori*, care corespund unui șir de indicatori:

✓ *Tendința de colaborare în grup pe parcursul activităților de învățare și în afara acesteia.* Elevii realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit sarcina grupului.

✓ *Valorizarea diversității și a respectului pentru alții.* Conștientizând faptul că fiecare persoană este diferită, unică în felul ei, prin tipul de temperament dominat, caracter, inteligență multiplă etc., crește nivelul de acceptare a celor din jurul nostru.

✓ *Asumarea responsabilității pentru greșeli.* Fiecare elev are momentele sale când greșește și nu își recunoaște vina. Însă un copil care nu își asumă niciodată responsabilitatea este un elev care trăiește cu impresia că totul i se cuvine, că niciodată nu greșește și că cei din jur nu au dreptul să îi ceară să își repare greșelile. Incapacitatea de a asuma responsabilitatea pentru greșeli este o trăsătură a personalității narcisiste și duce la probleme de durată în relațiile cu cei din jur.

Asumându-și greșelile, elevul va explica motivele pentru care a luat decizia care s-a dovedit mai puțin corectă. Explicațiile nu au rolul să îl facă pe elev să se simtă vinovat pentru greșelile sale, ci au rolul de a arăta persoanei cu care interacționează că a înțeles și a învățat din greșeală, și îl ajută pe elev să încheie experiența cu o concluzie utilă.

✓ *Respectarea normelor sociale și etice în relațiile cu ceilalți* implică atitudinea ce îl determină pe elev să promoveze modele de comportament acceptate de toți pentru condiții determinate.

✓ *Atitudine pozitivă față de ceilalți.* Elevul având o atitudine deschisă, binevoitoare față de ceilalți vor pune bazele unei relaționări cu cei din jur.

✓ *Spiritul de solidaritate* presupune respectul în rândul elevilor, ajutorul reciproc.

✓ *Atașament profund (demonstrează compasiune; ține cont de dorințele și nevoile altora).* Atașamentul se referă la o relație emoțională dintre elevi care implică un schimb de afecțiune, grijă; menținerea aproprierii între elevi pentru a oferi și primi confort și siguranță în fața unei amenințări sau frici.

✓ *Acceptă sugestii din partea altora.* Feedbackul între elevi este un instrument puternic pentru promovarea validării în clasă. Încurajarea elevilor să ofere feedback reciproc ajută la construirea unui mediu de clasă de expertiză, susținere și colaborare.

✓ *Utilizarea formulelor de adresare politicoasă.* Adresarea politicoasă reprezintă o modalitate de a iniția o relație. Se poate observa că acei copii care utilizează formule de genul „te rog” și „mulțumesc” sunt mai plăcuți colegilor lor decât cei care nu le utilizează. Aceste formule de adresare sunt achiziționate rapid dacă părinții și învățătorii le utilizează ei înșiși în relațiile cu ceilalți.

✓ *Împrumutarea/oferirea obiectelor personale.* Comportamentul de împărțire/împrumutare a obiectelor personale se află la baza formării prieteniei, deoarece reciprocitatea reprezintă una dintre premisele formării și menținerii relațiilor cu ceilalți. Astfel, împărțirea/împrumutarea obiectelor facilitează integrarea elevilor în grup și cooperarea, ceea ce influențează popularitatea printre colegi. S-a constatat faptul că împărțirea/împrumutarea obiectelor colegilor se manifestă ca urmare a explicațiilor pe care adulții (învățătorul și părinții) le oferă privind consecințele pozitive ale acestui comportament și a exersării lui în relațiile cu ceilalți.

✓ *Solicitarea și oferirea de ajutor.* Cererea ajutorului se referă de fapt la capacitatea de a înțelege faptul că uneori abilitățile elevilor nu sunt suficiente pentru rezolvarea anumitor sarcini. Oferirea ajutorului este la rândul ei o modalitate de a interacționa cu ceilalți copii, de a dezvolta relații de prietenie și se învață prin observarea modelelor (învățătorului, părinților), prin ghidare și prin exersarea comportamentului în diferite situații.

✓ *Inițierea interacțiunii cu ceilalți.* Interacțiunile pozitive cu ceilalți colegi conduc la formarea relațiilor de prietenie, dezvoltarea abilităților de cooperare și rezolvare de conflicte. Totuși, nu toți copiii reușesc să stabilească cu ușurință prietenii. Copiii timizi, deși își doresc să se joace și să învețe cu ceilalți, au dificultăți în a-și aborda colegii pentru a se juca și învăța împreună.

În schimb, copiii extrem de entuziaști, cu probleme în controlul propriului comportament, nu au răbdare să fie invitați sau nu cer voie să se alăture celorlalți. Ambele categorii de copii sunt frecvent excluse din activitățile din grup. Ca urmare, ei pot manifesta reacții de stres datorate respingerii de către ceilalți copii și în timp pot dezvolta stimă de sine deficitară. Percepția eronată a propriei persoane, pe baza experiențelor negative anterioare, îi face excesiv de sensibili la remarcile celorlalți copii și nu le permite dezvoltarea încrederii în capacitatea lor de a rezolva situația.

✓ *Capacitatea de colaborare în activitatea de învățare și în afara ei.* Elevii trebuie învățați să însușească acest comportament la fel cum sunt învățați să facă orice altceva, deoarece fără această abilitate grupul de elevi nu poate funcționa eficient în realizarea sarcinilor comune. Această caracteristică a competenței sociale include conducerea, luarea deciziilor, obținerea încrederii, comunicarea eficientă, soluționarea conflictelor.

✓ *Fac alegeri și-și asumă responsabilitatea pentru ele.* La fiecare decizie pe care o ia, elevul alege anumite opțiuni și respinge altele. Și fie că este conștient de asta sau nu, deciziile lui influențează pe ceilalți. Să-și asume responsabilitatea înseamnă să ia în considerare aceste alternative și consecințele deciziilor sale. Asumarea responsabilității este înțeleasă și se învață cel mai bine în situații concrete în care este nevoie să se ia o decizie.

Dacă decizia, de regulă, îi cere elevului analiza factorilor de care are cunoștință și hotărârea luată după analizarea lor, alegerea cuprinde mai multă libertate, contact cu nevoile, mai mult „vreau” și mai puțin „trebuie”. Însă, în decizii și alegeri, respectiv între hotărâri după examinări și preferințe, este necesar ca elevul să-și asume o responsabilitate și să nu dea vina pe ceilalți sau să găsească scuze pentru propriile fapte ori cuvinte, în cazul în care nu are finalul așteptat.

✓ *Exprimarea opiniilor și sentimentelor lor în mod deschis și sincer,* pentru aceasta învățătorul le va solicita sistematic elevilor să își exprime ideile și opiniile, pe care le vor încorpora în discuțiile și activitățile clasei.

Nu îi este ușor elevului să vorbească despre sentimentele lui, însă treptat, se obișnuiește să denumiască exact ceea ce simte, fie că este vorba de un sentiment de frică, de frustrare, anxietate sau dezamăgire.

✓ *Exprimarea și înțelegerea punctelor de vedere diferite în timpul comunicării în grup.* Această abilitate a elevului este exprimată printr-o atitudine pozitivă față de propria bunăstare personală, socială și fizică și pe învățarea pe tot parcursul vieții. Elevul dobândind această abilitate este deschis să asculte puncte de vedere diferite.

✓ *Argumentarea punctelor de vedere și deciziile personale.* Elevul folosește argumente pentru a comunica. Atunci când argumentează o face pentru a obține aderarea celorlalți la o idee pe care, de cele mai multe ori, o dorește transformată într-o acțiune a celor cărora o împărtășește.

A realiza aceasta înseamnă însă a lua o decizie, iar rolul argumentării este de a convinge pe ceilalți să aleagă o anumită acțiune.

✓ *Negocierea inspirând încredere și manifestarea empatiei.* Procesul de negociere este din ce în ce mai important pentru școală nu doar în ceea ce privește rezolvarea unor conflicte, ci și în sensul dezvoltării empatiei, toleranței, valorificării la maximum a potențialului fiecărui elev. Negocierea presupune concesi reciproc repetate până la atingerea echilibrului, pe care fiecare îl apreciază în funcție de informațiile de care dispune și de nevoile sale.

Această abilitate prevede cunoașterea strategiilor, tehnicilor și tacticilor de negociere a conflictelor, pentru aplanarea cărora o calitate importantă pentru negociator este empatia. Elevul ce deține această abilitate folosește un lexic bogat, cultura vorbirii și cunoaște tehnici de comunicare și soluționare a conflictelor.

✓ *Stăpânirea metodelor de comunicare constructive interpersonale* presupune capacitatea de a asculta, manifestarea empatiei; alegerea strategiei de comportament (evitarea, compromise, cooperarea, confruntarea, acomodarea) în situații de conflict.

✓ *Autoreglarea comportamentului în relațiile cu ceilalți* implică abilitatea elevului de a-și formula scopuri personale și să își modeleze comportamentul să atingă aceste scopuri în relațiile cu ceilalți.

✓ *Soluționează conflictele în mod pașnic.* Conflictele sunt fenomene obișnuite în relațiile interpersonale. Copii învață modalități constructive de rezolvare a conflictelor prin experiența pe care o dobândesc în activitățile de cooperare și prin ajutorul pe care îl primesc din partea adulților (învățătorul și părinții) în identificarea strategiilor potrivite.

Între abilitățile de relaționare socială și abilitățile de soluționare a conflictelor există o relație de interdependență. Copiii ale căror abilități de relaționare sunt suficient de bine dezvoltate, au în general șanse mai mari de a rezolva situațiile conflictuale. Acești copii recurg mai rar la reacții agresive sau de evitare, fiind mai înclinați să găsească soluții la problemele cu care se confruntă. Treptat copiii învață să identifice situațiile problematice, să le analizeze și să găsească modalități adecvate de rezolvare a acestora.

✓ *Stabilirea relațiilor de prietenie: din proprie inițiativă sau la inițierea celuilalt.* Relația de prietenie dintre elevi are în centrul ei afectivitatea și prețuirea reciprocă, bucuria, plăcerea și entuziasmul acestora de a fi împreună. Elevii sunt înclinați să facă bine cât mai mult unul pentru celălalt. Prietenia înlătură egoismul, calculul rece de tipul: cât îmi dai atât îți dau și eu.

Întemeiată pe cel mai înalt grad pe liberul consimțământ și nefortată prin nici o instituție formală, prietenia nu este ferită de tensiuni și conflicte. De cele mai multe ori, elevii își respectă reciproc interesele, gusturile, opțiunile și părerile personale.

✓ *Capacitatea de autocontrol în comunicare a elevilor* implică abilitatea de a ține în frâu cuvintele jignitoare și impulsurile de moment, la stăpânirea reacțiilor în timpul comunicării; faptul de a lua în calcul cât mai multe consecințe atunci când elevul spune ceva.

✓ *Asimilarea codului bunelor maniere.* Școala este primul loc în care bunele maniere încep să le aducă elevilor foloase. La școală, cea mai mare parte a zilei o petrec în clasă. Potrivit acestei situații, se propune să existe reguli de conduită în clasă care îi vor ajuta pe elevi să o transforme într-un mediu plăcut (Anexa 2).

Practica demonstrează că elevii trebuie să cunoască codul bunelor maniere și modul în care le va folosi atunci când se află împreună cu alții, deoarece manierele formează principalul ingredient al „adezivului” care ține clasa de elevi unită. Asimilându-le, elevi vor descoperi conduite care vor contribui la întărirea legăturilor lor nu numai cu colegii, dar și cu prietenii din afara clasei, cu învățătorul și ceilalți cu care vin zilnic în contact.

✓ *Înțelegerea codurilor de conduită într-o instituție de învățământ.* Fiecare instituțiile de învățământ trebuie să posede un cod de conduită etică și morală a elevilor. Astfel elevilor de clase primare li se comunică că trebuie să respecte următoarele valori și principii: responsabilitate morală și disciplinară; integritate morală și disciplinară; respectarea autonomiei personale; onestitate și corectitudine intelectuală și morală; respect și toleranță; autoexigență în exercitarea propriului proces de învățare; interes și responsabilitate în raport cu propria formare școlară; respingerea conduitelor inadecvate ale colegilor elevi.

Iar în vederea asigurării unui învățământ de calitate, în relațiile cu învățătorii și elevii, elevii de clasele primare au obligația de a cunoaște un set de norme de conduită. Acestea au în vedere: interzicerea agresiunilor fizice și tratamentelor umilitoare, sub orice formă, asupra elevilor; excluderea oricăror forme de abuz emoțional sau spiritual; respectarea demnității și recunoașterea meritului personal al fiecărui elev.

Elevii vor cunoaște următoarele norme de conduită colegială: relațiile colegiale trebuie să se bazeze pe respect, onestitate, solidaritate, cooperare, corectitudine, toleranță, evitarea denigrării, sprijin reciproc, confidențialitate, competiție loială, interzicerea fraudei intelectuale și a plagiatului; orice membru al colectivului școlar va evita lezarea libertății de opinie, vizând convingerile religioase; orice membru al colectivului școlar va evita practicarea oricărei forme de discriminare în relațiile cu ceilalți colegi; încurajarea diseminării cunoștințelor în vederea atingerii unor standarde superioare de calitate în activitatea școlară.

✓ *Cunoașterea drepturilor copiilor.* Odată cu adoptarea Convenției ONU pentru drepturile copilului în 1989, tuturor copiilor din lume li s-au promis aceleași drepturi. Convenția a schimbat

modul în care sunt priviți copiii; cu alte cuvinte, aceștia sunt acum priviți și tratați ca ființe umane cu un set distinctiv de drepturi în loc de ființe pasive ale îngrijirii și carității [190].

Se știe că toți copiii au dreptul la protecție. Acest consens există de mult timp. Cu toate acestea, pentru o dezvoltare sănătoasă a copilului, este important ca acesta nu numai să fie protejat, ci *să se simtă și valoros și să aibă șansa de a participa*: în a învăța cum să-și formeze o părere, să aibă încredere să-și exprime părerile și, mai presus de toate, să fie luat în serios.

✓ *Perceperea informațiilor despre conflict.* Conflictul este o modalitate neconstructivă de exteriorizare a emoțiilor acumulate. El este însoțit de procese emoționale negative, care dezorganizează comportamentul și reduce eficiența activităților elevilor. Conflictul poate avea un rol pozitiv pentru elevii implicați în el sau un rol negativ, degenerând în dispute interpersonale, destrucțurarea unor relații sociale. Rolul pozitiv se reflectă prin: reconsiderarea poziției celor doi subiecți ai comunicării sau dintre unul și mai mulți subiecți, reformularea mesajelor; îmbunătățirea feedbackului, autocunoaștere în plan personal; autocontrol viitor; recunoaștere socială din partea celorlalți (de exemplu, se cunosc mai bine necesitățile personale, sociale și psihologice, iar elevul în cauză se transformă psihologic și social, fiind predispus schimbării personale în bine etc.).

Elevii din învățământul primar folosesc strategii de rezolvare a conflictelor diferite de cele folosite de adulți. Strategiile diferă în funcție de vârsta elevilor de școală primară. Cei mai tineri tind să aplice strategii de rezolvare a conflictului cum ar fi reacții fizice (lovirea etc.), reacții agresive, argumente verbale rostite tare, solicitarea ajutorului unui adult, părăsirea scenei conflictului, abandonul și renunțarea, simularea unui comportament ca și cum nu s-ar fi întâmplat nimic sau făcând un gest simbolic (cum ar fi o strângere de mână, un cadou etc.).

Elevii mai mari de școală primară (în vârstă de 10 ani și peste) tind să utilizeze strategii diferite de rezolvare a conflictelor, cum ar fi ignorarea acestora, vorbind unii cu ceilalți, solicitarea ajutorului învățătoarei în tragerea la răspundere a celui vinovat, căutarea unei soluții comune prin analiza ambelor perspective, identificarea celui care are dreptate și care a „câștigat” sau negocierea până când toți cei implicați sunt mulțumiți de soluție.

Evident că în soluționarea acestor conflicte un rol determinant îl are învățătorul. El trebuie să fie un pacificator care utilizează constructiv conflictul în vederea atingerii finalităților educaționale stabilite. Acest scop poate fi atins doar cunoscând cauzele inițiale concrete ale conflictului apărut. Utilizarea repetată și consecventă a tehnicilor de rezolvare a conflictelor de către învățători va face ca elevii să fie capabili, după un timp, să-și rezolve singuri conflictele și să nu le aducă de fiecare dată în fața învățătorului.

✓ *Înțelegerea diversității comportamentului uman în funcție de temperament, inteligență etc. (propriul comportament, a colegilor și adulților cu care interacționează).* Fiecare copil se

naște cu anumite particularități temperamentale, iar ceea ce poate face învățătorul pentru ei este să îi ajute să își descopere punctele tari, să le accepte pe cele mai puțin pozitive și, în final, să fie o variantă cât mai bună a lor. De asemenea, dacă elevul va cunoaște temperamentul fiecărui coleg sau adult cu care interacționează, va putea să se adapteze cu o mai mare ușurință la nevoile acestora.

Toți acești indicatori ai competenței sociale descrise mai sus conturează ***Profilul social al elevului ce are formată competența socială***. Profilul a fost corelat cu caracteristicile profilului absolventului de la finele anului școlar evidențiat în *Cadrul de referință al curriculumului național* [199, p. 35-40].

Mai e de specificat că abordările în termeni de sistem de interdependențe a componentelor modelului se înscriu într-o transformare reciprocă pe termen lung (perioada învățământului primar). Iar existența și funcționarea acestuia nu poate fi izolată de mediul căruia îi aparține (ca subsistem); practic, acest sistem nu funcționează decât ca un subsistem în cadrul altui sistem, mai complex, supraordonat, și anume mediul școlar.

Sintetizând cele relatate mai sus, conchidem că *Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare* include un ansamblu de componente care, puse adecvat în relație, reflectă complexe potențialități de formare a competenței sociale a elevilor din învățământul primar, reprezentând un punct de plecare în conformitate cu obiectivele cercetării. O astfel de modelare ipotetico-deductivă conduce spre și asigură dimensionarea unei aplicații experimentale, care ar confirma supozițiile teoretice.

2.3. Metodologia valorificării componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din învățământul primar

Orice ramură de cunoaștere științifică și de acțiune eficientă are un corp metodologic propriu care direcționează și organizează activitatea specifică domeniului respectiv. În sfera socio-umanului, ***metodologia*** este definită ca o analiză sistemică a metodelor și tehnicilor. Dar metodologia nu este, pur și simplu, un „inventar” de tehnici, chiar dacă acestea și integrate strategic. Este esențial să amintim faptul că o metodă este totdeauna un mijloc și nu o finalitate în sine; metoda este maniera de a acționa, dar ea nu definește obiectivele de atins și valorile la care ne raportăm.

În contextul actualității, se evidențiază capacitatea metodologiei de a aborda corect realitatea specifică educației; a proiecta inteligibil ceea ce trebuie învățat; a dispune de o autentică forță de predicție; a propune soluții strategice de rezolvare a problemelor; a susține coerența internă a

programelor; a eficientiza efortul de învățare; a realiza experimente; a crea tehnici de cercetare adecvate; a convinge în diverse situații didactice [181, p. 315].

În accepțiunea lui S. Panțuru, la care aderăm totalmente, metodologia instruirii desemnează *ansamblul metodelor și procedeele* utilizate în procesul de învățământ, relevă *principiile* care stau în baza utilizării optime a metodelor, evidențiază *modalitățile* în care metodele se corelează în procesul de învățământ în conformitate cu concepția pedagogică a unei anumite perioade [124, p. 21].

Astăzi, tot mai mult, se evidențiază importanța și necesitatea instruirii interactive, găsirea unor modalități eficiente de activizare prin interacțiuni, asigurarea unor interacțiuni/relaționări constructiviste în cunoașterea școlară au constituit și constituie priorități astăzi pentru specialiștii din domeniul educației, pentru demersurile oamenilor școlii, în general, pentru teoria și practica educației. Aici își găsește locul *Metodologia valorificării componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor*, care contribuie la soluționarea acestei probleme. Prin intermediul acestei metodologii poate fi asigurat climatul social necesar în care elevii vor interacționa pozitiv într-o situație de învățare [109].

Această metodologie este elaborată în urma studierii literaturii de specialitate și din analiza experienței cadrelor didactice. Respectivele modalități/căi au fost adaptate contextului cercetării.

(a) Principiile metodologiei. Principiile care stau la baza *Metodologiei valorificării componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor* sunt:

➤ *Accesibilității* – acesta presupune garantarea dreptului de acces la activitățile sociale din clasă a tuturor elevilor (inclusiv și a celor cu handicap); în ceea ce privește activitățile de învățare în rândul copiilor, ar trebui organizate în dependență de tipul de temperament, tipul de inteligență etc. a acestora, astfel încât fiecare elev să beneficieze de condiții optime pentru obținerea unui anumit succes școlar.

➤ *Interacțiunii/ exersării* – capacitatea elevului de a fi format prin propriile acțiuni. Competența socială se dobândește după o activitate anterioară. Căci, „lucrurile pe care trebuie să le facem învățând sunt cele pe care le învățăm făcându-le” [5, p. 45]. Competența socială se poate achiziționa, dar și manifesta cel mai bine în situații concrete de acțiune. Este nevoie de o organizare a situației de învățare în așa fel încât *fiecare elev să coopereze productiv cu fiecare coleg*, principiu denumit de Elliot Aronson – *sală de clasă de tip mozaic* [169]. În aceste condiții, elevii acționând în compania altora, va face ca performanța în sarcină să sporească.

Se evidențiază în acest context *principiul interacțiunii sociale* care se referă la rolul esențial al comunicării și al conlucrării cu semenii în dezvoltarea capacităților cognitive. J. Bruner – dezvoltând ideile lui L. Vîgotski – consideră că dezvoltarea umană nu poate fi

concepută decât ca un proces de asistență, de colaborare între copil și adult, adultul acționând ca un mediator al culturii. În al doilea rând, acest principiu afirmă *rolul benefic pentru dezvoltarea cognitivă al interacțiunii sociale dintre elevii înșiși*, nu numai între adult („expert”) și elev („novice”)”.

➤ *Respectării elevului* – presupune a fi atent la celălalt și a-l înțelege exact așa cum este: în cultura lui, cu obiceiurile, cu slăbiciunile și cu deprinderile lui. A arăta respect înseamnă a-i trata pe oameni cu grijă și înțelegere.

➤ *Considerației* – presupune pur și simplu să-ți pese de ceilalți, presupune să te gândești la felul în care-i va afecta comportamentul tău.

➤ *Sincerității în timpul interacțiunilor dintre elevi* – presupune ceva mai mult decât a nu spune minciuni, înseamnă a afla adevărul și a-l împărtăși. Iar dacă adevărul se dovedește dureros, să găsești o cale prin care să-l prezinți într-o lumină pozitivă, pe cât posibil. Atunci când un elev întreabă: „Nu-ți place ghiozdanul meu”, în loc să i se spună: „E groaznic!” ceea ce ar putea fi adevărat, poate să i se spună: „Culoarea ghiozdanului nu cea preferată de mine, dar desenul de pe el e chiar interesant!” ceea ce ar fi, de asemenea adevărat.

➤ *Continuității* – se știe că venind la școală, copilul aduce cu el un volum de cunoștințe, deprinderi, priceperi și experiențe sociale, toate acestea constituie fondul apercceptiv pe care îl are la dispoziție pentru a continua să-și formeze competențele sociale și de care trebuie să țină cont învățatoarea. Aceasta va trebui să observe ce cunoștințe, deprinderi are elevul. Numai pe această bază poate elabora și realiza activități care să ghideze sau să modifice comportamentul social al elevilor.

Principiile enumerate mai sus direcționează activitatea de valorificare a componentelor mediului școlar relevante în formarea competenței sociale la elevii de vârstă școlară mică.

Procesul de dezvoltare a competenței sociale are loc pe parcursul întregii vieți, dar cel mai activ se realizează în anii de copilărie și școală, adică în perioada de învățare. Calea transformării conținutului componentelor de la o vârstă la alta include anumite etape, prevede condiții optime de dezvoltare pentru fiecare dintre acestea și o metodologie specifică [126, p. 35].

Metodologia valorificării componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare include: metodele interactive, activitatea în grup, învățarea cooperantă, jocurile dinamice, respectarea regulilor/limitelor, considerarea temperamentului, inteligențele multiple, exemplul adulților, soluționarea conflictelor între elevi, repartizarea responsabilităților, jocurile didactice, ascultarea activă, studiul de caz.

(b) Metodele interactive. E de menționat aici faptul că rigiditatea metodelor de predare–învățare care pun accentul pe memorare și reproducere, precum și activitățile de tip exclusiv

individual generează probleme de socializare multor elevi. În acest context sunt recomandate *metodele interactive*, care favorizează o învățare activă, interactivă și care determină o schimbare în activitatea școlară a elevului. Punându-se accent pe o învățare unul de la alții, schimbului de experiență, confruntării de opinii etc.

Valențele educativ-sociale ale metodelor interactive reliefează relația mai apropiată dintre învățător și elev, elev-elev. Chiar dacă învățătorul gestionează întregul demers didactic, elevii se pot manifesta spontan și liber. Învățătorul nu își impune punctul de vedere, cel mult sugerează, cooperează și îi sprijină să devină buni organizatori ai propriei activități. În prim-plan se află elevul, în plan secundar rămânând învățătorul, tocmai pentru ca elevul să își poată valorifica abilitățile organizatorice, de cooperare, de colaborare, de asumare a responsabilității.

Paleta de strategii didactice interactive variate oferă elevului șansa de a acumula experiențe de viață prin contactul nemijlocit cu colegii. Elevul devine resursă, producător, lider de opinie, cu alte cuvinte, participant activ la propria învățare.

Astfel, interactivitatea în clasă se referă atât la promovarea relațiilor inter și intragrupale, cât și între învățător și elev [Apud 185, p. 174-175]. Conform acestui principiu, învățătorii care le creează elevilor *oportunități de a face schimb de opinii, de a colabora la diferite sarcini de învățare*, de a-și exprima idealuri, speranțe și credințe îi vor ajuta astfel să învețe lucruri noi unii de la alții și să-și transmită reciproc modele de acțiune eficientă. Interacțiunea socială îi va ajuta pe elevi să își îmbunătățească concepția despre sine și încredere în posibilitățile lor, de regulă, obțin mai multe succese școlare, au aspirații mai înalte, se dezvoltă mai rapid.

Din perspectiva psihologiei sociale genetice *nu orice interacțiune provoacă un progres cognitiv*, ci doar acelea care provoacă un *conflict sociocognitiv* [56, p. 85]. Conflictul sociocognitiv se definește prin divergența răspunsurilor oferite de partenerii unei interacțiuni la o situație problemă cu care sunt confrunțați și căreia trebuie să-i găsească un răspuns comun [146, p. 51].

Prin confruntarea punctelor personale de vedere, prin colaborare în cercetarea lucrărilor și prin corectări reciproce copii își „construiesc”, în procesul interacțiunii sociale, modalități de operare intelectuală cu diferite categorii de informații, precum și convingerile, gusturile, interesele de cunoaștere [54, p. 85].

E de precizat, în acest context, că în Danemarca, elevii sunt liberi să folosească orice sursă pentru a găsi răspunsurile de care au nevoie, ca să încheie o verificare ori să-și completeze un proiect: computer, calculatoare, colegii de clasă. Profesorii evaluează modul în care au gândit și au folosit resursele pe care le aveau la dispoziție, nu neapărat răspunsul în sine. Respectiv, e vorba de felul în care proiectează, dacă și cât de creativi sunt în strategiile lor și *dacă efectiv colaborează cu ceilalți* [7, p. 40].

Deci, metodele interactive folosite tot mai des în procesul de învățare a elevilor trebuie să-i orienteze pe elevi să facă alegeri și să își asume responsabilitatea pentru ele, să își formeze opinii personale, să se antreneze în discuții, să inițieze interacțiuni cu colegii, să se confrunte cu alte opinii, susținându-și părerea proprie, să pună în valoare respectul reciproc, onestitatea, empatia (indicatori ai competenței sociale). Astfel, aceste metode interactive constituie o premisă în formarea competenței sociale, realizarea educației sociale.

(c) Activitatea în grup. Cercetătoarea V. Priscilla, analizând nevoile personale ale oricărui copil confruntat cu o problemă școlară, identifică ideea conform căreia *copiii au nevoie să se bucure de sentimentul de apartenență*. Cei ce nu se bucură de acest sentiment vor avea tendința să părăsească anumite grupuri de colegi, să întrerupă comunicarea chiar și cu cadrele didactice, să devină dezinteresați de orice comunitate de învățare sau comunitate de practici din spațiul școlar [Apud 134, p. 60].

Activitatea în grup le oferă elevilor ocazia să își dezvolte abilitățile, să învețe din experiențele celorlalți. Ele trebuie organizate în așa fel încât să satisfacă cerințele individuale ale elevilor și să le ofere acestora libertatea de a se manifesta [71, p. 9].

Din perspectiva educației sociale, activitatea în grup, de fiecare dată, trebuie îmbunătățită. Acest lucru e posibil respectând anumite cerințe: să se stabilească reguli pentru lucru în grup împreună cu copiii care vor fi, pe parcurs, modificate în dependență de nevoile acestora; după fiecare activitate în grup „membrii acestuia să evidențieze situații/soluții noi prin care să facă activitatea proprie mai productivă (nu se recomandă ca elevii să-și evalueze activitatea în grup între ei); grupurile din cadrul clasei ar trebui să fie eterogene pentru a le da elevilor posibilitatea să învețe din exemplele oferite de colegii de aceeași vârstă; activitatea la ore presupune ca sarcinile să fie executate de grupuri mici de elevi, care se autoconstituie și autodirijează, fără a se ignora munca individuală. Munca individuală e privită drept o componentă a muncii în echipă. Indiferent de grupa din care face parte, elevul lucrează fie pentru rezolvarea aceleiași probleme, fie explorează o temă nouă, timp în care învățătoarea se manifestă ca animator, mediator, evaluator [6, p. 269].

Luând în calcul fenomene ca „frânarea socială” [32, p. 27-28], „lenevirea socială” [78, p. 149], în timpul sarcinilor de învățare, în care trebuie reunite eforturile tuturor elevilor pentru atingerea unui scop comun, se recomandă *diviziunea responsabilității în grup* [67, p. 30].

Totodată, activitatea în grup constituie o premisă ca elevii să acționeze în folosul altora și să nu se gândească doar la ei, iar în condițiile în care elevii acționează în compania colegilor, performanța școlară sporește.

Asigurându-se că fiecare elev se simte bine-venit, învățătoarea, *prin intermediul învățării în grup, le transmite elevilor mesajul că fiecare persoană trebuie respectată, că fiecare elev constituie un element important al comunității din clasă și fiecare poate beneficia de spațiul și resursele comunității, precum și participa la menținerea acestora*. Totodată, *încurajează tendința de colaborare în grup pe parcursul activităților de învățare și în afara acestora; dezvoltă abilitatea de a cere și a oferi ajutor, împarte și împrumută obiecte personale* (indicatori ai competenței sociale).

(d) Învățarea cooperantă este o metodă didactică de organizare, în funcție de obiective operaționale bine stabilite, *a unei munci colective fondate pe complementaritate și convergență teleologică, orientată spre asigurarea aspectului social al învățării și care vizează dezvoltarea deprinderilor de comunicare interpersonală, a interacțiunilor, competențelor și comportamentelor sociale, de tip interacționist și comunicativ al elevilor*. Ea valorizează nevoia elevilor de a munci împreună ca o adevărată echipă, într-un climat colegial, de susținere, de a se corecta reciproc [17, p. 319].

M.H. Dembo și M.J. Eaton (1997) consideră că tipul structurilor de scopuri stabilite de profesor pentru activitățile de învățare determină modul în care elevii vor relaționa între ei și cu profesorul, în vederea atingerii obiectivelor instrucționale. Tipurile de structuri de scop, identificate și explicitate de acești autori, sunt [Apud 17, p. 319]: *cooperativă, competitivă, individualistă*.

Mai multe cercetări au demonstrat că situațiile de învățare structurate cooperativ sunt mai eficiente decât situațiile de învățare structurate competitiv. Ele au un efect pozitiv în privința mai multor dimensiuni ale comportamentului: motivația, strategii de raționament, percepția celuilalt etc.. În cadrul lor, colegii sunt percepuți drept colaboratori activi, co-parteneri într-un demers de activitate colectivă, creatoare de modele transferabile de la un elev la altul într-un demers de obținere a unui succes comun; așadar, în situațiile de învățare prin cooperare, elevul nu își percepe colegii ca obstacole în calea succesului personal, iar interesele individuale sunt subordonate constructiv celor colective, promovându-se relațiile cooperante și angajamentele tuturor membrilor grupului pentru reușita comună. Practic, fiecare elev este un depozitar al propriilor idei, concepții, sentimente, experiențe, care merită să fie împărtășite, transmise, confruntate cu ale altora, constituind fundamentul unei învățări „unii de la ceilalți”; astfel s-a introdus în circulație sintagma *învățare de la colegi (peer learning)*. Astfel, *în învățarea prin cooperare, comunicarea activă presupune interacțiuni și schimburi intelectuale, verbale, social-emoționale și afective: profesor-elev(-i), elev(-i)-profesor, elev-elev(-i), elev-echipă, grup cooperativ, echipă / grup cooperativ – echipă / grup cooperativ, mediate de conținuturile curriculare*.

Cercetările de pedagogie, psihologie și sociologie educațională au evidențiat faptul că legarea ideii de colectiv cu cunoștințele și cu acțiunea este profitabilă, constatându-se că munca în echipă și construcția democratică a noii cunoașteri sunt productive. Construcția democratică a cunoașterii se referă la faptul că se instaurează o *rețea de interacțiuni sociale*, un spațiu comunicațional garantat de *reguli de funcționare democratice*, spațiu în care *puncte de vedere și opinii diferite se pot confrunta într-un mod pluralist*, în condiții de *acceptare, toleranță și respect reciproc* și cu *spirit de principialitate, de solidaritate, de înțajutorare și colegial*. În acest spațiu, elevii, diferiți ca personalitate, găsesc soluția formării lor în pluralitate: pluralitatea concepțiilor, a ideilor, a preocupărilor, a ritmurilor de lucru, a grupurilor, a formelor de feedback și evaluare etc. Deciziile luate în grup sunt mai favorabile modificării durabile de atitudini decât expunerea informațiilor și transmiterea mesajelor, care, adesea, au efecte superficiale și efemere [17, p. 319]. Astfel, în viziunea M.-D. Bocoș învățarea cooperativă / prin cooperare prezintă o serie de caracteristici specifice educației sociale (Anexa 3).

O clasă cooperantă, mai degrabă decât o clasă competitivă, contribuie la un mediu de învățare emoțional sigur. Obiectivul activităților de învățare ar trebui să fie cooperarea, nu competiția. Într-o sală de clasă care funcționează după un model competitiv, obiectivul principal al elevului este de a-i dovedi învățătorului „că știe materia”. Pentru îndeplinirea acestui obiectiv, elevul nu trebuie să fie atent la perspectivele, nevoile sau abilitățile colegilor. Într-o sală de clasă de tip mozaic, elevii învață să-i înțeleagă pe ceilalți, iar înțelegerea aduce cu sine abilitatea de a se identifica afectiv cu cei observați, abilitate care poartă denumirea de empatie și are rol esențial în îmbunătățirea relațiilor dintre persoane, grupuri și comunități [136, p. 268-270].

Într-un mediu de cooperare, copiii știu că ceilalți le va păsa de contribuția lor și că împreună creează o comunitate care să le permită să simtă un sentiment de apartenență. Crearea unui sentiment de comunitate include o identitate specială, cu propriile sale tradiții, cultură, aspect, reguli etc. la care toată lumea din grup a contribuit și în care identitatea individuală a fiecăruia este recunoscută [37, p. 164].

Cooperarea înseamnă, înainte de toate, un câștig în planul interacțiunii între elevi, generând sentimente de acceptare și simpatie. Ea instaurează buna înțelegere, armonia și stimulează comportamente de facilitare a succesului celorlalți.

Formarea competenței sociale presupune cooperarea elevilor ce implică inițierea și desfășurarea unor activități concrete, care se referă la:

- ✓ Formularea unor cerințe clare și a unor perspective care să mobilizeze energia colectivului de elevi. Asemenea cerințe și perspective reprezintă sarcini comune pe care colectivul urmează să

le înfăptuiescă, scopuri pe care să le atingă. Aceste perspective au un efect pedagogic în măsura în care sunt realizabile, sunt stimulative și atrăgătoare, exprimă dorințele elevilor și îi antrenează.

✓ Existența unui colectiv pedagogic încheșat. Este condiția care asigură deprinderea de a încheș ușor relații în interiorul colectivului, schimbarea de relații etc.

✓ Tradițiile. Încheșarea colectivului presupune cultivarea unor tradiții legate de anumite evenimente mai importante din viața școlii și a elevilor.

În concluzie, învățarea prin cooperare presupune următoarele: *participarea activă a elevilor; fiecare elev este respectat; este solicitată diversitatea de opinii și toate contribuțiile sunt considerate valoroase; elevii își dezvoltă abilitățile de soluționare a conflictelor; capacitatea sporită de a vedea o situație și din perspectiva celuilalt; relații mai bune, mai tolerante cu colegii.* Toate aceste caracteristici sunt și indicatori ai competenței sociale. Deci, învățarea prin cooperare constituie o premisă în formarea competenței sociale, realizarea educației sociale.

Instituția de învățământ este unul dintre cele mai importante locuri în care cooperarea poate fi și trebuie să fie învățată și unde trebuie modelat acest mod de lucru. Cooperarea va fi mai productivă și relațiile dintre elevi mai sănătoase dacă vor fi stabilite și respectate limite/reguli.

(e) Respectarea regulilor/ limitelor. *Regulile și limitele trebuie să existe în viața fiecărui copil. Regulile fac viața copiilor înțeleasă și predictibilă, oferindu-le sentimentul de siguranță. Dacă sunt stabilite și folosite corect, regulile ajută învățătura să reducă numărul conflictelor și să mențină o atmosferă de comunicare eficientă și relații sănătoase în cadrul clasei de elevi. Astfel, copiii au nevoie de limite care îi vor ajuta să devină adulți echilibrați.*

Din perspectiva educației sociale aceste reguli/limite trebuie să privească activitatea în grup: ascult și respect părerea colegilor, mă implic în activitate etc.

E de reținut câteva aspecte atunci când se stabilesc regulile:

- *Regulile să fie introduse treptat;*
- *Regulile să fie puține și flexibile.* Este bine să fie cel mult 5 reguli. Dacă numărul lor va fi mare, va fi greu să se urmărească respectarea lor. O regulă de care nu mai este nevoie, trebuie revizuită și modificată, pe măsură ce se produc diferite schimbări;
- *Regulile se stabilesc împreună cu copiii.* În acest fel se asigură că elevii înțeleg regula, știu de ce este necesară și o acceptă. Fiecare regulă trebuie formulată și discutată într-o atmosferă calmă. La fel trebuie discutate consecințele pentru elevi atunci când regula nu va fi respectată, dar și beneficiile fiecărei reguli;
- *Regulile sunt formulate comportamental și pozitiv,* pentru a ajuta elevii să înțeleagă ce are voie să facă. Învățătura apelează la reguli pentru a face elevii să-și dezvolte un comportament dorit de ea. Însă când formulează aceste reguli se recurge la metoda

interdicției, indicând copilului ce nu se poate face. În asemenea situații, elevii nu știu ce să facă, pentru că nu li se spune acest lucru. Iată de ce, regula trebuie să conțină comportamentul care se așteaptă de la elevi;

- *Regulile sunt afișate la vedere*, desenate sau scrise pe înțelesul elevilor, pentru a nu fi uitate;
- este de evidențiat că *este firesc și normal* pentru elevi să testeze limitele/regulile. Este parte din procesul de învățare. Chiar dacă la moment ar putea să nu le placă, elevii se simt mai siguri atunci când învățătoarea *menține regulile stabilite*, cu condiția că nevoile lor de bază sunt realizate. Elevul devine confuz dacă, într-o zi, se introduce o regulă, iar a doua zi nu mai funcționează.

Copilul sangvinic este cel care are cel mai mult tendința de a se conforma regulilor stabilite, fiindcă are nevoie de un cadru pentru a-și asigura securitatea personală. Din contra, elevul de tip coleric este dominator și manifestă mai degrabă dispoziții pentru a dicta și a impune celorlalți regulile personale. Mai puțin expresiv, elevul de tip flegmatic se va preface că urmează aceste reguli în timp ce în forul său interior nu va fi de acord cu ideea de a lăsa să i se impună orice ar fi. Mai interogator, copilul de tip melancolic va vrea să știe de ce sunt necesare aceste reguli și va suferi în sinea sa când nu le va înțelege utilitatea [27, p. 89].

Pedepsele nu ajută elevii să-și dezvolte auto-controlul și respectul pentru cei din jur. Pedepsele nu ajută copii nici să devină persoane autonome, responsabile, care să ia decizii și să se descurce pe cont propriu [32, p. 2]. Pedepsa aplicată va fi eficientă doar dacă va avea legătură cu greșeala comisă. De exemplu, folosirea greșită a telefonului, deranjându-i pe ceilalți, poate aduce cu sine limitarea accesului la telefon pentru o perioadă.

La fel, trebuie să se atragă atenția dacă elevul nu a încălcat o regulă intenționat sau dacă a fost doar o scăpare. Există o diferență între o trăsătură de caracter adânc înrădăcinată, care trebuie corectată și o greșeală care trebuie doar adusă în atenție. E important, în această situație, să i se spună elevului că greșeala comisă de el nu îl va defini atât timp cât va lua măsurile necesare pentru a se corecta și că învățătoarea și părinții sunt gata să-l ajute.

Pe parcursul ultimilor ani noțiunea de pedeapsă a evoluat spre o soluție mai acceptabilă: să-ți accepți consecințele propriilor alegeri. Această aplicație părea justificată atunci când era în legătură directă cu ofensa: „Ai pierdut timp la ore, trebuie să-l recuperezi la momentul potrivit”; „I-ai făcut rău unui prieten, trebuie să repari căutând o activitate care îi face plăcere”. Asta e ceva mai logic. Dar după părerea lui Caron Gérard, aceste intervenții rămân prea centrate pe sarcină, pe producerea unui gest, cum e primit în acest secol [27, p. 30-31].

Mulți învățători au ajuns să creadă că recompensele și pedepsele sunt similare în privințe majore și minore. Cu atât mai frapantă este legătura dintre aceste două atunci când trecem de la

teorie la practică. *Adevărul este că pedepsele și recompensele nu sunt deloc opuse; sunt doar două fețe ale aceleiași monede.* Cel mai fascinant aspect al acestei relații însă poate fi descris succint în două cuvinte: *recompensele pedepsesc* [92, p. 54-55].

Recompensele distrug relațiile, fiind demonstrat corelate cu învățarea, productivitatea și dezvoltarea simțului responsabilității. Au aceste efecte atât în relațiile orizontale (elev-elev), cât și în cele verticale (învățător-elev).

Luând în considerație relația dintre elevi, trebuie să începem prin a recunoaște că prezența cooperării nu face doar mai plăcută sarcina; în multe cazuri, este practic o condiție obligatorie a calității. Din ce în ce mai mulți învățători admit că excelența rezultă cel mai probabil din echipe foarte bine organizate, în care sunt împărțite resursele, în care se fac schimb de idei sau de experiență și fiecare participant este încurajat și ajutat să dea tot ce are mai bun.

În clasă, unul dintre mesajele-cheie comunicate de dascăli, în special de cei care aplică des recompense și pedepse este următorul slogan „Vreau să văd ce poți tu să faci, nu vecinul tău”. Această tendință către individualism persistă, în ciuda dovezilor că atunci când elevii studiază împreună în grupuri atent structurate, calitatea procesului lor de învățare este de obicei mult mai mare decât ar putea-o obține singur chiar și cel mai isteț dintre ei.

Recompensele nu fac nimic pentru promovarea acestui simț al comunității. Ba chiar se interpun în calea acestor scopuri: de câte ori elevii fac eforturi să obțină recompense, se creează un curent de „invidie și dezbinare”. Sunt mai multe condiții comune în care recompensarea elevilor duce de la rău spre mai rău. Prima condiție este aceea în care învățătorul anunță la începutul anului că acela dintre elevi care va avea cele mai multe cărți citite, în acest an, va putea să poarte o insignă cu „Geniul lecturii”. În acest scenariu, indiferent cât de bine se descurcă toți elevii din clasă, doar unui elev i se acordă titlul. Mesajul desprins de aici – și, de fapt, din tot conceptul de competiție – este că oricine poate fi un obstacol în calea succesului cuiva. Dacă sistemul de recompensare face oamenii să se perceapă între ei drept rivali, rezultatul previzibil este acela că se vor privi cu suspiciune și ostilitate și, în funcție de statusul lor relativ, poate și cu dispreț și invidie.

Dintre toate modurile în care sunt stimulați elevii să caute recompense, cel mai dăunător este acela de a limita numărul în care acestea sunt disponibile. Înseamnă să înlocuim posibilitatea ca elevii să încerce să se ajute între ei cu faptul aproape sigur de a încerca să se învingă unul pe celălalt. În al doilea rând, cei care cred că nu au șanse de câștig sunt descurajați să mai facă vreun efort; din moment ce nu li s-a dat vreun motiv să se implice, exceptând pentru a-și învinge rivalii, acești elevi sunt, aproape prin definiție, demotivați [92, p. 57].

În al treilea rând, elevii tind să atribuie rezultatele unui concurs, în contrast cu cele ale unui efort non-competitiv, unor factori care sunt în afara propriului control, cum ar fi o abilitate

înnăscută, norocul, „preferații clasei”. Rezultatul este un sentiment diminuat al capacităților proprii și mai puțină responsabilitate față de performanțele lor viitoare.

Și recompensa colectivă are efecte nedorite. „Dacă stați toți cuminiți”, spune învățătorul, „la sfârșitul zilei veți avea o surpriză”. Zumzetul entuziast din clasă se stinge curând, pe măsură ce copii realizează că unul dintre ei pus pe șotii ar putea rata recompensa pentru toți. Această mișcare strategică este una dintre cele mai transparente strategii de manipulare folosite de învățători care dețin controlul. Implică o anumite presiune nocivă asupra celorlalți, în loc să încurajeze grija sinceră față de confortul acestora. Și vai de bietul copil al cărui nume este citat în acea după-amiază, drept motiv pentru faptul că „îmi pare rău să vă anunț, băieți și fete, dar surpriza nu va mai fi”. Ideea esențială este că unele tehnici de recompensare promovează competiția mai mult decât altele, și inhibă cooperarea.

Atât recompensele, cât și pedepsele induc un tipar comportamental în care elevii încercă să impresioneze și să se lingusească pentru favoruri persoana care le oferă (învățător, părinte). Aproape că nu mai contează ce anume se urmărește, să se asigure o recompensă sau să se evite o pedeapsă. În orice caz, ceea ce *nu se urmărește* este acea relație caracterizată de un interes sincer și care îi invită pe elevi să-și asume riscul de a fi deschiși și vulnerabili – acel gen de relație care inspiră oamenii să dea tot ce au mai bun și care chiar poate face o diferență notabilă în calitatea relațiilor dintre oameni.

Înainte de a concluziona aspectele formative ale limitelor stabilite, consecințelor suportate, pedepselor primite, recompenselor câștigate (din perspectiva formării competenței sociale) mai evidențiem că limitele sunt granițele care se stabilesc pentru comportamentele permise în clasa de elevi și în familie. În cazul în care elevul depășește granița, trebuie redirecționat afectuos. Aceasta nu este o pedeapsă; este doar o respectare a limitei. Trebuie doar să i se reamintească acea graniță de fiecare dată când încalcă o regulă. Dacă răspunde „Bine, nu mai fac” înseamnă că și-a luat angajamentul conștient și va respecta regula. În caz contrar are nevoie de ajutorul învățătorului și/sau a părinților.

Așadar, a stabili limite înseamnă că acestea trebuie respectate și, uneori, va fi nevoie să se folosească *avantajul fizic pentru a duce elevul în alt loc*. E de remarcat că totuși aceasta nu implică pedepsirea elevului. Pedepsele nu sunt eficiente pentru a schimba comportamentul elevilor. Acestea îi fac pe elevi care deja sunt într-o situație dificilă să-și dorească și mai puțin să coopereze și nu-i ajută să-și depășească emoțiile care i-au făcut să răbufnească. Luând elevul „în alt loc” nu facem altceva decât să-i reamintim ce graniță a încălcat și care e comportamentul admisibil.

Desigur că învățătorul e cel care a stabilit granița, dar în loc să i se impună elevului cu forța e nevoie mai degrabă să fie îndrumat, să fie sprijinit pentru a putea împlini așteptările cadrului

didactic. Astfel, înainte de a-i permite elevului să reia activitatea va trebui să fie întrebat din nou dacă e sigur că se poate controla, să fie ajutat să-și facă un plan și să se obțină o promisiune.

Dacă elevul încalcă limitele mereu deranjând colegii înseamnă că există o situație în legătură cu care are nevoie de ajutor. Poate că nu observă durerea și teama de pe chipurile colegilor și are nevoie de ajutorul învățătorului și/sau a părinților pentru a deprinde empatia. Sau poate că observă aceste stări și îi face plăcere, ceea ce ne duce cu gândul la faptul că ar putea avea nevoie de sprijin în legătură cu sentimentele de gelozie. Este posibil și să se simtă prost atunci când o face, dar să nu se poată opri înainte ca lucrurile să se întâmple, caz în care are nevoie de ajutor în privința controlului impulsivității. Deci, se poate observa cum un comportament de încălcare a unei limite este, de fapt, doar un simptom al unei probleme mai adânci și, pentru a o depăși, are nevoie să fie îndrumat de învățător la școală și de părinți – acasă.

În concluzie, elevul trebuie să știe că în clasa de elevi există reguli/limite, fie că sunt stabilite de învățători sau elevi. Este recomandat să se stabilească reguli și limite rezonabile, pe care să le respecte, dar mai ales, pe care să le vadă respectate și de ceilalți elevi din clasă. Iar exercițiul comunicării este eficient atunci când e pus în practică repetat și, mai ales, cu un ton calm, dar ferm.

Cu reguli în clasă, este garantat că există o bună coexistență, o mai bună comunicare și siguranță la elevi. Este pozitiv că regulamentul menționat este elaborat cu opinia tuturor celor implicați în clasă. Aceasta urmărește o mai bună înțelegere, înțelegere și comunicare a consecințelor încălcării regulilor.

În continuare, mai evidențiem un aspect foarte esențial în formarea competenței sociale. Și anume faptul că totul se produce atât de repede, prea repede, că persoanele care reușesc în viață sunt rapide, că trăim în epoca reușitei industriale: să produci repede și bine. Iar modelul industrial se copiază imediat, într-un mod evident în mediul școlar. Gérard Caron e de părere că „*viteza nu are logică în educație, viteza omoară corpul, viteza distruge relațiile dintre oameni*” [27, p. 31]. Acuză viteza ca fiind responsabilă de climatul nepotrivit care domnește în anumite săli de clasă. Acuză viteza ca fiind cauza nenumăratelor probleme care sunt întreținute în fiecare zi în clasă, între învățător și elev, între elev și elev.

Cercetătorul mai susține că la baza tuturor conflictelor dintre copii stă o lipsă de respect cu privire la nevoile și la drepturile celuilalt. „*În loc să se ceară părerea celuilalt, făcându-ne timp să-i ascultăm opinia, îl agresăm: există agresiunea EU-lui altuia*” [Ibidem, p. 37]. Tocmai din acest motiv lucrurile nu funcționează. Intervențiile pripite provoacă frustrarea și mânia la sangvinic sau la coleric, ura sau disprețul față de sine la melancolic sau la flegmatic.

Prezentând teoria temperamentelor copilului și punerea ei în aplicare, se insistă „*asupra necesității de a ne face timp să cunoaștem întreaga sensibilitate și afectivitate a copilului, să fim atenți la chemările sale interioare, perceptibile printre calitățile și defectele sale*” [27, p. 37].

(f) Considerarea temperamentului. G. Caron susține că *fiecare elev trebuie susținut în funcție de temperamentul său* în procesul de învățare [Idem]. Fiecare copil este unic. E dificil să înțelegi caracteristicile individuale ale fiecărui copil și, în același timp, să-l accepți pe fiecare exact așa cum este el. Cu toate acestea, să-l accepți nu înseamnă că nu trebuie să încerci, cu înțelepciune și blândețe, să-i modelezi comportamentul, prin deprinderi care îl vor ajuta să se dezvolte la adevăratul său potențial [93, p. 37].

Acest demers care urmărește să dezvolte personalitatea copilului nu se poate face fără a înțelege importanța necesității susținerii copilului, de a-i fi prieten. În acest sens, G. Caron specifică *mijloacele de intervenție în mediul școlar* pentru dascăl care vor asigura starea de bine în cadrul mediului școlar (Anexa 4).

Arta educativă, în acest context de exagerare a forței copilului, va consta nu în a-l contracara, ci mai degrabă în a-l dirija în mod corespunzător să participe productiv în activitatea de învățare interacționând cu cei din jur [Ibidem, p. 4].

Temperamentul este mai mult „un profil înăscut de comportament, de afect și de psihologie care poate fi cel mai bine descoperit prin observația directă a copilului în reacțiile sale psihologice și fiziologice la stimuli specifici. Cercetările relevă că temperamentul nu pare să varieze de la șapte la unsprezece ani. Numai 15% dintre adolescenți se vor schimba, fie devenind prea deschiși, fie închizându-se. Acest fapt ne anunță că descoperind tipul de temperament dominant al fiecărui elev de clase primare, am putea să ne bazăm pe aceste date fiindcă ele nu se schimbă [162, p. 102].

Or, temperamentul caracterizează personalitatea fiecărui elev și cele mai tipice reacții ale lui în cadrul mediului școlar. Aspectele negative, în funcție de temperament, pot fi modificate, pe măsură ce copilul crește. Cu ajutorul învățătorului și părinților, copiii mai pot fi și îndrumați să-și modifice reacțiile, pentru a interacționa cu succes cu ceilalți copii din clasă. În așa mod, copiii învață cum să se comporte în situațiile care le par dificile din cauza temperamentului lor, își dezvoltă calitățile necesare pentru a se adapta la diferite situații [93, p. 4-9].

În acest context, G. Gordon precizează acțiuni pe care le pot întreprinde învățătorii pentru a susține fiecare elev, în funcție de temperamentul său. O deosebită importanță o au trăsăturile specifice fiecărui temperament (Anexa 5), trăsături care și determină acțiuni de susținere a copilului. De rând cu acestea, pot fi luate în calcul și tipurile de personalitate, descrise de M. Georgescu, ce permit analiza diferitelor comportamente ale elevilor: anxios, paranoid, isteric, obsesional, narcisic, dependent, pasiv-agresiv (Anexa 6) [72, p. 54-55].

Susținând, astfel, fiecare copil, ei vor simți că sunt înțeleși, că învățătorii le sunt alături, vor fi mai deschiși pentru colaborare. Plus la toate, fiecare elev, cunoscându-și caracteristicile temperamentale (pozitive și negative), își va putea controla trăsăturile care le creează probleme în relaționarea cu semenii. Și încă un avantaj mai e că elevii între ei se vor cunoaște mai bine, vor da dovadă de un grad mai mare de *empatie, toleranță*, observând cum colegul său se luptă cu anumite reacții comportamentale datorate temperamentului ce-l posedă.

De fapt, **empatia** este atât de eficientă în ce privește reconectarea cu elevul supărat și în a-l ajuta să se calmeze. Însă empatia nu este un truc pentru a-l controla pe celălalt. Este un mijloc de conectare și de a-l sprijini pe elev să proceseze emoțiile. Iată câteva probleme pe care le-a întâlnit cercetătoarea L. Markham cel mai adesea la părinții care „folosesc” empatia și cu ce argumente vine să reliefeze importanța empatiei în contactarea cu copilul sunt următoarele [99, p. 60-62]:

(g) Inteligențele multiple. Un alt aspect al metodologiei valorificării mediului școlar ca factor al educației sociale este *valorificarea inteligențelor multiple*. Teoria lui H. Gardner despre inteligențele multiple este considerată cea mai profundă pătrundere în domeniul educației. Este vorba de un alt mod de a aborda elevii, ținând cont de diferențele dintre ei [66]. Psihologul H. Gardner definește conceptul de inteligență ca fiind: calea prin care un individ poate să-și rezolve problemele de viață; abilitatea de a crea un produs sau de a oferi un serviciu care este de valoare în cel puțin o cultură; potențialul de a găsi sau de a crea soluții care să faciliteze noi achiziții [176]. Formarea unei personalități active, investigatoare, creatoare, care să participe conștient la propria sa formare constituie nu numai un principiu, ci și o orientare a omului cult de astăzi.

Această teorie justifică ceea ce se poate constata, de altfel, în activitatea cotidiană a fiecăruia, anume că nu învățăm în același mod, că avem diferite stiluri și atitudini de învățare diferite și, în consecință, avem nevoie de un tratament diferit, individualizat, pe tot parcursul de instruire și formare [171].

Deși prin teoria sa H. Gardner nu a vizat o finalitate educațională, el a pus în discuție aplicațiile *teoriei inteligențelor multiple* pentru curriculumul școlar, conturând următoarele principii educaționale:

- *subiecții care învață să fie încurajați să își utilizeze inteligențele preferate în învățare;*
- *activitățile instructionale să facă apel la diferite forme ale inteligenței;*
- *evaluarea învățării să măsoare multiple forme ale inteligenței.*

Astfel, *inteligențele multiple reprezintă fundamentul instruirii diferențiate*, întrucât odată cu identificarea lor se determină sensul în care trebuie modelat și adaptat curriculumul implementat pentru fiecare elev, considerat un „unicat”, care are anumite particularități psihologice de vârstă, dar mai ales anumite particularități psihologice individuale, un anumit potențial psihologic, un

anumit stil de învățare, anumite aptitudini, interese și nevoi educaționale, disponibilitate și capacități de asimilare și formare proprii.

Dacă în cadrul mediului școlar vor fi valorificate inteligențele multiple atunci fiecare elev va fi interesat de sarcina ce o are de îndeplinit, reducându-se considerabil neînțelegerile dintre elevii care apar ca rezultat al disconfortului creat de elevii plictisiți în activitatea de învățare [84].

Totodată, un alt avantaj al valorificării inteligențelor multiple este că pune în valoare capacitățile fiecărui elev, oferă șanse de reușită tuturor elevilor. Această reușită și determină, la vârsta școlară mică, nivelul de integrare în grup. Fiindcă, de cele mai dese ori, sunt acceptați în cadrul grupului cei care au rezultate școlare bune. Atunci să creăm un mediu de învățare prin care fiecare elev să poată obține rezultate înalte valorificându-și tipul de inteligență în cadrul activităților de învățare.

(h) Exemplul adulților. Dacă obiectivul este *formarea competenței sociale* la elevii de vârstă școlară mică, în cadrul mediului școlar, nu e suficient de a crea condiții de interacțiune, relaționare între elevi și de a valorifica potențialul fiecărui elev pentru ai da valoare în clasa de elevi. Mai e nevoie de *exemplul adulților* (a cadrului didactic – la școală și a părinților acasă).

Pentru a evidenția mai bine acest aspect al *Metodologiei valorificării componentelor mediului școlar relevante în formarea competenței sociale* menționăm și analizăm, în acest context, un exemplu: Învățătorul fiind stresat de îndatoririle pe care le are de îndeplinit zilnic și de obiectivele pe care trebuie să le atingă în decursul unei zile poate să-i spună elevului care îl întrerupe din vorbit (în timpul unui discurs oral): „*Termină!*” – asta nu necesită decât două secunde: este deci o economie de timp. Sau îi poate spune răspicat unui elev care întârzie în aranjarea rechizitelor: „*Ce am spus? Fă imediat ce am spus!*” sunt cinci secunde. Este mult mai rapid decât să se apropie calm de elev explicându-i cu blândețe: „*știu că ți-ar fi trebuit mai mult timp să îți termini treaba. Dar îți voi da timp, în cursul zilei, pentru a termina această muncă care îți place. Așadar, mi-ar plăcea să îți aranjezi imediat caietul și creionul, apoi să mă ascuți, căci am ceva nou și interesant să spun tuturor*”.

Ca să comunici astfel, e nevoie de mai mult decât cele cinci secunde obișnuite. Să se intervină în acest fel cu siguranță trebuie cel puțin douăzeci și cinci de secunde. Iar când sunt în clasă douăzeci și cinci de elevi ar însemna 625 de secunde, adică 10 minute și 25 de secunde în cursul unei singure perioade de 45 de minute. E mare pierdere de vreme. Mai ales dacă se iau în considerare și alte 5 pentru pregătire pentru lecție, altele 5 pentru a pregăti ieșirea.

Astfel, din cauza logicii producției, se impune următoarea concluzie: nu trebuie să întârziem prea mult cu gestionarea disciplinei în clasă, altfel timpul va fi insuficient pentru realizarea sarcinii

de predare. În asta constă adevărata problemă, *dilema școlii de azi. Trebuie să se pună accentul pe conținutul care trebuie să fie predat.*

Se poate afirma că atenția este concentrată asupra materiei ce trebuie predată și se diminuează considerabil atenția învățătorului vizând relaționarea constructivă cu elevii. E de amintit în acest context ideile lui R. Blake și J. Mouton, psihologi-sociologi teoreticieni ai lui homo-industrial-optimal, că dacă un angajator ar depune tot atâta energie ca să întrețină relații armonioase cu angajații săi, pe cât depune ca să aibă o tehnologie adecvată formării de buni tehnicieni, șansele sale de a-și îmbunătăți producția ar crește considerabil [172, p. 12].

Se desprinde ideea conform căreia profesorul trebuie să investească mai mult timp pentru a construi o relație armonioasă cu elevii. Să comunice cu ei cu răbdare, să le asculte problemele cu care se confruntă, să fie empatici, să recunoască sentimentele trăite de elevi și pe cele proprii; să acorde timp confruntărilor de opinii dintre profesor-elev. Într-un final, să manifeste competență socială ca elevii, observându-i comportamentul, să-l preia ca model în relaționarea lor cu cei din jur.

(i) Soluționa conflictul între elevi elevi. În continuare evidențiem un alt aspect metodologic ce ține de formarea competenței sociale la elevii de vârstă școlară mică. Conform acestuia confruntarea cu situațiile de interrelaționare nereușite care depășesc cunoștințele și abilitățile elevului reprezintă un exemplu de situație în care intervenția unui adult (învățător, părinte) este esențială. Un exemplu pe care nu-l poate rezolva poate să devină pentru acest copil o justificare pentru a renunța în a mai interacționa cu colegii, o confirmare a imaginii negative de sine sau un motiv de teamă pentru consecințele eșecului. În aceste condiții, un adult poate identifica și poate sista elevul să depășească aceste bariere.

Însă depășite de creșterea numărului situațiilor conflictuale nerezolvate, învățătorul nu poate participa întotdeauna la rezolvarea situațiilor conflictuale dintre elevi. În acest sens, se recomandă să li se ofere elevilor ocazia *de a soluționa singuri conflictul între ei*, să-și expună unuia altuia părerile despre situația creată, de a ajunge la un compromis, înțelegere, soluționare de conflict. Că doar asta se întâmplă în societate, ei între ei adulții își soluționează conflictele. Dar pentru a ajunge la această performanță elevii au nevoie de un adult care să-i învețe niște deprinderi sociale de bază.

Pornind de la etapele procesului de rezolvare a problemelor, se întreprind următoarele acțiuni: se ascultă sentimentele și necesitățile elevilor dintr-o situație concretă; învățătoarea rezumă punctul de vedere al elevilor; învățătoarea își exprimă sentimentele și necesitățile; se invită clasa să facă o analiză completă a situației, împreună cu învățătoarea, pentru a găsi o soluție; se scriu toate ideile – fără a le evalua; se decide împreună care sunt ideile pe care plănuiesc să le folosească și cum plănuiesc să le pună în practică [62, p. 121-123].

Într-o situație conflictuală apărută pot exista două tipuri de acțiuni: de *abordare* și de *evitare*. Învățătorul trebuie să aleagă acțiunea de abordare, deoarece, deși îi displace, este necesar ca la început să se implice în rezolvarea unui conflict apărut, care altfel ar putea degenera. Învățătorul trebuie să țină seama de faptul că rezolvarea unui conflict depinde adesea de voința celor implicați de a-și modifica atitudinile și opiniile. Abilitatea managerială de rezolvare a conflictelor depinde de competențele învățătorului în managementul relațiilor umane și în abilitățile de comunicare. De aceea, în managementul conflictelor, învățătorul trebuie să știe să vorbească, dar și să asculte, să promoveze cooperarea, pentru a dezvolta un climat bazat pe încredere, să dea dovadă de respect față de părțile implicate, să fie tolerant față de diferitele opinii, să promoveze luarea în mod democratic a unei decizii, să fie responsabil, să dea dovadă de echilibru, calm și să fie echidistant față de cei implicați [64, p. 132].

Șansele de soluționare a unui conflict sporesc, dacă atenția cade asupra problemei și nu a persoanelor implicate [153, p. 56].

Arbitrajul este o modalitate de mediere în care elevii neimplicați în conflict decid soluția. Etapele arbitrajului sunt:

1. Pregătirea – fiecare parte își alcătuiește prezentarea faptelor și își notează întrebările pe care le va pune oponentilor.
2. Expunerea poziției de către partea reclamantă printr-un reprezentat, arbitrul pune întrebări de clarificare și cere celeilalte părți să pună întrebări.
3. Expunerea poziției de către partea reclamantă printr-un reprezentant.
4. Enunțarea soluției este partea finală în care arbitrul recapitulează faptele și își prezintă cu argumente hotărârea.

În conflictele din mediul școlar, arbitru la început va fi învățătoarea, după care un alt elev neimplicat în conflict. Aceștia trebuie să respecte unele reguli [159, p. 25]: să asculte cu atenție ambele părți, separate sau în același timp și să nu ascundă nimic din ce s-a spus; să-i convingă pe oponenti-să se asculte între ei; să evidențieze momentul în care a intervenit neînțelegerea fără a socoti vinovat pe cineva; să pună întrebări pentru a afla motivele care au cauzat conflictul; să ceară oponentilor să propună soluții acceptabile pentru ambele părți; să hotărască dacă soluțiile propuse sunt acceptabile pentru cele două părți; să aleagă soluția care reduce conflictul; să urmărească aplicarea soluției și dacă nu dă rezultate să discute din nou cu cele două părți.

Apariția problemelor este semnalată prin modificarea stării emoționale. Dacă emoția este conștientizată, copilul poate identifica mai ușor problema.

Pentru a facilita identificarea problemei de către un elev [30, p. 139]:

✚ Încurajăm copilul să vorbească/povestească despre evenimentul petrecut (*Ce s-a întâmplat?*).

✚ Identificăm emoțiile copilului, îl ajutăm să identifice emoția (*Ești furios pentru că X nu s-a jucat cu tine?*).

✚ Dezaprobăm comportamentul copilului, nu emoția trăită (*Știu că ești supărat pe X, dar nu trebuie să-l lovești/să-i iei mâncarea din mână*).

✚ Conștientizăm faptul că nu situația generează emoția, ci gândurile pe care le avem despre situația respectivă.

✚ Identificăm soluțiile posibile.

Este bine ca după stabilirea soluțiilor să fie evaluate și consecințele acestora. Pentru copii este important să cunoască consecințele soluțiilor, să fie avertizați că uneori chiar și soluțiile adecvate nu pot rezolva situația-problemă.

Pentru găsirea celor mai eficiente soluții profesorul trebuie să folosească întrebări de genul: *Ce ai face dacă....?*; *Cum te-ai simți dacă....?*; *Ce ai face în locul lui/ei?* Este bine să ajutăm copilul să-și exerseze abilitățile de rezolvare de probleme, de aceea este indicat să lăsăm copilul să găsească singur soluții la situațiile problemă. Pentru verificarea unei soluții adecvate, studiem consecințele soluției. Dacă acestea nu rănesc pe nimeni și generează reacții emoționale pozitive, înseamnă că s-a ales o soluție adecvată situației problemă. În caz contrar, copilul trebuie ajutat să identifice o altă soluție pentru rezolvarea situației problemă [105, p. 143].

În concluzie: conflictul este o componentă naturală a existenței cotidiene, în general și a realității școlare, în special. În intervențiile lor, în situațiile de criză educațională (indisciplină, violență, non-implicare, comunicare blocată), învățătorul este pus în situația de a demonstra abilități și strategii de soluționare a conflictelor dintre elevi care de obicei persistă pe toată perioada învățământului primar.

Din perspectiva educației sociale, prin oferirea ocaziilor de a-și *soluționa singuri elevii conflictele* (la început cu ajutorul învățătorului și ulterior singuri sau cu un alt coleg neimplicat în conflict) ajung să-și formeze un șir de abilități și atitudini specifice competenței sociale: să dea dovadă de curaj de a-și expune unele nemulțumiri; de a fi empatici; dorința de a se face ascultat și înțeles; de a confrunța păreri, de a convinge.

(i) Repartizarea responsabilităților. Repartizarea responsabilităților elevilor în clasă și monitorizarea acestora sunt la fel de importante atunci când formăm și dezvoltăm la elevi competența socială. Diversele treburi sunt un instrument bun de promovare a simțului responsabilității. Nu e nevoie să li se dea sarcini grele elevilor, e suficient să ștergă tabla, să ude florile, să aranjeze scaunele etc.

De exemplu, în școlile daneze, copiii fac anumite lucruri cu rândul, în echipe numite *dukse*, cum ar fi să țină clasa curată sau să ajute la pregătirea meselor. Este o modalitate de a-i responsabiliza pe elevi și de a-i învăța să respecte locul în care se află [7, p. 50].

Rolurile, atribuțiile clasei contribuie la confortul elevilor în cadrul mediului școlar (florăreasă, gospodarul clasei etc.) și îi învață cât de important este să slujești pentru binele comun. Dacă elevii obișnuiesc să îndeplinească sarcini în școală, nu vor avea un șoc când vor trebui să muncească pe cont propriu în folosul colectivului. Responsabilitățile îndeplinirii unor sarcini vor fi deja parte a vieții lor. Totodată, din perspectiva formării competenței sociale, se recomandă responsabilizarea elevilor de a fi „prietenu clasei”. Acest rol presupune să asculte probleme, să fie empatici, să ofere ajutor, să susțină colegii triști, neajutorați din clasă, ajutându-i să se simtă mai bine în clasa de elevi. Îndeplinind acest rol, se contribuie la formarea atitudinii grijulii față de fiecare elev din clasă, îi responsabilizăm să fie de folos celorlalți.

E foarte important ca elevii să dispună de posibilitatea alegerii atribuțiilor în clasă, precum membrii unei societăți își aleg locul de muncă. Acest lucru se poate realiza în felul următor: elevilor li se repartizează fișe ce conțin toate „locurile de muncă” disponibile din clasă. Fiecare elev își indică numele în dreptul funcției preferate. Se analizează răspunsurile. În cazul în care o funcție este aleasă de doi sau mai mulți elevi, atunci fiecăruia dintre aceștia li se oferă cuvântul pentru a convinge întreaga clasă că el merită funcția. Toți elevii votează și se determină cine ocupă postul scos la votare. Câștigătorul preia funcția, iar necâștigătorul își alege o altă funcție.

Specificăm că roluri se pot repartiza și atunci când se lucrează în grup (moderator, secretar, observator, expert, prezentator). Iar la finele activității în grup elevii pot fi întrebați ce ar mai îmbunătăți în activitatea din cadrul grupului. Și e de preferat ca această îmbunătățire să pornească de la el, ce ar mai face personal pentru îmbunătățirea activității din cadrul grupului.

Asta ar fi intervenția potrivită, *să exerseze, să trăiască sentimentele celorlalți pentru ai înțelege*. Astfel va conștientiza impactul acțiunilor proprii asupra celor cu care interacționează. Aceste situații îl vor face pe elev să conștientizeze mai bine „de ce” trebuie/nu trebuie să acționeze într-un anumit fel în procesul interacțiunii din clasă.

Scriitorul anglo-american și mare motivator, S. Sinek, a explicat foarte bine importanța lui „de ce” într-o celebră discuție TED, în care afirmă că liderii cei mai importanți și mai influenți din lume gândesc, acționează și comunică în același fel. Adică, își bazează hotărârile pe propriile întrebări „de ce”, nu pe întrebarea „cum” sau „ce”. Sinek descrie acest lucru ca pe un cerc în al cărui centru se află „de ce” și l-a codificat luându-și ca un punct de plecare, un model biologic [191].

Cu alte cuvinte, susține J. J. Alexander, atunci când comunicăm din exterior spre interior (explicând întrebările „ce” și „cum”), oamenii sunt în stare să înțeleagă o serie de informații, chiar complicate, dar acest lucru nu va ajunge niciodată să le influențeze comportamentul. De aici i-au naștere deciziile instinctuale [7, p. 40]. Dacă elevul nu știe cu „adevărat” de ce face ceea ce face sau de ce învață ceea ce învață în relaționarea cu colegii, e greu să modificăm comportamentul acestuia în favoarea unei comunicări și relaționări constructive. Prin trăirea acelor anumitor sentimente elevul va conștientiza mai bine impactul acțiunilor proprii asupra celorlalți și ulterior își va modifica comportamentul în favoarea corectitudinii, dreptății etc.

(j) Jocurile didactice. De multe ori, *jocurile didactice* folosite în activitatea didactică, în general, sunt abordate exclusiv în termeni de câștig și pierdere, înțelese în sens absolut.

În zilele noastre accentul a început să se pună pe suma aritmetică non-nulă. Astfel, fie ambii actori sociali pot câștiga, deși la niveluri și în maniere diferite, fie unul câștigă și celălalt pierde [136, p. 15-16]. În aceste condiții, viziunea psihosocială din perspectiva educației sociale cere să se preia activitatea de joc ca manieră doar de câștig la niveluri diferite. Fiecare elev se va bucura de câștigul mai mare sau mai mic într-o activitate de joc.

Prin cultivarea competiției în exces în timpul sau dincolo de jocuri și concursuri se ratează nu numai o bună ocazie de a se pune bazele unei motivații solide, proprii și profunde, pentru învățare, dar se pune competiția în opoziție cu colegialitatea, se cultivă involuntar invidia în locul spiritului de echipă și a abilității de a colabora [134, p. 37].

J. Piaget a cercetat respectul pe care copii îl acordă regulilor ce reglementează relațiile cu partenerii de joacă și evidențiază că vârsta școlară mică corespunde „stadiului interpersonal”. Acest stadiu marchează începutul unei perioade în care regulile jocului îi apar copilului ca fiind niște *convenții*, acceptate prin comun acord de cei care participă la joc și care *pot fi modificate*, atunci când acest lucru satisface interesele grupului [132, p. 106]. În această ordine de idei, în timpul jocurilor dinamice e important ca să li se permită elevilor să modifice, excludă reguli ale acestuia în comun acord cu cei care participă a joc.

Un alt tip de joc sunt „*jocurile de contact și narațiune*”. Un studiu suedez, făcut în 2008, care s-a făcut pe un grup de 105 copii, cu vârste între șase și opt ani. În clasele lor, timp de șase luni, s-au organizat jocuri de contact și narațiune. Rezultatele au demonstrat că atât masajele, cât și narațiunea înlesneau relațiile interpersonale. Cel mai mult se îmbunătățeau competențele relative la grija de sine și la autoregularizare, precum și afectuositatea, empatia și respectul față de ceilalți. Toate sunt schimbări care au avut un impact pozitiv asupra comportamentului social și a randamentului școlar. Iar la copiii cu probleme, s-a observat o scădere semnificativă a nivelului de

agresivitate. Au scăzut și dificultățile de atenție, tulburările somatice și problemele relaționale [7, p. 43-44].

(k) Ascultarea activă. Cercetătoarea V. Pălărie susține că pedagogul, devenind martorul comportării brutale a copilului față de partenerul de comunicare, poate utiliza următoarele *procedee pedagogice* [127, p. 51]: să aprecieze, din punct de vedere moral, fapta săvârșită și să obțină ca copilul în cauză să-și autoaprecieze moral fapta comisă (*Ai procedat bine? De ce?*); să prezinte un exemplu pozitiv al colegilor din grupă în situații similare (*Cât de frumos s-a adresat Catarina lui George, când a cerut să-i dea minge?*); să-l îndemnăm pe copil să fie amabil, indicând trăirile emoționale pozitive, care vor apărea ca răspuns (*Cum trebuie să te adresezi, ca să nu-l jignești pe colegul/prietenul tău?*); să discute situația respectivă cu ceilalți copii și să elaboreze o părere unică a grupei referitor la alternativele brutalitate-amabilitate în situația dată (*A procedat corect George, când a smuncit cartea din mâinile fetei Draga? Cum trebuie să te adresezi când ai nevoie de un obiect?*).

Toate aceste procedee nu putem spune că sunt „rele”. Sunt ca și metodele tradiționale, mai potrivite pentru acea societate în care au apărut. Astăzi se privește altfel la acest fenomen.

Mulți dintre învățători nu folosesc metodele de învățare în grup, deoarece consideră că discuțiile în aceste grupuri degenerază în „lupte în arenă”. Ei renunță la dezbaterile din clasă, deoarece nu îi pot face pe elevi să se deschidă și să vorbească. *Ascultarea activă* îi va ajuta pe acești învățători să devină niște moderatori experți în discuțiile în grup despre un subiect școlar prezentat la clasă. Deoarece ascultarea activă, ca tehnică de îmbunătățire a acurateții recepționării unei informații prin atenție „completă” acordată emițătorului, îl încurajează pe celălalt să vorbească, asigurând înțelegerea din partea interlocutorului [35, p. 30].

Învățătorii care folosesc ascultarea activă pentru a impulsiona discuțiile află despre interesele, talentele, punctele forte și slăbiciunile membrilor grupului. Punctele forte și talentele speciale pot fi ulterior folosite pentru a ajuta întreaga clasă (sau întregul grup) să învețe.

Încă o observație: nimic nu inhibă discuțiile mai mult decât *atitudinea critică*. Învățătorul trebuie să le explice elevilor că grupurile de discuție sunt create pentru a spori procesul de învățare, nu pentru a judeca sau apune note [72, p. 117].

Dacă e să analizăm, în general, procesul de „a ascultata”, atunci evidențiem că psihologul M. Cameron observă o tendință egoistă, ba chiar egocentrică: „Nu am învățat să ne ascultăm în mod adecvat. De cele mai dese ori îi folosim pe ceilalți pentru atingerea propriilor scopuri” [24, p. 6]. Pornind de la această idee trebuie să recunoaștem că, în cadrul mediului școlar, scopul învățătoarei este de a preda materialul, de a-și impune punctul de vedere, fără a fi atenți la modul de gândire al elevilor, la problemele ce-i preocupă. În acest sens, pentru a ajunge la o ascultare

adecvată trebuie, în primul rând, învățătoarea să-și analizeze propria capacitate de a asculta și să observe dacă elevii dețin toate instrumentele necesare pentru o ascultare de calitate. Pe scurt, odată cu ameliorarea ascultării, în cadrul mediului școlar, vom contribui la calitatea relațiilor învățător-elev, elev-elev, copil-părinte etc., iar ulterior calitatea relațiilor în societate.

Situațiile în care ascultarea activă își regăsește aplicabilitatea sunt: (1) de informare – pentru a oferi și primi informații clare, suficiente, ascultătorul trebuie să obțină toate detaliile, să verifice informațiile, faptele și să desprindă informațiile semnificative; (2) de confirmare, de recunoaștere a celor comunicate, pentru a-l face pe celălalt să audă ceea ce spune; (3) de iritare, pentru reducerea ostilității și îmbunătățirea comunicării [35, p. 31].

Mulți învățători consideră că rezolvarea problemelor elevilor este străină de scopul școlii. Inevitabil, aceste probleme sunt aduse în școală, și aici interferează serios cu procesul de învățare, iar uneori îl fac chiar imposibil. În aceste momente, se recomandă: *ascultarea pasivă (tăcerea)*, *răspunsuri de acceptare*, „*deschizătorii de drumuri*” (*invitație la discuție*) și *ascultarea activă (feedbackul)* [72, p. 114-115].

Ascultarea pasivă îi încurajează pe elevi să vorbească odată ce au început. Tăcerea nu-i întrerupe, dar aceștia nici nu pot să-și dea seama dacă învățătorul este atent. Și nici nu au vreo dovadă că învățătorul îi înțelege. Tăcerea poate comunica un grad de acceptare, dar elevii pot crede că învățătorul îi critică în sine, în timp ce ascultă. Tăcerea nu comunică empatie și căldură.

În schimb, *răspunsurile de acceptare* sunt mai utile decât tăcerea în demonstrarea faptului că învățătorul este atent. Astfel de răspunsuri comunică o oarecare empatie. Ele facilitează o comunicare cu elevii, dar una slabă. Ele transmit o atitudine de acceptare, dar nu dovedesc acceptarea din partea învățătorului. Ele nu dovedesc elevului că învățătorul i-a înțeles pe deplin.

În acest sens, se folosesc indicii verbali și nonverbali ca să dovedească faptul că învățătorul este „pe recepție”. Acești indici se numesc „răspunsuri de acceptare”. Datul din cap la modul afirmativ, aplecatul în față, zâmbetul, încruntarea și alte mișcări ale corpului, atunci când sunt folosite în mod corespunzător, îi permit elevului să știe că e ascultat cu adevărat. Indicii verbali – precum „Da, da”, „Aha”, „Înțeleg” – îi transmit unui elev că învățătorul este atent la ceea ce el comunică, că este interesat și că este acceptabil să continue.

Nimeni nu știe în ce direcție se poate îndrepta dialogul dacă, în loc de „obstacole”, se folosesc tehnici mai încurajatoare ca tăcerea și acceptarea [Ibidem, p. 85].

„*Deschizătorii de drumuri*” sunt foarte eficienți pentru a demonstra elevilor că învățătorul vrea să-i asculte și să-și facă timp pentru el. Ele sunt de ajutor la început, imediat după ce elevul a oferit un indiciu că ar exista o problemă: „Vrei să spui mai multe despre asta?”, „Asta e interesant, vrei să continui?”, „Se pare că ai sentimente puternice legate de asta.”, „Mă interesează ce ai de

spus.”, „Vrei să vorbești despre asta?” etc. Aceste expresii sunt întrebări cu final deschis și, în același timp, niște afirmații neutre. Ele nu conțin evaluări despre ce s-a spus.

Pe scurt, aceste trei metode de ascultare, descrise mai sus, sunt relativ pasive și nu demonstrează că învățătorul a și înțeles care e problema. Un astfel de rol inactiv este similar cu cel în care un spectator privește o dramă ce are loc pe scenă – actorii știu că ești acolo și vrei să-i asculți, dar acesta e singurul lucru pe care-l știu cu siguranță.

Ascultarea eficientă presupune mai multă interacțiune și mai multe dovezi că acel consilier nu numai a auzit, dar și a înțeles. Învățătorul priceput va folosi și un al patrulea tip de ascultare care se numește „ascultarea activă”. *Ascultarea activă* îi face pe elevi să vadă că ideile lor sunt respectate, înțelese, acceptate. Ea întreține comunicarea, domolește sentimentele și le oferă un prilej de descărcare. Îi acceptă pe elevi să-și accepte sentimentele ca fiind normale și umane. Ea declanșează procesul de rezolvare a problemei, lăsându-le elevilor responsabilitatea rezolvării propriilor lor probleme.

Pentru ca ascultarea activă să fie rodnică, învățătorii trebuie să aibă anumite atitudini. Fără acestea, învățătorii vor părea nesinceri, ironici sau manipulativi, așa încât până și cea mai bună ascultare activă va părea elevilor mecanică și nefirească [72, p. 98-99].

➤ Învățătorul trebuie să aibă încredere în capacitatea elevilor de a-și rezolva singuri problemele. Atunci când elevii nu găsesc repede soluții și sar de la una la alta, învățătorii trebuie să aibă încredere în proces și să rețină că ascultarea activă nu face decât să faciliteze găsirea unei soluții – un proces care poate dura zile, săptămâni sau chiar luni.

➤ Învățătorul trebuie să fie capabil să accepte cu adevărat sentimentele exprimate de către elevi. Aceștia se eliberează de sentimentele problematice atunci când acestea sunt exprimate deschis, examinate și explorate.

➤ Învățătorul trebuie să înțeleagă că aceste sentimente sunt de multe ori tranzitorii. Ele există numai pe moment. Ascultarea activă îi ajută pe elevi să treacă de la un sentiment momentan la altul; emoțiile sunt dispersate, disipate și eliberate.

➤ Învățătorul trebuie să vrea să-i ajute pe elevii cu probleme și să-și facă timp pentru asta.

➤ Învățătorii trebuie să fie „alături” de fiecare elev care are probleme, dar să-și păstreze o identitate separată, să nu se lase prinși de sentimentele elevilor până într-acolo unde nu mai e nici o diferențiere. Adică, învățătorii trebuie să experimenteze sentimentele ca și cum ar fi ale lor, dar să nu le permită să devină ale lor (și să-i afecteze).

➤ Învățătorii trebuie să înțeleagă că elevii încep rar direct prin împărtășirea adevăratei probleme. Ascultare activă îi ajută pe elevi să se clarifice, se adâncească și să se îndepărteze de modul inițial de prezentare a problemei.

➤ Învățătorii trebuie să respecte intimitatea și natura confidențială a ceea ce elevii le-ar putea împărtăși despre ei și despre viața lor. Mult prea des, învățătorii bârfesc despre elevi și discută despre problemele acestora cu alți învățători. Nimic nu va distruge mai rapid relația învățător-elev.

Este la fel de important, în comunicarea și relaționarea învățător-elev, ca învățătorii să *recunoască problemele care le aparțin*. Indiciile care le-ar putea sugera că responsabilitatea este de atribuire lor sunt propriile trăiri și sentimente: supărarea, frustrarea, furia, iritarea. Învățătorii trebuie să-și asume responsabilitatea pentru aceste sentimente. În caz contrar, se vor alege cu o stare de frustrare și de epuizare.

Comportamentele inacceptabile ce pot avea efecte concrete negative asupra învățătorilor nu pot fi rezolvate prin ascultarea activă. În acest caz, problema este privită astfel: sunt trei variabile cu care se lucrează atunci când se încearcă să se modifice comportamentul inacceptabil – elevul, mediul și învățătorul însuși. Cu alte cuvinte, învățătorul își poate direcționa atenția către următoarele: *modifică comportamentul elevului* (menit să-i oprească seria de comportamente inacceptabile); *modifică mediul* (îi poate furniza tot felul de materiale necesare pentru a se autovalida etc.); sau *modifică comportamentul personal* (Își poate zice: „E doar un elev dependent, va trece curând de faza aceasta” etc.).

Am evidențiat mai sus o strategie de eficientizare a comunicării și relaționării învățător-elev, și anume – *să li se recunoască supărarea copiilor*. Simplul adevăr e că, atunci când sunt supărați, elevii *nu se pot concentra*. Și, în mod cert, nu își pot însuși noi cunoștințe. Dacă vrem să le lăsăm mintea liberă pentru a gândi și a învăța, trebuie să tratăm cu respect toate emoțiile și sentimentele lor.

În contextul acestei idei, A. Faber și E. Mazlish propun câteva exemple cu acest nou mod de relaționare cu elevii [62, p. 25-32]. Aceste exemple ilustrează felul în care se poate arăta elevilor că le sunt acceptate sentimentele (Anexa 8). În mod evident învățătorii au nevoie să exerseze mult aceste comportamente recomandate în dacă vor să se obișnuiască cu acest nou mod de a se purta cu copiii și să-și îmbunătățească relația cu elevii.

Copiii trebuie să fie remarcați, ascultați și iubiți. Dacă aceste nevoi rămân nesatisfăcute, este ușor să apară un comportament agresiv. Conștienți de ce știm despre *oxitocină* și efectele ei incredibile, întrebarea se pune spontan: oare nu sunt îmbrățișați elevii (de către învățător sau de către colegi) prea puțin, față de cât au nevoie?

Neuro-economistul american P. Zak studiază hormonul oxitocină și îl definește drept „molecula moralei”, datorită efectelor sale asupra încrederii reciproce. Lui îi datorăm recomandarea *de a îmbrățișa și de a fi îmbrățișat* de cel puțin opt ori pe zi. „Îmbrățișările

stimulează producția de oxitocină, și oamenii care secretă oxitocină sunt mai fericiți, mai încrezători în propriile forțe și au relații mai bune în toate mediile” [168, p. 72].

(l) Un alt aspect important care e de reținut în procesul formării competenței sociale este ca *elevii să învețe să citească emoțiile – pe ale lor și pe ale celorlalți*. Pentru ai învăța pe copii acest lucru există multe posibilități. Cei mai mici, de exemplu, se uită la oamenii din fotografii și fac întreceri, exprimând ce tip de emoții recunosc pe fețele acelor și în limbajul corpului, discutând apoi despre motivele pentru care o anumită persoană ar putea să simtă astfel. Așa se dezvoltă limbajul empatic în ceilalți. Copiilor mai mari li se arată filme și imagini cu alți copii de vârsta lor, aflați în diferite situații. Important este să acorde atenție expresiei copilului din imagine și să analizeze ce anume și de ce o provoacă, după părerea celui care privește. Trebuie să-i *citească* expresia feței și, împreună, să discute despre ceea ce văd. Există și activități de grup, în care li se propune o situație deosebită și au ca temă să găsească împreună o strategie pentru rezolvarea ei.

(m) **Studiul de caz** reprezintă, la fel, o cale eficientă de a ai face pe elevi să fie mai receptivi la nevoile colegilor. La fel de efective în formarea competenței sociale este **discutarea moralei unei povestiri** elevii conștientizează cum trebuie să se comporte cu cei din jurul lor. Analizând aceste opere artistice observă care sunt consecințele unui anumit comportament.

Drept izvor de informație pentru învățători pot servi întrebările, adresate copiilor, care vor scoate în evidență unele caracteristici ale atitudinii lor față de colegii de clasă. Spre exemplu: *Care-s eroii tăi preferați? De ce îți plac? Cum sunt ei? Dar cu cine ai dori să semeni? De ce?*

Analiza răspunsurilor va permite învățătorului să constate, care trăsături îi atrag pe copii, pe ce temelie își fondează ei aprecierile eroilor poveștilor, aprecierile copiilor. E important de constatat dacă copilul evidențiază atitudinea tolerantă, bunătatea. Onestitatea, echitatea, cinstea, ca trăsături prețioase ale caracterului omului. E de datoria învățătorului să explice elevilor săi, că fiecare membru al colectivului este o valoare, o minune. Și dacă fiecare copil este o minune, cum de se poate desconsidera opinia acestuia, cum de se poate plăcea unul altuia, cum de se poate lovi cu cuvântul, cu pumnul? [137, p. 51].

E foarte important ca aceste opere literare studiate să reliefeze trăsăturile pozitive de caracter a eroilor. Fiindcă toți copii emită eroii care le plac, în special colericii care caută să copieze, în cele mai mici detalii, toate modelele de autoritate pe lângă care trece.

(n) De asemenea, se poate consolida competența socială a elevului **comunicându-i acestuia că are acea abilitate aparte și îndemnându-l să o folosească eficient**. De exemplu, dacă un elev este destul de bun în a iniția interacțiuni cu colegii în procesul învățării, poate deveni și mai bun dacă este lăudat pentru această abilitate. Posibil ca cele mai puternice abilități sociale ale elevului

să nu fie încă și deosebit de eficiente. Cu toate acestea, se pot consolida aceste abilități remarcând de fiecare dată momentele în care elevul le-a folosit eficient și laudându-l apoi.

Lăudarea elevilor pentru folosirea competenței sociale nu trebuie să fie rezervată doar situațiilor în care își utilizează abilitățile sociale relativ puternic dezvoltate. *De fiecare dată* când se observă că elevul își folosește bine o abilitate socială, oricare ar fi aceea, cuvintele de laudă vor fi de folos în consolidarea competenței sociale.

Sintetizând cele relatate mai sus, conchidem că învățătorii trebuie să le creeze elevilor condiții pentru *dezvoltarea competenței sociale* prin: crearea situațiilor de învățare interactivă, cooperantă; adaptarea situațiilor de învățare la diversitatea elevilor și tipului de inteligență, de temperament ale acestora; oferirea de către învățător a unor exemple potrivite de relaționare, ascultare activă; crearea și menținerea unui climat favorizat relaționării elevilor între ei prin respectarea limitelor/regulilor; încurajarea soluționării conflictelor între ei; ghidarea în dramatizarea unor situații de interacțiuni „sănătoase” și în studierea operelor artistice; solicitarea elevilor în repartizarea responsabilităților din clasă și monitorizarea îndeplinirii lor.

Totodată, trebuie învățat să nu fie dependent de adult. Să li se ofere ocazia de a interacționa cu grupuri de indivizi neomogeni. Să se promoveze libertatea de exprimare, să i se ceară sfaturi, păreri cu referire la diverse aspecte din viața lor. Adulții ce-l înconjoară (învățătorul, părinții etc.) să fie un model de conduită pentru copil.

Analizând și prezentând mai multe modalități sugerate de specialiști în domeniu, din experiența profesorilor din școală și adaptate contextului *valorificării componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale*, susținem importanța aceste metodologii prin următoarele argumente: dezvoltă fiecărui elev o serie de capacități: de a-și forma o gândire critică, de a face opțiuni și de a avea inițiative, de a defini și rezolva probleme, de a comunica ușor cu semenii și a-i înțelege, de a negocia, de a fi preocupat de comunitate; se creează ocazii pentru ca elevii să învețe unii de la alții; se asigură o motivație optimă pentru învățare; se facilitează comunicarea și se dezvoltă relațiile constructive elev–elev și elev–profesor; se exersează exprimarea opiniei proprii, abilitatea de a alege și de a lua decizii; se practică de către elevi un cod comportamental adecvat în interacțiunile sociale; se însușesc semnificații ale unor valori (libertate, responsabilitate, dreptate, respect, echitate) și se dezvoltă aptitudinile sociale ale copiilor; se dezvoltă responsabilitatea colectivă pentru binele fiecăruia și se încurajează atitudinile și comportamentele democratice; se dezvoltă capacități necesare în activitatea de învățare: exprimarea gândurilor, ascultarea celui alt.

2.4. Concluzii la capitolul 2

1. Prin implicații analitice, s-a pornit de la ideea că elevul nu se naște înzestrat cu o *competență socială*, iar maniera prin care o achiziționează depinde, în mod esențial, de educația socială pe care o primește. Or, perioada școlară mică este momentul propice pentru a începe dezvoltarea pe termen lung a competenței sociale, ca rezultat al educației sociale.
2. În ceea ce privește *competența socială*, s-a stabilit că aceasta este marcată de un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, care facilitează stabilirea și menținerea relațiilor interpersonale între individ și mediu și care-i permite să producă o influență socială dezirabilă asupra altor persoane și să ia decizia cea mai corectă în diferite situații în vederea obținerii stării de bine. Dincolo de construcția sa noțională, *competența socială* este imperativul învățământului actual interactiv, în care elevul este subiect al propriei formări în contexte de învățare în grup, fiind formată, prioritar, în cadrul *educației sociale*.
3. S-au identificat componente ale mediului școlar relevante în formarea competenței sociale la elevii de vârstă mică, ca rezultat al educației sociale, cum ar fi: normele și valorile sociale; agenții (învățătorul și părinții ce dețin și manifestă competență socială, clasa de elevi cooperantă); formele de organizare; timpul (anul școlar); învățarea socială dirijată; interacțiunea educațională constructivă; relațiile de comunicare, de afinitate, de conlucrare; socializarea controlată; climatul interactiv; câmpul socio-educational; cultura clasei. Aceste componente își aduc aportul în formarea competenței sociale doar prin intermediul unei metodologii specifice.
4. Prin sintetizarea ideilor analizate, a fost elaborat *Modelul pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare*, care reprezintă un construct teoretico-aplicativ de formare a competenței sociale a elevilor de vârstă școlară mică, în cadrul mediului școlar al învățământului primar. Modelul respectiv se constituie din următoarele trei dimensiuni de bază: fluxul de „intrare” (Educația socială); fluxul procesual – Metodologia valorificării componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale; fluxul de „ieșire”: Competența socială a elevului din clasele primare.
5. În vederea asigurării procesului de formare a competenței sociale a elevilor a fost elaborată *Metodologia valorificării componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare*, care include: metodele interactive,

activitatea în grup, învățarea cooperantă, jocurile dinamice, respectarea regulilor/limitelor, considerarea temperamentului, inteligențele multiple, exemplul adulților, soluționarea conflictelor între elevi, repartizarea responsabilităților, jocurile didactice, ascultarea activă, studiul de caz.

6. Identificarea indicatorilor *competenței sociale* a elevilor într-un complex de cunoștințe, abilități, atitudini, valori și relaționarea adecvată a acestora reflectă un fapt foarte important, acela că ele se organizează sub forma unor structuri concrete, dar flexibile și dinamice. În viziunea pe care o propunem, competența socială a elevului este un fenomen pedagogic de prima mărime, antrenând un discurs teoretic larg, din diverse perspective, dar, în special, și un discurs practic, la care ne vom referi în continuare.

3. EXPERIMENTAREA MODELULUI PEDAGOGIC DE VALORIFICARE A COMPONENTELOR MEDIULUI ȘCOLAR ÎN FORMAREA COMPETENȚEI SOCIALE A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE

3.1. Constatarea nivelului inițial al competenței sociale a elevilor din clasele primare în relație cu mediul școlar

Cercetarea aplicativă s-a axat pe elucidarea aspectelor de formare a competenței sociale a elevilor din clasele primare și evidențierea producerii unor schimbări la nivelul acestora. Competența socială, fiind un fenomen pedagogic complex, reclamă diverse operații și acțiuni formative, selectarea și relaționarea acestora conducând la dezvăluirea funcției factoriale a componentelor mediului școlar.

Ipoteza cercetării experimentale: Funcția mediului școlar de factor al educației sociale în învățământul primar se va confirma, dacă:

- vor fi valorificate componente concrete din cadrul mediului școlar care pot contribui la formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare;
- va fi aplicată în procesul formativ *Metodologia valorificării componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare.*

Experimentul pedagogic are ca **scop**:

- identificarea atitudinii cadrelor didactice cu privire la importanța educației sociale și a formării competenței sociale;
- Formarea competenței sociale a elevilor implementând *Metodologia de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare.*
- Determinarea competenței sociale a elevilor de vârstă școlară mică înainte și după aplicarea *Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare;*

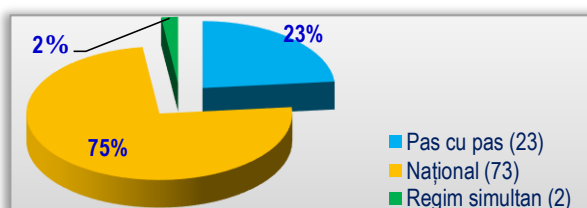
Acesta a inclus trei etape specifice cercetărilor pedagogice: *etapa de constatare, etapa formativă și etapa de validare (de control)* (Tabelul 3.1.).

Caracteristicile eșantionului investigat sunt prezentate în Figura 3.1. Analizând aceste figuri, specificăm că majoritatea subiecților experimentali (învățătoare) implicate în etapa experimentului constatativ au fost cele ce activează conform programului național. Această situație se explică prin faptul că în țară sunt mai multe instituții de învățământ primar ce lucrează conform acestui program

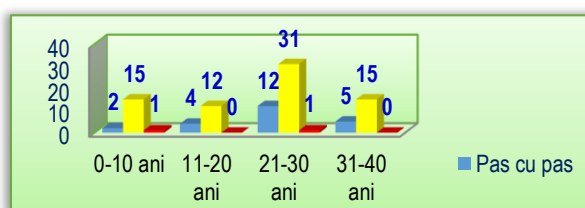
și foarte puține sunt cele care activează conform programului Pas cu pas. Două dintre învățătoare implicate în experiment activează în clasele cu predare simultană (Figura 3.1.A).

Tabelul 3.1. Etapele și obiectivele experimentului pedagogic

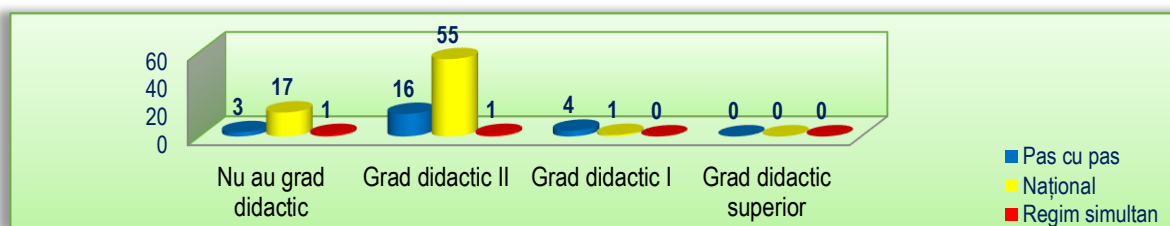
Etapele	Obiectivele experimentului	Eșantionul
Etapa de constatare (s-a realizat în 2017-2019)	- identificarea atitudinii învățătorilor față de importanța educației sociale, a formării competenței sociale (ianuarie 2017); - determinarea specificului competenței sociale a elevilor claselor primare la etapa inițială (septembrie-octombrie 2018).	98 de învățători; 94 de elevi din clasele primare din mai multe instituții școlare
Etapa formativă (noiembrie 2018 – mai 2019)	- implementarea Modelului de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare	Au fost selectați 44 elevi din eșantionul total al etapei de constatare (elevii unei singure instituții- 24 elevi din clasa a III-a și 20 elevi din clasa a IV-a) pentru etapa de formare (în baza principiului calității)
Etapa de validare (de control) (mai 2019)	- stabilirea nivelului competenței sociale a elevilor din clasele primare după etapa de formare; compararea rezultatelor obținute la etapa de control cu cele de la etapa de constatare a experimentului pedagogic	Eșantionul l-au constituit 20 elevi din clasa a IV-a B, 24 elevi din clasa a III-a A, din Gimnaziul Filipeni (44 elevi din grupul de formare) și 27 elevi din clasa a III-a, 23 elevi din clasa a IV-a din Școala primară „A. Mateevici” din orașul Cahul (50 elevi din grupul de control).



A. Programul de învățământ al instituțiilor în care activează cadrele didactice investigate



B. Vechimea în muncă a cadrelor didactice investigate



C. Gradul didactic al cadrelor didactice investigate

Fig. 3.1. Descrierea eșantionului investigat

Analizând gradul didactic al subiecților experimentali, am determinat că: 72 din eșantion au grad didactic II; 5 (dintre cele 98) au grad didactic I; grad didactic superior -0; 21 nu au nici un grad (sunt cele care au până la 3 ani de activitate) (Figura 3.1.B).

Cu privire la vechimea în muncă al eșantionului precizăm că subiecții experimentali au o vechime de muncă de la 0 până la 40 de ani (Figura 3.1.C).

ETAPA 1. Experimentul de constatare

Proba 1. Identificarea atitudinii subiecților experimentali în raport cu educația socială a elevilor din clasele primare

În cadrul acestei probe s-a aplicat **un chestionar** (Anexa 10) ce a inclus 9 întrebări care au vizat: *dimensiunile educației, locul atribuit educației sociale, metodele didactice aplicate, formele de învățare, valorile sociale actuale, rolul educației sociale, activitățile în cadrul educației sociale, participarea la activități ce vizează educația socială.*

Concomitent cu consolidarea statutului dimensiunilor consacrate ale educației (educația intelectuală, morală, estetică, fizică etc.), s-a trecut la introducerea la nivelul școlii a noilor dimensiuni ale educației. Una dintre aceste dimensiuni noi ale educației este *educația socială*.

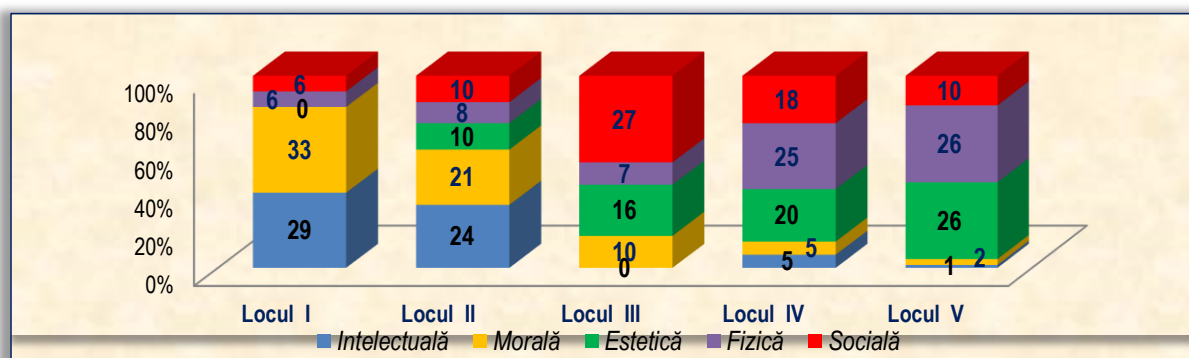
Dacă analizăm care este locul educației sociale în viziunea subiecților experimentali, comparativ cu celelalte dimensiuni, se poate observa în Figura 3.2.

Rezultatele chestionarului completat de subiecții experimentali ce lucrează conform *programului național* indică faptul că educația intelectuală și educația morală ocupă primele locuri, urmate fiind de educația socială și pe ultimele locuri e poziționată educația fizică și cea estetică. Se poate menționa că educației sociale i se acordă mai mare atenție de către cadrele didactice din învățământul tradițional decât cele ce lucrează conform programului Pas cu pas.

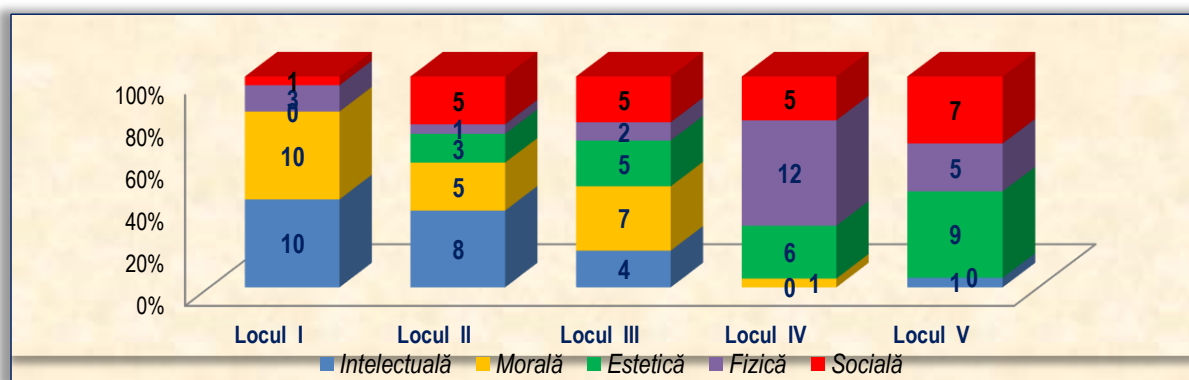
Subiecții experimentali ce activează conform *programului Pas cu pas* plasează *educația intelectuală* pe locul I (10 învățătoare), 8 din ele poziționează educația intelectuală pe locul II, 4 învățătoare – locul III, o învățătoare consideră că locul educației intelectuale este ultimul loc, locul V și nici una dintre ele nu a indicat această dimensiune pe locul IV. Am putea concluziona că învățătoarele acordă importanță prioritară educației intelectuale în formarea personalității elevilor, plasând-o pe locul I.

Educația morală este plasată astfel: pe locul I – 10 învățătoare, locul II – 5 învățătoare, locul III – 7 învățătoare, locul IV – 1 învățătoare și locul V – 0 învățătoare. Deci, locul educației morale în formarea personalității elevului este și el prioritar, alături de educația intelectuală. *Educația socială* este plasată astfel: pe locul I – 1 învățătoare, pe locurile II, III și IV – câte 5 învățătoare pentru fiecare loc menționat, iar pe locul V – 7 învățătoare. Putem specifica că locul educației sociale este II, III, IV și V. Prevalează locul V. *Educația estetică* este plasată astfel: pe locul II –

3 învățătoare, pe locul III – 5 învățătoare, pe locul IV – 6 învățătoare și pe locul V – 9 învățătoare. Prevalează locul V. *Educația fizică* este plasată astfel: pe locul I – 3 învățătoare, pe locul II – 1 învățătoare, pe locul III – 2 învățătoare, pe locul IV – 12 învățătoare și pe locul V – 5 învățătoare. Prevalează locul IV.



A. *Importanța dimensiunilor educației în formarea personalității elevului din perspectiva învățătorilor ce lucrează conform programului național*



B. *Importanța dimensiunilor educației în formarea personalității elevului din perspectiva învățătorilor ce lucrează conform programului Pas cu pas*

Fig. 3.2. Importanța dimensiunilor educației în formarea personalității elevului din perspectiva cadrelor didactice investigate

În urma celor evidențiate anterior, concluzionăm că educația intelectuală și educația morală sunt în top, după care urmează educația socială și pe ultimele locuri este poziționată educația fizică și educația estetică.

Subiecții experimentali ce activează în *clasele cu predare în regim simultan* pe locul 1 plasează educația intelectuală și morală; pe locul 2 – educația socială și intelectuală; pe locul 3 – educația morală și fizică; pe locul 4 – educația estetică și socială; pe locul 5 – educația fizică și estetică

Generalizând datele obținute în Figura 3.2, putem afirma că atenția subiecților experimentali este concentrată cel mai mult spre transmiterea de informație și formarea unor calități morale elevilor de vârstă școlară mică, aceste aspecte, în viziunea învățătoarelor, sunt esențiale în formarea personalității elevilor din clasele primare.

Conform răspunsurilor subiecților experimentali la întrebarea pe ce pun mai mult accentul, pe activitatea instructivă sau pe cea educativă, reiese că accent mai mare se pune totuși pe activitatea instructivă. Pentru a ne convinge de acest lucru, am organizat cu subiecții experimentali o activitate în care am încercat să determinăm pe ce pun accent mai mult cadrele didactice, pe o activitate de instruire sau mai mult pe una educativă. Am înregistrat toate ideile într-un copac. Frunzele reprezentau aspectele instructive, iar fructele aspectele educative. Am obținut copaci cu foarte multe frunze și cu fructe foarte puține.

Această tendință se explică prin faptul că educației intelectuale i se acordă prioritate la probele finale de examinare la sfârșit de clasa a IV-a.

Dacă ne referim la totalitatea metodelor folosite în activitatea didactică proprie a cadrelor didactice ce activează conform *programului național* (Anexa 11), constatăm că sunt aplicate următoarele metode (de la 4 până la 1 alegeri): Turul galeriei (4); Dialogul dirijat (4); 6 De ce (3); Jocul de rol (3); GPP (3); RAI (3); Proiectul de grup (3); Clusteringul (2); Lectura ghidată (2); Păstrez ultimul cuvânt pentru mine (1); Harta textului (1); Frisco (1); tudiul de caz (1); Grila lui Quintilian (1); Piramida povestirii (1); Dictarea (1); Interviu (1); SWOT (1); Portofoliul (1); Exemplul (1); Acvariul (1); Cearta la gard (1); 1 min de actorie (1); 3-6-3 (1); Alfabetul cifrat (1); Insula comorilor (1); Lectura în lanț (1); Povestirea (1).

Subiecții experimentali ce activează conform *programului Pas cu pas* mai folosesc în activitatea lor următoarele metode: Turul galeriei (2); Descoperirea (2); Cadranle (2); RAI (2); Jocul de rol (3); Acvariul (1); 3-2-1 (1); Păianjen (1); Acrostih (1); Vântul șăgalnic (1); Călătorie imaginară (1); Sinelg (1); Cascada cuvintelor (1); Caruselul gândirii (1); Declar lumii întregi (1); Scaunul fierbinte (1); Idei de buzunar (1); Trecerea străzii (1); Jurnalul dublu (1); Grila cu trei itemi (1); Clusteringul (1); Sinectica (1); Ciorchinele (1); Completează-mă (1); Philips 6:6 (1); În căutarea autorului (1); Tehnica STOP (1) (Anexa 12).

Subiecții experimentali ce activează conform *Clasele cu predare în regim simultan* folosesc următoarele metode: Ciorchine, Acrostih, Explozia Stelară, Problematizarea, CCC, Graficul T, Pomul de idei, GPP, Pălăriile gânditoare.

Observăm că se aplică – în egală măsură – metode tradiționale, activ-participative și cele interactive. Faptul că metodele interactive capătă o răspândire tot mai mare este evident – lucru demonstrat în Anexele 11 și 12.

Este o tendință a didacticii actuale, ca metodele interactive să fie folosite tot mai des în procesul de învățământ.

Subiecții experimentali trebuie să conștientizeze că metodele interactive, pe lângă realizarea obiectivelor de ordin cognitiv (stimularea proceselor cognitive superioare, dezvoltarea capacității de a lega cunoștințele între ele și de a crea rețele conceptuale, dezvoltarea inteligențelor multiple etc.), ating și obiectivele de ordin socio-afectiv (dezvoltarea capacităților de comunicare, de dialogare interpersonală și intrapersonală, stimularea încrederii în sine, stimularea capacităților de reflectare asupra propriilor demersuri de învățare – metacogniția și asupra relațiilor interumane etc.).

Societatea de astăzi, care tinde spre cunoaștere și schimbare, solicită dezvoltarea unor noi oportunități pentru intervenția socială. Aceasta presupune transmiterea unor elemente de comportament social prin acțiuni educative, forme recomandate de relații sociale, empatie, comunicare în grup, dezvoltarea sentimentului comunității, apartenența la grup, interesele și responsabilitatea comună. O astfel de interpretare a educației arată că misiunea școlii contemporane este să dezvolte copiii spiritul cooperării, al respectului, al atitudinii corecte, al solidarității sociale. Ceea ce înseamnă a învăța să trăim împreună.

Imperativ al societății postmoderniste este o personalitate înzestrată cu abilități sociale, cu capacități de lucru în comun. Și tocmai *mediul de învățare prin interacțiune* creează premisele fundamentale ale socializării elevului și, mai mult decât atât, prin instituțiile sale prefigurează un cadru particular și conținuturi specifice ale educației.

În această ordine de idei, a fost necesar să determinăm pe ce fel de forme de activitate pun accentul subiecții experimentali (Figura 3.3). Se observă că 61 dintre 98 de subiecți experimentali chestionați pun accent pe o *învățare individuală*. Folosesc frecvent o diversitate mare de metode interactive, dar accentul cade tot pe o învățare individuală. Doar 32 de învățătoare consideră importantă *învățarea în grup*.

Se observă (Figura 3.3) că învățătoarele ce activează conform programului *Pas cu pas* în egală măsură consideră învățarea individuală cu cea în grup.

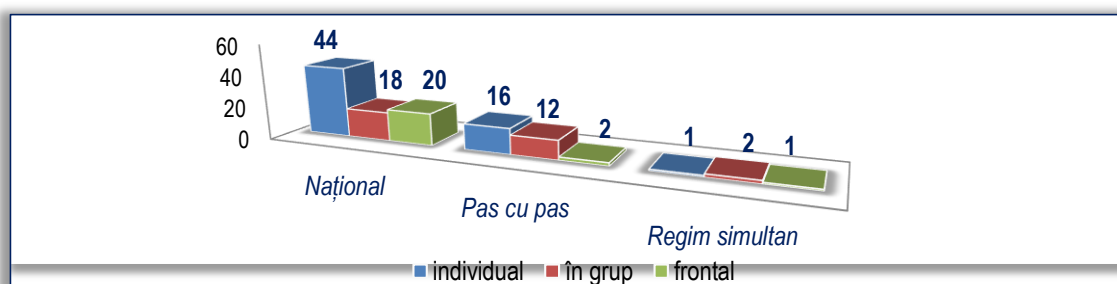


Fig. 3.3. Forma de activitate preferată de subiecții experimentali

E o diferență de 4 alegeri, comparativ cu atitudinea învățătoarelor ce activează conform programului tradițional, la care se înregistrează o diferență de 26 de alegeri. Această diferență se datorează faptului că programul *Pas cu pas* presupune activități de grup desfășurate pe centrele de activitate special amenajate.

Acest program mai presupune și un mediu de învățare bazat pe respect reciproc și principii democratice. Oferă soluții în dezvoltarea la elevi a competenței de a comunica ușor cu semenii și a-i înțelege. Mediul de învățare este organizat în așa fel încât stimulează interacțiunea și colaborarea, iar libertatea elevilor de a-și urmări propriile interese și idei este garantată. Se recurge frecvent la munca în grupuri, scopurile acestor activități fiind de a-i învăța pe copii să își dezvolte simțul identității și al prețuirii de sine, dar și să relaționeze, să coopereze, să se respecte și să se integreze cu ușurință în comunitatea școlară.

Iată cum argumentează alegerea făcută cu privire la forma de activitate a elevilor pe care pun accent:

a. Pentru toate cele **trei forme de activitate (individuală, în grup și frontală):**

- ✚ le combină pe toate fiindcă nu e suficient să lucreze într-un fel;
- ✚ stimulează interacțiunea între elevi;
- ✚ folosite fiecare în momentul potrivit au un rezultat foarte bun.

b. Pentru varianta **în grup:**

- ✚ în grup elevii se împrietenesc, cooperează, cercetează, aduc argumente;
- ✚ stimulează interacțiunea între elevi;
- ✚ elevul se simte mai liber, se descătușează;
- ✚ elevii mai lenți își dezvoltă rapiditatea lucrând în grup;
- ✚ învățarea în grup este importantă deoarece ea cuprinde atât învățarea individuală, cât și pe cea frontală; copilul învață de la coleg, dar poate să răspundă singur;
- ✚ elevii socializează, se organizează, fiecare are o sarcină, interacționează, schimb de opinii;
- ✚ se descoperă ca personalitate, învață să fie sociabil, tolerant;
- ✚ se împrietenesc, comunică;
- ✚ mai multe idei apar pentru sarcina propusă.

c. Pentru varianta **individuală:**

- ✚ fiecare elev în parte constituie o individualitate cu trăsături specifice și unice, de aceea fiecare copil necesită o abordare individuală și specifică;

- + permit și stimulează inițiativa, creativitatea copiilor; dirijarea învățării în așa mod ca fiecare copil să concureze cu sine însuși;
- + oferă cunoașterea particularităților individuale;
- + fiecare elev asimilează cunoștințele individual, diferențiat;
- + este foarte important ca fiecare elev să deprindă capacitatea de a gândi și lucra individual, astfel ei vor învăța să-și exprime părerea liber;
- + pentru a da posibilitatea fiecărui elev să se afirme, să se simtă responsabil și util, pentru a spori încrederea în sine, a deveni motivat;
- + fiecare elev are posibilitățile și nivelul său de dezvoltare și atunci e nevoie de o învățare individuală;
- + copilul însușește mai bine informația;
- + fiecare elev e o personalitate aparte cu gândurile și ideile sale, de aceea și activitatea lui trebuie să fie individuală;
- + individual pentru a ajunge la nivelul mediu cu acei elevi mai slabi;
- + se ajunge mai concret la personalitatea elevului;
- + elevul își vede nivelul de performanță;
- + se asimilează calitativ cunoștințele;
- + învățarea individuală îl face pe elev să studieze singur, este orientată pe achizițiile concrete, să fie capabil să demonstreze ceea ce a învățat;
- + deoarece în societatea de astăzi trebuie să te descurci singur, neavând nici un sprijin de la stat;
- + se vede fiecare elev în parte cum gândește;
- + cunoștințele sunt mai trainice obținute în activitatea individuală;
- + în școală se pune acum accent pe activitatea individuală, până și în instituții sunt selectați anume pentru munca individuală.

d. pentru varianta **frontală**:

- + pentru că este insuficient lucrul la domiciliu, copiii sunt din familii șomeri și n-au posibilități pentru a procura strictul necesar pentru celelalte forme de activitate;
- + dat fiind faptul că clasele sunt numeroase se lucrează mai mult frontal ca să primim feedback rapid;
- + însușesc mai bine noua temă predată;
- + are puțin elevi și îi poate vedea, evalua, studia pe fiecare.

Analiza atitudinii subiecților experimentali față de **funcția școlii** ilustrează o situație reprezentată grafic în Figura 3.4.

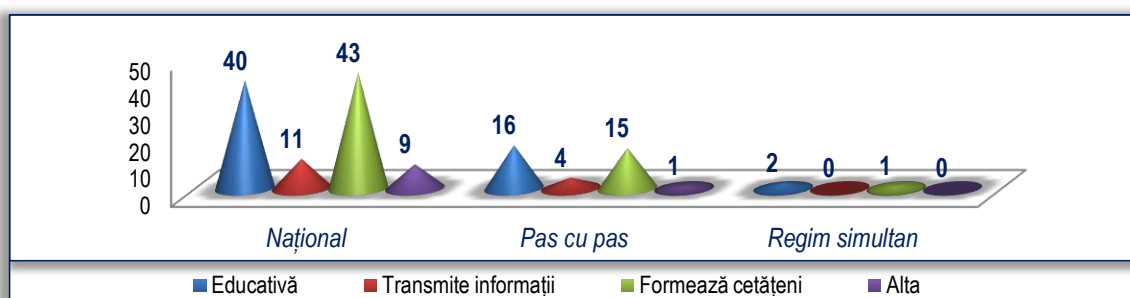


Fig. 3.4. Funcția școlii din perspectiva subiecților experimentali

Este indicat aici să prezentăm argumentele înregistrate pentru varianta „formează cetățeni”:

- nu contează ce materie predă profesorul, ci ceea ce învață elevul / cu ce pleacă în viață.

Argumente pentru varianta „transmite informații”:

- de educație, în primul rând, este responsabilă familia. Școala este menită pentru a instrui și a informa în legătură cu anumite aspecte;

- metodele centrate pe elev ajută la pregătirea individului spre o învățare continuă conform cerințelor societății.

Argumente pentru varianta „educativă”:

- școala educă persoane corecte, înțelepte, inteligente, binevoitoare.

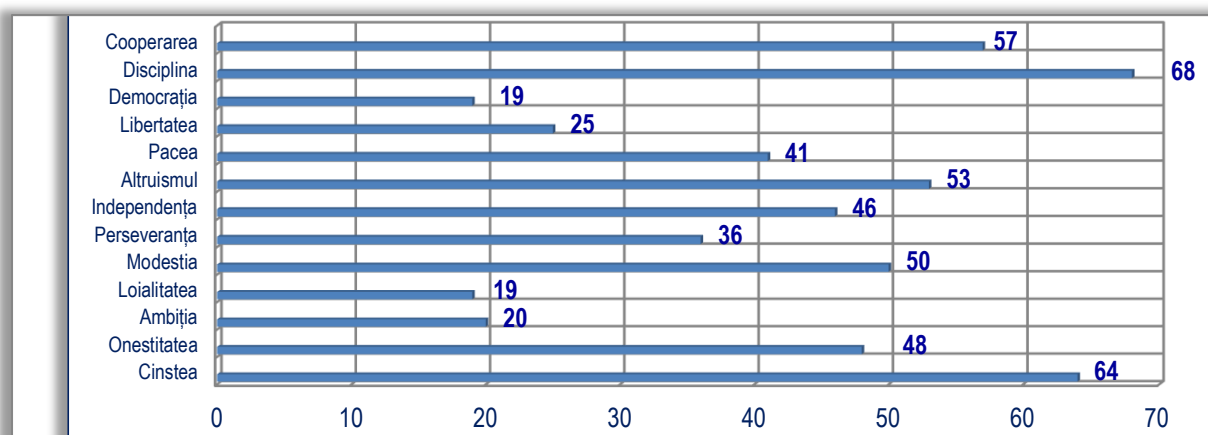
Alte variante specificate: instructiv-educativă; de a șlefui caractere; personalități responsabile; îi pregătește pentru viață, pentru probleme societății; confruntarea ideilor și ideologia societății.

În Figura 3.5 sunt prezentate răspunsurile subiecților experimentali la următoarea întrebare: „Care sunt, în opinia Dvs., valorile specifice societății de astăzi?”.

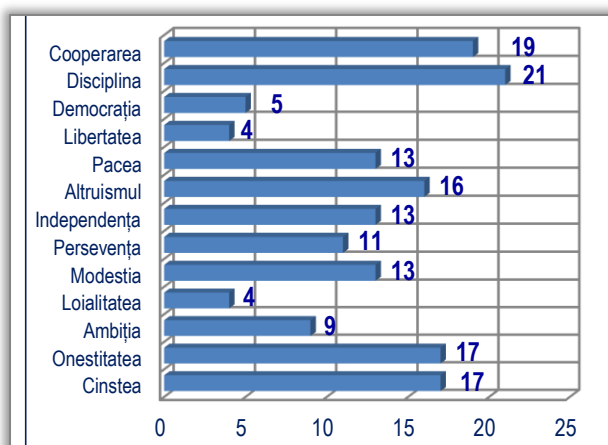


Fig. 3.5. Categoriile de valori specifice societății de astăzi

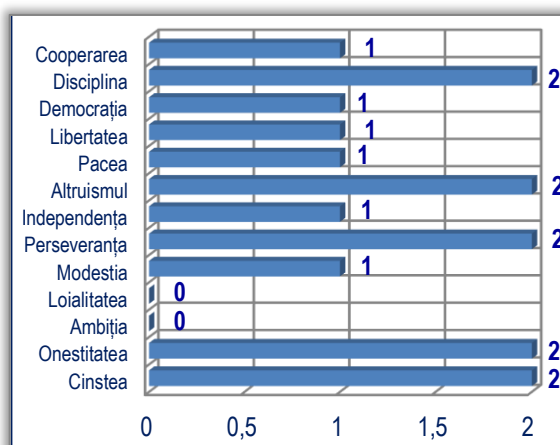
Se observă că valorile materiale sunt în centrul atenției. Subiecții experimentali consideră că valorile specifice societății de astăzi sunt cele materiale, fapt care denotă o atitudine consumatoare în detrimentul celei spirituale.



A. Opinia subiecților experimentali ce lucrează conform programului național



B. Opinia subiecților experimentali ce lucrează conform programului Pas cu pas



C. Opinia subiecților experimentali ce activează în clasele cu predare în regim simultan

Fig. 3.6. Valorile ce trebuie formate elevilor în opinia subiecților experimentali

Alte valori care au fost indicate sunt: milostenia, toleranța, credința, mărinimia, generozitatea, responsabilitatea, empatia.

Analizând rezultatele la viziunea subiecților experimentali privind *rolul educației sociale*, *constatăm următoarele*: de a educa adevărați cetățeni, patrioți ai neamului; de a-l face pe cetățean mai tolerant, înțelegător, cinstit, onest cu cei ce-i înconjoară; dezvoltă la elevi abilitatea de a se integra în societate, de a fi sociabili cu cei din jur; să-l învețe pe elev să conlucreze cu diferite persoane; de a ajuta copiii în egală măsură și de a-i încuraja pe cei timizi; ajută copilul să se includă în activitatea de zi cu zi; contribuie la modificarea comportamentului elevului fiindcă comportamentul actual lasă de dorit; urmărește dezvoltarea unor calități umane orientate spre pregătirea pentru viață; formarea și dezvoltarea la elevi a capacităților integratoare ale personalității contemporane, să se formeze ca oameni, să se afirme ca personalitate; să transmită informații de la societate la individ; stimularea interesului pentru a se afirma și integra în societate; de a-l face

pe copil mai tolerant, de a avea compasiune, dorința de a întinde o mână de ajutor celui necăjit; de a crește, a educa o generație cinstită, nu coruptă; responsabilizarea socială a elevului; educarea unui copil necesar societății; de a crește un patriot al țării, un cetățean integru cu dragoste de țară; de a învăța normele și regulile de conduită în cadrul unui grup social; contribuie la educația civică a tinerii generații; de a rezolva problemele societății și tinerii generații; de a forma un cetățean intelectual, sincer care să se descurce în viață; contribuie la formarea și dezvoltarea abilităților de cooperare, lucru în grup, libera exprimare, politețe, toleranță; este de a fi nu numai un produs al evoluției biologice natural, ci în primul rând un produs al unei modelări sociale și culturale a personalității; încadrarea elevului în diferite relații sociale, cât și a părinților în activitatea școlii; de a se putea descurca în situațiile care apar în viața de toate zilele.

Se poate observa că răspunsurile sunt foarte diverse cu privire la rolul educației sociale. Se poate concluziona că acest concept cere o clarificare în rândul învățătorilor.

Activitățile didactice pe care le realizează subiecții experimentali în susținerea educației sociale sunt: proiecte, gazetele de perete, concursuri școlare, activitățile culturale, competiții, ore educative, discuții, excursii la muzeu, teatru; vizite la personalități marcante; lecțiile de limbă română și educație morală; participarea la plantarea copacilor; matinee; lucrul în grup, lucrul în perechi și echipe; filme educative; mese rotunde; conversații și discuții; explicația; adunări părintești; expoziții; ajutarea copiilor mai necăjiți; consultații; jocul; asaltul de idei; aplicarea chestionarelor; proiectele de grup; discuții cu părinții privind educația socială; victorine; experimente, microfonul fermecat, studiul de caz; autoaprecierea; scenete; dansurile; traininguri; ședințe părintești; parteneriate.

Nici unul dintre subiecții experimentali nu a făcut referire la *rolul exemplului propriu* în susținerea educației sociale. Plus la toate, este specificată o diversitate de activități pe care le realizează în vederea atingerii scopului propus. Această diversitate mare de activități ne conduce spre gândul că educația socială se realizează de la sine și că nu se cunoaște metodologia realizării acesteia.

Prin urmare, chestionarul completat de subiecții experimentali aduce un spor de claritate în ceea ce privește realizarea educației sociale în învățământul primar. În concluzia celor investigate, rezultatele obținute aduc un plus de argumentare pentru ideea despre necesitatea abordării unei anumite metodologii specifice în formarea și dezvoltarea competenței sociale la elevi, în cadrul mediului școlar.

Proba 2. Constatarea nivelului de competență socială a elevilor din clasele primare

Prin această probă s-a determinat la ce nivel este formată competența socială a elevilor din clasele primare în cadrul educației sociale în relația cu anumite componente ale mediului școlar.

În acest scop, au fost investigați 20 elevi din clasa a IV-a B, 24 elevi din clasa a III-a A, din Gimnaziul Filipeni; 27 elevi din clasa a III-a, 23 elevi din clasa a IV-a din Școala primară „A. Mateevici” din orașul Cahul - în total 94 de elevi din clasele primare. Am selectat elevi din aceste clase deoarece cei din clasa I-a și a II-a s-ar putea să se confrunte cu probleme de adaptare, astfel rezultatele studiului devenind mai puțin semnificative.

La stabilirea metodelor de cercetare a competenței sociale am luat în considerare faptul că procesul de interacțiune a elevilor se axează pe atitudini (înrădăcinate în psihicul acestora, fiind ascunse de ochiul observatorului), care sunt formate în urma interpretării critice a mai multor stimuli și care pot fi observate prin reacția comportamentală a acestora. În acest scop a fost observat *comportamentul social* al elevului în vederea cercetării *competenței sociale*.

Am aplicat următoarele **metode de cercetare a competenței sociale**, adaptându-le scopului preconizat: *metoda observării*; *testul Zwei Personen al lui Henning*; *metoda sociometrică*; *metoda proiectivă „Imaginile”*; *chestionarul „Autocontrolul în comunicare”*.

Au fost selectate aceste metode deoarece ele sunt pertinente în evidențierea aspectelor ce vizează nemijlocit competența socială a elevului de vârstă școlară mică, ceea ce urmărim să formăm în experimentul pedagogic. Și un alt argument e faptul că există lucrări științifice care prezintă reușina lor în scopul pe care îl urmărim.

a) *Observarea* – metodă veche în psihologia socială, care a jucat un rol imens în colectarea datelor cu referire la comportamentul deschis, acțiunile elevilor. Am recurs la *observarea structurată* (planificată) ce ne-a permis înregistrarea anumitor caracteristici cu ajutorul unei *grile de observare*. Grila de observare este preluată [126, p. 49-50] și dată în Anexa 13. Formularul prezintă un set de descrieri ale manifestărilor comportamentale concrete ale elevului, care pot fi observate în procesul de interacțiune și care corespund diferitor parametri ai statutului psihologic al școlarului. Datele obținute pe această cale au fost înregistrate într-un interval de timp de 3 săptămâni în colaborare cu învățătoarele de clase primare, clasele cărora au fost incluse în eșantion.

b) *Testul ZWEI PERSONNEN a lui H. Henning (t. ZPH)*, solicită: „colaborarea a două persoane, în mod strâns într-o activitate ce trebuie să se desfășoare și se realizează cu ajutorul unor aparate sau instrumente. În aceste condiții se poate analiza colaborarea, spiritul de echipă, corelarea sarcinilor, cine are inițiativele, agresivitatea ori vulgaritatea etc.

Astfel, am inclus activitatea a două perechi de subiecți (în loc de două persoane), care au sarcina de a integra concomitent câte o imagine de tip „puzzle”, în care lipsesc câte patru piese, ele fiind plasate printre piesele din cutia perechii opuse. Această modificare s-a operat în scopul creării unei situații tensionante pentru participanți, care a permis experimentatorului să observe și

să înregistreze suplimentar și alți indicatori comportamentali: *oferirea ajutorului, corelarea acțiunilor proprii cu ale celorlalți în cadrul interacțiunii.*

c) *Metoda sociometrică (sociometria)* a făcut posibilă studierea structurii grupului, măsurarea ei cu mai multă precizie și prezentarea obiectivă a relațiilor interpersonale, confirmând valoarea tehnicii sociometrice. În acest sens, ne-a interesat identificarea hotarelor critice de sus și de jos ale statutului sociometric pentru subiecții investigați (statutul de „stele” – de la 5 alegeri în sus și statutul de „izolați” – 0 alegeri).

d) *Proba „Imaginile”* este una proiectivă. Ea se axează pe descrierea de către elevi a unor imagini care reprezintă relații tensionante ce implică interacțiuni cu persoane diverse: băieți, fete, adulți. Elevii participanți la cercetare au avut de examinat imaginile și au propus, în fiecare caz, modalități de soluționare a situației de conflict, care, după cum considerau ei, vor conduce spre soluționarea acestuia. Respectiv, au fost înregistrate și examinate opiniile tuturor elevilor. Răspunsurile colectate pe această cale au fost distribuite în mai multe categorii. Frecvența alegerii uneia dintre aceste strategii a pus în evidență tendințele subiecților în astfel de situații.

În cazul probei elevul nu este implicat într-un conflict real, ci se confruntă cu o situație tensionantă propusă în formă proiectivă în cadrul imaginilor. Astfel, el manifestă nu numai capacități intelectuale (care de fapt se regăsesc în termenul de „inteligență socială” sau „cogniție socială”), ci și se situează în locul altor personaje, proiectând propriul comportament în condițiile propuse.

Am utilizat în studiu următoarele situații: *un copil a întârziat la lecție și învățătorul își arată nemulțumirea, doi băieți fură mere de la vecini și unul din ei este prins; la ziua sa de naștere o fetiță nu-l invită pe colegul său care și-ar dori să vină; un grup de copii nu-l primesc în joc pe altul* (Anexa 14).

A fost utilizat și *chestionarul* ce determină unele abilități comunicative. Chestionarul include 25 de întrebări, iar interpretarea răspunsurilor obținute pe această cale denotă 3 niveluri ale abilităților comunicative care exprimă intențiile subiecților în procesul de comunicare: tendința de parteneriat în comunicare, priceperea de a se conforma comportamentului partenerului, capacitatea de a dialoga, de a-și schimba stilul de comunicare în dependență de situație. În cazul întrebărilor din chestionar neclare pentru elevi, se explicau la solicitare (Anexa 15).

De asemenea, am elaborat o *Fișă de observare* (Anexa 16). Acest instrument include caracteristicile competenței sociale care se cer a fi observate. Acesta permite analiza competenței sociale a fiecărui elev, și totodată, prezintă o situație în ansamblu a competenței sociale deținute de elevii unei clase.

Fiecare metodă de cercetare a competenței sociale a avut ca scop cercetarea anumitor variabile/indicatori ale acesteia (Tabelul 3.2.):

Tabelul 3.2. Varietatea metodelor de cercetare a competenței sociale

Denumirea metodei de cercetare	Indicatorii competenței sociale observați
<i>Metoda observării</i>	➤ Interacțiuni cu semenii: - capacitate de colaborare în activitatea de învățare; - capacitatea de colaborare în afara activității de învățare; - stăpânirea metodelor de comunicare constructivă interpersonală: capacitatea de a asculta; manifestarea empatiei; alegerea strategiei de comportament (evitarea, compromis cooperare, confruntare, acomodare) în situații de conflict; - stabilirea relațiilor de prietenie: din propria inițiativă; la inițierea celuilalt; - priceperea de a soluționa conflictul în mod pașnic; - capacitatea la un atașament emoțional profund: demonstrează compasiune; ține cont de dorințele și nevoile altora; ➤ Respectarea normelor sociale și etice în relațiile cu ceilalți. Acceptarea și respectarea normelor sociale și etice în școală și clasă (lipse, întârzieri, disciplina școlară, serviciul); ➤ Autoreglarea comportamentului în relații cu ceilalți: - controlul comportamentului în interacțiunea cu semenii/adulții în timpul lecțiilor; - controlul comportamentului în afara lecțiilor; - controlul emoțiilor și a dorințelor involuntare în relațiile cu ceilalți ➤ Activism și independență în activitatea socială; - Respectarea diversității: manifestarea toleranței; acceptă sugestii din partea altora.
<i>Testul Zwei Personen al lui Henning</i>	➤ oferirea ajutorului; ➤ corelarea acțiunilor proprii cu ale colegilor în cadrul interacțiunii; ➤ agresivitatea; ➤ neîndemânarea
<i>Metoda sociometrică</i>	➤ structura grupului; statutul elevilor în clasă
<i>Metoda proiectivă „Imaginile”</i>	➤ reacțiile comportamentale ale elevilor în situațiile propuse
<i>Chestionarul „Autocontrolul în comunicare”</i>	➤ Capacitatea de autocontrol în comunicare a elevilor
<i>Fișa de observare a competenței sociale</i>	➤ Acoperă totalitatea indicatorilor competenței sociale

Pentru determinarea competenței sociale a elevilor, au fost observate manifestările comportamentale în procesul de interacțiune cu colegii în diverse situații (lecții, pauze), timp de 3 săptămâni. Cu toate că, la început, învățătoarele susțineau că nu aveau nevoie de acest timp de observare (fiindcă cunoșteau foarte bine fiecare elev), după cele 3 săptămâni, obținând informații despre cum ar trebuie să se manifeste fiecare indicator (Anexa 13) și făcând observări, recunoșteau că au descoperit și unele aspecte cărora până acum nu le-au acordat atenție.

Rezultatele observării sunt prezentate în Anexa 17. Se observă că cel mai mare procentaj (65%), se înregistrează la indicatorul *Respectarea normelor sociale și etice în relațiile cu ceilalți. Acceptarea și respectarea normelor sociale și etice în școală și clasă (lipsuri, întârzieri, disciplina școlară, serviciul)*. Presupunem că în astfel de situații se regăsește cel mai mare control din partea învățătoarei. Un alt indicator care denotă același procentaj înalt (62%) este *Stabilirea relațiilor de prietenie din proprie inițiativă*. Acest lucru se explică prin faptul că elevilor le place să se joace, și cum în joc se joacă cu cineva, atunci și inițiativa de a se împrieteni pentru a se putea juca.

Indicatori precum: *Capacitatea de colaborare în afara activității de învățare; Capacitatea de a asculta; Stabilirea relațiilor de prietenie la inițiativa celuilalt; Controlul comportamentului în interacțiunea cu semenii/adulții în timpul lecțiilor; Activism și independență în activitatea socială* înregistrează un procentaj de 50% și puțin peste 50%. Iar 10 din 17 indicatori de observare au acumulat sub 50%.

Așadar, conchidem că rezultatele obținute prin această metodă de cercetare scot în evidență necesitatea aplicării unei metodologii specifice în acest sens.

Prin Testul ZWEI PERSONNEN a lui H. Henning (t. ZPH) am observat subiecții în timpul activității de tip puzzle. Elevii au lucrat câte doi, rând pe rând. O așa modalitate de lucru ne-a permis să observăm interacțiunea fiecărui elev conform indicatorilor: *oferirea ajutorului; corelarea acțiunilor proprii cu ale colegilor în cadrul interacțiunii; agresivitatea; neîndemânarea*.

Am constatat că 44% dintre elevii cercetați au interacționat constructiv între ei pentru a realiza sarcina propusă. Discutau despre reușita lor, problemele cu care se confruntă, iar 34% dintre cei cercetați interveneau în lucrarea colegilor pentru a oferi ajutor (Figura 3.7).

În rezultatul acestei probe, am constatat că 78% dintre elevi interacționează constructiv într-o relație tensionantă, iar 13% au dat dovadă de agresivitate: învinuiau colegii că le-au furat piesele, că nu e corect jocul, se observa indignare pe chipul lor.

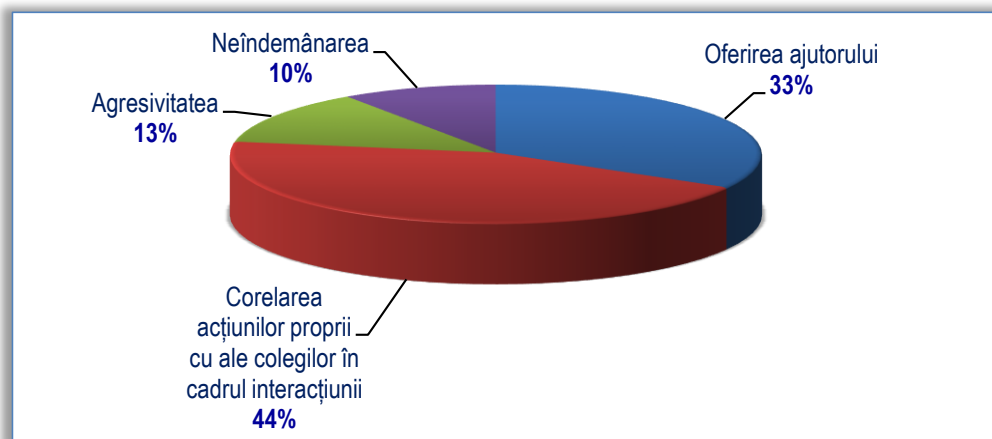


Fig. 3.7. Rezultatele testului ZWEI PERSONNEN la etapa de constatare

Analiza rezultatelor *metodei sociometrice* relevă faptul că în fiecare clasă sunt câte unu/doi izolați și un lider. Nu e rău că sunt lideri. E neacceptabil faptul că sunt copii izolați, copii care nu interacționează cu alți copii, copii care nu posedă abilități sociale, copii care mai târziu cu greu se vor integra în societate.

Deci, este necesar de a planifica activități de îmbunătățire a comunicării în grup, a relaționării în clasa de elevi și de a include în relaționare copiii izolați.

Aplicând *metoda „Imaginile”*, am urmărit reacțiile comportamentale ale elevilor în situațiile propuse. Am determinat că elevii foarte ușor se identifică situațional și emoțional cu personajul frustrat. Am observat că situațiile cu conotație emoțională negativă predispun școlarul mic spre o mai mare detaliere și descriere a celor întâmplate și trăite, adică a unei înțelegeri mai profunde a problemei.

Așadar, înțelegerea unei situații tensionante depinde de experiența proprie a elevilor, de recunoașterea emoțiilor negative în situații similare: cu cât emoțiile sunt trăite mai intens, cu atât mai mult crește reacția lor negativă în raport cu sursele de frustrare.

Analizând fișele completate (Anexa 14) am urmărit reacțiile comportamentale ale elevilor în mai multe situații, care au fost grupate în câteva categorii: *învăinuire*, *regret*, *frică*, *rugămintele*, *acomodare*, *cooperare*, *confruntare*, *răzbunare*, *amenințare*, *constatare*, *învățătura*.

Pentru a interpreta calitativ răspunsurile obținute, ne-am propus să clasificăm toate aceste reacții în „comportamente acceptate” (regret, rugămintele, acomodare, cooperare, confruntare, constatare, învățătura) și „comportamente neacceptate” (învăinuire, frică, răzbunare, amenințare).

Câteva răspunsuri pentru fiecare categorie sunt prezentate mai jos, iar în ce măsură s-au manifestat elevii chestionați se observă în Figura 3.8.

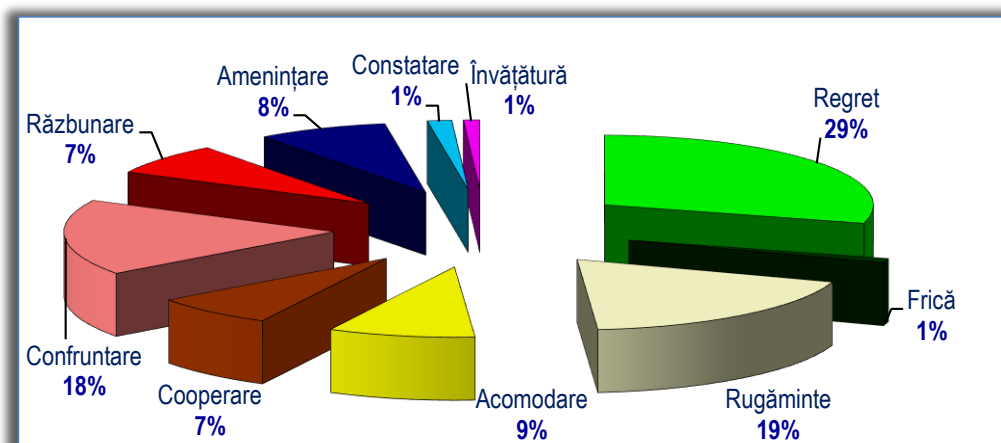


Fig. 3.8. Rezultatele metodei „Imaginile” la etapa de constatare

- ✓ **Înviniuire** – „Păi eu nu am fost singur, ceilalți au fugit”, „Dar nu eu am fost, nu eu am furat, prietenii mei mi-au spus să fur, ei au fugit”, „Suntem mai mulți. M-au pus la cale”.
- ✓ **Regret** – „Scuzați n-o să se mai întâmple”, „Scuzați, am uitat să-mi pun deșteptătorul”, „Îmi cer iertare, mai mult nu voi mai fura”, „Am vrut să strâng merele de pe jos, vă rog să mă scuzați”, „Mă scuzați, am întârziat, pentru că am fost la medic”, „Scuzați de întârziere doamnă învățătoare. De acum înainte voi fi primul în clasă”, „Scuze, poate te-am supărat. Dar acum hai să fim prieteni”, „Scuzați, vă rog, în drum s-a stricat mașina tatei”.
- ✓ **Frică** – „Vă rog nu-i spuneți tatei”, „Vă rog nu mă spuneți la părinți”.
- ✓ **Rugămintă** – „Vă rog, eu cunosc bine regulile jocului”, „Am vrut să iau un măr pentru fratele meu mai mic”, „Vă rog să vă jucați cu mine”, „Vă dau tot ce am, dar luați-mă vă rog să mă joc cu voi”, „Te rog invită-mă și pe mine”, „Dă-mi drumul”, „Te rog lasă-mă să plec! Eu nu ți-am făcut nimic”, „Te rog mult lasă-mă să vin la ziua ta de naștere! Ți-am cumpărat deja un cadou foarte frumos”, „Fac tot ce-mi spuneți, numai primiți-mă în joc”.
- ✓ **Acomodare** – „Bine, mă duc să-mi caut alți prieteni mai buni”, „Nu-mi pasă”, „Nici nu vreau, am treabă”, „Dar eu pot să mă duc la altcineva”, „Bine, totuși mama nu-mi dădea voie”, „Dacă nu vrei pot să nu vin la ziua ta de naștere”, „Dacă nu vrei să mă joc, eu dar plec”, „Bine”.
- ✓ **Cooperare** – „Dar eu vreau să mă joc cu voi”, „Vrei să te joci cu mine?”, „Vreau să mă joc cu voi, eu știu multe jocuri”, „Vreau să ne facem prieteni”, „Bine că mai prins, acum e rândul meu să te prind”.
- ✓ **Confruntare** – „Nu înțeleg, doar sunt prietenul tău cel mai bun”, „De ce? Te-am supărat cu ceva?”, „De ce sunteți împotriva de a vă juca cu mine?”, „Dar eu mă joc cu tine. Vreau să vin și eu la ziua ta”, „De ce nu vă jucați cu mine, că voi tot ați fost mici ca mine”, „Tu ai fost la ziua mea de naștere, pot să vin și eu la a ta”, „De ce nu mă mai inviți la tine?”.
- ✓ **Răzbunare** – „Nici nu vreau să mă mai chemați”, „Eu știu mai multe jocuri ca voi”, „Dacă voi cu mine nu vă mai jucați, atunci nici eu nu mă mai joc cu voi”, „Dacă tu nu mă inviți la ziua ta, atunci nici eu nu te invit. Tu nu ești prietena mea!”.
- ✓ **Amenințare** – „Am să te spun mamei”, „Te zic lui tata”, „Eu nu mă bat cu tine. Dacă mă bați o să ai multe probleme”, „Te spun la învățătoare!”, „Te spun la directoare”, „O să te prind și eu pe tine”, „Am să-i spun doamnei învățătoare că m-ai alungat”.

Rezultatele experimentale obținute la această probă denotă că de cele mai dese ori – 29% – elevii au dat dovadă de regret, cerându-și iertare și prezentând și concret motivul comportamentului neacceptat. În răspunsuri s-au regăsit 19 % de rugăminți. 18 % se confruntau cu situația, căutând să clarifice situațiile. Necesar e să precizăm că 1% a dat dovadă de frică. Aici

s-ar putea înregistra violența în familie, deoarece și răspunsurile erau de ordinul „nu-i spuneți tatălui”.

În lista comportamentelor acceptate au fost incluse: regretul, rugămintea, acomodarea, cooperarea, confruntarea, constatarea și învățătura. Iar în cea a comportamentelor neacceptate: frica, răzbunarea și amenințarea.

Pentru a vedea frecvența comportamentelor acceptate și a celor neacceptate am prezentat, în Figura 3.9, rezultatele comparative.

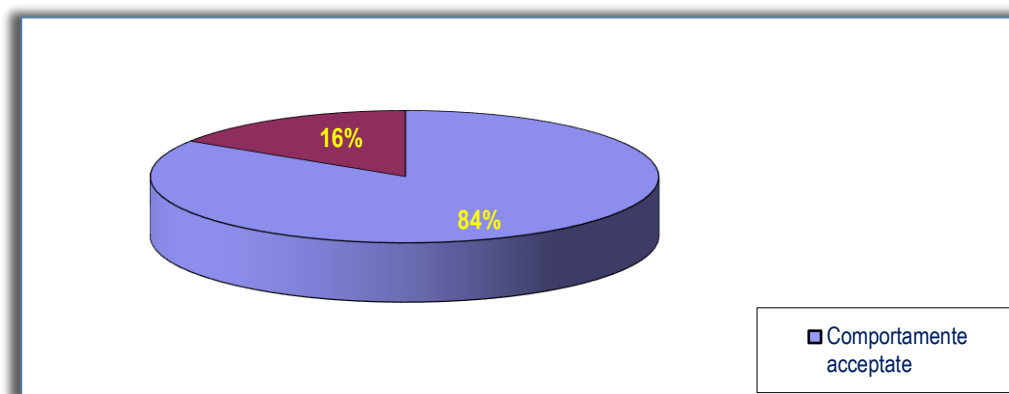


Fig. 3.9. Frecvența comportamentelor acceptate și neacceptate la etapa de constatare

Astfel, la etapa de constatare, în reacțiile comportamentale ale elevilor se înregistrează 84% comportamente acceptate și 16% comportamente neacceptate. E preferabil ca cele neacceptate să nu existe, dacă ne dorim ca elevii să interacționeze constructiv între ei.

Următoare metodă folosită în cercetarea competenței sociale a elevilor de vârstă școlară mică este *Chestionarul* (Anexa 15). La prima vedere părea complicat pentru elevi, de aceea acele întrebări neclare din chestionar s-au explicat de învățătoare, la solicitare.

După completarea chestionarului, s-au numărat toate răspunsurile care coincideau cu cuvintele „adevărat” și „fals”, conform următoarei chei:

Adevărat: 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 24, 25.

Fals: 1, 2, 3, 4, 9, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 23.

Toate punctele s-au sumat și s-a determinat în ce categorie se include:

Mai puțin de 8 puncte – model stabil de comunicare, puțină rigiditate.

8-17 puncte – nevoia de a comunica cu sine însuși, de a manifesta în dependență de situație orientarea spre partener, tendința spre parteneriat în comunicare.

17-25 puncte – mobilitate în comunicare, priceperea de a se conforma comportamentului partenerului, capacitatea de a dialoga, capacitatea de a-și schimba stilul de comunicare în dependență de situație.

Rezultatele obținute la analiza chestionarului sunt prezentate în Figura 3.10. Analizând valorile obținute, conchidem că din toți elevii chestionați 3% prezintă un *model stabil de comunicare, puțină rigiditate*. Alte 3% prezintă *mobilitate în comunicare, priceperea de a se conforma comportamentului partenerului, capacitatea de a dialoga, capacitatea de a-și schimba stilul de comunicare în dependență de situație*. Iar restul de 93% prezintă *nevoia de a comunica cu sine însuși, de a manifesta în dependență de situație orientarea spre partener, tendința spre parteneriat în comunicare*.

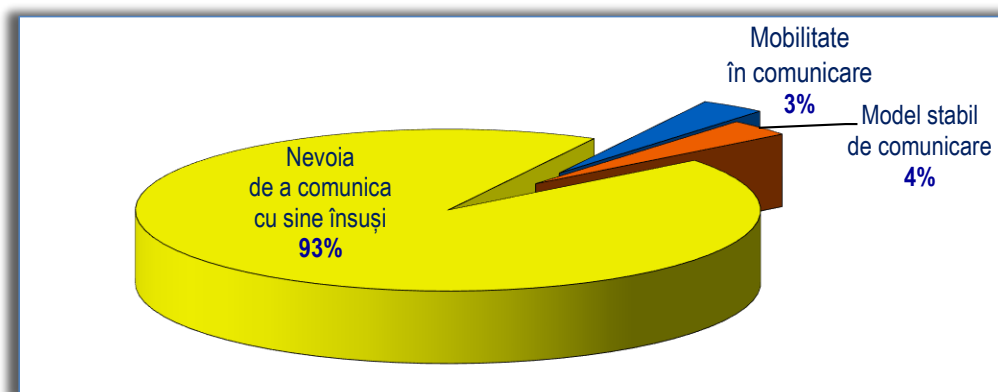


Fig. 3.10. Capacitatea de autocontrol în comunicare a elevilor la etapa de constatare

O concluzie la rezultatele testului este că necesar un procent mai mare pentru mobilitate în comunicare, priceperea de a se conforma comportamentului partenerului, capacitatea de a dialoga, capacitatea de a-și schimba stilul de comunicare în dependență de situație.

În urma analizei **fișei de observare** (Anexa 16) elaborată în scopul determinării competenței sociale manifestate de către elevii claselor primare am identificat mai mulți indicatori ai acestora care s-au observat mai puțin în comportamentul elevului. Anexa 18 prezintă rezultatele obținute. Din cei 94 de elevi doar 11% își autoreglează comportamentul în funcție de ceilalți; 13% dețin capacitatea de un atașament profund, 13%-înțeleg diversitatea comportamentului uman în funcție de temperament, inteligență etc., 15% – negociază inspirând încredere și manifestă empatie, 16%-acceptă sugestii din partea celorlalți; 23% – percep informații despre conflict, 24%- exprimă și înțeleg puncte de vedere diferite în timpul comunicării în grup, 25% - argumentează punctele de vedere și deciziile luate; 26% – soluționează conflicte în mod pașnic, 28% - au capacitatea de colaborare în activitatea de învățare și în afara ei; 30% - au spirit de solidaritate; 31% -stăpânirea metodelor constictive de comunicare interpersonală; 34% – exprimă opiniile și sentimentele lor în mod deschis și sincer; 41% - fac alegeri și-și asumă responsabilitatea pentru ele; 42% – valorizează diversitatea și respectul pentru alții; 45%– cunosc drepturile copiilor și 46% - au capacitatea de autocontrol în comunicare. Fiecare din acești indicatori au fost observați la mai puțin de jumătate

din numărul de elevi investigați. Ceilalți s-au observat puțin peste jumătate și doar un singur indicator (tendința de colaborare în grup pe parcursul activităților de învățare și în afara acesteia) a fost observat la aproape toți copiii. Acest lucru se explică prin faptul că elevii sunt doritori de a colabora doar că nu știu cum s-o facă corect ca în urma acesteia să nu apară relații tensionante, să nu se deranjeze unul pe altul, să nu apară conflicte. Iar dacă chiar apar conflicte nu știu să le soluționeze constructiv.

Pe măsură ce s-a cercetat competența socială a elevilor claselor primare, am descoperit că abilitățile sociale pot să lase de dorit în cazul oricărui copil: sunt izolați în clasă; dau dovadă de agresivitate, amenințare, frică în relaționarea cu colegii; mulți nu posedă mobilitate în comunicare. Aceste constatări confirmă, încă o dată, că e nevoie de a fi valorificate componentele mediului școlar, se cere aplicarea unei metodologii specifice educației sociale, care ar veni să soluționeze aceste probleme și să formeze competențele necesare relaționării potrivite între elevi.

3.2. Valorificarea componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare

Rezultatele la etapa de constatare a experimentului pedagogic au scos în evidență că în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare e nevoie de o intervenție aparte. În acest sens, prin intermediul unei metodologii specifice am valorificat mai multe componente ale mediului școlar din perspectiva educației sociale.

Experimentul de formare a fost realizat în perioada 01.11.2018-10.05.2019, la Gimnaziul Filipeni din s. Filipeni.

Scopul experimentului de formare: Formarea competenței sociale la elevii din clasele primare prin valorificarea componentelor mediului școlar;

Obiectivele experimentului de formare:

1. Implementarea experimentală a *Metodologiei valorificării componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din învățământul primar*;
2. Formarea *competenței sociale* la elevii de vârstă școlară mică.

Reliefăm în continuare situații semnificative de formare a competenței sociale create în urma aplicării *Metodologiei valorificării componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din învățământul primar*.

Pentru început e de precizat că această Metodologie nu a fost aplicată confor unui algoritm, plan ci determinată de contextul, problema apărută din perspectiva educației sociale. Probleme ca: conflicte frecvente în rândul elevilor care nu se soluționează; elevi izolați, frustrați; concurență mare în rândul elevilor; elevi ce se ofensează, se jignesc; comportament autoritar al cadrului didactic; lipsa normelor sociale în clasa de elevi etc. Așadar, în continuare prezentăm cum s-a

aplicat Metodologia în dependență de problema apărută, valorificând componente concrete ale mediului școlar.

Se știe că *învățătoarele* (component al mediului școlar) dețin rolul principal în mediul școlar, era și firesc ca din partea acestora să se exteriorizeze un anumit comportament din perspectiva problematicei ce ne interesează. Astfel, învățătoarelor implicate în experimentul de formare (din cele două clase experimentale) li s-a adus la cunoștință informația teoretică despre acest tip de educație și metodologia acesteia, s-au oferit exemple de interacțiune și s-a prezentat modul de activitate în vederea valorificării *Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare*

(1) **Grupajul de probe: Recunoașterea sentimentelor elevilor.** Pe parcursul experimentului de formare, învățătoarele se implicau în activități de **recunoaștere a sentimentelor elevilor**. Exemplele din Figura 3.12. reflectă modalitatea de recunoaștere a acestor sentimente.



Fig. 3.12. Modalități de recunoaștere a sentimentelor elevilor

În momentele de *interacțiuni constructiviste* (component al mediului școlar) dintre învățător și elevi s-a observat că:

- ➔ Elevii erau dispuși să se poarte în mod responsabil atunci când învățătoarele *descriau problema*, în loc să acuze sau să dea comenzi (Anexa 19. A);
- ➔ Atunci când învățătoarele *dădeau informații* fără să insulte, elevii de cele mai multe ori își schimbau comportamentul (Anexa 19. B);
- ➔ Amenințările și ordinele îi pot face pe elevi să se simtă neajutorați sau să fie îndărătnici. Învățătoarele *propuneau variante* care ofereau noi posibilități elevilor de a se comporta (Anexa 19. C);
- ➔ Elevilor nu le place să li se facă morală sau să asculte lungi explicații. *Un singur cuvânt sau gest* îi încurajează să se gândească la problemă și să își dea seama ce trebuie să facă (Anexa 19. D).

Elevii au jucat un rol activ în procesul învățării rolului social, un astfel de rol se învață. Învățătoarele arătau elevilor calea de urmat pentru a-i determina să interacționeze pozitiv, elevul imita ceea ce spunea învățătoarea. Nu putem susține că această cale este una dintre cele mai reușite, nu garantează că elevul va reproduce aceleași comportamente în viitor. Este mai recomandat să descopere pe cât se poate singur tehnicile care îi vor permite soluționarea acestora, adică el trebuie să ia inițiativă. Însă nici învățătoarea nu se putea mulțumi să aștepte până când un astfel de comportament va apărea spontan, ci îl îndemna pe elev la acțiune, pentru ca apoi să-l „elibereze” de sprijinul său.

În acest cadru de referință, învățătoarele se aflau în relație de parteneriat cu elevii săi, analizând regulile explicite, dar și ascunse ale vieții în clasă, tratând clasa de elevi ca pe o lume reală și valorificând lumea reală ca pe o scenă a situațiilor de învățare a competenței sociale. În acest fel, se încuraja exprimarea personală a elevilor, atitudinea critic-reflexivă și autonomia elevului, se stimula cooperarea pentru a se evita marginalizarea și excluderea. Clasa devenea o comunitate de învățare a competenței sociale, o rețea formată din indivizi a căror individualitate este respectată.

(2)Grupajul de probe: Elaborarea regulamentului clasei (normele și valorile sociale). La începutul experimentului de formare învățătoarele împreună cu elevii săi au alcătuit **regulamentul clasei** (Anexa 20) în felul următor: după ce toți elevii au votat diferitele soluții pentru problemele sau conflictele listate, li s-a dat sarcina să redacteze și să scrie un regulament cu regulile clasei, care poate fi semnat de toți. Apoi, într-o discuție frontală, elevii au discutat despre cum vor să elaboreze acest regulament. Va fi sub forma unui afiș, a unei pagini A4, sau va fi un document rulat, cu un sigiliu. Ei au căzut de comun acord asupra formei pe care o preferă.

Elevii au fost liberi să formuleze contractul de reguli așa cum au dorit, în măsura în care următoarele criterii sunt îndeplinite: toate soluțiile asupra cărora s-a căzut de comun acord sunt notate sub forma unor afirmații; toți elevii semnează regulamentul sub afirmații; locul și data semnăturii sunt scrise pe regulament.

Odată ce regulamentul a fost scris și semnat, elevii au discutat ce se va întâmpla dacă cineva încalcă una dintre reguli. Vor fi consecințe? Dacă da, de ce fel? Cum va fi controlată respectarea regulilor? Este aceasta responsabilitatea tuturor sau sunt desemnați responsabili pentru aceasta? Această măsură va ajuta sau va fi contraproductivă? Iar consecințele încălcării regulilor au fost adăugate la contract (drept anexă).

Prin această activitate elevii au învățat cum să se identifice cu un regulament formulat în comun și – concomitent – au conștientizat limitele stabilite ale interacțiunii lor din cadrul clasei.

Prin crearea unui astfel de regulament se stabilesc normele și valorile sociale (component al mediului școlar) care îl pe fiecare elev să adopte conduite care să corespundă așteptărilor clasei de elevi din care face parte.

În cazul în care elevii depășeau limitele, erau redirecționați afectuos. Vom descrie o situație în care unii dintre elevi încălcau în mod repetat regulile de lucru în grup (să se implice cu toții în rezolvarea sarcinii; să nu se deranjeze în timp ce lucrează în grup), în ciuda obiecțiilor din partea celorlalți colegi ei continuau să-i împingă, să-i lovească, să-i învinuiască că nu fac cum zic ei, să abandoneze supărați sarcinile de lucru. Rolul învățătoarei a fost să observe menținerea acestor reguli/limite, spunându-li-se: „Regulile de lucru în grup vizează implicarea fiecărui elev și fără să vă deranjați. Colegii voștri v-au atenționat că îi deranjați și nu vă implicați! Credeți că puteți face asta, sau aveți nevoie de ajutorul meu?”. Elevii inițial a răspuns „Bine, ne implicăm fără să deranjăm”. Învățătoarea le-a dat crezare pentru că și-au luat un angajament conștient. Dar unii dintre ei au continuat să se comporte neacceptat și atunci învățătoarea le-a oferit mai mult ajutor: „Colegii voștri au spus să nu-i mai împingiți, să le cereți permisiunea de a vă așeza lângă vreunul dintre ei. Veniți, vă rog, lângă mine și haideți să respirăm un pic și să ne liniștim, ca să vă puteți stăpâni atunci când vă enervați”.

Referindu-ne la situația descrisă mai sus consemnăm că, a stabili limite înseamnă că acestea trebuie respectate și, uneori, va fi nevoie să se folosească avantajul fizic (spațiul clasei) pentru a transfera elevul în alt loc. Reiese că această situație nu implică ca elevul să fie pedepsit sau să i se răspundă răutăcios în ceea ce-l privește. În loc să fie impus cu forța e nevoie „mai degrabă” să fie îndrumat, să fie sprijinit pentru a putea împlini așteptările.

Înainte de a-li se permite elevilor să se alăture din nou activității în grup, au fost întrebați din nou dacă sunt siguri că se pot stăpâni (și nu-i mai deranjează pe colegi), au fost ajutați să-și facă un plan (să asculte toate punctele de vedere a colegilor, după care să-și expună și ei părerea, iar la final să voteze pentru ideea cea mai reușită) și s-a obținut de la ei o promisiune „De ce există reguli de lucru în grup? Cum o să faceți să le respectați? Ce se întâmplă dacă vă enervați? Bun, deci planul vostru este să ascultați toate ideile/părerile după care să votați. Haideți să batem palma!”.

S-a mai atras atenția și asupra consecinței naturale a comportamentului lor precedent și au fost ajutați să-l repare. „Colegii voștri se tem să nu-i loviți/deranjați din nou. Cum puteți să-i ajutați să se simtă în siguranță și să lucreze din nou cu voi? Bine, atunci le veți spune că nu-i mai deranjați, că vă puteți controla?”.

După aceste discuții doar unul dintre elevi după cinci minute a uitat de discuția avută și nu reușea să se abțină să nu-și deranjeze colegii în timpul activității din grup. Învățătoarea, în acest caz, l-a înlăturat din grup și a rezolvat sarcina de lucru împreună cu el, spunându-i: „A fost greu

pentru tine astăzi... Mai încercăm din nou mâine...Cu fiecare zi ești tot mai mare și reușești să te controlezi tot mai bine, astfel încât să fii un judecător responsabil”.

E de observat că nu s-au impus condițiile învățătorului ca urmare a încălcării limitei, cum sunt timpul de liniștire sau pierderea unor privilegii. Acestea sunt forme de pedeapsă și ele nu sunt eficiente pentru a schimba comportamentul elevilor. Pedepsele îi fac pe elevii care deja sunt într-o situație dificilă să-și dorească și mai puțin să coopereze și nu-i ajută să-și depășească emoțiile care i-au făcut să răbufnească de la bun început.

Elevii, în acest caz, învață:

- ✓ Când învățătoarea le spune să facă ceva, n-au de ales. Nu are rost să încerce să o ignore.
- ✓ Când îi deranjează pe ceilalți, trebuie să iasă din grup până când se pot controla.
- ✓ Mai greșesc, dar învățătoarea ne înțelege mereu. Ne ajută cum să facem să ne descurcăm mai bine.
- ✓ Când rănesc pe cineva, pot să îndrept lucrurile.
- ✓ Toți elevii din clasa noastră țin cont de regulile stabilite. Cea mai importantă regulă este să ne purtăm frumos și cu respect unii cu ceilalți.

Adevărul este că învățătoarea nu poate determina elevii să facă ce vrea ea. Poate doar să-i ajute să-și dorească acest lucru. Limitele empatică îl ajută pe elevi să vrea să urmeze îndrumările, astfel încât, acele obiceiuri bune să devină parte din comportamentul lor, indiferent dacă învățătoarea este acolo sau nu.

(3) Grupajul de probe: Aplicarea metodelor interactive. Pe parcursul experimentului de formare s-a pus un accent mai mare pe aplicarea **metodelor interactive**, prin intermediul cărora conștientizau că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit sarcina grupului. Învățătoarele (component al mediului școlar) structurau această interdependență pozitivă, stabilind scopuri comune (să învețe și să urmărească să învețe toți cei din grup), recompense comune (dacă toți membrii grupului realizează un anumit lucru, fiecare va fi stimulat), resurse comune (o coală de hârtie pentru întreg grupul sau fiecare membru deține o parte din informații), roluri distincte (lider, purtător de cuvânt, secretar etc.); se aranjau grupurile în așa fel încât elevii să stea unii lângă alții și să discute fiecare aspect al problemei pe care o au de rezolvat.

După realizarea sarcinilor în grup se monitorizau activitățile de prelucrare a informației în grup. Grupurilor li se oferea răgaz pentru a discuta cât de bine și-au atins scopurile și cum și-au menținut relațiile eficiente de muncă între membri. Învățătoarele creau condițiile necesare acestei auto-monitorizări prin sarcini ca: enumerați cel puțin trei acțiuni ale membrilor, care au condus la succesul grupului; numiți cel puțin o acțiune, care ar putea spori succesul grupului în activitatea de mâine. Învățătoarele monitorizau în permanență învățarea grupurilor și le oferea feedback, fiecărui elev în parte și întregii clase, evaluându-le lucrul.

Iar pentru o activitate mai eficientă în grup, de la o metodă la alta, elevii deduceau regulile grupului (norme sociale), care și le stabileau singuri notându-le pe o fișă, suporturi speciale din apropierea lor (table magnetice mici – predestinate scrierii regulilor de grup, instalate în apropierea meselor la care se lucra în grup și la care se revenea ori de câte ori era nevoie).

Realizând aceste metode interactive în timpul lecțiilor la diverse discipline școlare s-a observat că elevii se ajută unii pe alții să învețe, încurajându-se și împărtășind ideile. Ei explicau ceea ce știu altor elevi, discutau, se învățau unii pe alții.

(4)Grupajul de probe: Respectarea temperamentului elevului. Pe parcursul etapei de formare a experimentului pedagogic s-a mai ținut cont de faptul că *elevii trebuiau susținuți în funcție de temperamentul său*. În vederea susținerii acestei idei, am elaborat un tabel care cuprinde descrierea fiecărui temperament în parte (Anexa 21). Acesta a fost repartizat învățătoarelor pentru a lua cunoștință cu o scurtă descriere și câteva sugestii semnificative pentru fiecare temperament.

Tipul de temperament dominant al fiecărui elev s-a determinat cu ajutorul testului propus de Gérard Caron [27, p. 283-285].

Elevii au făcut cunoștință cu varietatea de temperamente și specificul comportamentului elevilor în funcție de acestea. Au conștientizat ideea că fiecare elev este diferit și că anumite reacții comportamentale ale acestora se datorează temperamentului ce-l posedă. Astfel, pe parcursul experimentului de formare, elevii nu numai că au început să înțeleagă diversitatea de reacții comportamentale ale colegilor în diverse situații, dar au și început să dea dovadă de un grad de toleranță mai mare, să fie mai empatici, să fie dispuși să ofere susținere pentru a regla un anumit comportament nedorit al colegilor.

În acest sens, clasa de elevi (component al mediului școlar) a devenit un factor de importanță esențială în formarea competenței sociale, în care fiecare elev se integrează prin intermediul mecanismelor socializării (component al mediului școlar). Prin susținerea fiecărui elev în funcție de temperamentul său, de către colegii din clasă, s-a asigurat modelarea unor capacități și trăsături de personalitate, de învățare a unor comportamente, de însușire a cunoștințelor și abilităților specifice competenței sociale.

(5) Grupajul de probe: Ascultarea activă. Pe parcursul experimentului de formare s-a recurs și la *ascultarea activă* în activitatea de învățare. Prezentăm o mică parte din discuția unei clase în care învățătoarea folosește ascultarea activă:

Eleva: *Cred că cutremurele de pământ apar după ploaie.*

Elevul: *Ce prostie poți spune! Ce știi tu despre asta?*

Eleva (defensiv): *Ei bine, dacă ai asculta din când în când, poate ai auzi și tu ce știu. Tocmai am terminat de explicat motivele pentru care cred asta.*

Învățătoarea: *Consideri că ți-ai susținut bine punctul de vedere și te superi când colegul tău nu este de acord cu tine.*

Eleva: *Exact! El e de fapt cel ce nu știe despre ce vorbește.*

Învățătoarea: *Ai îndoieli în ceea ce-ți spune colegul tău.*

Eleva (dă din cap aprobator): *Da.*

Învățătoarea: *Văd că aveți păreri contrare. Nu sunteți de acord unul cu altul.*

Elevul: *Exact!*

Învățătoarea: *Vedeți problema din unghiuri diferite.*

Eleva: *Putem să rămânem fiecare cu părerea lui. Poate nu am vorbit așa tare să mă audă și colegul atunci când explicam.*

Prin evitarea „obstacolelor” evaluante, învățătoarea (component al mediului școlar) i-a ajutat pe acești elevi să-și clarifice pozițiile și să ajungă la o nouă definiție a problemei.

La finele anului școlar, după un șir de situații în care învățătorul a dat dovadă de ascultare activă, fie într-o situație de învățare sau în soluționarea unui conflict, în comportamentul elevului s-au observat aceste exemple de interacțiune specifice ascultării active în relaționarea dintre elevi (component al mediului școlar).

(6)Grupajul de probe: Valorificarea inteligențelor multiple. În procesul respectiv au fost create situații când **s-au valorificat inteligențele multiple**. Menționăm aici un exemplu. I s-a propus unui elev cu inteligență interpersonală să înregistreze răspunsurile colegilor la întrebarea cum se calculează perimetrul pătratului, pe o foaie, timp de o pauză (component al mediului școlar). Trebuia să înregistreze întocmai, cuvânt cu cuvânt ce spun colegii. I s-a propus această sarcină deoarece întâlnea dificultate la memorarea acestor reguli, noțiuni. Înregistrând de multe ori regula o și memorase, iar faptul că urma să interacționeze cu mai mulți colegi i-a creat un mediu confortabil specific acestui tip de inteligență. Într-o altă situație, unui elev cu inteligență intrapersonală i s-a propus să înregistreze numele colegilor ce dau un răspuns corect. Știind faptul că acest elev întâlnește dificultăți în a interacționa cu colegii, i s-a dat o „armă”, în cazul când nu vor vrea să-i răspundă să vină la învățătoare să-i spună regula. Elevii fiind pe terenul de joacă desigur alegeau să-i spună colegului răspunsul decât să fugă până în clasă la învățătoare. Pe parcursul acestei interacțiuni s-a întâmplat că unul dintre elevi nu știa regula, s-a apropiat un alt coleg de ei și au început să discute. S-au înțeles ei între ei cum să rezolve această situație, astfel încât toți să se simtă împăcați (probabil a memorat-o atunci pe loc). Au urmat și unele situații când elevul cu inteligență intrapersonală a fost chemat de ceilalți doi colegi (cu care a avut el înțelegerea pe teren) să meargă împreună la joacă.

Astfel, se poate observa cum prin inteligențele pe care le posedă putem să creăm situații elevilor prin care poate să interacționeze cu colegii (dezvoltându-și abilități sociale) și totodată să învețe.

(7) Grupajul de probe: Situații de relaționare și soluționarea conflictului.. Tot în contextul de mai sus, menționăm că folosind metodele interactive în procesul didactic, în clasa de elevi (component al mediului școlar), apăreau discuții frumoase, în care ideile reieșeau unele din altele. Dacă se întâmpla ca, plin de însuflețire, vreun elev să îl întrerupă pe altul, la prima vedere nu părea o greșeală. Dar pe măsură ce întreruperile și jignirile reciproce se înteteau, discuțiile în timpul orelor degenerau rapid în certuri zgomotoase. Aceste situații ne-au determinat să găsim o modalitate constructivă de **soluționare a conflictului apărut**. Am studiat etapele procesului de rezolvare a problemelor și am realizat o adaptare a acestora, pentru a le aplica, eventual, la ore. În continuare, sunt prezentate momentele principale ale întâmplărilor care au avut loc:

1. Ascultarea sentimentelor și necesităților elevilor:

Învățătoarea: *Am remarcat că, uneori, în discuțiile din timpul orelor de clasă, elevii se întrerup și se critică unii pe alții. Aș vrea să știu părerea voastră despre acest lucru.*

Elevul 1: *Eu întrerup, câteodată, fiindcă mi-e teamă că am să uit ce vreau să spun.*

Elevul 2: *Dar nu e drept! Atunci când tu mă întrerupi pe mine, uit eu ce voiam să spun.*

Elevul 3: *Nu pot să sufăr atunci când eu îmi exprim o idee, iar ceilalți zic: „Ce tâmpenie!”*

Elevul 4: *Păi, da, fiindcă după aia îți pieri tot cheful de vorbă.*

Elevul 3: *Chiar dacă ai o idee grozavă, mai bine să n-o spui.*

Elevul 5: *Fiindcă ți-e teamă că or să râdă ceilalți de tine.*

2. Rezumarea punctelor de vedere ale elevilor:

Învățătoarea: *Bun, deci spuneți că, atunci când sunteți întrerupți sau criticați, vi se întâmplă: 1) să uiți ce voiai să spui; 2) să te simți prea descurajat pentru a mai spune ceva (aceste două aspecte se notează la tablă).*

3. Învățătoarea își exprimă sentimentele și necesitățile:

Învățătoarea: *Mă deranjează atunci când văd că un copil este criticat sau întrerupt. Am convingerea că oamenii trebuie să se asculte unii pe alții – cu respect – indiferent dacă sunt de acord sau nu cu cele spuse.*

4. Invitarea clasei să facă o analiză completă a situației, împreună cu învățătoarea, pentru a găsi o soluție:

Învățătoarea: *Mă întreb dacă suntem în stare să găsim o soluție, ca membri ai acestei clase, pentru a nu ne mai tăia vorba unii altora și pentru a înceta cu criticile.*

5. Scrierea tuturor ideilor – fără a le evalua:

Soluții posibile: *să existe o regulă pentru „neîntreruperi”;* *dacă ți-e teamă să nu-ți uiți ideea, scrie-o pe hârtie; cine întrerupe ia nota trei; să existe o regulă pentru „a nu-i critica pe alții”;* *dacă spui „Ce tâmpenie!”*, *numai ai voie să vorbești la oră toată săptămâna; elevii să facă o listă cu ceea ce se poate spune în loc de critici.*

6. Se decide care idei nu le plac elevilor, care le plac și planifică să le pună în practică:

Elevul 1: *Numărul doi și patru merg, dar trei și cinci nu sunt potrivite.*

Elevul 2: *Da, de ce să iei notă rea, dacă ai uitat?!*

Elevul 3: *Mie îmi place numărul șase. Hai să facem o listă cu ce avem voie să spunem și să o lăsăm pe tablă.*

În loc de critici:		Folosește un limbaj respectuos:
Ce tâmpenie	→	Eu nu sunt de aceeași părere!
Nu-i adevărat	→	De unde știi?
Ai uitat să spui ...	→	Aș vrea să mai adaug ...
Ce idee proastă	→	Ce spuneți de ideea asta?
N-ai dreptate	→	E o altă modalitate de a privi problema.

Fig. 3.13. Expresii politicoase de adresare formulate de elevi în loc de critici

S-au produs schimbări importante ca urmare a acestei ședințe de soluționare a problemelor. Numărul întreruperilor a scăzut semnificativ. Puținii elevi care au continuat să-i întrerupă pe ceilalți se controlau singuri, zicând „of...” sau „scuze”, după care așteptau politicoși să le vină rândul să vorbească. Dar consecința cea mai mulțumitoare a fost felul respectuos în care copiii au început să se asculte unii pe alții. Chiar și cei care greșeau, scăpând fără să gândească o exclamație de genul „*Ce idee proastă!*”, erau opriți prompt de murmurul clasei. De obicei, vinovatul zâmbea jenat, se uita la tablă și citea automat „*Ce ziceți de ideea asta?*”. La care, toată lumea râdea, dar, chiar dacă enunțul fusese rostit mecanic, cuvintele acestea noi schimbau totuși tonul discuției.

Un alt aspect la căruia i s-a acordat atenție a fost *îndrumarea emoțiilor* pentru conectarea (relaționarea) dintre elevi. Îndrumarea emoțiilor i-a ajutat pe elevi să învețe să se calmeze, să înțeleagă punctul de vedere al colegului și să-și exprime nevoile prin cuvinte în loc să se dezlănțuie în plan fizic în timpul unui conflict cu colegii, astfel încât să fie capabil să găsească soluții din care toți să aibă de câștigat.

Pe măsura experimentului de formare, elevii au fost învățați să se liniștească singuri recunoscându-le durerea sau frustrarea. Acest lucru îi ajuta să accepte emoțiile, ceea ce a constituit primul pas spre a învăța cum să și le controleze. Pe măsură ce își redobândeau calmul, li se sugera

să respire împreună cu învățătoarea. Astfel, elevii ajungeau să-și modeleze felul în care își exprimau nevoile și când își stabileau granițele pentru comportamentul celor din jur (în cazul când îl deranja) folosind respectul. În timp elevii se convingeau de beneficiile unei astfel de reacții calme au început să-și interiorizeze aceste comportamente dorite. Aceste îndrumări au constituit motivul pentru care elevii au ales să facă ceea ce este „corect”, chiar și când nu mai erau supravegheați. Deci, putem susține că învățarea socială a devenit una dirijată (component al mediului școlar).

(8) Grupajul de probe: Analiza studiilor de caz și a operelor literar artistice. Unul dintre ele a fost următorul: *Ce se întâmplă dacă te afli într-un grup de copii care încep să vorbească de rău pe una dintre colege? Cum procedezi?*

1. Contribui și tu, spunând câteva lucruri urâte?

2. Te retragi din conversație? „Îmi pare rău, trebuie să-mi pregătesc rechizitele pentru următoarea lecție. Ne vedem mai târziu”

3. Spui câteva vorbe bune despre acea colegă, schimbând întreaga conversație? „S-ar putea, dar voi știți că îngrijește împreună cu tatăl său, de mai multe animale care nu le are orice gospodar în curte? Dacă v-ar povesti despre aceste animale uimitoare...”

Discutând asupra cazului au ajuns la ideea că felul în care va conduce conversația va decide în ce dispoziție se vor afla în continuare interlocutorii. Orientarea conversației la un nivel pozitiv cere gândire, practică și ceva curaj. Și tot ce e de făcut e să se aleagă cu atenție cuvintele.

Un alt studiu de caz a fost următorul: *Patru dintre voi sunteți desemnați pentru întocmirea unui proiect de grup. Un membru al echipei și cu tine sunteți singurii care se apucă de muncă. Ceilalți doi să mărginesc să vă privească. Ce ai de făcut?*

Concluzia la care au ajuns elevii în urma mai multor discuții este următoarea: E necesar să se convoace o întâlnire a echipei. Să se întocmească o listă cu activitățile care se cer îndeplinite (inclusiv și cele care deja au fost începute). Fiind vorba de un grup, se repartizează activitățile fiecăruia în parte, fără să se facă caz prea mare de cei care au stat până în acel moment degeaba. S-ar putea întâmpla ca ceilalți doi să reacționeze pozitiv. Dacă nu, echipa va trebui din nou să se întrunească, dar de această dată învățătorul este rugat să fie și el prezent. Va putea el rezolva problema sau, cel puțin, va lua cunoștință de cele ce se petrec, iar elevii nu se vor afla în poziția neplăcută de a-și denunța colegii.

Clasa de elevi (component al mediului școlar) nu e locul în care elevii se întâlnesc doar cu prietenii lor. Mai există și alții cu care trebuie să împartă timpul și spațiul. Uneori, elevii sunt atât de preocupați de prietenii lor, încât devin nepoliticoși cu alții, chiar fără să vrea. Un comportament nepolitic îl poate răni nu numai pe celălalt, dar și pe cel care se poartă astfel. Pentru a conștientiza acest aspect elevilor li s-a propus să discute asupra următorului caz: *Într-un grup, niște elevi*

vorbesc și râd chiar în apropierea intrării în școală. Când ajungi în dreptul lor, tac dintr-odată, după care, depărtându-te, reiau discuția. Sau vorbesc în șoaptă, arătând spre tine și râzând. Oare vorbesc despre tine? Sau despre băiatul din urma ta? Cum te simți în acele momente?

Discutând asupra cazului, elevii au ajuns la concluzia că atunci când se vor afla într-un grup de prieteni, vorbind și râzând de ei, se vor gândi și la cei din jur.

S-au propus să fie analizate și alte cazuri cu scopul de a descoperi acțiunile pe care ar putea să le întreprindă în diverse situații noi, dând dovadă de respect față de cei din jur. Multe din ele au fost **dramatizate** cu posibile reacții (acceptate și neacceptate) la situațiile propuse (Anexa 22).

La una din lecții învățătoarea, de exemplu, a ameliorat o relație tensionantă apărută în timpul pauzei, care, probabil, mai târziu ar fi putut crește într-un conflict. Învățătoarea devenind martorul comportării brutale a unor elevi a întreprins următorul lucru. A așteptat să se finiseze pauza. Când s-a sunat la lecție le spune elevilor „*Am pregătit un text foarte interesant, urma să-l studiem la o altă lecție, dar vreau acum să-l studiem*”. Au analizat textul. Era despre un băiețel necăjit de colegii săi (exact ceea ce se întâmplase în pauză). Se punea accent foarte mare pe trăirile băiețelului necăjit. Desigur că învățătoarea a pus un accent și mai mare pe acele sentimente triste ale băiețelului, făcându-i pe elevi să fie empatici, să găsească soluții la această problemă, cum să-l ajute pe băiețel să se simtă mai bine etc. Toată discuția a durat aproximativ o lecție. La pauză (component al mediului școlar) învățătoarea a observat ceva ce a surprins-o. Un elev, din proprie inițiativă a mers la un coleg de-al său, uitându-se de jur împrejur, să fie cât mai puțini colegi (probabil să nu descopere nimeni de fapta săvârșită) cerându-i iertare. Asta a fost intervenția potrivită, **să trăiască sentimentele celorlalți pentru a-i înțelege**. Astfel a conștientizat, a analizat impactul acțiunilor proprii asupra celor cu care interacționează.

S-au mai studiat și dramatizat și multe alte povestioare (Anexa 23) ce îi plasau pe elevi în situații diverse de relaționare (component al mediului școlar), pentru a conștientiza efectele comportamentului propriu și a celorlalți (învățarea socială – component al mediului școlar).

Cu scopul de conștientiza impactul propriilor acțiuni asupra celorlalți, am studiat cu elevii un text literar „Hipopotamul egoist” (Anexa 23). După citirea textului într-o atmosferă relaxantă (în curtea școlii pe iarbă) li s-a propus elevilor să recunoască/să povestească și ei situații în care s-au comportat ca hipopotamul din text. Elevii nu numai că recunoșteau situații concrete, dar se observa și regretul pe chipul lor, își cereau scuze de la colegii pe care i-au deranjat cândva. Și ulterior, în activitățile din clasă, până la sfârșitul experimentului de formare, elevii își mai reaminteau de acest personaj, observând comportamente deranjatoare, care imediat se soluționau cu scuze și găsirea unor compromisuri de împăcare.

Astfel, învățarea socială (component al mediului școlar), prin reacțiile imediate oferite între elevi sau de către învățător în cazul în care comportamentul devine deranjator, devine dirijată.

(9) Grupajul de probe: Jocuri de contact și narațiune. S-au organizat și mai multe *jocuri de contact și narațiune*. Vom descrie, în continuare, câteva din ele. Pentru organizarea unui astfel de joc li s-a cerut elevilor să se așeze jos, în cerc, unul în spatele celui alt. Elevii s-au aranjat astfel încât fiecare își aveau mâinile pe umărul colegului așezat în față. Învățătoarea le-a spus să maseze spatele colegului, cu cercuri largi, și să se asigure că nu apasă nici prea mult, nici prea puțin. Elevii dădeau pe rând un răspuns despre tipul de presiune pe care vrea să-l simtă. Când au stabilit apăsarea corectă, învățătoarea le-a solicitat să facă anumite mișcări, care mergeau de la „ca o ploaie mărunță” la „o cocă de prăjituri” sau la „a scrie litere”. Copiilor le-a plăcut foarte mult acest exercițiu și, în final, erau calmi și relaxați.

Într-o altă variantă elevii (component al mediului școlar) au fost împărțiți pe perechi, așezați unul cu spatele la perechea sa. Și în acest caz, exercițiul prevedea masarea spatelui colegului, până găseau apăsarea potrivită. Pe urmă, învățătorul a proiectat pe ecran o poveste animată, doar cu imagini și muzică, și a început să le-o povestească elevilor cu glas tare. Elevii aveau de mimat cu mișcări diferite, pe spatele colegului din față, diversele zgomote sau acțiuni care apăreau pe parcursul povestirii. În final, elevii schimbau locurile și învățătorul istorisea o altă poveste, care presupunea instrucțiuni asemănătoare.

(10) Grupajul de probe: Studiu de caz și dramatizare. Au fost analizate mai multe *studii de caz*. Unul dintre ele a fost următorul:

Ce se întâmplă dacă te afli într-un grup de copii care încep să vorbească de rău pe una dintre colege? Cum procedezi?

1. *Contribui și tu, spunând câteva lucruri urâte?*

2. *Te retragi din conversație? „Îmi pare rău, trebuie să-mi pregătesc rechizitele pentru următoarea lecție. Ne vedem mai târziu”*

3. *Spui câteva vorbe bune despre acea colegă, schimbând întreaga conversație? „S-ar putea, dar voi știți că îngrijește împreună cu tatăl său, de mai multe animale care nu le are orice gospodar în curte? Dacă v-ar povesti despre aceste animale uimitoare...”*

Discutând (comunicarea de conlucrare- componentă a mediului școlar) asupra cazului elevii au ajuns la ideea că felul în care se va conduce conversația se va decide în ce dispoziție se vor afla în continuare interlocutorii.

Un alt studiu de caz a fost următorul: *Patru dintre voi sunteți desemnați pentru întocmirea unui proiect de grup. Un membru al echipei și cu tine sunteți singurii care se apucă de muncă. Ceilalți doi să mărginesc să vă privească. Ce ai de făcut?*

Concluzia la care au ajuns elevii (component al mediului școlar) în urma mai multor discuții este următoarea: E necesar să se convoace o întâlnire a echipei. Să se întocmească o listă cu activitățile care se cer îndeplinite (inclusiv și cele care deja au fost începute). Fiind vorba de un

grup, se repartizează activitățile fiecăruia în parte, fără a scoate în evidență activitatea pasivă a unor membri ai grupului.

Dacă nu, echipa va trebui din nou să se întrunească, dar de astă dată învățătorul este rugat să fie și el prezent. Va putea el rezolva problema sau nu, cel puțin, va lua cunoștință de cele ce se întâmplă, iar elevii nu se vor afla în poziția de a-și trăda colegii.

Școala nu e locul în care elevii se întâlnesc doar cu prietenii lor. Mai există și alții cu care trebuie să împartă timpul și spațiul. Uneori, elevii sunt atât de preocupați de prietenii lor, încât devin nepoliticoși cu alții, chiar fără să vrea. Un comportament nepolitic îl poate răni nu numai pe celălalt, dar și pe cel care se poartă astfel. Pentru a conștientiza acest aspect elevilor li s-a propus să discute asupra următorului caz: *Într-un grup, niște elevi vorbesc și râd chiar în apropierea intrării în școală. Când ajungi în dreptul lor, tac dintr-odată, după care, depărtându-te, reiau discuția. Sau vorbesc în șoaptă, arătând spre tine și râzând. Oare vorbesc despre tine? Sau despre băiatul din urma ta? Cum te simți în acele momente?*

Discutând asupra cazului elevii au ajuns la concluzia că atunci când se vor afla într-un grup de prieteni, vorbind și râzând de ei, se vor gândi și la cei din jur.

S-au propus să fie analizate și alte cazuri cu scopul de a descoperi acțiunile pe care ar putea să le întreprindă în diverse situații noi, dând dovadă de respect față de cei din jur. Multe din ele au fost **dramatizate** cu posibile reacții (acceptate și neacceptate- învățarea socială dirijată, component al mediului școlar) la situațiile propuse (Anexa 22).

Pentru implicarea familiei (component al mediului școlar) în formarea competenței sociale a elevilor de clase primare s-au organizat mai multe ședințe părintești prin intermediul cărora s-au prezentat: importanța competenței sociale; specificul ei; dețin sau nu dețin părinții această competență; cum îi ajută această competență să-și educe propriul copil; li s-a prezentat *Metodologia de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare* pentru a înțelege ce se petrece la școală în acest sens; s-au identificat mai multe acțiuni pe care ar putea să le întreprindă ca părinte în formarea acestuia de acasă.

Totodată, s-a lucrat cu familiile care au mai mulți copii, în special, cu acelea care se confruntau cu rivalitatea dintre frați. Mulți dintre ei au recunoscut că nu știau cum să-și ajute copii cu aceste emoții puternice, astfel încât sentimentele rănite să nu dea naștere unor acte de agresiune, care cu timpul să nu se transforme în anumite tipare negative de interacțiune cu cei din jur. În acest sens li s-a comunicat părinților că trebuie să facă trei lucruri importante: 1. Să-și regleze propriile emoții; 2. Să rămână conectat cu copilul, chiar și atunci când îi impune limite sau când acesta este supărat; 3. Să îndrume în loc să controleze, ghidând cu limite empatică în loc să aplice pedepse și să instaureze subordonarea.

Respectarea acestor trei idei au transformat relația părinților cu proprii copii. Aceștea din urmă au devenit mai cooperanți, iar părinții mai calmi și mai împliniți ca părinți.

Constatăm că în urma implementării *Metodologiei de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare* s-au valorificat componente ale mediului școlar ca: învățătorul (prin exemplul propriu și metodologia aplicată), clasa de elevi (prin metodele interactive folosite în cadrul disciplinelor școlare, susținerea elevilor în funcție de temperament etc.), normele și valorile sociale (prin stabilirea limitelor/regulilor clasei și în diverse medii de activitate – în grup, pe terenul de joacă, la pauze etc.), lecția (prin utilizarea metodelor interactive în procesul de învățare și studierea operelor literare ce prevăd scopul urmărit, prin valorificarea inteligențelor multiple, a ascultării active), pauzele (prin exemplul cadrului didactic, prin soluționarea conflictelor dintre elevi), activitățile extracurriculare.

Concluzionând cele prezentate mai sus conchidem că valorificând această metodologie, care și ea la rândul este o componentă a mediului școlar relevantă scopului urmărit, s-au creat situații de învățare socială dirijată (component al mediului școlar) s-a instaurat o interacțiune educațională constructivă între elevi (component), un climat interactiv (component), socializarea (component) dintre elevi a devenit controlată, s-a instaurat o cultură a clasei (component) ce promovează valorile sociale (component), iar câmpul socio-educational (component) fiind caracterizat prin următoarele caracteristici: atmosfera în timpul orelor a devenit binevoitoare, fiecare copil beneficia de susținere și securitate, era scutit de critici; s-au creat oportunități pentru interacțiuni reciproce și s-au proiectat situații de testare a noilor comportamente. În consecință, mediul școlar a devenit unul favorizat formării competenței sociale.

3.3. Eficiența Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare

La **etapa de control** a experimentului pedagogic, am intenționat să determinăm eficiența *Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare*, prin intermediul aceluiași metode experimentale, aplicate și la etapa de constatare.

În continuare sunt analizate comparativ rezultatele eșantionului de formare cu cel de control, pentru a reliefa progresul obținut în urma operaționalizării *Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare*

Proba 1. Observarea comportamentului elevilor. Astfel, după perioada de formare, timp de două săptămâni, s-au făcut **observări** asupra comportamentului elevilor în situațiile de relaționare din cadrul mediului școlar, conform indicatorilor din Anexa 13.

S-a determinat (Anexa 24) că 91% dintre elevi au dat dovadă de *capacitate de colaborare atât în activitatea de învățare, precum și în afara acesteia; capacitatea de a asculta; respectarea normelor sociale și etice în relațiile cu ceilalți; controlul comportamentului în interacțiunea cu semenii/adulții în timpul lecțiilor*. Toate aceste capacități dobândite le permiteau învățătoarelor, implicate în experimentul de formare, să lucreze mai productiv cu elevi în timpul lecțiilor, să reușească să organizeze mai multe activități de învățare decât de obicei, s-au redus considerabil neînțelegerile, nemulțumirile între elevi în timpul lecțiilor și pe tot parcursul pauzelor.

S-au atestat și unele capacități ale elevilor care nu au fost identificate în comportamentul tuturor. De exemplu, *stabilirea relațiilor de prietenie din inițiativă proprie și la inițiativa celuilalt* au fost constatate la 70%-72%. Acest lucru se explică prin faptul că elevii se cunoșteau, iar în timpul experimentului mulți dintre ei chiar prieteneau. Progresul obținut se datorează elevilor care au început să prietenească cu elevii care inițial erau izolați.

Capacitățile precum *manifestarea toleranței, manifestarea empatiei, alegerea strategiei de comportament (evitarea, compromise, cooperare, confruntare, acomodare) în situațiile de conflict*, în urma experimentului de formare, s-au înregistrat de la 75% până la 79% dintre elevii implicați în experiment. Probabil pentru formarea/dezvoltarea acestora e nevoie de mai mult timp sau s-ar face simțită necesitatea cercetării procesului din punct de vedere psihologic. Și, cu toate acestea, Anexa 24 reliefează evident progresul obținut la această probă, în urma etapei de formare a experimentului.

În dreptul fiecărui indicator, din fișa de observare, se înregistrează o diferență de la 18% până la 55% progres. Indicatorul cu cel mai mare progres este *capacitatea de colaborare în activitatea de învățare* (55%). Folosind metodologia specifică educației sociale, elevii au învățat să coopereze productiv în cadrul grupului.

Un progres mare au obținut și indicatorii *capacitatea de colaborare în afara activității de învățare* (51%); *manifestarea toleranței* (50%); *manifestarea empatiei* (48%); *ține cont de nevoile și dorințele altora* (43%); *controlul comportamentului în afara lecțiilor* (43%); *activism și independență în activitatea socială* (43%). Aceste date confirmă faptul că elevii au dat dovadă de competență socială atât în cadrul activităților de învățare, precum și în afara acestora.

Proba 2. Interacțiunea între elevi. Prin testul ZWEI PERSONNEN a lui H. Henning (t. ZPH) am urmărit, din nou, să observăm interacțiunea dintre elevi ce lucrează în perechi, în condiții tensionate, pentru a restabili piesele unui puzzle.

Prin analiza procentuală a valorilor obținute (Figura 3.14) se constată că există diferențe semnificative în manifestarea caracteristicilor date la cele două eșantioane de elevi a experimentului pedagogic, ceea ce ne face să afirmăm că aspectul formativ al *Modelului pedagogic*

de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare este evident.

Comparând rezultatele grupului experimental și ale celui de control, atestăm că în cadrul acestor interacțiuni în situații tensionate, în urma etapei de formare, *agresivitatea* a scăzut și a crescut *oferirea ajutorului* și *corelarea acțiunilor*.

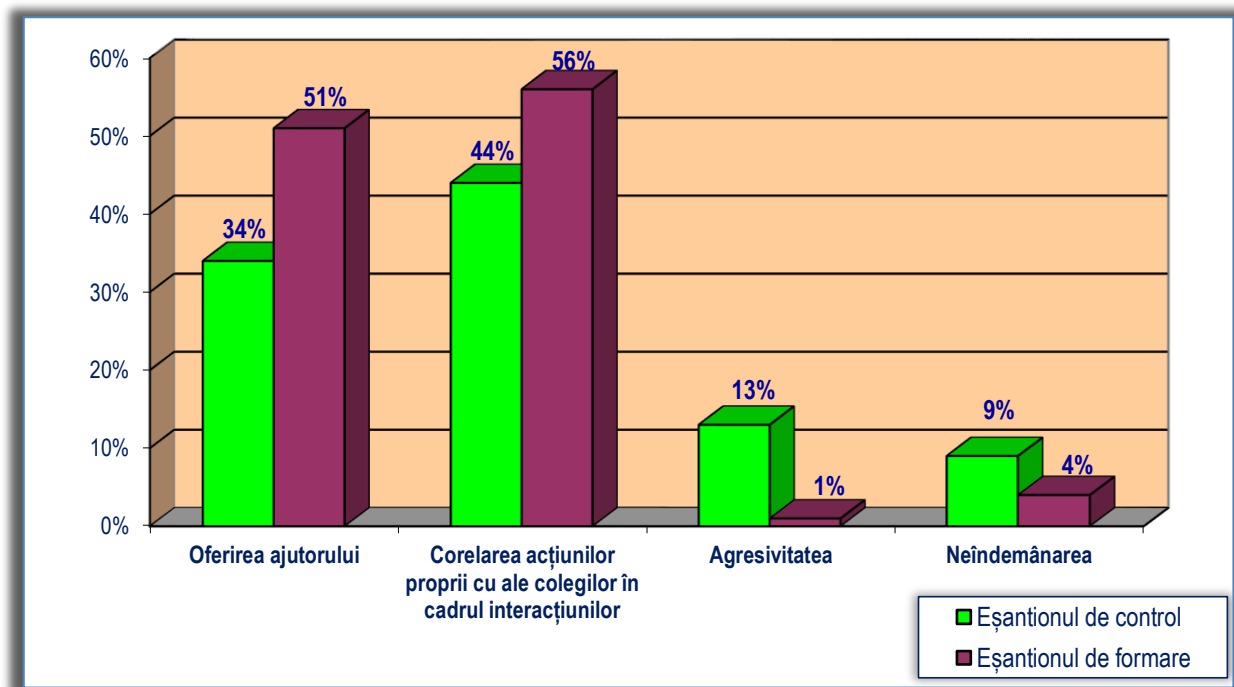


Fig. 3.14. Rezultatele testului ZWEI PERSONNEN la etapa de control

Progres se înregistrează și în urma aplicării celorlalte metode de cercetare, în special prin **metoda sociometrică**. Comparativ analizând rezultatele, constatăm că în eșantionul de control cum s-au identificat câte doi copii izolați în fiecare clasă (identificați în etapa de constatare), așa au și rămas, iar în urma experimentului de formare un singur izolat în una din clasele experimentale. Dar și această „izolare” nu putem spune că a rămas la fel, elevul dat interacționează, comunică, lucrează cu colegii. Nu a avut alegeri la metoda sociometrică, fiindcă pe parcursul etapei de formare a absentat mai mult timp, motivul fiind boala. Presupunem că anume faptul că nu era prezent în clasă, că nu a avut timpul suficient de a interacționa cu copiii a și determinat acest rezultat.

Proba 3. Imaginile. În contextul etapei de control al experimentului pedagogic, prin **metoda „Imaginile”** s-au urmărit reacțiile comportamentale ale elevilor, înregistrate pe fișe (Anexa 14), care apoi au fost clasificate în câteva categorii: *învăinuire*, *regret*, *frică*, *rugămintă*, *acomodare*, *cooperare*, *confruntare*, *răzbunare*, *amenințare*, *constatare*, *învățătură*.

Rezultatele ne-au permis să înregistrăm, încă o data, un progres în comportamentul social al elevilor implicați în experimentul de formare. În Figura 3.15 se observă rezultatele comparative ale celor două eșantioane experimentale. Se observă că *rugămintea*, *cooperarea* se regăsesc mult mai mult în cele notate de elevii eșantionului de formare și a scăzut considerabil, până la 0% – *frica*, *răzbunarea*, *amenințarea*.

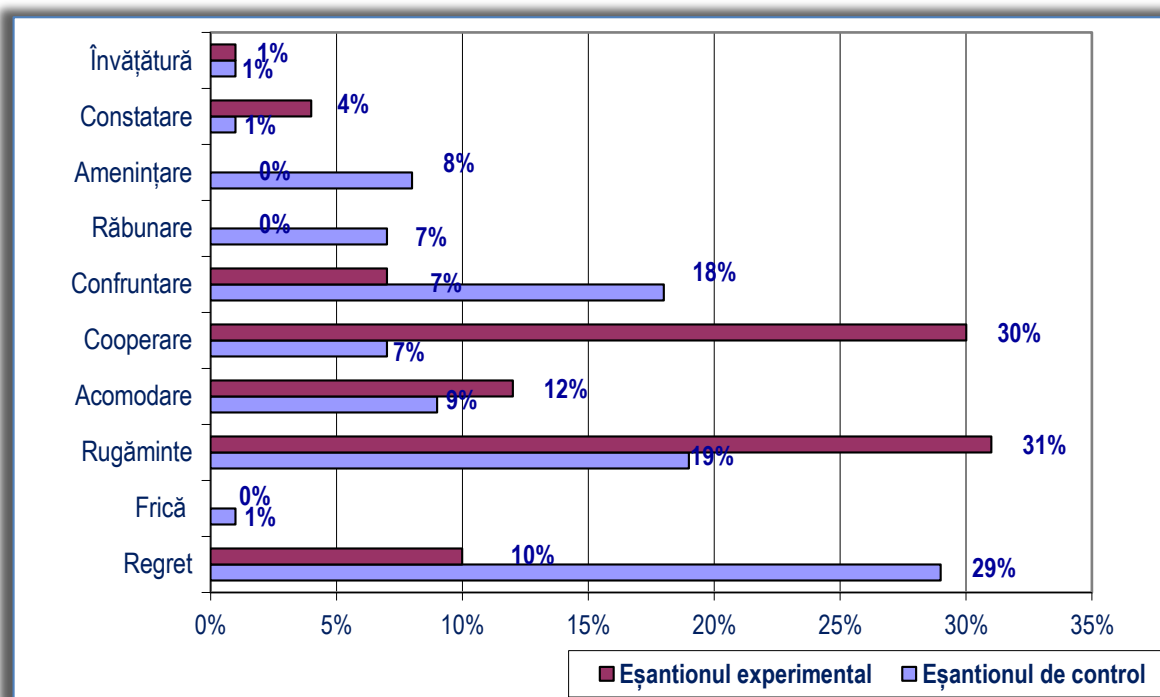


Fig. 3.15. Rezultatele metodei „Imaginile” la etapa de control

Proba 4. Comunicarea. Rezultatele *Chestionarului* aplicat, care urmărește determinarea unor abilități de comunicare, a scos în evidență faptul că elevii eșantionului experimental dau dovadă de *mobilitate în comunicare* (63%) mult mai mult decât eșantionul de control (3%). Rezultatele sunt reprezentate grafic în Figura 3.16.

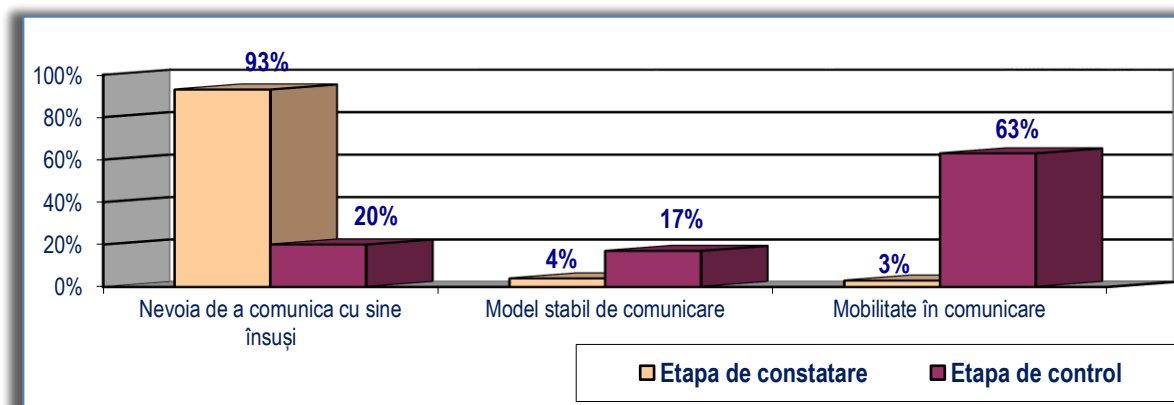


Fig. 3.16. Capacitatea de autocontrol în comunicare a elevilor la etapa de control

Și **fișa de observare** completată la finele anului școlar după operaționalizarea Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare a scos în evidență un progres în ceea ce privește achiziționarea competenței sociale de către elevii implicați în experimentul de formare. Rezultatele sunt prezentate în Anexa 25.

Mai mulți indicatori ai competenței sociale au fost identificați la 93% dintre elevii implicați în experimentul de formare: *cunoașterea drepturilor copiilor, înțelegerea diversității comportamentului uman în funcție de temperament, inteligență etc. (propriul comportament, a colegilor și adulților cu care interacționează); împrumutarea/oferirea obiectelor personale; solicitarea și oferirea de ajutor; inițiază interacțiuni cu ceilalți; capacitatea de colaborare în activitatea de învățare și în afara ei; fac alegeri și-și asumă responsabilitatea pentru ele; respectarea normelor sociale și etice în relațiile cu ceilalți; atitudine pozitivă față de ceilalți.*

Și ceilalți indicatori ai competenței sociale au înregistrat o frecvență destul de mare în rândul elevilor implicați în experimentul de formare: 90%– *tendința de colaborare în grup pe parcursul activităților de învățare și în afara acesteia*; 90%- *acceptă sugestii din partea altora*; 89%- *asimilarea codului bunelor maniere*; 89%- *exprimarea și înțelegerea punctelor de vedere diferite în timpul comunicării în grup*; 89% – *asumarea responsabilității pentru greșeli*; 82% – *înțelegerea codurilor de conduită într-o instituție de învățământ*; 82%- *perceperea informațiilor despre conflict*; 82%-*utilizează formule de adresare politicoasă*; 82% - *stabilirea relațiilor de prietenie: din proprie inițiativă sau la inițiativa celuilalt*; 76% - *negociază inspirând încredere și manifestă empatie*; 76% - *soluționează conflictele în mod pașnic*; 76%-*valorizarea diversității și a respectului pentru alții.*

Toți indicatorii în afară de doi au înregistrat valori de 70 % și mai mult. Cei care s-au observat la un număr mai mic de elevi în comparație cu ceilalți indicatori sunt: *stăpânirea metodelor de comunicare constructive interpersonale* – 69%; *spiritul de solidaritate*-65%. Acest lucru se explică prin faptul că unul dintre ei reprezintă o atitudine, care necesită mai mult timp pentru a fi formată; iar în ceea ce privește comunicarea constructivă în rândul elevilor – este o abilitate care necesită și ea mai mult timp, nu doar un an școlar (atât cât a durat experimentul de formare). Și cu toate acestea, comparând rezultatele obținut cu cel al eșantionului de control se observă un progres (de la 31% la 69% și respectiv de la 30% la 65%).

Făcând o medie a indicatorilor competenței sociale înregistrați la cele două grupuri de elevi ai experimentului de control (39% și respectiv 83%) constatăm un progres de 44%, ceea ce denotă eficiența experimentului de formare.

Cu siguranță că dacă procesul de formare s-ar începe din clasa întâi și ar dura 4 ani, evaluarea competenței la finele claselor primare ar afișa rezultate și mai înalte. Dar și rezultatele obținute

într-un an de învățământ ne permit să înregistrăm un progres care confirmă eficiența componentelor mediului școlar (a cadrului didactic, metodologiei specifice, normelor și valorilor sociale, forme de organizare etc.) în formarea competenței sociale la elevii din clasele primare.

În concluzie, elevul devine responsabil, posedând un sentiment de empatie și grijă pentru alții, posedând capacități de deschidere și respect pentru diversitate, dobândind abilități de a-și forma, exprima, justifica opiniile, de a asculta cu respect și de a manifesta toleranță față de opiniile în urma realizării educației sociale, aplicându-se o metodologie care valorifică componente concrete ale mediului școlar.

Rezultatele progresive evidente obținute ne permit să afirmăm că perioada școlară mică este momentul potrivit pentru a începe dezvoltarea pe termen lung a competențelor sociale în baza *Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare*.

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. Competența socială reprezintă un fenomen social și pedagogic ce reflectă o achiziție căpătată de elev în procesul educației sociale, fiind capabil să îndeplinească câteva funcții: *să aleagă* modele de comportament eficiente în situațiile de interacțiune; *să regleze* adaptarea în medii sociale noi; *să producă* influență social dezirabilă asupra altor persoane; *să-și exprime* individualitatea; *să determine* nivelul relațiilor interpersonale între el și socium; *să obțină* performanțe sociale; *să asigure* interacțiunea colegilor între ei; *să faciliteze* relațiile interpersonale și obținerea stării de bine, a rezultatelor pozitive, iar prin aceasta – și a proceselor de adaptare, integrare, socializare.
2. Examinarea competenței sociale la elevii de vârstă școlară mică, la etapa de constatare, a condus spre formularea următoarelor concluzii: doar o parte de elevi interacționează constructiv cu colegii în procesul de învățare; învățătorii nu cunosc (și, evident, nu aplică) metodologia de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale; se pretinde un procent mai mare pentru mobilitate în comunicare a elevilor, priceperea de a se conforma comportamentului colegului, capacitatea de a dialoga, capacitatea de a-și modifica stilul de comunicare în dependență de situație. Iar ca rezultat al experimentul de formare, în comportamentul elevilor au fost observați indicatorii competenței sociale.
3. Prin aplicarea *Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare*, s-a demonstrat:

- validitatea *Metodologiei de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare* aplicate;
- eficiența *Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare*.

În atare mod, cercetarea de față reflectă formarea uneia dintre competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, și anume – a competenței sociale, care prevede dezvoltarea formelor de comportament ce permit fiecărei persoane să participe în mod eficient și constructiv la viața socială.

4. Cercetarea științifică efectuată, prin rezultatele teoretice și experimentale, a contribuit la soluționarea *problemei științifice*, care constă în valorificarea insuficientă a componentelor mediului școlar ca factor al educației sociale în învățământul primar.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Abordarea teoretică a cercetării ne-a ajutat să formulăm întrebările la care trebuia să găsim răspuns și, totodată, ne-a sugerat modul în care ar trebui să ne concepem cercetarea pentru a găsi răspunsul căutat.

Valorile obținute prin cercetare sunt rezumate de următoarele **concluzii generale**:

1. Cercetarea întreprinsă vizează una dintre problemele actuale, complexe ale învățământului primar – valorificarea componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale la elevii de vârstă școlară mică, ca rezultat al educației sociale. Problema studiată a permis stabilirea esenței conceptelor de bază: **mediu școlar, educație socială, competență socială**.

Printr-o analiză generalizată s-a constatat că **educația socială** este o dimensiune permanentă a vieții sociale, care reflectă un proces de asimilare a modelor culturale, a credințelor și, mai ales, a sistemului de valori sociale; de atașare la grupul social și de disciplinare integrativă a individului, în sensul pregătirii lui pentru respectarea regulilor de conduită și ale interacțiunilor sociale fixate de grupul social. Este o orientare democratică, cu accent pe: deciziile luate prin dezbateri în grup, pe responsabilitate în îndeplinirea sarcinilor sociale, pe implicarea în acțiunile comunitare; influențarea comportamentelor sociale în mediul social; empatie, comunicare în grup, dezvoltarea sentimentului comunității, apartenență la grup (Capitolul 1, subcapitolul 1.2., p. 32-50). La rândul său, **competența socială** include un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, care facilitează stabilirea și menținerea relațiilor interpersonale între elev și mediu și care-i permite să producă o influență socială dezirabilă asupra altor colegi și să ia decizia cea mai corectă în diferite situații în vederea obținerii stării de bine. Formarea competenței sociale la elevii de vârstă școlară mică este circumscrisă educației sociale, care este una complexă, dezvoltată interdisciplinar. (Capitolul 2, subcapitolul 2.1., p. 52-58).

2. Având drept obiectiv de cercetare identificarea componentelor **mediul școlar**, ca factori ai organizării formative a activității școlare din perspectiva educației sociale și a formării competenței sociale a elevilor din învățământul primar, subcapitolul 1.1. înglobează o analiză a acestora, identificându-se următorii factori: *de natură psihică*: tipul de inteligență și temperament dominant al elevului; *sociali*: învățătorul și părinții care dețin și manifestă competența socială, clasa de elevi cooperantă; *culturali*: normele și valorile sociale; *strategici*: metodologia de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare; *organizatorici*: lecția interactivă, pauzele interactive și activitățile extracurriculare; și totodată factori ce țin nemijlocit de procesul formării competenței sociale: socializare controlată, învățarea socială dirijată, interacțiunea și relaționarea (Capitolul 1, subcapitolul 1.1., p. 17-31). Dar cum conceptul de mediu școlar este unul vast iar volumul tezei de doctorat este unul limitat

ne-am oprit la cercetarea unora dintre ei, care ne-au permis să obținem rezultate relevante scopului urmărit.

3. Clarificarea resorturilor teoretico-aplicative ale mediului școlar și ale competenței sociale a elevilor a fundamentat structurarea ***Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare*** [110], care include mai multe componente relevante în formarea competenței sociale: norme și valori sociale; metodologia specifică; învățătorul și părinții ce dețin competență socială; clasa de elevi cooperantă; învățare socială dirijată, comunicare/relaționare constructivă; socializare controlată; activități interdisciplinare, pauze, climat școlar interactiv etc., structurate în trei dimensiuni de bază: fluxul de „intrare”, fluxul procesual, fluxul de „ieșire” (subcapitolul 2.2, p. 59-81). Operaționalizarea *Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare* a asigurat o practică de succes în mediul educational, reprezintă premisa formării competenței sociale la elevii de vârstă școlară mica, fapt confirmat printr-o ***creștere procentuală de 44 %***.

4. Elaborarea și operaționalizarea ***Metodologiei de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare*** (subcapitolul 2.3, p. 81-106), care include elemente specifice educației sociale, a pus în evidență faptul că, fiind o metodologie alternativă de formare a competenței sociale, prin care se depășește monostructuralitatea printr-o relaționare adecvată a ceea ce este valoros în procesul de formare a competenței sociale a elevului, se pot recupera un șir de perspective mai noi, înlocuind, în modelul noilor condiții sociale, modul de acțiune, aceasta devenind una multidirecționată [109].

Operaționalizarea *Metodologiei de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare* nu reprezintă un program de formare etapizat, ci un ansamblu de modalități /căi, care sunt selectate și ulterior implementate de către cadrul didactic, în clasa de elevi, în funcție de problema apărută (de indicatorul competenței sociale ce urmează a fi format, dezvoltat). În acest context, se creează mai multe situații semnificative (descrise în paragraful 3.2, p. 128-141) specifice formării competenței sociale.

5. ***Grupajele de probe*** (capitolul 3) utilizate în vederea formării competenței sociale a elevilor reflectă un set de *cunoștințe, abilități, atitudini și valori*, printre care se înscriu și următoarele: asimilarea codului bunelor maniere; înțelegerea codurilor de conduită într-o instituție de învățământ, cunoașterea informațiilor despre conflict; înțelegerea diversității comportamentului uman în funcție de temperament, inteligență etc. (propriul comportament, a colegilor și adulților cu care interacționează); cere și oferă ajutor; inițiază interacțiuni cu ceilalți; capacitatea de colaborare în activitatea de învățare și în afara ei; fac alegeri și-și asumă responsabilitatea pentru ele; aplicarea metodelor de comunicare constructivă interpersonală: capacitatea de a asculta,

manifestarea empatiei; alegerea strategiei de comportament (evitarea, compromise, cooperarea, confruntarea, acomodarea) în situații de conflict; tendința de colaborare în grup pe parcursul activităților de învățare și în afara acesteia; valorizarea diversității și a respectului pentru alții; asumarea responsabilității pentru greșeli; atitudine pozitivă față de ceilalți; spirit de solidaritate; atașament profund (demonstrază compasine; ține cont de dorințele și nevoile altora); acceptă sugestii din partea altora.

În felul acesta s-a conturat **Profilului social al elevului de vârstă școlară mică ce are formată competența socială**, care este unul de factură inovativă la nivelul învățământului primar și care reflectă coordonatele esențiale ale deplasării spre un elev format din punct de vedere al colaborării și interacțiunii sociale.

Cercetarea realizată își definește **identitatea științifică** prin:

- Demersurile conceptuale deduse din analiza abordărilor cu privire la conceptele de mediu școlar, educație socială, competență socială;
- Elaborarea *Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare*.
- *Metodologia de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare*;
- Conturarea *Profilului social al elevului de vârstă școlară mică ce are formată competența socială*;
- *Instrument de evaluare a competenței sociale a elevilor de vârstă școlară mică*.

În această ordine de idei, scopul cercetării a fost realizat prin determinarea reperelor teoretice și demonstrarea funcționalității *Modelului pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevului din clasele primare*, ca rezultat al educației sociale.

realizat prezentându-se reperele teoretice (prin descrierea *Modelul pedagogic de valorificare a componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare*) și demonstrarea funcționalității componentelor mediului școlar în formarea competenței sociale a elevilor din clasele primare, ca rezultat al educației sociale (prin realizarea experimentului pedagogic).

RECOMANDĂRI

În consens cu rezultatele investigației, putem formula următoarele **recomandări**:

- În vederea asigurării unei activități eficiente de formare a competenței sociale a elevilor din clasele primare, prin sintetizarea ideilor ce vizează Metodologia de valorificare a componentelor mediului școlar, apare ca pertinentă elaborarea unui **Ghid de formare a**

competenței sociale a elevilor pentru învățătorii de clase primare, având în vedere situația din cadrul mediului școlar în noile condiții sociale.

➤ Reieșind din orientările actuale în formarea elevilor în raport direct cu solicitările venite dinspre social, apare ca rațională **dezvoltarea curriculumului școlar** din perspectiva completării cu piese curriculare ce ar viza formarea competenței sociale în cadrul mediului școlar.

➤ Reieșind din specificul configurativ al competenței sociale, este neceară inițierea unor **proiecte de cercetare** în aspect psihologic a fenomenului respectiv cu următorul subiect: **Valori psiho-sociale în formarea competenței sociale a elevilor.**

➤ Managerii instituțiilor de învățământ primar trebuie să se reorienteze spre găsirea unor soluții care ar permite să adune, să conducă și să coordoneze un **nucleu de specialiști performanți**, cu un înalt statut profesional, susținuți de colegii de breaslă, de activiștii sociali, părinți; care ar stimula perfecționarea profesională continuă, lucrul în grup, cooperarea cu colegii (formând *rețele de asistență și cooperare*), fapt care ar fundamenta teoretico-aplicativ formarea și dezvoltarea competențelor sociale ale elevilor.

BIBLIOGRAFIE

În limba română

1. ABRIC J.-C. *Psihologia comunicării: teorii și metode*. Iași: Editura „Polirom”, 2002. 208 p. ISBN 973-683-953-2.
2. ALBU G. *Educația, profesorul și vremurile. Eseuri de pedagogie socială*. Pitești: Editura „Paralela 45”, 2009. 286 p. ISBN 978-973-47-0754-6.
3. ALBU G. *Introducere într-o pedagogie a curajului*. București: Editura „Trei”, 2017. 390 p. ISBN 978-606-40-0316-4.
4. ALBULESCU I. *Doctrine pedagogice*. București: E.D.P.R.A., 2007. 400 p. ISBN 978-973-301-958-9.
5. ALBULESCU I. *Morală și educație*. Cluj-Napoca: Editura „Eikon”, 2008. 233 p. ISBN 978-973-757-127-4.
6. ALBULESCU I. *Pedagogii alternative*. București: Editura „ALL”, 2014. 295 p. ISBN 978-606-587-197-7.
7. ALEXANDER J. J. *Metoda daneză de educare a copilului. Cum își educă cei mai fericiți oameni din lume copiii la școală și în familie*. București: Litera, 2020. 234 p. ISBN 978-606-33-4933-1.
8. AMADO G. *Psihologia comunicării în grupuri*. Iași: Editura „Polirom”, 2007. 264 p. ISBN 978-973-46-0759-4.
9. AMADO G., GUITTET A. *Psihologia comunicării în grupuri*. Iași: Editura „Polirom”, 2007. 251 p. ISBN 978-973-46-0759-4.
10. ANDREI P. *Filosofia valorii*. Iași: Editura „Collegium Polirom”, 1997. 240 p. ISBN 973-683-017-9.
11. ANGHEL P. *Stiluri și modele de comunicare*. București: Editura „Aramis”, 2003. 208 p. ISBN 973-8473-18-7.
12. APFELDORFER G. *Arta de a cultiva relații durabile; dragoste, prietenie și profesie*. București: Editura „Trei”, 2010. 288 p. ISBN 978-973-707-1286.
13. AXENTII I.A., BARBĂ M. *Managementul instituțiilor educaționale. Volumul III. Metodologii didactice interactive de organizare a procesului de învățământ*. Cahul: Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu”, 2011. 303 p. ISBN 978-9975-914-67-3.
14. BASILIADE Gh. *Socializare, integrare și comportament deviant*. București: Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, 1976.
15. BÂRSĂNESCU Șt. *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976. 512 p.
16. BETTY A. *Toleranța – calea spre pace*. Chișinău: Editura „Arc”, 2004. 338 p. ISBN 9975-61-3551.
17. BOCOȘ M. D. *Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice*. Iași: Editura „Polirom”, 2013. 470 p. ISBN 978-973-46-3248-6.
18. BONCU Ș. *Devianța tolerată*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2000. 280 p. ISBN 973-9312-77-4.
19. BONCU Ș. *Psihologia influenței sociale*. Iași: Editura „Polirom”, 2002. 432 p. ISBN 973-681-0917.
20. BOROZAN M. *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă” 2012. 240 p. ISBN 978-9975-46-126-9.
21. BULGARU M. (coord.) *Sociologie*. Chișinău: CEP USM, 2013. 342 p. ISBN 9975-70-260-0.
22. BUTNARI N. *Noile educații*. Chișinău: CEP USM, 2017. 123 p. ISBN 978-9975-71-9209.
23. CALUSCHIM. *Probleme de psihologie socială*. Iași: Editura „Cantes”, 2001. 153 p. ISBN 978-606-24-0012-5.
24. CAMERON M. *Arta de a-l asculta pe celălalt: secretele unei comunicări reușite*. Iași: Editura „Polirom”, 2006. 137 p. ISBN 973-46-0245-4.

25. CAPCELEA V. *Normele sociale*. Chișinău: Editura „ARC”, 2007. 300 p. ISBN 978-9975-61-185-5.
26. CARCEA M.I. *Mediul educațional școlar*. Iași: Editura „Cermi”, 1999. 190 p. ISBN 973-683-665-7.
27. CARON G. *Cum susținem copilul în funcție de temperamental său*. București: Didactica Publishing House, 2009. 324 p. ISBN 978-606-8027-33-3.
28. CATALANO H. *Procesul de învățământ – direcții epistemice, pragmatice și experiențiale*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2018. 151 p. ISBN 978-606-31-0474-9.
29. CATALANO H. *Procesul de învățământ ca spațiu de instruire. Teoria câmpului educațional*. În: Dimensiuni ale educației și formării în școala contemporană: simpozion național: Vatra Dornei, Cluj-Napoca, 2013, pp. 15-19. ISBN 978-973-757-914-0.
30. CATRINEL A.Ș., KÁLLAY E. *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Ediția a 2-a*. Cluj-Napoca: Editura „ESCR”, 2010. 310 p. ISBN 978-973-7973-97-9.
31. CEMORTAN S. *Dimensiuni psihopedagogice ale socializării copiilor de vârstă timpurie*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Cavaioli”), 2015. 112 p. ISBN 978-9975-48-073-4.
32. CHELCEA S. *Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații*. Ed. a 2-a, revizuită și adăugită. Iași: Editura „Polirom”, 2008. 424 p. ISBN 978-973-46-0868-3.
33. CHELCEA S. *Un secol de psihosociologie*. București: I.N.I., 1999. 240 p. ISBN 973-998181-7.
34. CHIRILENCO S. ș.a. *Educație familială: Strategii de informare/pregătire a părinților pentru funcția lor educativă*. Chișinău: S.n., 2005. 160 p. ISBN 9975-9567-8-5.
35. CHIRU I. *Comunicarea interpersonală*. București: Editura „Tritonic”, 2003. 76 p. ISBN 973-8051-96-7. [citat 10.11.2019]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/295158657/221659427-Chiru-Irene-Comunicare-Interpersonala-pdf>
36. CIBOTARU V. *Reformarea sistemului educațional*. Chișinău: Editura „Arc”, 2001. 248 p. ISBN 978-9975-3022-9-6.
37. CINCILEI C. (coord.) *Activități pentru dezvoltarea copiilor de 3-6 ani*. Chișinău: „Epigraf” S.R.L., 2011. 216 p. ISBN 978-9975-125-14-7.
38. *Codul educației al Republicii Moldova*, Nr. 152 din 17.07.2014, cu modificările ulterioare. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).
39. COLAC T. *Familia: valori și dimensiuni culturale*. Chișinău: „Universul”, 2005. 364 p. ISBN 9975-944-94-9.
40. COZĂRESCU M., DAVIDESCU E. *Geneza competenței de relaționare în sistemul relațiilor sociale*. În: Vector European. Revistă științifico-practică, nr. 3/2019, p. 120-234. ISSN 2345-1106.
41. COZOLINO L. *Predarea bazată pe atașament. Cum să creezi o clasă tribală*. București: Editura „Trei”, 2017. 312 p. ISBN 978-606-719-723-5.
42. CRISTEA D. *Tratat de psihologie socială*. București: Editura „Renaissance”, 2011. 411 p. ISBN 978-973-8922-77-B.
43. CRISTEA S. *Competențe sociale în conntextul învățării la distanță*. În: Didactica Pro ... Refistă de teorie și practică educațională. Nr. 22 (126), 2021, p. 52-56. ISSN 1810-6455.
44. CRISTEA S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Volumul I. București: Didactica Publishing House, 2015. 832 p. ISBN 978-606-683-295-3.
45. CRISTEA S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Editura „Polirom”, 2010. 398 p. ISBN 978-973-46-1562-9.
46. CRISTEA S. *Fundamentele științelor educației: teoria generală a educației*. Chișinău: Editura „Litera”, 2003. 240 p. ISBN 978-973-791-652-5.

47. CUCOȘ C. *Pedagogie*. Ediția a II-a (revăzută și adăugită). Iași: Editura „Polirom”, 2002. 464 p. ISBN 978-973-46-4041-6.
48. CUCOȘ C. *Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar*. Iași: Editura „Polirom”, 2002. 168 p. ISBN 973-681-105-0.
49. DAFINOIU I., BONCU Ș. *Psihologie socială clinică*. Iași: Editura „Polirom”, 2014. 512 p. ISBN 978-973-46-4436-0.
50. D'ALEMBERT J. *Cugetări filosofice*. În: Diderot, Helvetius, D'Holbach, La Mettrie. Scrieri ateiste. București: Editura Științifică, 1966. 312 p.
51. DAVIDESCU E. *Pedagogia socială*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2012. 226 p. ISBN 978-9975-4361-8-2.
52. DAWSON P., GUARE R. *Cum să crești un copil inteligent și de succes*. București: Litera 2016. 512 p. ISBN 978-606-33-0927-4.
53. DEACONU S.-M. *Teoria inteligențelor multiple*. În: Revista Asociației Generale a Învățătorilor din România, 2016, nr. 9, pp. 73-74. ISBN 978-606-778-115-1.
54. DIACONU M. *Educația și dezvoltarea copilului*. București: Editura ASE, 2007. 319 p. ISBN 978-973-594-925-9.
55. DIACONU M. *Sociologia educației*. București: Editura ASE, 2004. 279 p. ISBN 973-594-532-0.
56. DOISE, W., MUGNY G. *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*. Iași: Editura „Polirom”, 1998. 255 p. ISBN: 973-683-107-8.
57. DROBOT L. *Pedagogie socială*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 156 p. ISBN 978-973-30-2057-8.
58. DUDUCIUC A. ș.a. *Psihologie socială. Studiul interacțiunilor umane*. București: Comunicare.ro, 2013. 340 p. ISBN 978-973-711-455-6.
59. DUK S. *Relațiile interpersonale. A gândi, a simți, a interacționa*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, 224 p. ISBN 973-683-554-5.
60. DUMITRU I. *Personalitate: atitudini și valori*. Timișoara: Editura de Vest, 2001. 255 p. ISBN 973-36-0333-3.
61. DURKHEIM E. *Regulile metodei sociologice*. Iași: Editura „Polirom”, 2002. 192 p. ISBN 973-683-898-6.
62. FABER A., MAZLISH E. *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală*. Ed. a IV-a. București: Curtea Veche, 2013. 261 p. ISBN 978-606-588-537-0.
63. FRANȚUZAN L. (coord.), NASTAS S., HÎNCU I. *Mediul educațional școlar în contextul implementării curriculumului*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Print-Caro”), 2020. 92 p. ISBN 978-9975-48-175-5.
64. FRĂSINEANU E.S. *Pedagogie. Managementul clasei de elevi. Suport de curs*. Craiova: Editura „Sitech”, 2014. 248 p. ISBN 978-606-11-4034-3.
65. FRIEDMAN Th. L. *Pământul este plat. Scurtă istorie a secolului XXI*. Iași: Editura „Polirom”, 2007. 480 p. ISBN: 978-973-46-0436-4.
66. GARDNER H. *Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică*. București: Editura „Sigma”, 2007. 320 p. ISBN 978-9736-493-202.
67. GAVRILIUC A. *De la relațiile interpersonale la comunicarea socială: psihologia socială și stadiile progresive ale articulării sinelui*. Iași: Editura „Polirom”, 2007, 272 p. ISBN: 978-973-46-04081.
68. GEORGESCU M. *Introducere în psihologia comunicării*. Ed. a II-a. București: Editura Fundației România de Măine, 2009. 196 p. ISBN 978-973-163-405-0.
69. GIDDENS A. *Consecințele modernității*. București: Editura „Univers”, 2000. 173 p. ISBN 973-34-0793-3.
70. GIDDENS A. *Sociologie*. București: Editura „ALL”, 2000. 696 p. ISBN 973-571-314-4.
71. GORAȘ-POSTICĂ V. (coord.) *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Pro Didactica, 2008. 204 p. ISBN 978-9975-9763-4-3.

72. GORDON T., BURCH N. *Profesorul eficient: programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii*. București: Editura „Treii”, 2001. 375 p. ISBN 978-973-707-566-6.
73. GREMALSCHI A. *Formarea competențelor cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri: Studiu de politici educaționale*. Chișinău: S.n., 2015. 108 p. ISBN 978-9975-9609-84.
74. GRIGORAȘ I. *Personalitatea morală*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1982. 279 p. ISBN 978-606-25-0034-4.
75. GUȚU VI., VICOL M. *Tratat de pedagogie – între modernism și postmodernism*. Iași: Performantica, Institutul Național de Inventică, 2014. 554 p. ISBN 978-606-685-170-1.
76. HERSENI T. *Sociologie: teoria generală a vieții sociale*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1982. 658 p.
77. ILUȚ P. *Psihologie socială și sociopsihologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2009. 340 p. ISBN 978-973-46-1486-8.
78. ILUȚ P. *Valori, atitudini și comportamente sociale: teme actuale de psihosociologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2004. 256 p. ISBN 973-681-763-6.
79. IONESCU M., RADU I. *Didactica modernă*. Ed. a II-a. Cluj-Napoca: Editura „Dacia”, 2001. 240 p. ISBN 973-35-1084-X.
80. IUCU R. *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*. Iași: Editura „Polirom”, 2008. 222 p. ISBN: 978-973-46-1151-1.
81. IUCU R.B. *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Editura „Polirom”, 2006. 268 p. ISBN: 973-46-0235-7.
82. IUZU I. *Atribuțiile învățătorului ca agent al educației sociale*. În: Conferința științifică internațională „Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației”, din 7 iunie 2016, volumul II, USC, Cahul, 2016, p. 170-174. ISBN 978-9975-914-90-1.
83. IUZU I. *Conceptul de mediu școlar și funcția socială a acestuia*. În: Buletinul științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul. Științe umaniste. Nr. 1 (3) 2016, p. 147-156. ISSN 2345-1866.
84. IUZU I. *Valorificarea inteligențelor multiple în învățământul primar*. În: Buletinul științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul. Științe umaniste. Nr. 1 (5) 2017, p. 92-108. ISSN 2345-1866.
85. IUZU I., PETROVSCHI N. *Abordarea personalității elevilor de vârstă școlară mică în contextul educației sociale*. În: Conferința științifică internațională „Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației”, din 5 iunie 2015, volumul II, USC, Cahul, 2015, p. 211-215. ISBN 978-9975-914-98-7.
86. IUZU I., PETROVSCHI N. *Modelul pedagogic al mediului școlar ca factor al educației sociale*. În: Univers Pedagogic nr.3 (55), 2017, p. 12-18. ISSN 1815-7041.
87. JINGA I., ISTRATE E. *Manual de pedagogie*. București: Copyright, 1998. 568 p. ISBN 978-973-5716325.
88. JUDE I. *Educație și socializare*. București: Editura Academiei Române, 2008. 320 p. ISBN 978-973-27-1644-1.
89. JUUL J. *Copilul tău competent*. București: Univers, 2017. 320 p. ISBN 978-606-771-090-8.
90. KARYN C.R., DONALD J.R. *O introducere în arta argumentării*. Iași: Editura „Polirom”, 2004. 488 p. ISBN 973-681-591-9.
91. KELEMEN G. *Pedagogie socială*. Arad: Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2011. 191 p.
92. KOHN A. *Pedepsiți prin recompense*. București: Multi Media Est Publishing, 2014. 424 p. ISBN 978-606-93563-2-6.
93. KUZMA K. *Înțelege-ți copilul. Ed. a 6-a*. București: Casa de Editură „Viață și Sănătate”, 2011. 136 p. ISBN 978-973-101-441-8.

94. LANDERS C. *Studiați temperamentul copilului dumneavoastră*. Chișinău: Editura „Epigraf”, 2004. 12 p. ISBN 9975-924-32-8.
95. LINTON R. *Fundamentul cultural al personalității*. București: Editura științifică, 1968. 176 p. [citată 13.09.2019]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/document/47597190/Linton-Ralf-Fundamentul-cultural-al-personalitatii>
96. MANEA G.-F. *Tratarea diferențiată în ciclul primar*. În: Revista Asociației Generale a Învățătorilor din România, 2016, nr. 9, p. 165. *Portrete de dascăl*. Coord. Viorel Dolha. Caracal: Editura „Hoffman”, 2016. ISBN 978-606-778-115-1.
97. MARCUS S. *Empatie și personalitate*. București: Editura ATOS, 1997. 192 p. ISBN 973-95877-7-1
98. MARIN C. *Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*. București: Editura „All”, 1996. 140 p. ISBN 973-571-174-5.
99. MARKHAM L. *Părinți liniștiți, frați liniștiți*. București: Multi Media Est Publishing, 2015. 351 p. ISBN 978-606-93563-8-8.
100. MAXWELL J. C., DORNAN J. *Cum să devii o persoană cu influență*. București: Editura „Amaltea”, 1998. 224 p. ISBN 978-973-162-064-0.
101. MÂNDÂCANU V. *Educație. Credință. Umanism*. Chișinău: „Baștina – Radog” SRL, 2007. 408 p. ISBN 978-9975-72-267-4.
102. MÂNDÂCANU V. *Profesorul-maestru*. Chișinău: Editura „Pontos”, 2009. 628 p. ISBN 978-9975-72-267-4.
103. MÂNDRUȚ O. ș.a. *Instruirea centrată pe competențe*. Universitatea de Vest „Vasile Goldiș” din Arad. Centrul de Didactică și Educație Permanentă. Arad, 2012. 145 p. ISBN 978-973-664-538-9.
104. MEHEDINȚI S. *Scrieri despre educație și învățământ: Antologie*. București: Editura Academiei Române, 1992. 280 p. ISBN 973-27-0285-0.
105. MIH. V. *Psihologie educațională*. Cluj-Napoca: Editura „ASCR”, 2010. 262. ISBN 978-973-7973-86-3.
106. MILCU M. *Psihologia relațiilor interpersonale*. București: Editura „Polirom”, 2008. 232 p. ISBN 978-973-46-0947-5.
107. MILCU M. *Psihologia relațiilor interpersonale. Competiție și conflict. Abordare dinamică. Un model experimental*. Iași: Editura „Polirom”, 2008. ISBN 978-973-46-0947-5.
108. MOGÎLDEA I. *Comunicarea și relaționarea profesor-elev în scopul eficientizării procesului de învățământ*. În: Conferința științifică internațională „Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației” Volumul II, 7 iunie, 2017, p. 66-70. ISBN 978-9975-88-021-3.
109. MOGÎLDEA I. *Metodologia valorificării mediului școlar în contextul educației sociale*. În: Revista de științe socioumane nr.3 (43), 2019, p. 101-109. ISSN 1857-0119.
110. MOGÎLDEA I., PETROVSCHI N., *Modelul pedagogic al mediului școlar ca factor al educației sociale*. În: Univers Pedagogic, nr. 3 (55) 2017, p. 12-18 (0,77 c.a.) ISSN 1811-5470.
111. MOSCOVICI S. (coord.) *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iași: Editura „Polirom”, 1998. 256 p. ISBN: 973-683-071-3.
112. MUNTEAN A. *Psihologia dezvoltării umane*. Iași: Editura „Polirom”, 2006. 458 p. ISBN 973-46-0095-8.
113. NARLY C. *Pedagogie generală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 528 p. ISBN 973-303-508-4.
114. NARLY C. *Texte pedagogice. Antologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980. 432 p. [citată 29.09.2019]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/document/337175709/Texte-Pedagogice-Constantin-Narly>
115. NEACȘU I. *Pedagogie socială. Valori comportamente, experiențe, strategii*. București: Editura universitară, 2010. 376 p. ISBN 978-973-749-833-5.

116. NECULAU A. *Pedagogie socială (experiențe românești)*. Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 1994. 204 p. ISBN: 973-9149-17-0.
117. NECULAU A. *Psihologia socială. Aspecte contemporane*. Iași: Editura „Polirom”, 1996. 478 p. ISBN 973-9248-07-1.
118. NECULESCU A. (coord.). *Manual de psihologie socială. Ediția a II-a revăzută*. Iași: Editura „Polirom”, 2004. 352 p. ISBN 973-681-759-8.
119. NEDELICU D. *Educație democratică, incluziune și interculturalitate*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 190 p. ISBN 973-8064-57-0.
120. NEGRU A. *Teoria generală a dreptului și statului în definiții, interpretări, scheme*. Chișinău: CEP USM, 2018. 268 p. ISBN 978-9975-142-13-7.
121. NICOLA I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura „Aramis”, 2000. 485 p. ISBN 973-304-683-3.
122. OIAGA I. *Dimensiuni ale educației și formării în școala contemporană*. În: *Dimensiuni ale educației și formării în școala contemporană*. Cluj-Napoca: Editura „Eikon”, 2013, pp. 129-133. ISBN 978-973-757-914-0.
123. PALADI O. *Interacțiunea dintre valori și fenomenele psihologice*. În: *Revista științifico-practică Psihologie*, 2011, nr. 3, pp. 16-25. ISSN 1857-2502.
124. PANȚURU S. *Teoria și metodologia instruirii*. Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 2007. 334 p. ISBN 973-598-240-4.
125. PAPUC L. ș.a. *Teoria educației*. Suport de curs. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2006. 150 p. [citat 22.06.2018]. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/18/Papuc%2C%20Ludmila%20%20Teoria%20educatiei.%20Suport%20de%20curs.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
126. PAVLENKO L. *Particularitățile psihologice de dezvoltare ale competenței sociale în ontogeneză*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2015. 221 p.
127. PĂLĂRIE V. *Pedagogie: Manual pentru colegiile pedagogice*. Chișinău: „Univers Pedagogic”, 2007. 160 p. ISBN 978-995-48-051-2.
128. PĂUN E. *Sociopedagogie școlară*. București: E.D.P., 1982. 168 p.
129. PĂUN E. *Școala abordare sociopedagogică*. Iași: Editura „Polirom”, 1999. 170 p. ISBN 978-973-683-220-8.
130. PETRE A. *Filosofia valorii*. Iași: Editura „Polirom”, 1997. 240 p. ISBN 973-683-017-9.
131. PETRESCU A.M. *Evoluția paradigmelor fundamentale în sociologia educației*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2013. 234 p.
132. PIAGET J. *Judecata morală la copil*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980. 456 p. ISBN 978-9975-79-737-5.
133. POMIANOVSKI D., POMIANOVSKI M. *Bun management*. Asistența Poloniei: ORE, 2017. 140 p.
134. POPENICI Ș., FARTUȘNIC C. *Motivația pentru învățare: de ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta*. București: Didactica Publishing House, 2009. 143 p. ISBN 978-606-8027-35-7.
135. POPOVICI D. *Sociologia educației*. Iași: Editura „Institutul European”, 2004. 292 p. ISBN 973-611-264-0.
136. POPOVICIU S. *Psihologie socială: o abordare contextuală a individului ca actor social*. Oradea: Editura Universității „Emanuel” din Oradea, 2013. 342 p. ISBN 978-606-8431-09-3.
137. POST P., SENNING C. P. *Codul Emily Post al bunelor maniere pentru copii*. Ed. a 3-a. București: Editura „Corint Junior”, 2008. 144 p. ISBN 978-973-128-135-3.
138. RADU I. ș.a. *Psihologia socială*. Ed. a 2-a. București: Editura Fundației „România de Măine”, 2004. 284 p. ISBN 973-725-154-7.
139. RAFTU G. *Paradigma educației psihocentriste în România din perspectiva pedagogiei moderne și postmoderne*. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2016. 154 p.

140. RĂDULESC S.M. *Homo Sociologicus: raționalitate și iraționalitate în acțiunea umană*. București: Editura „Șansa”, 1994. 303 p. ISBN 973-916-728-4.
141. RĂDUȚ-TANCIU R. ș.a. (coord.) *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*. Pitești: Editura „Paralela 45”, 2015. 584 p. ISBN 978-973-47-1526-8.
142. REARDON B. *Toleranța – calea spre pace*. Chișinău: Editura „Arc”, 2004. 338 p. ISBN 9975-61-355-1.
143. *Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*. [cit. 22. 11. 2019]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=RO>
144. ROBU V. *Competențe sociale și personalitate*. Iași: „Petre Andrei” LUMEN, 2011. 154 p. ISBN 978-973-166-297-8.
145. SALADE D. *Dimensiuni ale educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 232 p. ISBN 973-305-933-1.
146. SĂLĂVĂSTRU D. *Psihologia educației*. Iași: Editura „Polirom”, 2004. 288 p. ISBN:973-681-5536.
147. SCHIFIRNEȚ C. *Sociologia și știința națiunii în doctrina lui Dimitrie Gusti*: În: Revista română de sociologie, anul XXIX, nr. 1-2, 2018, pp. 135-168. ISSN 1224-9262.
148. SCHIFIRNEȚ C. *Sociologie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. București: comunicare.ro, 2004. 253 p. ISBN 973-711-023-4.
149. SILISTRARU N. *Etnopedagogie și educație*. Chișinău: CEP UST, 2019. 407 p. ISBN 978-9975-76-295-3.
150. SLEAHTIȚCHI M. *Nevoia de o altă psihologie socială*. În: Revista Akademos, 2016, nr. 2 (41), pp. 144-150. ISSN 1857-0461.
151. SORIN C. *Educația pentru toleranță*. În: Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, 2004, nr. 4 (26), pp. 68-70. ISSN 1810-6455.
152. STANCIU I.G. *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 388 p. ISBN 978-973-3038-726.
153. STOICA-CONSTANTIN A. *Conflictul interpersonal. Prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor*. Iași: Editura „Polirom”, 2004. 304 p. ISBN: 978-973-681-784-7.
154. STUPACENCO L. ș.a. *Pedagogie*. Vol. III. Bălți: Presa Universitară Bălțeană, 2008. 190 p. ISBN 978-9975-931-13-7.
155. SURDU E. *Prelegeri de pedagogie generală: O viziune sociopedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 284 p. ISBN 973-30-4291-9.
156. ȘTEFAN M. *Lexicon pedagogic*. București: Editura „Aramis”, 2007. 384 p. ISBN 978-973-67-9303-6.
157. ȘTEFANEȚ D. *Impactul intervenției psihologice în depășirea dificultăților de relaționare interpersonală la preadolescenți*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2012. 228 p.
158. TILLICH P. *Curajul de a fi*. București: Editura „Herald”, 2007. 223 p. ISBN 978-973-7970-85-5.
159. TUDORICĂ R. *Managementul educației în context European*. București: Editura „Meronia”, 2007. 338 p. ISBN 973-7839-18-3.
160. TULBURE I. *Sistemul normelor sociale*. În: Revista națională de drept, 2016, nr. 7, p. 19-24. ISSN 1811-0770.
161. ȚOPA ., TRUȚER T. *Sociologie pedagogică*. București: Editura științifică, 1971. 141 p. ISBN
162. ȚUȚU M.C. *Psihologia personalității*. Ed. a 4-a. București: Editura Fundației „România de Măine”, 2007. 180 p. ISBN 978-973-725-932-5.
163. VIANU T. *Studii de filozofia culturii*. București: Editura „Eminescu”, 1982. 466 p.
164. VÎRLAN M. *Conflictele școlare: tipuri, cauze, soluții*. În: Psihologie, revistă științifico-practică, 2010, nr. 2, pp. 40-46. ISSN 2537-6276.
165. VULCĂNESCU M. *Școala sociologică a lui Dimitrie Gusti*. București: Editura „Eminescu”, 1998. 189 p. ISBN 973-22-0644-6.

166. WINNICOTT D.W. *Convorbiri psihanalitice cu părinții*. București: Editura „Trei”, 2002. 159 p. ISBN 973-8291-19-4.
167. WRIGHT N.H. *Relațiile: satisfacție și dezamăgire*. Timișoara: Editura „Noua Speranță”, 2003. 278 p. ISBN 973-85438-6.
168. ZAK J. P. *Molecula morală. Sursa iubirii și a prosperității*. București: Editura Humanitas, 2014. 256 p. ISBN 978-973-50-4306-3.

În limba engleză

169. ARONSON E., PATNOE S. *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method* (3rd ed.). New York: Pinter & Martin Ltd., 2011. 160 p. ISBN 1-9051-7722-4.
170. BANDURA A. *Social cognitive theory*. In: R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development*, 6. Six theories of child development (p. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press, 1989. [citată 29.09.2019]. Disponibil: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989ACD.pdf>
171. BANDURA A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977. 247 p. ISBN 978-013-816-7448.
172. BLAKE R.R., MOUTON J.S. *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing, 1984. 350 p. ISBN 978-088-415-2521.
173. BRONFENBRENNER U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press, 1979. 368 p. ISBN 978-0674-224-575.
174. DEWEY J. *Democracy and Education*. United States of America: Copyright, 1997. 378 p. ISBN 0-684-83631-9.
175. DURKHEIM E. *Contributions to L'Année Sociologique*. New York: Free Press, 1980. 522 p. ISBN 978-002-907-980-5.
176. GARDNER H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983. 528 p. ISBN 978-046-502-4339.
177. WINDELAND W. *Einleitung in die Philosophie*, 3-te. Tübingen: Mohr, 1923. 444 p.

În limba franceză

178. BAUCHET L. *Le respect des normes sociales informelles à l'école comme facteur de la réussite scolaire à l'école primaire*. [citată 21.06.2016].
179. BONALD L.-A. *Théorie de l'éducation sociale*. Paris: Union générale d'éditions, 1965, 306 pages (pp. 237 à 298). [citată 29.07.2020]. Disponibil: http://classiques.ugac.ca/classiques/de_bonald_louis/theorie_education_soc/theorie_education_soc.html
180. BURDEAU G. *La démocratie*. Paris: Édition du Seuil, 1956. 192 p. ISBN 978-202-000-305-6.
181. De LANDSHEERE V., De LANDSHEERE B. *L'éducation et la formation: science et pratique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1992. 734 p. ISBN 2-13-044877-1.
182. DUTRÉNIT J.-M. *La compétence sociale*. Diagnostic et développement. Paris: L'Harmattan, 1997. 239 p. ISBN 978-273-845-159-0.
183. JOUHY E. *L'éducation sociale en maison d'enfants*. In: *Enfance*, tome 2, 1949, Nr. 5, pp. 424-437. [citată 29.07.2020]. Disponibil: https://www.persee.fr/doc/enfan_001375451949_num_2_5_1152
184. LAROUSSE B. *Grand Dictionnaire de la Psychologie*. Larousse. Paris, 1999. ISBN 2-03-501050-0. [citată 18.01.2021]. Disponibil: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1200503m/f48.item.r=%20environnement%20educatif#>
185. RAYNAL F., RIEUNIER A. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: apprentissages, formation et psychologie cognitive*. Paris: ESF éd, 1997. 405 p. ISBN 978-2-7101-1211-2.

În limba rusă

186. БЕЛЯЕВ Г. Ю. *Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений*. Дис. канд. пед. наук. Москва, 2000. 157 с.
187. КУЗЬМИНА Н.В., РЕАН А.А. *Профессионализм педагогической деятельности*. СПб.: „Питер”, 1993. 248 с.
188. ПЕТРОВСКИЙ А. В. *Социальная психология*. 5-е изд. Москва: „Аспект Пресс”, 2007. 363 с. ISBN 978-5-7567-0274-3.
189. РАКУ Ж. Формирование социальной компетентности дошкольника в детском саду. В: *Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 2-3 noiembrie 2012. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro” SRL), 2012, p. 182-185. ISBN 978-9975-56-072-6.

Webografie

190. <https://drepturilecopilului.md/index.php/ro/ciddd/domenii-tinta-si-abordari/83-centrul-de-informare-si-documentare/277-conventie-cu-privire-la-drepturile-copilului> [citat 10.01.2020].
191. <https://www.youtube.com/watch?v=qp0HIF3SfI4> [citat 15. 01. 2020].
192. <http://particip.gov.md/proiectview.php?l=ro&idd=3417> [citat 15.08.2016].
193. http://pipp-bn.blogspot.com/2013/05/pedagogia-freinet_5453.html [citat 14.03.2022].
194. <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html> [citat 09.09.2023].
195. https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/strategia_nationale_de_dezvoltare_moldova_2030-t.pdf [citat 08.03.2023].
196. https://ipp.md/wp-content/uploads/2022/02/Strategia_Versiunea_03_2022-02-08.pdf [citat 08.03.2023].
197. <https://www.suntparinte.ro/ce-insemna-competetele-sociale> [citat 20.03.2023].
198. <https://ru.scribd.com/doc/96161253/Norme-Sociale-1> [citat 21.06.2016].
199. https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf [citat 09.09.2023].

ANEXE

Anexa 1. Factori ai climatului organizației școlare (după R. Răduț-Tanciu, M.-D. Bocoș, O. Chiș) [141, p. 53-55]

Tipul	Caracteristici
<i>Factori structurali</i>	Sunt determinați de structura organizațională proprie a unității școlare respective, de modul în care sunt grupați și interacționează membrii componenți ai unității școlare respective. Cei mai importanți dintre aceștia sunt: a) <i>mărimea instituției școlare</i> – în școlile cu un număr mare de elevi și de profesori, climatul este mai „rece”, spre deosebire de unitățile școlare mai mici, în care relațiile sunt mai apropiate, persoanele se cunosc mai bine și stabilesc între ele legături profesionale și umane, afective mult mai solide, strânse; b) <i>compoziția umană a instituției școlare</i> – vârsta medie a angajaților, predominanța profesorilor de un anumit gen, omogenitatea pregătirii profesionale, preocupările extraprofesionale, diferențele sau asemănările din punctul de vedere al poziției sociale extrașcolare ș.a. pot explica, în bună măsură, climatul dintr-o școală. Spre exemplu, predominanța tinerilor poate explica un climat de entuziasm pentru introducerea unor înnoiri, atmosfera de competitivitate, manifestarea unui spirit modern; o eventuală predominanță a genului feminin poate explica existența unui climat de conștiinciozitate, intensificarea accentului care se pune pe dimensiunea estetică, creșterea ponderii anumitor activități curriculare și extra curriculare, autoexigență profesională, dar și manifestări de invidie, o atmosferă dominată de problemele familiale ale fiecăruia; lipsa omogenității în pregătirea profesională a personalului școlii generează uneori complexe de superioritate și de inferioritate care afectează climatul la nivel instituțional; discrepanțele prea mari sub aspectul poziției sociale extrașcolare pot genera, la rândul lor, tensiuni, incidente sporadice sau chiar stări conflictuale permanente.
<i>Factori instrumentali</i>	Se referă, în general, la ansamblul condițiilor și mijloacelor de care unitatea școlară respectivă dispune și pe care le oferă membrilor săi pentru realizarea în condiții optime a atribuțiilor lor profesionale. Dintre aceștia amintim: a) <i>mediul fizic și condițiile materiale deficitare</i> ale școlii pot sta la baza unor sentimente de insatisfacție profesională, de exemplu, atunci când elevii și profesorii lucrează în spații nefuncționale, neîncălzite, insalubre sau nu dispun de minima dotare cu materialul didactic necesar desfășurării activităților instructiv-educative; b) <i>stilul de conducere al managerului</i> poate fi mobilizator pentru unii și demobilizator pentru alții, poate crea nemulțumiri sau poate genera un climat de participare colegială la rezolvarea problemelor școlii, ori un comportament neangajat, lipsa efortului și a dorinței de a forma o echipă, negativism, neimplicare în procesele manageriale, interes scăzut pentru menținerea sau creșterea prestigiului instituției școlare etc.; c) <i>modalitățile de comunicare în interiorul instituției școlare</i> pot genera un climat de colegialitate (relații deschise, prietenești, ajutor reciproc, toleranță) sau un climat familial (relații impregnante afectiv în

	mod semnificativ, interacțiuni care se continuă în timpul liber, în afara organizației), dar și un climat ostil comunicării interpersonale, de suprasolicitare, cu sarcini care vin intempestiv, fără ca cineva să le poată explica rațiunea etc., ceea ce generează scăderea semnificativă a disponibilității și gradului de implicare în sarcini profesionale și extraprofesionale.
<i>Factori socio-afectivi și motivaționali</i>	Exprimă dependența climatului organizațional dintr-o unitate școlară de o serie de factori, dintre care menționăm: a) <i>natura afectivă a relațiilor interpersonale</i> instituite la nivelul membrilor organizației (relații de acceptare reciprocă, de sprijin și cooperare, relații de respingere sau chiar ostilitate sau relații de ignorare și indiferență); b) <i>gradul de omogenitate al colectivului</i> (lipsa de omogenitate și structurarea colectivului, în subgrupuri dominante, secundare și labile pot conduce la apariția unor tensiuni și rivalități permanente, tacite sau manifeste, între membrii grupului); c) <i>sentimentul dominant de mulțumire/nemulțumire profesională</i> (generat de raportul existent între stresul ocupațional și satisfacția profesională); d) <i>modul de raportare la sarcinile de lucru</i> (sunt încurajate și valorizate preponderent relațiile bazate pe competiție sau relații bazate pe cooperare); e) <i>perspectivele de abordare a situațiilor conflictuale</i> (conflictul este privit și tratat ca un conflict de idei, opinii – care poate fi constructiv, poate impulsiona sau genera cunoaștere și progres sau ca un conflict între persoane – care poate avea atât fațete negative, cât și valențe pozitive); f) <i>tehnicele de motivare utilizate predominant de managerul unității școlare</i> (predominant extrinseci sau predominant intrinseci, predominant punitiv sau, dimpotrivă, predominant stimulativ); g) <i>perspectivele de promovare</i> (transparența, obiectivitatea și corectitudinea criteriilor pe baza cărora se face avansarea profesională).

Anexa 2. Reguli de conduită în mediul școlar [137, p. 57-59]

1. ***Fă efortul de a-i saluta pe toți*** cu, cel puțin, un „Bună dimineată” și cu un zâmbet. Adaugă un comentariu, cum ar fi: „Te-ai distrat bine ieri?” sau: „Doamnă învățătoare, textul pe care nu l-ai dat de citit mi s-a părut foarte interesant”. Nu omite pe nimeni și arată-le că ești o persoană prietenoasă.
2. ***Adresează-te prietenilor cu numele pe care le preferă***. Poreclele par amuzante, dar uneori pot răni.
3. ***Supune-te rânduielilor clasei*** în ceea ce privește îmbrăcămintea, petrecerea recreațiilor, folosirea sălilor de sport, pentru că pot exista reguli diferite pentru fiecare sală. Important e să le respecti pe cele ale locului în care te afli la un moment dat.
4. ***Așează-te la masa sau pupitrul tău***, așa cum o faci când te așezi la masă. A te întinde pe tot pupitrul, pentru că ești obosit sau plictisit, este nepolitic și lipsit de respect. Dacă ești chiar obosit, înseamnă că trebuie să dormi mai bine noaptea. Dacă ești chiar așa de plictisit, trebuie să arăți mult mai mult interes.
5. ***Păstrează curate masa și (dacă e cazul) dulapul personal***. Ceea ce păstrezi înăuntrul lor e problema ta, ceea ce se vede la exterior e problema tuturor.
6. ***Nu uita de aportul tău la păstrarea curățeniei în spațiile comune*** – sala de lectură, biblioteca, cantina etc.
7. ***Salută-i pe cei care intră în încăperea în care te afli***. În multe școli există regula ca, la intrarea unui adult, elevii să se ridice în picioare și să salute cu „domnule” sau „doamnă”. Salutând îți arăți respectul, ceea ce e firesc pentru tine ca elev.
8. ***Folosește „te rog” și „mulțumesc”***, chiar și cu cei mai apropiați prieteni ai tăi.
9. ***Fii sincer***. Onestitatea este condiția cea mai importantă pentru o prietenie puternică.
10. ***Respectă intimitatea***. Chiar dacă știi unde își ține colegul tău un lucru, nu-l lua fără să-i ceri mai întâi voie.
11. ***Oferă o mână de ajutor*** atunci când colegul tău e la ananghie.
12. ***Fă comentarii pozitive***. Nu uita de complimente! Dacă bluza unei colege ți se pare nemaipomenită, nu ezita să i-o spui!
13. ***Arată-te interesat*** de ceea ce face colegul(-a). Asta înseamnă să-ți ascuți cu atenție colegul(-a) și să nu vorbești întotdeauna doar despre tine.
14. ***Urmează indicațiile adultului responsabil*** pentru cantină sau bufet, chiar dacă nu este așezat la masa ta.

Anexa 3. Caracteristici ale învățării, specifice educației sociale

(după Mușata-Dacia Bocoș) [17, p. 319]

➤ Promovează o *învățare concepută ca proces social* personal, care se realizează atunci când elevul interacționează activ cu profesorul, cu colegii și cu conținuturile, într-un cadru stimulat, bazat pe cooperare și pe exersarea gândirii novatoare, construind împreună o *înțelegere comună a cunoașterii*;

➤ Comunicând cu colegii, *elevul își descentrează experiențele proprii* pentru a colabora la acțiunile comune, care îi îmbogățesc propriile acțiuni, opinii, viziuni etc.;

➤ Elevii au oportunități de a-și dezvolta relațiile interpersonale, capacitatea de a comunica, de a-și forma competențe și comportamente sociale; presupune *interacțiuni intelectuale, verbale și socio-afective nemijlocite între elevi*, grație cărora se dezvoltă *competențe intelectuale* (cum ar fi: capacitatea de a aborda critic, de a-și exersa operațiile gândirii, de a verifica, de a calcula, de a infera, de a aborda sistematic și de a înțelege complexitatea situației ș.a.) și *sociale* (cum ar fi: capacitatea de comunicare activă și de respectare a eticii comunicării, de a construi un punct de vedere, de a asculta și respecta opinia celorlalți, de a lua în considerare punctul de vedere al interlocutorului, de a argumenta și contraargumenta, de a reacționa oportun, pertinent, toleranță, respectul pentru alteritate ș.a.), *transferabile* în diverse contexte formale sau informale și se asigură progresul cognitiv;

➤ Reflecția și gândirea colectivă, fac ca fiecare grup să trăiască propriul său ritm reflexiv și de învățare, propriul tempo;

➤ *Favorizează co-participarea conștientă și activă a elevilor, aceștia învață nu unii alături de alții, ci unii în relație și împreună cu alții*, fiecare elev poate juca rolul de „centru” de comunicare; elevii exersează în a reflecta împreună, aprofundând în mod colectiv o problemă dificil de rezolvat; interacțiunile și confruntările dintre membrii grupului permit informației să circule în interiorul grupului și să fie ulterior transmisă de grup;

➤ Le permite elevilor să dobândească o experiență de cunoaștere prin *învățare variată*;

➤ Încurajează la elevi o *atitudine deschisă, activă, interactivă, de relaționare și de comunicare activă*, bazată pe inițiative personale, pe imaginația lor, precum și pe abilitățile lor de a face față cu succes situațiilor complexe cu care se confruntă grupul din care ei fac parte, precum și o *atitudine prosocială*;

➤ Elevul *își afirmă eul* și, totodată, valorifică existența celui alt ca un prilej și o *șansă de a descoperi o parte necunoscută din el însuși*;

➤ *Favorizează angajarea intens interactivă a elevilor în rezolvarea sarcinilor și în învățare* și sporirea semnificativă a eforturilor pe care ei le depun în acest sens, asigurând atât un *activism*

individual (interacțiunea și comunicarea elevului cu sinele), cât și un *activism social* (interacțiunile, interrelațiile, raporturile sociale pozitive și comunicarea elevilor cu colegii);

➤ În cadrul dezbaterilor colective, *elevul gândește prin sine-însuși*, își poate etala liber concepțiile, reflecțiile, interogațiile, criticile și poate propune, cu titlu de ipoteze, soluțiile sale provizorii, cărora urmează să le verifice pertinenta; rezultă că avem de-a face cu o responsabilitate colectivă, dar și individuală, fiecare elev construindu-și, și în acest mod, managementul cunoașterii și autonomia necesare învățării;

➤ Elevul își exprimă ideile, opiniile, sentimentele, experiențele, argumentându-le, acceptă ideile, opiniile, sentimentele, experiențele celorlalți, face eforturi să le înțeleagă, *la nevoie să își modifice intențiile și atitudinile, cooperând cu ceilalți într-o căutare comună*;

➤ *Valorizează schimbările intelectuale și verbale și mimează pe o logică a învățării care ține cont de opiniile elevilor, pe care le face să se confrunte între ele, cu conținuturile/textele date și cu profesorul* (atenție însă la două pericole: existența unui simplu schimb de opinii, fără a fi însoțit de eforturi și acțiuni de căutare și cercetare și pericolul artei de a-l învinge pe celălalt cu ajutorul cuvântului argumentativ, fără să se țină cont de adevărul științific);

➤ Beneficiul său constă atât în *progresul cognitiv realizat de elevi*, cât și, mai ales, în *descoperirea pedagogică a celuilalt* și a unei alte lungimi de undă de schimb intelectual, verbal, social, de comunicare activă și de cooperare în muncă, în participarea activă și interactivă la reflecția comună, generală, a comunității educaționale;

➤ Asigură un nivel înalt de interactivitate, cu atât mai mult cu cât, în pedagogia modernă, abordarea învățării prin cooperare nu se realizează în afara *facilităților oferite de computere* [17, p. 320-321].

Anexa 4. Mijloacele de intervenție în mediul școlar pentru dascăl
(după Gérard Caron) [27, p. 37]

Intervenții preventive

1. Aranjarea clasei (poziția băncilor, accesul la obiectele școlare).
2. Să comunicăm clar grupurilor așteptările noastre, exigențele noastre și nevoile noastre.
3. Să organizăm orarul (să prevedem momentele libere, timpii morți).
4. Să încredințăm elevilor responsabilități.
5. Strategii deosebite de predare–învățare.

Intervenții flexibile și ușoare

6. Să ne distribuim atenția într-un mod selectiv.
7. Să ignorăm comportamentele rele (pentru a nu le întări).
8. Să aprobăm o atitudine pozitivă (să felicităm, să recompensăm).
9. Să folosim accentual negative (ex.: să reținem o pedeapsă anterioară).
10. Să utilizăm tehnica stingerii unui comportament (ex.: să schimbăm locul).
11. Să modelăm în direcția comportamentului de atins.

Intervenții medii (care solicit mai multă atenție)

12. Întâlniri individuale dascăl-elev, fără să fie prezenți ceilalți elevi.
13. Inițierea unor convenții de bună purtare.
14. Să îl confruntăm pe elev.
15. Să-l facem pe copil să-și asume consecințele alegerilor personale.
16. Să-l facem pe elev să reflecteze în scris.
17. Histograma zilnică a rezultatelor.
18. Pictogramă pe banca elevului (indicând atitudinea dorită).
19. Caietul faptelor bune la școală.

Intervenții mai dificile (care cer mai multă premeditare și planificare)

20. Consultarea, de către dascăl, a unui terapeut particular.
21. Graficul lunar al rezultatelor școlare.
22. Observarea psiho-educatională.
23. Observarea în munca socială.

Anexa 5. Caracteristici specifice fiecărui temperament (după G. Caron) [27]

*Caracteristicile elevului predominant **sangvinic** sunt următoarele:*

- Ca să învețe are nevoie să i se propună proiecte. Trebuie să „vadă” o sarcină și să știe la ce folosește înainte de a o realiza. În asta constă motivația și concentrarea sa: trebuie să-și facă o idee destul de concretă despre produsul finit.
- Sangvinicii vor să-și facă prieteni. Când trec prin anumite greutăți relaționale din cauza marii lor agitații, li se întâmplă să cumpere relația amicală prin acest gest de schimb.
- Gândirea copilului sangvinic, caracterizată printr-un du-te-vino continuu, se „deplasează” în comportamentul său, în funcție de ce se întâmplă în el.
- Are profilul unei ființe bucuroase, optimiste, zâmbind în cea mai mare parte a timpului. Derutant pentru interlocutorii săi, nu ia nimic în serios, râzând de tot și de nimic.
- Caută contactul amical al semenilor săi și al adulților. El vrea în mod constant să facă servicii, interesându-se de tot ce se petrece în jurul său. Nu vrea să piardă nici o legătură afectivă, pentru că vrea să fie iubit de toți.
- Din lipsă de profunzime, preferă să păstreze contactele superficiale decât să piardă aparența de afecțiune care i se arată.
- Își uită repede activitățile în curs. Superficial, nu termină niciodată în întregime o sarcină și schimbă în continuu subiectul de conversație.
- În mod mai deosebit, se poate constata, la copilul sangvinic, o foarte mare atracție pentru exterior. Ochii și urechile i se învârtesc, ca o giruetă, în direcția din care vine vântul. El urmează curentul aerului. E înclinat spre o observare vizuală precipitată, nu va citi toate datele unei probleme și va presupune adesea răspunsul, fără a fi verificat totul. Cu toate acestea, va elabora soluția unei probleme matematice fără să cunoască sfârșitul enunțului. De unde și dificultățile sale școlare.
- Spirit foarte deschis și foarte slab, copilul resimte tot ce se petrece: tot ce este zis și arătat, precum și tot ce nu este aparent.
- Ghicește intențiile oamenilor, după trăsăturile feței ori gesturile observate rapid.
- Se poate înșela cu ușurință, cu atât mai mult cu cât observațiile sale nu sunt constante. Astfel, el poate crede greșit că învățătoarea nu îl iubește pentru că nu îi zâmbește pe moment.
- Este foarte imaginativ. Își reprezintă cu ușurință o situație printr-o imagine pe care și-o formează în cap.
- În vârful inteligențelor multiple, una din componentele sale este inteligența spațială (reprezentarea realităților abstracte prin desen, prin imagine). A doua aptitudine intelectuală privește inteligența sa kinestezică (priceperea de a se mișca), care îi permite să învețe extrem de bine mișcându-se, mergând, manipulând obiecte. Întrucât caută contactele afective, își folosește cea de-a treia competență, inteligența interpersonală, care îl incită să îi placă să muncească în echipă de doi, trei, patru elevi.
- Se simte foarte în largul său într-un grup, mereu gata să se implice în problemele celorlalți. Învățătoarele îl descoperă adesea un copil ocupat în a-l ajuta pe celălalt, în timp ce propria sa sarcină nu este terminată.
- Foarte naiv, din cauza spiritului său deschis, ajunge să creadă tot ce i se spune. E atât de mulțumit că are contacte interpersonale încât un singur zâmbet îl incită spre apropiere.
- Se poate manipula cu ușurință, căci se atașează repede.
- Din cauza impulsivității sale, este incapabil să țină un secret.
- Vrea să vorbească încontinuu ca să păstreze legătura.
- Nu-și fixează scopuri precise, nu știe cu adevărat ce vrea. În fapt, el vrea totul.

*Caracteristicile elevului predominant **coleric** sunt următoarele:*

- Iubesc situațiile clare și precise.
- Își caută modele de autoritate printre adulți, în special printre profesori.
- Copii colerici iubesc profesorii colerici.
- Se remarcă o structură rigidă de gândire, pentru că vrea ca totul să fie dictat într-un mod clar și precis, dar scurt, nu acceptă nuanțele și nici subtilitățile. El dorește să urmeze un model simplu și bine definit.
- Crede în autoritate. Se identifică cu autoritatea. Simte că este autoritate în devenire.
- Cum îi lipsește adesea flexibilitatea, acest copil autoritar va provoca conflicte în mod constant, în special când îi va conduce pe ceilalți copii conducători la fel ca el.
- Individualist, urmărește un vis personal și face în așa fel încât toți copii să subscrie instantaneu la ideile sale. Vrea să facă performanță ca să fie în fruntea grupului. Dacă face parte dintr-o echipă, își va oblige coechipierii să participe la scopurile sale personale. Știe să-și comunice ideile și se arată tenace, persuasive, convingător, până în punctul în care, în final, ceilalți vor ajunge să creadă că ceea ce afirmă este și ceea ce își propune să facă;
- Este capabil de concentrare într-o sarcină precisă. Cu toate acestea, când va avea impresia că știe destul despre o sarcină, va pune brusc capăt învățării. De fapt teste posibil să-și întrerupă activitatea foarte devreme, dacă el crede că a învățat suficient.
- Are o remarcabilă abilitate de a se exprima în cuvinte. Este dotat cu inteligență lingvistică și manevrează arta frazei precise; refuză să se lase condus de altcineva decât de el însuși.
- Forța majoră a copilului coleric este determinarea sa în a-și atinge scopurile pe care și le-a fixat și dinamismul pe care îl demonstrează pentru a le realiza.

*Caracteristicile elevului predominant **melancolic** sunt următoarele:*

- Grija pentru detalii; dacă este bine înarmat cu o gândire vie și secvențială, această grijă îi va permite acestui copil să atingă cele mai înalte vârfuluri ale dezvoltării sale intelectuale.
- Are o mare capacitate de aprofundare; dacă avem nevoie de o lucrare foarte bine pregătită, acest copil va fi o mină de aur pentru că are simțul logicii. El știe să întrebe cărțile și învățătorii ca să afle mai mult și nu afirmă nimic care să nu fie verificat prin cercetări personale.
- În mare parte, incapabil să coopereze cu ceilalți copii.
- Orice remarcă făcută de un adult este înregistrată în memoria pe termen lung a copilului, iar acesta din urmă revine neîncetat ca să verifice veridicitatea cuvintelor susținute de adult.
- Tot ce nu corespunde primelor informații primite și codificate în mintea copilului melancolic va fi respins. Inflexibil, el se îndoiește de tot ce nu se potrivește cu informațiile primite înainte. Trecutul e reperul suprem pentru acest tip de copil.
- Îi place să fie singur, într-o ambianță calmă unde se poate interioriza.
- Din cauza alegerilor sale chibzuite, acest tip de copil este în stare să se responsabilizeze. El demonstrează o mare capacitate de a face față situațiilor dificile, de a încerca să le înțeleagă și eventual de a le accepta. Putem să-i încredințăm fără teamă o sarcină; o va îndeplini minuțios și conștiincios. Îi place să-i acordăm încredere.
- Melancolicul nu are decât un prieten. Din cauza perfecționismului său, tipului melancolic îi este greu să găsească pe cineva care corespunde exact așteptărilor sale.
- Evident, într-o echipă, acest comportament de elev savant poate călca pe nervi. Iar dacă muncește cu parteneri inculți care nu și-au dat silința să se pregătească corespunzător, acest lucru va fi prilej de ceartă în cadrul grupului.

*Caracteristicile elevului predominant **flegmatic** sunt următoarele:*

- Lent în gândire, lent când se emoționează, lent în acțiune.
- Calmii flegmatici nu explodează, mai degrabă încearcă să nege problema și să se retragă mai mult.

- Chiar dacă muncește bine, copilul flegmatic se pune de acord să nu facă prea mult. Inteligența sa îi dictează să-i observe mai întâi pe ceilalți, să le constate greșelile și să aleagă strategiile care îi vor permite să-și atingă scopul fără să găfâie.
- Reverie este piedica unui copil flegmatic; când vom reuși să îl scoatem pe acest copil din micul său univers, el va putea deveni un element important într-un grup. Căci, din cauza spiritului său foarte sintetic, are o viziune largă asupra lucrurilor și știe să unească ideile și opiniile tuturor. Retragerea strategică în liniștea gândurilor sale îi permite copilului flegmatic să aibă o imagine de ansamblu asupra a ceea ce se petrece în exterior.
- El știe să își găsească de lucru fără să-i deranjeze pe adulți.
- El acceptă să coopereze când venim în întâmpinarea ideilor sale. Dar, cum îi lipsește inițiativa, să nu uităm că el nu va face primii pași ca să-și ofere serviciile.
- Pentru că este obiectiv, va deveni un excelent mediator în situațiile de conflict între două persoane. Niciodată nu ține partea cuiva.
- Este foarte glumeț.
- Acest copil pasiv trebuie să se găsească mai întâi într-un mediu potrivit înainte de a se pune pe treabă. Dacă obține un asemenea mediu și dacă este asigurat că avem încredere în el, se va dovedi metodic, eficient și creator, dar niciodată preset.
- Dacă îi acordăm încredere, copilul flegmatic îi va putea ajuta pe ceilalți copii și le va putea oferi sprijinul, folosindu-și calmul, umorul și capacitatea de a destinde atmosfera printr-o mica farsă sau maimuțăreală.
- Are oroare de schimbare, de unde dificultatea sa de a se hotărî când i se propune o călătorie sau o situație nouă.

Anexa 6. Tipuri de personalitate și modalități de intervenție

(după M. Georgescu) [68, p. 54-55]

➔ **Elevul anxios** crede că lumea este până de primejdii. În consecință trebuie să anticipeze și să fie pregătit pentru desfășurări catastrofale ale vieții. În raport cu această structură se recomandă atitudinea securizantă, prin evitarea temelor fobice. Anxiosul își face griji disproporționale în raport cu posibilele „riscuri” care pot exista sau care apar în contextul al vieții sale și a celor din jur. Se află într-o stare de încordare vigilentă în scopul de a putea „controla situațiile”. Permanent are o stare de tensiune psihică și somatică. Incertitudinea este trăită foarte dificil.

➔ **Elevul paranoic** crede că este vulnerabil, că lumea se află împotriva sași, de aceea, nu trebuie să aibă încredere în nimeni. În raport cu paranoidul este solicitată o bună argumentare și subliniere a scopurilor personale ale relației. Referirea la regulă, normă și lege este o temă frecventă precum și polemica sau atitudinea ofensivă. Paranoidul este neîncrezător și suspicios, pentru că celălalt are permanent în relația cu sine scopuri pe care le poate atinge. Se menține rigid în propriul univers construit prin rațiune și excluderea afectelor. Umorul și starea de bine sunt minimale, iar celălalt este pus încontinuu la îndoială prin căutarea de dovezi care îl pot incrimina. Orice atac asupra propriei persoane este resimțit amplificat și, de aceea, reacția sa va fi cu mult mai amplă. Trăiește dificil situațiile neclare din pricina potențialului de insecurizare pe care îl implică.

➔ **Elevul isteric** simte că nu poate exista fără a seduce, consideră că nu se poate afla într-o relație fără a se comporta „special”. Se manifestă astfel încât să se afle permanent în centrul atenției prin comportament teatral, seductiv și vestimentație deosebite. Discuțiile se centrează asupra trăirilor propriei persoane, solicitând compătimire, dar sunt lipsite de profunzime, de aceea starea sa afectivă poate oscila rapid. Se raportează afectiv binar la ceilalți încadrându-l în persoane simpatice și antipatice. Se raportează la ideal și exagerează situațiile și trăirile sale. Celălalt își poate pierde oricând statutul de ideal pozitiv pentru a deveni unul negativ.

➔ **Elevul obsesional** crede că se poate respecta norma socială numai dacă totul este controlat și ireproșabil. Are o ținută morală deosebită, perfecționist, dorește să respecte norma, legea, regula socială. Întrucât analizează în detaliu toate aspectele realității, în special cele etice, îi este greu să ia o decizie din teama de a nu încălca norma, de a nu greși.

➔ **Elevul narcisic** crede că este special, deosebit, și i se cuvine totul. Trăiește dificil orice situație în care nu se află în centrul atenției. Are sentimentul excelenței și unicității care îl situează deasupra maselor de care se detașează sub toate aspectele. Consideră normal numai un destin privilegiat, de succes pe toate planurile. Ceilalți sunt obiecte folositoare în planurile sale: narcisicul

se raportează la persoanele din jurul său ca și cum acestea nu ar avea propriile nevoi vitale. Pentru a corespunde în permanență modalității în care se percepe, narcisicul este centrat pe imaginea sa. Orice atingere a propriilor interese îi provoacă afecte extreme manifestate agresiv.

➤ ***Elevul dependent*** nu se simte în stare să ia decizii, are nevoie de suport și aprobare. Preferă să accepte deciziile celorlalți și să le urmeze planurile, pentru că nu poate risca să îi fie invalidate convingerile sale. Pentru că resimte catastrofal separarea, se comportă astfel încât să păstreze toate relațiile. Este de acord cu opiniile celorlalți chiar împotriva propriilor interese. Este foarte sensibil la critica pe care o resimte ca respingere și caută să își corecteze comportamentul conform indicațiilor. Crede că este slab iar ceilalți puternici și, de aceea, consideră că trebuie să fie mereu în preajma celor puternici.

➤ ***Elevul pasiv-agresiv*** crede că ceilalți vor să-l domine și are de pierdut dacă îi contrazice direct. Trăiește cu mare dificultate situația în care este nevoit să accepte autoritatea. Inconoclast, este rezistent la atitudinile și comportamentele celorlalți, se află în opoziție implicită cu ceilalți prin ineficiență și lentoare intenționată.

Anexa 7. Rolurile învățătoarei în cadrul mediului școlar

Davidescu menționează că învățătorul aflat în fața unui grup școlar are mai multe roluri, de tip managerial:

- *de planificare* – a acțiunilor educaționale – determinarea sarcinilor pe diverse niveluri, structurarea conținuturilor esențiale (curriculare), a metodelor de instruire și educare, a formelor de organizare, a evaluării etc.;

- *de organizare* – a activităților grupului – derularea propriu-zisă a muncii instructiv-educative; sarcina principală a educatorului este după Roger Cousinet de a construi și determina mediul, climatul pedagogic;

- *de comunicare* – stabilește canale de comunicare și repertoriile comune; comunică informațiile științifice, atitudini, emoții și sentimente, seturi de valori;

- *de conducere* – a activității desfășurate în grupul școlar – după Durkeim această conduită psihopedagogică poate fi denumită de dirijare, care încearcă să faciliteze construcția sentimentelor și ideilor comune;

- *de coordonare* – urmărirea sincronizării dintre obiectivele individuale și cele ale grupului; evitarea suprapunerilor și a risipei; de compatibilitate între sarcini și capacități – contribuția la solidaritatea și coeziunea grupului;

- *de îndrumare* – a copiilor (elevilor) pe drumul cunoașterii, prin intervenții punctuale adaptate situațiilor variate de învățare;

- *de motivare* – a activităților elevilor prin modalități variate, de întărire pozitivă, după caz și negativă – utilizarea aprecierilor verbale și nonverbale în întărirea conduitelor pozitive; încurajarea și manifestarea solidarității cu unele momente sufletești ale grupului (aniversări personale, ale familiei, evenimente din viața organizației comunității locale etc.);

- *de consiliere* – a elevilor în diverse activități școlare și extrașcolare, prin sfaturi de orientare culturală și axiologică; un rol deosebit are educatorul în orientarea școlară și cea a carierei, ca și în anumite cazuri de abateri sau probleme ori tulburări de conduită;

- *de control* – a elevilor în scopul cunoașterii stadiului de realizare a obiectivelor grupului; controlul are cu deosebire un rol reglator și de ajustare a activității și atitudinii elevilor – în sensul evaluării continue, formative;

- *de evaluare* – a măsurii în care scopurile și obiectivele dintr-o etapă au fost atinse; evaluarea în acest context este mai ales cea de tip sumativ (cumulativ)”.

Caron Gérard afirmă că a observat că îndatorirea învățătoarelor seamănă mai degrabă cu cea a unui actor, condamnat să se complacă zi de zi în nenumărate roluri de compoziție.

Se așteaptă ca fiecare învățătoare să acționeze *la fel ca părintele* copilului, supraveghind felul cum se îmbracă acest copil și cum își aranjează lucrurile și fiind atent să fie suficient de bine hrănit. Învățătoarea ar deveni *infirmieră* pentru rănille minore ale copilului (când infirmiera ar fi lipsit) ori veghind să-și ia medicamentele. Se speră ca titularul să stăpânească bine tehnicile întreruperii acțiunii sau a rezolvării conflictelor, precum un *psihopedagog*, pentru a evita ca micile bătălii regulate să degenereze în atacuri agresive sau în răni serioase. În plus, această „*ființă care trebuie să le facă de toate*” (după cum afirmă Caron Gérard) ar trebui să acționeze eventual ca un asistent social și să găsească resursele în comunitate atunci când constată că un copil simte nevoia să aibă un frate sau o soră mai mare. Apoi, dacă pentru un număr crescut de elevi, care ar reveni la școală prea des cu teme incomplete, iar lecțiile erau insuficient înțelese, titularul trebuie să se simtă obligat să acționeze ca un *ortopedagog* față de copii care manifestă o întârziere în învățare. Învățătoarea ar trebui de asemenea să descopere atitudinea ideală față de relațiile de într-ajutorare precum și *tactul psihologic* pentru a-și apropia un copil care i se pare mai trist decât de obicei și de a se interesa discret de ce anume nu merge [27, p. 21-22].

**Anexa 8. Exemple de relaționări prin care se demonstrează elevilor
că le sunt acceptate sentimentele [62, p. 25-32]**

Nr. ord.	Specificul relaționării învățător–elev	Exemplul	Concluzia	Poziția față de relație (recomandată/nerecomandată)
1.	Negarea sentimentelor	<u>Elev:</u> Ce povestire neinteresantă! <u>Învățător:</u> Ba, deloc. E foarte interesantă. <u>Elev:</u> Nu pot să sufăr să citesc. <u>Învățător:</u> Dar nu-i adevărat. Citești foarte bine. <u>Elev:</u> Are prea multe cuvinte. <u>Învățător:</u> Nu te mai alinta! Toate cuvintele sunt ușoare. <u>Elev:</u> E prea greu. <u>Învățător:</u> Nici măcar nu vrei să încerci. Asta fiindcă ești leneș.	Atunci când sentimentele elevului sunt negate, acesta se poate descuraja repede	Nerecomandată
	Traducerea sentimentelor în cuvinte	<u>Elev:</u> Ce povestire neinteresantă! <u>Învățător:</u> Înseamnă că nu-ți place ceva din aceasta. <u>Elev:</u> E plictisitoare. Cui îi pasă de Betsy Ross? <u>Învățător:</u> Oh, deci nu te interesează personajul. <u>Elev:</u> Nu. Dar mi-a plăcut ultima povestire pe care am citit-o – cea cu un cal și cu un cățel. <u>Învățător:</u> Am impresia că preferi cărțile despre animale.	Atunci când sentimentele negate ale elevului sunt identificate și acceptate, acesta se simte încurajat să continue să își dea silința.	Recomandată

		<u>Elev</u>: Daa... Așa cred și eu. După ce o termin pe-asta, o să-mi mai iau o carte despre câini. <u>Învățător</u>: Te ajut eu să găsești o carte interesantă, atunci când mergem data viitoare la bibliotecă.		
2.	Critica și sfătuirea	<u>Elev</u>: Mi-am pierdut cheia de-acasă! <u>Învățător</u>: Iar! Unde o țineai? <u>Elev</u>: Aici, în buzunar! <u>Învățător</u>: Nici nu mă mir. Ți-am zis de data trecută că buzunarul nu e suficient de adânc. <u>Elev</u>: (tace) <u>Învățător</u>: Și dacă nu v-aș fi spus la toți să nu vă mai zbunguiți atâta în recreație! Dar, degeaba, eu vorbesc, eu aud. De-aia ai pierdut cheia. <u>Elev</u>: Mă omoară maică-mea... <u>Învățător</u>: Și, ce, n-are dreptate? Iar o să fie nevoită să plece de la serviciu ca să-ți deschidă. <u>Elev</u>: (tace) <u>Învățător</u>: Ei, lasă, nu e un capăt de țară. Du-te și verifică la obiecte „obiecte pierdute”. Poate e acolo. Dar, pe viitor, încearcă să fii mai atent. <u>Elev</u>: Ce prost sunt...	Învățătorul este bine intenționat, însă atunci când elevul e bombardat cu critici și sfaturi, el nu mai poate să se gândească cu ușurință la problema lui sau să-și asume responsabilitatea pentru ceea ce a făcut.	Nerecomandată
	Acceptarea sentimentelor printr-un	<u>Elev</u>: Mi-am pierdut cheia de-acasă! <u>Învățător</u>: Oh?	Reacționarea la supărarea unui elev cu o atitudine plină de grijă,	Recomandată

	cuvânt sau un sunet	<u>Elev:</u> O aveam aici, în buzunar. Cred că mi-a căzut atunci când mă băteam cu Benjy. <u>Învățător:</u> Mmm... <u>Elev:</u> Asta e a doua oară în săptămâna asta. Mă omoară maică-mea. <u>Învățător:</u> Îhî! <u>Elev:</u> Îl întreb pe Benjy dacă pot să stau la el, până vine mama acasă. <u>Învățător:</u> (tace) <u>Elev:</u> Și, de-acum înainte, am să-mi leg cheia de gât! <u>Învățător:</u> Aha!	punctată de încuviințări din cap sau de „mormăieli” ce vădesc înțelegere, îi lăsăm libertatea de a se concentra asupra problemei lui și de a o rezolva, poate, singur.	
3.	Căutarea argumentelor și explicațiilor	<u>Învățător:</u> Hai fuga! Pune-ți echipamentul! <u>Elev:</u> Mi-l pun. <u>Învățător:</u> Eu văd că nu. Și nu mai sta așa acolo. Hai să mergem! Azi exersăm cățărutul pe frânghie. <u>Elev:</u> Nu mă simt bine. <u>Învățător:</u> Așa spui întotdeauna atunci când avem exercițiul de cățărat pe frânghie. Cum vrei să faci progrese dacă nu te antrenezi? <u>Elev:</u> Ce cald îmi e. <u>Învățător:</u> Celorlalți nu le e așa de cald. Hai, dă-i drumul, altfel o să întârzie. <u>Elev:</u> Mi-e rău.	Este enervant atunci când elevul refuză să reacționeze la „argumente”. Ce altceva am putea face, totuși? Există o metodă mai bună de a-i ajuta pe elevi să nu mai opună rezistență la efectuarea sarcinilor colare?	Nerecomandată

4.	Oferirea prin imaginație a ceea ce nu se poate oferi în realitate	<u>Învățător:</u> Ora începe peste două minute! <u>Elev:</u> Știu. Dar nu mă simt bine. <u>Învățător:</u> Pun pariu că ți-ai dori să facem orice altceva, dar nu cățăratur pe frânghie. <u>Elev:</u> Data trecută, nici măcar nu m-am putut sălta de la sol. <u>Învățător:</u> Tare descurajant pentru tine, probabil. Nu e ușor să te cațări pe frânghie. E nevoie de mult antrenament ca să îți dezvolți mușchii pentru cățărare. <u>Elev:</u> Da, mie o să-mi ia o veșnicie ...sau, oricum, până la sfârșitul anului. <u>Învățător:</u> Ce grozav ar fi dacă am spune că astăzi este sfârșitul trimestrului și tu ai zbughit-o până sus de tot! <u>Elev:</u> O! Daaa... Păi, mă duc repede să mă schimb.	Atunci când se exprimă dorințele unui elev apelând la imaginație, devine mai ușor pentru el să accepte realitatea	Recomandată
	Ignorarea sentimentelor	Exemplul 1: <u>Învățător:</u> Holly nu-i frumos! Dă-i pensula înapoi lui Mei Li. Nu e rândul tău la pictat. Exemplul 2: <u>Învățător:</u> Richard, încetează în clipa asta! Băieți, v-am spus și ieri că nu e voie să săriți de pe scaune!	Copiilor le este greu să își schimbe comportamentul atunci când sentimentele lor sunt complet ignorate.	Nerecomandată
	Acceptarea sentimentelor,	Exemplul 1:	Copiilor le este mai ușor să își	Recomandată

	chiar și atunci când se pune capăt comportamentelor inacceptabile	<i><u>Învățător:</u> Holly, am înțeles cât de mult îți dorești să pictezi. Dar acum e rândul lui Mei Li, îți scriu numele aici pe lista copiilor care așteaptă să le vină rândul la șevalet (Învățătoarea face o listă, vizibilă pentru toți, cu numele acelor copii care doresc să picteze).</i> Exemplul 2: <i><u>Învățător:</u> Richard, ție chiar îți place să sari, nu-i așa? Regula e că nu se sare de pe scaune. Mai târziu, pe teren, poți să-mi arăți cât de sus și cât de departe poți sări.</i>	schimbe comportamentul atunci când sentimentele lor sunt acceptate.	
--	---	---	--	--

Anexa 9. Importanța și specificul valorilor sociale în cadrul mediului școlar

Valorile sociale	Importanța și specificul acestora în cadrul mediului școlar
Empatia	Una dintre valori sociale, care pleacă de la sterile interioare ale celui alt, este empatia. Empatia înseamnă a trăi pentru câteva momente viața în mișcare a celui alt, presupune existența unui sentiment de legătură, care o determină pe cealaltă persoană să se apropie; ea facilitează stabilirea relațiilor (de durată) cu semenii. Empatia este o întâmpinare imediată a celui alt, care se întemeiază pe o atitudine de deschidere, de înțelegere față de mediul intern al partenerului. Prin empatizare, pătrundem în lumea celui alt, ne-o dezvăluim și ne reținem de la orice spirit de judecată [2, p. 135]. Empatia ne permite „înțelegerea emoțiilor și a punctelor de vedere ale celui alt” [167, p. 107]. Empatizând, transmitem celui alt mesajul că este (extrem de) valoros pentru noi, că este important și semnificativ pentru viața noastră. Ea validează și încurajează – în marea majoritate a situațiilor – dezvoltarea respectului de sine al partenerului [Ibidem, p. 179]. În cadrul mediului școlar empatia înlesnește legăturile între elevi, încurajează munca în echipă. Deci, îmbunătățește calitatea relațiilor, reduce tendința spre violență. Și, ulterior, „...este una dintre cele mai utile caracteristici pentru succesul în lumea muncii” [7, p. 56]. Se poate confunda empatia cu compasiunea. Empatia este descrisă de următoarele patru calități esențiale: să știi să te pui în locul celui alt; să te abții să-l judeci pe celălalt; să înțelegi sentimentele celui alt; să știi să-i comunici celui alt faptul că i-ai înțeles sentimentele [Ibidem, p. 57]. Astfel, dacă un elev din clasă parcurge un moment greu, colegii acestuia, nu trebuie să afle neapărat, de-a fir-a-păr, ce și de ce simte, ci trebuie să știe să asculte, să fie binevoitori, să încerce să se apropie cât mai mult, fără să judece elevul și fără să încerce să resolve situația. Toată empatia constă în a <i>simți</i> împreună cu ceilalți, nu în a încerca să îmbunătățească lucrurile. Tocmai asta e marea diferență dintre empatie și compasiune. Deseori, credem că suntem de folos dacă-l ajutăm pe celălalt să vadă latura pozitivă a lucrurilor, însă uneori este mai mult decât suficient un

	simplu: „Chiar nu știu ce să zic, dar sunt bucuros că ai vorbit cu mine”. De cele mai multe ori, nu răspunsul în sine, ci conexiunea îmbunătățește situația și relația [7].
<i>Încrederea</i>	În societatea actuală toate mecanismele funcționării și dezvoltării ei depind de încredere. Încrederea este implicată în mod fundamental în toate activitățile instituțiilor unei societăți deschise, fie că vorbim despre familie, de firme comerciale, de instituții administrative-politice sau de servicii [2, p. 112]. În măsura în care „sunt antrenați zeci, sute sau mii de oameni, dintre care mulți nu s-au văzut niciodată la chip unii cu alții”, ea – încrederea – devine esențială [68, p. 391]. Încrederea se clădește printr-o dorință și printr-o atitudine reciprocă de autodezvăluire. În situațiile în care – precizează A. Giddens – „încrederea nu poate fi controlată prin coduri normative fixe, ea trebuie să fie câștigată, iar mijloacele prin care se face acest lucru sunt deschiderea și căldura sufletească vizibile” [70, p. 115]. Înțeleasă astfel, ea devine un proiect la care „lucrează” părțile implicate, ceea ce duce la apropierea lor. Înțeleasă de către S. Chelcea drept o modalitate de reducere a nesiguranței când două persoane se află în interdependență, încrederea reflectă – în principiu – o dimensiune etică a comportamentului individului în relațiile sale interpersonale [32, p. 176].
<i>Integritatea</i>	Integritatea este „fundamentul pe care se construiesc multe alte calități, cum ar fi respectul, demnitatea și încrederea”, subliniază J.C. Maxwell și J. Dornan. Autorii consideră că „integritatea se înfăptuiește punând caracterul înaintea câștigului material, oamenii înaintea lucrurilor, serviciul înaintea puterii, principiile înaintea convenabilului, perspectiva înaintea momentului” [Apud 166, p. 31].
<i>Curajul</i>	Numai prin întâlnirea continuă cu alte persoane putem deveni și rămâne o persoană. Locul acestui contact este comunitatea. Iar curajul de „a fi parte” este o calitate proprie eurilor individuale. El presupune curajul de a ne afirma propria ființă prin participare. Totodată, unit cu înțelepciunea,

	curajul include cumpătarea în relațiile cu sine însuși împreună cu dreptatea în relație cu alții [158, p. 16]. Este important să se favorizeze/faciliteze fiecărui elev sentimentul sănătos al afirmării, al curajului [3, p. 8]. Susținem că mediul școlar este contextul potrivit în formarea și stimularea unor elevi curajoși, în măsură să nu se sperie, să nu dea înapoi, să nu se retragă, să nu ocolească provocările care apar la școală. Cultivarea acestei valori sociale în personalitatea elevului de vârstă școlară mică va contribui la formarea unor elevi apți să înfrunte ostilitățile prin care trec la școală, se va fortifica încrederea în capacitatea lor de a lupta deschis (onest) cu problemele din clasă, împotriva obrăzniciei, aroganței etc.
Bunătatea	O altă valoare socială este <i>bunătatea</i>. Oamenii trebuie să fie „buni unii cu alții” [102, p. 48].
Libertatea, responsabilitatea	În accepțiunea corectă, conceptuală, libertate” presupune raportarea acestuia la termenii de responsabilitate, asociați cu comportamentele și cu acțiunile elevilor în clasă, astfel încât putem vorbi despre diferite responsabilități: de a îndeplini o anumită funcție în clasă, de a realiza o anumită sarcină în timpul activității în grup etc. Prin urmare responsabilitatea este corelată cu ansamblul determinărilor interne ale acțiunilor elevilor în clasă, determinări care își au sursa în interiorizarea și asumarea liberă a valorilor care constituie repere axiologice ale existenței sociale.
Autoafirmarea	Doctrina <i>autoafirmării</i> include, deopotrivă, dragostea față de sine justă și dragostea pentru ceilalți justă [3, p. 32].
Flexibilitatea	Să fii flexibil înseamnă să te adaptezi destul de ușor la persoanele din jur, ceea ce te ajută să nu te enervezi prea tare când ai de-a face cu comportamente deranjante: nepunctualitate, dezordine etc [52, p. 93].

Anexa 10. Chestionar pentru învățători

Stimate cadre didactice, vă rugăm să răspundeți sincer și responsabil la următoarele întrebări!

Regiunea în care activați? a. Sud; b. Centru; c. Nord.
Programul de învățământ? a. Tradițional; b. Pas cu pas; c. Altul _____
Vechimea în muncă _____, grad didactic _____.

1. Indicați dimensiunile educației: *intelectuală, morală, estetică, fizică și socială*, în ordinea importanței lor în formarea personalității elevului.

1 _____; 2 _____; 3 _____; 4 _____;
5 _____

2. Indicați metodele didactice pe care le folosiți în activitatea Dvs.

3. În activitatea Dvs. puneți accent mai mult pe o învățare ... (*încercuiți*). Argumentați!
a. individuală; b. în grup; c. frontală.

4. După părerea Dvs., care e funcția principală a școlii? Argumentați!

- a. educativă;
- b. transmite informații;
- c. formează cetățeni;
- d. alta _____

5. Care sunt, în opinia Dvs., valorile specifice societății de astăzi? (*încercuiți*).
Argumentați!

- a. Materiale; b. Psihomorale; c. Intelectuale; d. Sociale.

6. Alegeți și bifați din lista de mai jos valorile pe care trebuie să le posedă elevul de vârstă școlară mică (*bifați*):

- ☐ Cinstea;
- ☐ Onestitatea;
- ☐ Ambiția;

- ☐ Loialitatea;
- ☐ Modestia;
- ☐ Perseverența;
- ☐ Independența;
- ☐ Altruismul (a nu fi egoist);
- ☐ Pacea;
- ☐ Libertatea;
- ☐ Democrația;
- ☐ Disciplina;
- ☐ Cooperarea.

Altele _____

7. Care este rolul educației sociale?

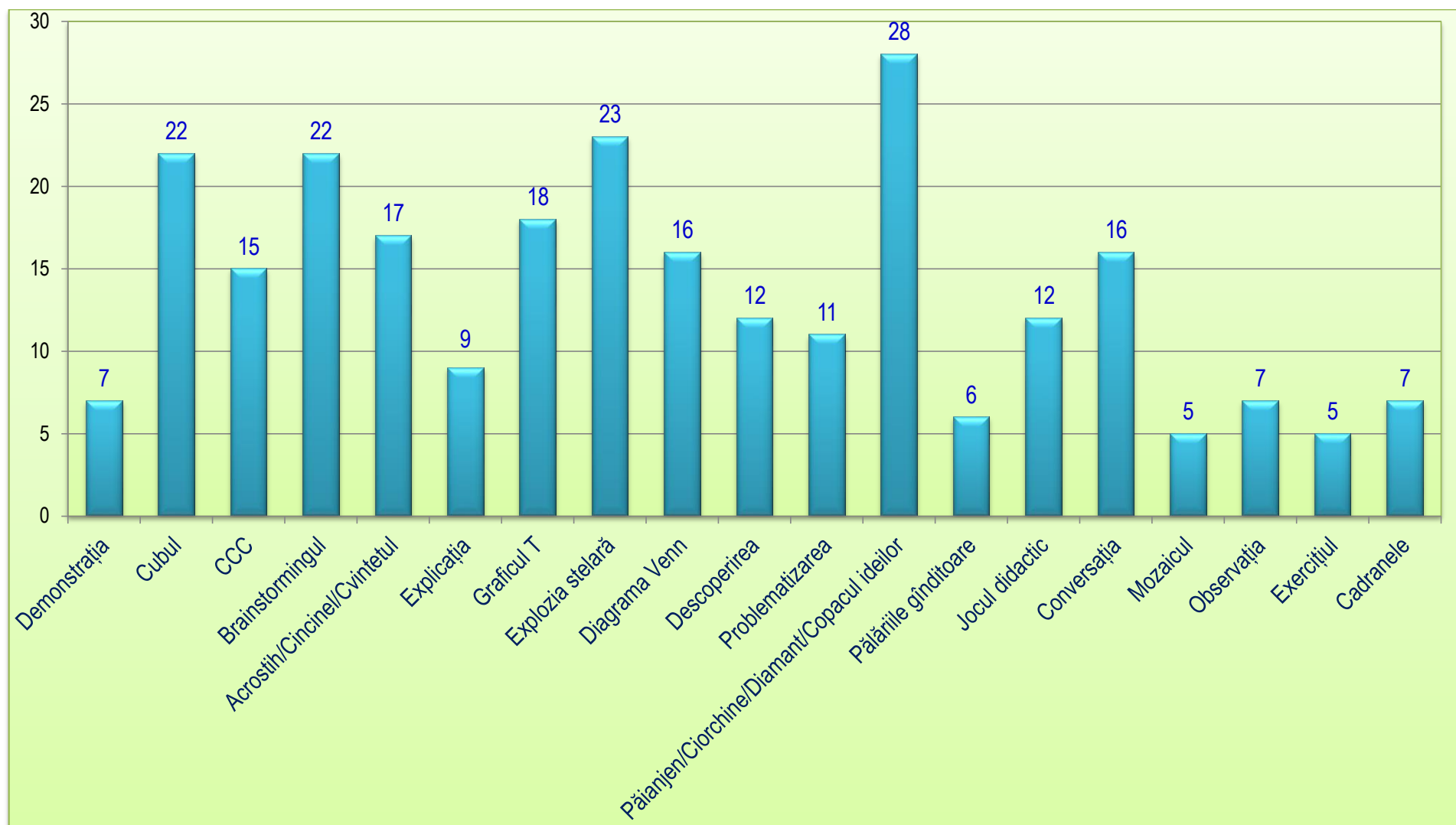
8. Indicați activitățile didactice pe care le realizați în susținerea educației sociale?

9. Dacă ar fi să se organizeze seminare, conferințe, lecții etc. cu privire la realizarea unei forme de educație (educația socială / ce ar fortifica conștiința socială a elevului și atașamentul lui la grupul sau grupurile sociale, ați participa (încercuiți)?

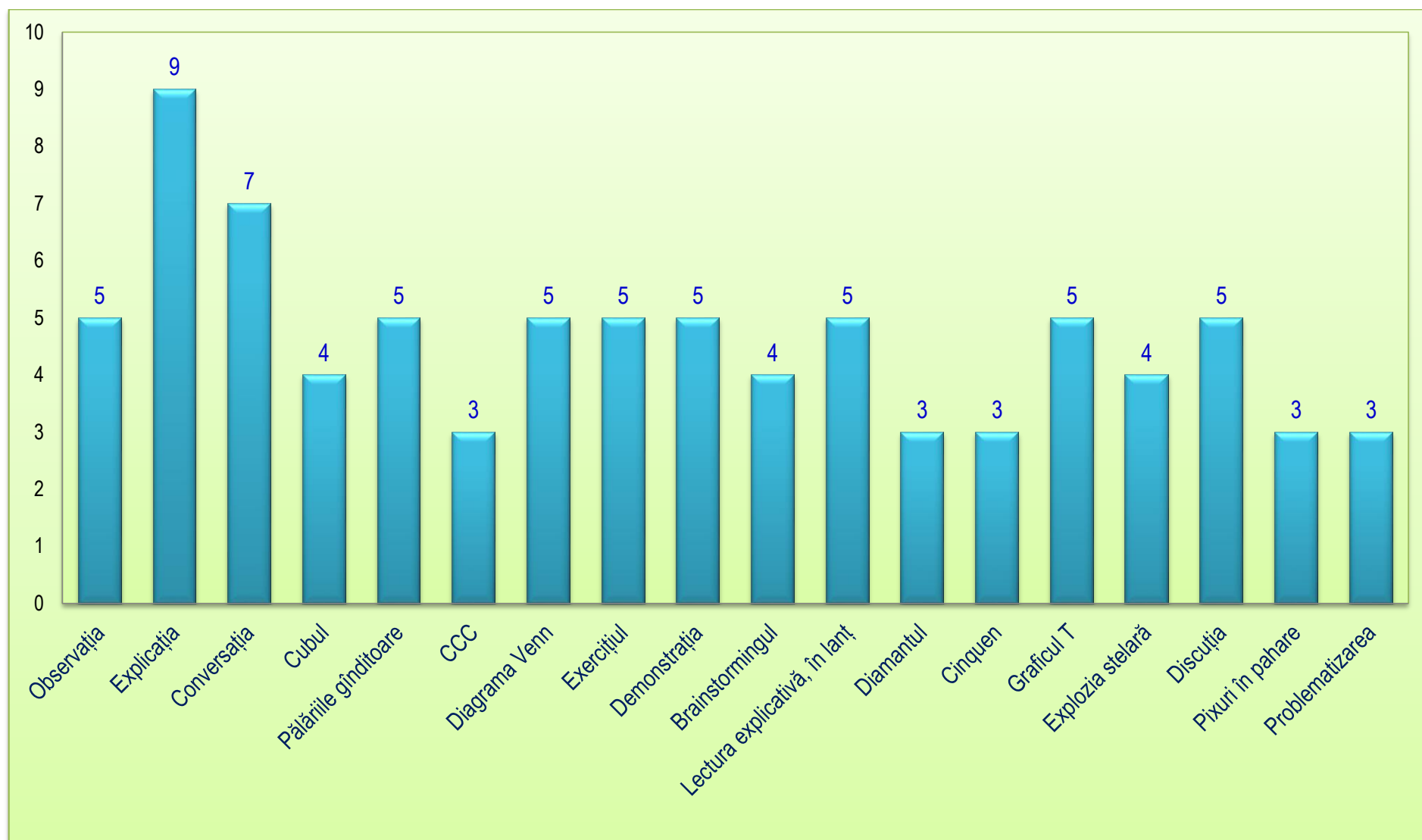
A. neapărat; B. Cred că da; C. Cred că nu; D. În nici un caz; E. Nu m-am gândit.

Mulțumesc!

Anexa 11. Metodele folosite cel mai des în activitatea învățătorilor ce lucrează conform programului național



Anexa 12. Metodele folosite cel mai des în activitatea învățătorilor ce lucrează conform programului pas cu pas



**Anexa 13. Criterii de evaluare a subiecților de vârstă școlară mică în cadrul metodei observării
conform Schemei de observare a comportamentului elevului în procesul investigației psihologice (după М.Р. Битянова)**

Respectarea diversității	Acceptă sugestii din partea altora		
	Manifestarea toleranței		
Activism și independență în activitatea socială			
	Controlul emoțiilor și a dorințelor involuntare în relațiile cu ceilalți		
	Controlul comportamentului în afara lecțiilor		
	Controlul comportamentului în interacțiunea cu semenii/adulții în timpul lecțiilor		
Autoreglarea comportamentului în relații cu ceilalți			
Respectarea normelor sociale și etice în relațiile cu ceilalți. Acceptarea și respectarea normelor sociale și etice în școală și clasă (lipse, întârzieri, disciplina școlară, serviciul)	Controlul comportamentului în interacțiunea cu semenii/adulții în timpul lecțiilor		
	Controlul comportamentului în afara lecțiilor		
Interacțiunea cu semenii	Capacitatea la un atașament emoțional profund	Tine cont de dorințele și nevoile altora	
		Demonstrează compasiune	
	Priceperea de a soluționa conflictul în mod pașnic		
	Stabilirea relațiilor de prietenie	La inițierea celui alt	
		Din propria inițiativă	
	Stăpânirea metodelor de comunicare constructivă interpersonală	Alegerea strategiei de comportament (evitarea, compromis cooperare, confruntare, acomodare) în situații de conflict	
		Manifestarea empatiei	
		Capacitatea de a asculta	
	Capacitatea de colaborare în afara activității de învățare		
	Capacitate de colaborare în activitatea de învățare		

Anexa 14. Metoda proiectivă „Imaginile”
(după E.O. Смирнова și V.M. Холмогорова)



Anexa 15. Chestionar pentru cercetarea capacității de autocontrol în comunicare

(Н.П. Фетискин, В.В. Козлов)

Scopul: determinarea mobilității, adaptivității în diverse situații de comunicare.

Instrucțiune: mai jos sunt aduse afirmații referitor la diferite situații care apar în comunicare. Toate sunt diferite, nu corespund după sens, de aceea se vor citi cu atenție înainte de a se răspunde. Dacă afirmația, în opinia Dvs., este corectă sau aproape corectă, semnați cu A (*adevărat*). Răspundeți sincer și cinstit.

1. Consider că este greu de imitat comportamentul altora.
2. În comportamentul meu deseori se reflect ceea ce eu gândesc și în ce sunt încrezut(-ă).
3. La petreceri, în diferite companii, eu nu mă strădui să fac sau să spun ceea ce este plăcut altora.
4. Pot să spun numai acele idei în care singur(-ă) cred.
5. Pot face exprompt discursuri chiar și la cele subiecte la care nu dețin deloc informații.
6. Consider că mă pot manifesta în așa mod ca să produc impresie asupra altora sau să-i amuz.
7. Dacă nu sunt convins(-ă) cum trebuie să mă comport într-o situație concretă, încep să mă orientez la comportamentul celor din jur.
8. Posibil, aș fi putut deveni un artist nu prea rău.
9. Rareori am nevoie de sfaturile prietenilor în alegerea cărților, muzicii sau filmelor.
10. Uneori altora le pare, că eu trăiesc emoții mult mai profunde decât aceasta este într-adevăr.
11. Eu râd mai mult asupra unei comedii, când o privesc împreună cu alții, decât de unul (una) singur(-ă).
12. Într-un grup de persoane rareori mă aflu în centrul atenției.
13. În situații diverse cu persoane diferite manifest un comportament destul de variat.
14. Îmi vine greu să reușesc în ceva pentru ca alții să simtă simpatie față de mine
15. Chiar dacă nu sunt în dispoziție bună, deseori las impresia că-mi petrec timpul bine.
16. Nu sunt totdeauna așa după cum par.
17. Nu-mi voi expune părerea în mod special sau schimba comportamentul, dacă doresc să plac cuiva sau să-i câștig bunăvoința.
18. Mă consider o persoană capabilă să distrez pe alții.
19. Ca să plac, să stabilesc relații cu oamenii, mă strădui mai întâi de toate să fac anume ceea ce ei așteaptă de la mine.
20. Nici o data nu m-am manifestat destul de reușit, când jucam cu alții în jocuri de logică sau cu acțiuni improvizate.

21. Întâlnesc greutate când încerc să-mi schimb comportamentul în așa fel ca el să corespundă părerilor diferitor persoane și situații.
22. În timpul petrecerilor permit altora să glumească și să povestească istorioare.
23. În companii mă simt puțin incomod și nu mă manifest destul de bine.
24. Dacă va fi necesar pentru o cauză dreaptă, eu pot fiecăruia să-i spun neadevărul, privindu-l în ochi, și în același timp să păstrez o mină calmă.
25. Mă pot comporta astfel, ca cei din jur să fie cu mine prietenoși, chiar dacă ei nu sunt pe placul meu.

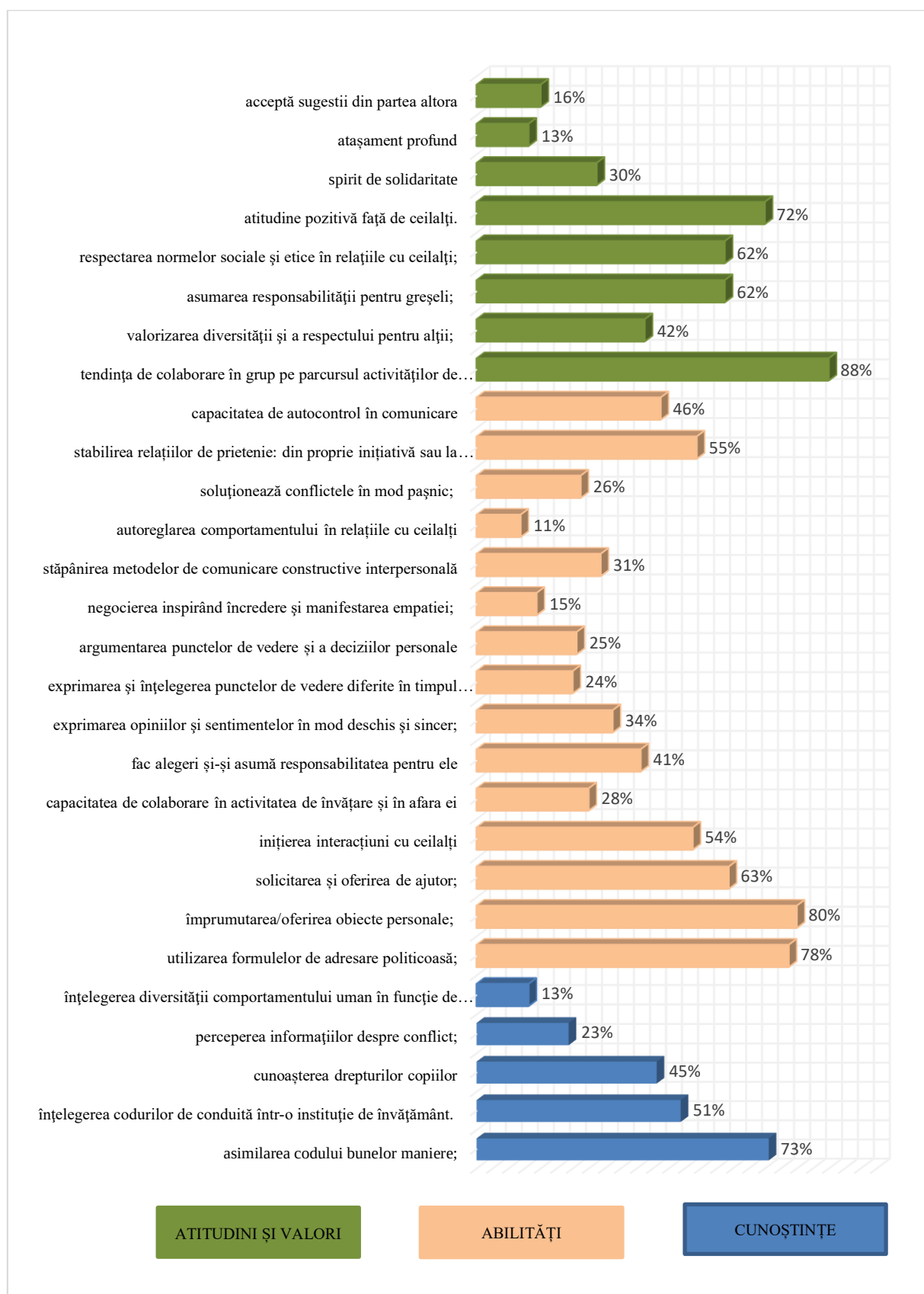
Anexa 16. Fișă de observare a competenței sociale

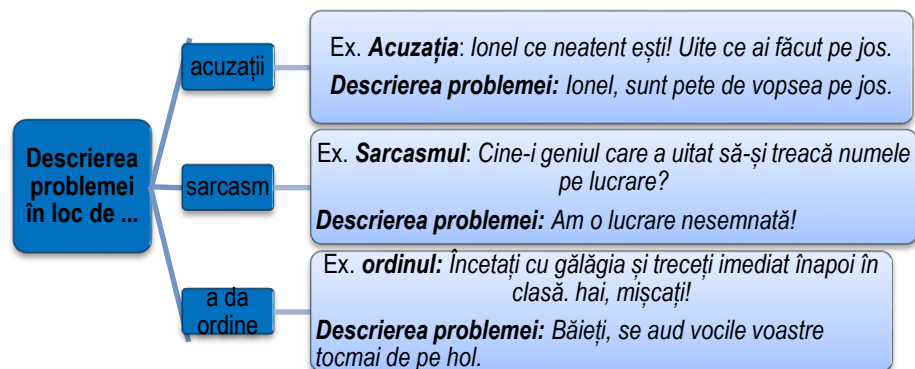
	Numele, prenumele elevului	X ₁	X ₂	...				
	Indicatorii observabili							
CUNOȘTINȚE	<i>asimilarea codului bunelor maniere;</i>							
	<i>înțelegerea codurilor de conduită într-o instituție de învățământ. cunoașterea drepturilor copiilor;</i>							
	<i>dobândirea informațiilor despre conflict;</i>							
	<i>înțelegerea diversității comportamentului uman în funcție de temperament, inteligență etc. (propriul comportament, a colegilor și adulților cu care interacționează).</i>							
ABILITĂȚI	<i>inițiază interacțiuni cu ceilalți;</i>							
	<i>împarte/împrumută obiecte personale;</i>							
	<i>cere și oferă ajutor;</i>							
	<i>utilizează formule de adresare politicoasă;</i>							
	<i>exprimă opiniile și sentimentele lor în mod deschis și sincer;</i>							
	<i>exprimă și înțelege puncte de vedere diferite în timpul comunicării în grup;</i>							
	<i>negociază inspirând încredere și manifestă empatie;</i>							
	<i>soluționează conflictele în mod pașnic;</i>							
	<i>deține capacitatea de un atașament profund (demonstrează compasiune; ține cont de dorințele și nevoile altora).</i>							
ATITUDINI ȘI VALORI	<i>tendința de colaborare în grup pe parcursul activităților de învățare și în afara acesteia;</i>							
	<i>valorizarea diversității și a respectului pentru alții;</i>							
	<i>disponibilitatea de a învinge prejudecățile prin acceptarea de compromisuri;</i>							
	<i>asumarea responsabilității pentru greșeli;</i>							
	<i>respectarea normelor sociale și etice în relațiile cu ceilalți;</i>							
	<i>atitudine pozitivă față de ceilalți.</i>							

Anexa 17. Rezultatele metodei observației la etapa de constatare

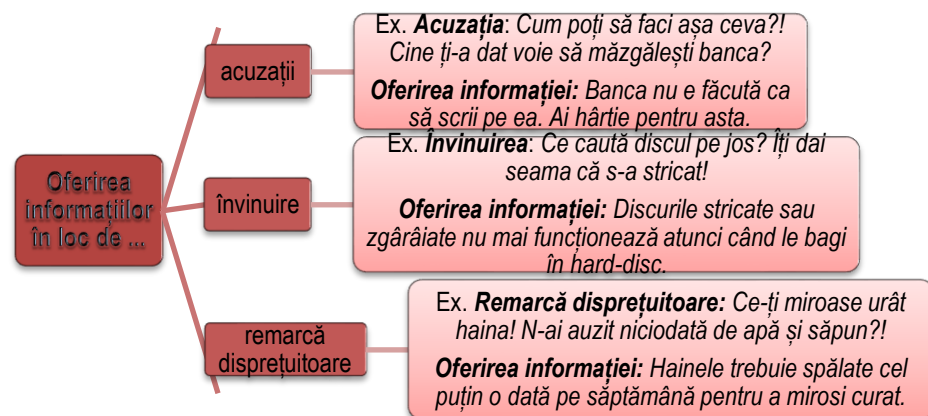
INDICATORI	Interacțiunea cu semenii										Respectarea normelor sociale și etice în relațiile cu ceilalți. Acceptarea și respectarea normelor sociale și etice în școală și clasă (lipse, întârzieri, disciplina școlară, serviciul)	Autoreglarea comportamentului în relații cu ceilalți			Activism și independență în activitatea socială	Respectarea diversității	
	Capacitate de colaborare în activitatea de învățare	Capacitatea de colaborare în afara activității de învățare	Stăpânirea metodelor de comunicare constructivă interpersonală			Stabilirea relațiilor de prietenie		Priceperea de a soluționa conflictul în mod pașnic	Capacitatea de un atașament emoțional profund			Controlul comportamentului în interacțiunea cu semenii/adulții în timpul lecțiilor	Controlul comportamentului în afara lecțiilor	Controlul emoțiilor și a dorințelor involuntare în relațiile cu ceilalți		Manifestarea toleranței	Acceptă sugestii din partea altora
			Alegerea strategiei de comportament (evitarea, compromis cooperare, confruntare, acomodare) în situații de conflict	Manifestarea empatiei	Capacitatea de a asculta	Din propria inițiativă	La inițierea celuilalt		Ține cont de dorințele și nevoile altora	Demonstrează compasiune							
Nr. de bifări (din 109)	40	47	55	22	26	58	52	34	30	34	61	53	35	36	51	20	42
Procente (2018-2019)	42%	50%	55%	23%	27%	62%	55%	36%	32%	36%	65%	56%	37%	38%	54%	21%	45%

Anexa 18. Specificul competenței sociale a elevilor la etapa de constatare



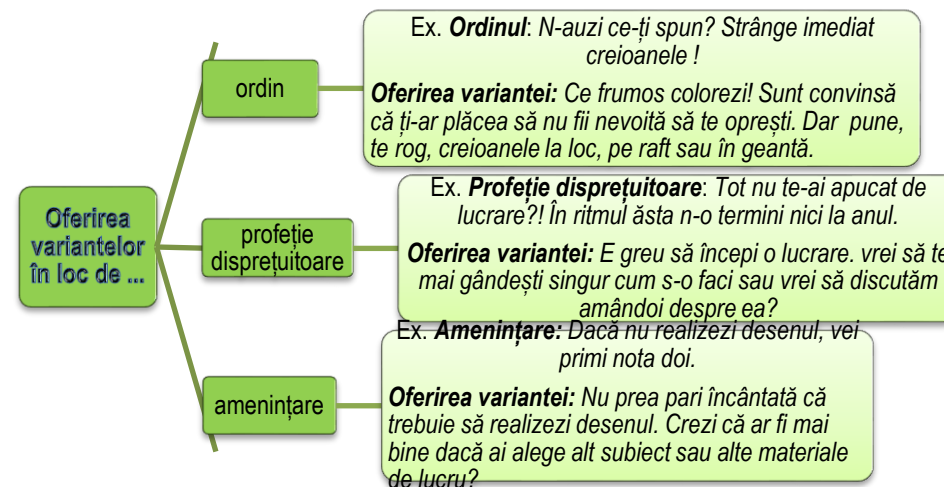


A. Descrierea problemei în loc de acuzații, sarcasm și ordine

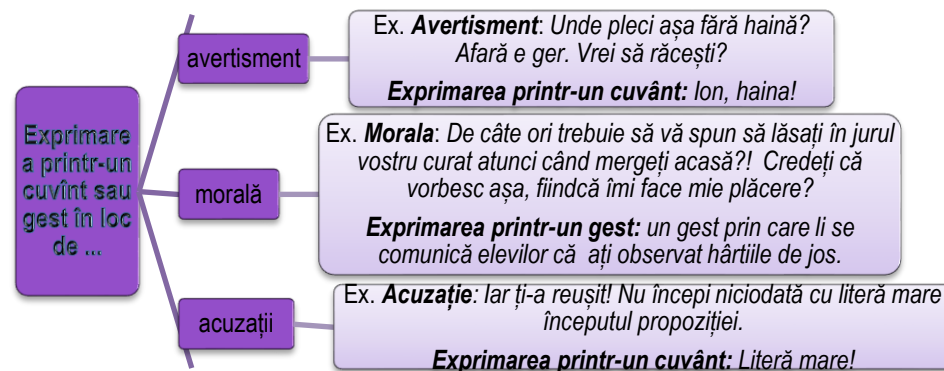


B. Oferirea informațiilor în loc de acuzații, învinuiri și remarci disprețuitoare

Anexa 19. Interacțiuni constructiviste dintre învățător–elev



C. Oferirea variantelor în loc de ordine, profeții disprețuitoare și amenințare



D. Exprimarea printr-un cuvânt sau gest în loc de avertisment, morală și amenințare

Anexa 20. Regulamentul clasei de elevi

REGULAMENTUL CLASEI DE ELEVİ

Prezentul REGULAMENT AL CLASEI DE ELEVİ a fost elaborat pentru a asigura înțelegerea și colaborarea constructivă în cadrul colectivului de elevi al clasei, a ȘCOLII GIMNAZIALE, din....., raionul

REGULI OBLIGATORIU DE RESPECTAT ȘI APLICAT

1. Prezența la cursuri la prima oră este obligatorie la ora 8:30.
2. Elevii nu au voie să absenteze în mod nemotivat sau să-și prelungească nejustificat pauza și să intre în clasă după cadrul didactic.
3. Este obligatoriu să-și pregătească obiectele pentru ora următoare înainte de a pleca în pauză.
4. Nu au voie să umble la instalațiile electrice, nu au voie să se aplece peste pervazul ferestrei, nu au voie să arunce obiecte pe fereastră.
5. După intrarea în clasă trebuie să-și ocupe locurile în bancă și să aștepte disciplinați începerea orei.
6. În timpul orelor, elevii nu au voie să arunce intenționat pe jos creioane, stilouri, sticle, acuarele ori să foșnescă pungi ce conțin diferite alimente deoarece perturbă liniștea lecției.
7. Elevii sunt obligați să păstreze ordinea și curățenia la bancă și să nu deterioreze bunurile din baza materială a școlii.
8. Nu au voie să deranjeze ora trezind uneori ilaritate în rândul colegilor, deoarece se pierde timp din activitatea didactică.
9. Elevii nu au voie să aducă la școală cărți de joc, obiecte contondente sau care pot provoca incendii și accidente: chibrituri, brichete, cuțite, lame, substanțe toxice, pocnitori, petarde.
10. Nu au voie să aducă la școală semințe sau gumă de mestecat ori să mănânce în timpul orelor.
11. Nu au voie să folosească în timpul orelor: telefon, MP3 player etc.
12. Trebuie să efectueze cu seriozitate serviciul pe clasa – șterg tabla, aerisesc clasa, controlează băncile la plecare, pun la dulap obiectele uitate de colegii lor .
13. Deplasarea în sala de clasă și pe holuri se face mergând, nu alergând.
14. Nu au voie să se stropească cu apă la toaletă.
15. Nu au voie să ție în clasă sau pe holuri.
16. Evită conflictele de orice natură cu colegii de clasă sau de la alte clase (nu scuipa, nu înjură, nu lovesc cu palma, cu pumnul sau piciorul, nu provoacă și nu răspund la provocări).
17. Pe timpul pauzelor au obligația să păstreze liniștea și disciplina în sala de clasă (nu aleargă, nu tipă, nu vorbesc vulgar, nu se îmbrâncesc, nu aruncă cu obiecte prin clasă, nu scuipă și nici nu înjură, nu umblă cu obiectele colegilor).
18. Elevii nu au voie să părăsească școala sau curtea școlii în timpul cursurilor sau pauzelor.
19. Pe drumul de acasă până la școală și retur trebuie să respecte regulile de circulație și să se comporte civilizată.
20. Este obligatoriu să se poarte cuviincios și să respecte personalul didactic și nedidactic din școală.

TABEL NOMINAL CU ELEVII ȘI PĂRINȚII ELEVILOR CARE AU LUAT LA CUNOȘTINȚĂ DE NORMELE PREVĂZUTE ÎN REGULAMENTUL CLASEI DE ELEVİ

Nr. ord.	Numele, prenumele elevului	Semnătura	Numele, prenumele părintelui	Semnătura

Anexa 21. Scurtă descriere a temperamentelor și mijloacelor de susținere

(după G. Caron) [27]

Temperamentul	Calități	Defecte	Mijloace de susținere în mod regulat	Mijloace de susținere în caz că își pierde controlul
Sangvinicul	Vesel, spontan, imaginativ, sociabil, optimist, surâzător, implicat, vorbăreț, amical, sensibil, stimulant. - Ghicește, din priviri, emoțiile celorlalți; - arată un spirit deschis; - e interesat de nou; - este capabil să se apropie de ceilalți; - vrea să ofere celorlalți bună dispoziție; - vrea să îi ajute pe ceilalți; - se apropie adesea de adulți și de semenii săi; - vrea să fie iubit de toți.	Superficial, emotiv, „atrăgător” persuasiv, foarte influențabil, agitat, impulsiv, naiv, instabil, „lipicios” - Îi lipsește concentrarea; - schimbă des subiectul de conversație; - ghicește răspunsurile; - detestă repetițiile; - își uită repede ordinele, sarcinile; - caută să-i distragă pe ceilalți; - îi este frică să nu fie ignorat, izolat; - îi place să fie recunoscut; - îi lipsește direcția personală; - este înclinat să fugă de probleme; - este înclinat să creadă ce i se spune.	- A-i arăta afecțiune (<i>prietenie</i>); - a-i da un cadru precis (<i>reguli clare</i>); - a-l lua deoparte câteva momente, dimineața: mesaje preventive (<i>înainte de cursuri</i>); - exerciții de interiorizare (<i>respirație vizualizată, fosfenă, observarea obiectelor mici</i>).	- A-i satisface nevoia de contact fizic; - a-l ajuta să respire profund; - a-l face să asculte activ; - a-i reverifica interesele; - a-i vorbi despre ce îi place.

Colericul	- Curajos; - dinamic; - determinat; - idealist; - competitiv; - practic; - conducător; - entuziast; - de încredere; - optimist; - muncitor; - independent; - spontan; - gust pentru aspirații; - gândire liberă; - răspunde rapid; - centrat pe rezultate; - decizii bine gândite; - iubește: acțiunea, provocările, marile realizări.	- Dominator; - agresiv; - brusc; - vanitos; - egocentric; - arogant; - dictator; - impulsiv; - nerăbdător; - sarcastic; - crud; - individualist; - foarte critic al muncii făcute de alții; - deșteapt puțin; - serviabil; - își risipește energia; - sete de putere; - crede că încurajările duc la lenevie; - îi plac situațiile violente.	- Să-l ocupăm în mod constant; - să-i oferim provocări noi și variate; - să-i servim drept model de autoritate; - să-i dăm ordine clare, precise; - să-i încredințăm responsabilități de șef; - să-i învățăm să-și respecte partenerii; - să-l învățăm să resimtă nevoile altora; - să-l facem să tragă învățăminte dintr-un eșec.	- Se recomandă o ascultare atentă, nu o confruntare; - se recomandă să îi dăm apoi provocări mai puțin pretențioase.
-----------	--	--	---	---

Melancolicul	- Serios; - stabil; - foarte sensibil; - perfecționist; - curios; - prudent; - fidel; - participant; - responsabil; - interiorizat; - profund; - precis; - întrebător; - personal; - imaginativ; - învață cu ușurință; - răspunde de multe ori la întrebări; - îi place să fie apreciat; - are grija detaliilor; - iubește: acțiunea, provocările, marile realizări.	- Trist; - rigid; - prejudecat; - inflexibil; - indiscret; - individualist; - nesociabil; - ranchiunos; - inert; - materialist; - pesimist; - bănuitor; - visător; - egocentric; - fricos; - capricios; - îi lipsește entuziasmul; - este depresiv (<i>meditează adesea</i>); - se simte o victimă; - îi este frică de schimbare; - este ușor de jignit; - este înclinat spre critică; - nu-i place să fie criticat, nici să se înșele.	- Să-l facem să-și trăiască melancolia determinându-l să se ocupe de alți copii; - să ne informăm despre lecturile sale; - să-l provocăm să vorbească mai mult; - să-l invităm să se ocupe de o cauză socială; - să-l valorizăm (<i>fără să-l supravvalorizăm</i>); - să-l determinăm să facă servicii unei echipe.	- Să-l așezăm lângă alți copii melancolici ca să-și trăiască durerea și să o vadă pe cea a celorlalți; - să-i încredințăm responsabilități.
----------------------------	---	---	--	--

Flegmaticul	- Calm; - amabil; - pașnic; - sensibil; - metodic; - compătitor; - caragios; - liniștit; - tandru; - cooperant; - creativ; - interiorizat; - ascultător; - credul; - capabil de observație; - se gândește dintr-o dată la un lucru; - demn de încredere; - se motivează ajutându-i pe ceilalți; - simte totul în sine; sa; - se limitează la metode verificate; - îi place să fie apreciat, are nevoie de o atmosferă de acceptare ca să învețe.	- Lent; - excesiv de sensibil; - laș; - egoist; - încăpățânat; - dezinteresat; - ironic; - leneș; - dependent; - inflexibil; - iresponsabil; - nehotărât; - rezistă la schimbare; - ușor de manipulat; - îi lipsește inițiativa; - puțin comunicativ; - plin de resentiment; - detestă lipsa de sensibilitate, surprizele, sarcasmele; - detestă să țipăm la el sau să îl presăm.	- Utilizarea capacitățile sale de observație pentru a-l face să învețe totul pe etape, pentru a-i comunica ceea ce știe; - să-i arătăm deschis încrederea noastră; - să-l plasăm alături de elevi interesați; - să-i dăm provocări realiste; - să-i oferim subiecte vii.	- Să-l așezăm cu ceilalți elevi dezinteresați, ca să simtă dușmanul și să se hotărască, să aibă un interes.
-------------	--	---	--	---

Anexa 22. Studii de caz propuse spre discuție și soluțiile la care s-a ajuns [137, p. 62-64]

Situația 1: *Sunt nou-venit în școală. Câțiva elevi joacă fotbal în recreații. Există o cale de a intra și eu în grupul lor, fără să par obraznic?*

Soluția: Sigur! Începe prin a sta pe margini și a-i privi. Trebuie să pricepi ce se întâmplă. Vei afla dacă există și alți copii care intră în grup sau pleacă. Încearcă să înțelegi regulile grupului, după care ară-ți interesul. Dacă mingea iese din teren fugi după ea și retrimite-o celorlalți. După care, dacă nu este un meci oficial, roagă să fii și tu primit. Dacă grupul formează alte echipe, apropie-te de unul sau altul și spune „Pot să joc și eu? La școala la care am fost îmi plăcea tare mult să joc fotbal”. Nu te descuraja dacă ți se spune că echipa e completă.

Făcându-ți prieteni în cursul altor activități școlare, vei putea intra și tu într-un grup. Poate nu acela din care ai vrut să faci parte, dar mai curând sau mai târziu se va întâmpla și acest lucru.

O altă cale e să te apropii de unul dintre membrii grupului. După un timp, îl poți ruga să te ajute să faci parte din echipă.

Situația 2: *Prietenul tău cel mai bun îți folosește penarul fără să-ți fi cerut voie. Te superi rău pe el. Dar constăți că niciunul dintre ceilalți prieteni ai voștri nu manifestă această supărare față de vinovat. Ce ai putea face?*

a) *Poartă-i în continuare ranchiună, nu vorbi nici cu el, nici cu prietenii voștri. Caută-ți noi prieteni.*

b) *Țipă la el, insultă-l, țipă și la prietenii voștri, după care pleacă să-ți cauți alți prieteni.*

c) *Uită ce s-a-ntâmpnat și fii mai departe prietenul lui, fără să-i reproșezi nimic.*

d) *Cere-i vinovatului să discute cu tine – fără ca vreun alt prieten să fie prezent. Spune-i cât de supărat ești și de ce.*

Soluția: Varianta numărul 4. În felul acesta îți stăpânești simțămintele. Îi poți spune: „Când mi-ai folosit penarul, m-am înfuriat pentru că am socotit că trebuie să-mi ceri mai întâi voie”. Astfel îți controlezi mania. Nu te lăsa stăpânit de porniri. Fă-ți cunoscute simțămintele. Clarifică modul în care vă veți comporta amândoi pe viitor (să te roage când va dori să-ți folosească computerul, să vă spuneți unul altuia dacă sunteți sau nu supărați). Apoi caută să-ți întărești prietenia. Procedând astfel, nu vei lăsa neînțelegerile să-ți strice prietenii.

Anexa 23. Opere literare specifice educației sociale

Adevărata bogăție

Într-o buna zi, tatăl unei familii înstărite hotărî să-și ducă fiul într-o călătorie pentru a-i arăta cât de bogați sunt ei și felul în care trăiesc oamenii simpli. Tatăl și fiul petrecură mai multe zile și nopți la ferma unei familii sărace.

Întorși acasă, tatăl își întrebă fiul:

- Ei bine, fiule, cum ți s-a părut călătoria?
- Ooo, a fost extraordinar, tată!
- Ai văzut cât de săraci sunt unii oameni? întrebă tatăl.

Fiul îi răspunse:

- Am văzut că noi avem un câine și ei au patru. Noi avem o piscină, iar ei au un iaz uriaș. Noi avem becuri în grădină, ei au stelele nopții. Noi avem o bucată de pământ, ei au câmpuri largi ce se întind până dincolo de orizont. Noi avem servitori, iar ei îi servesc pe alții. Noi ne cumpărăm mâncarea, ei o cultivă. Noi avem ziduri care ne apără proprietatea, ei au prieteni care îi ocrotesc.

◆ Morala: Adevărata bogăție nu este dată de lucrurile materiale pe care le ai, ci de ceea ce sălășluiește în sufletul tău. Prietenii, bunătatea și libertatea sunt adevăratele comori ale vieții.

Bătrâna și vasul

O femeie bătrână din China avea două vase mari, pe care le atârna de cele două capete ale unui băț, și le căra pe după gât. Un vas era crăpat, pe când celălalt era perfect și tot timpul aducea întreaga cantitate de apă. La sfârșitul lungului drum ce ducea de la izvor până acasă, vasul crăpat ajungea cu apa doar pe jumătate. Timp de doi ani, asta se întâmpla zilnic: femeia aducea doar un vas și jumătate de apă. Bineînțeles, vasul bun era mândru de realizările sale. Dar bietului vas crăpat îi era atât de rușine cu imperfecțiunea și se simțea atât de rău că nu putea face decât jumătate din munca pentru care fusese menit!

După 2 ani de așa zisa nereușită, cum credea el, i-a vorbit într-o zi femeii lângă izvor:

- Mă simt atât de rușinat pentru că această crăpătură face ca apa să se scurgă pe tot drumul până acasă!

Bătrâna a zâmbit:

- Ai observat că pe partea ta a drumului sunt flori, însă pe cealaltă nu? Asta pentru că am știut defectul tău și am plantat semințe de flori pe partea ta a potecii și, în fiecare zi, în timp ce ne

întorcem, tu le uzi. De doi ani culeg aceste flori și decorez masa cu ele. Dacă nu ai fi fost așa, n-ar mai exista aceste frumuseți care înprospătează casa.

◆ Morala: Fiecare dintre noi avem defectul nostru unic. Însă crăpăturile și defectele ne fac viața împreună atât de interesantă și ne răsplătesc atât de mult! Trebuie să luăm fiecare persoană așa cum este și să căutăm ce este bun în ea. Deci, nu uitați să mirosiți florile de pe partea voastră a drumului!

Calul și măgarul – poveste populară

Se spune că un țăran avea în gospodăria sa un măgar și un cal. Țăranul era tare harnic, așa că în fiecare zi mergea ori la câmp, ori la pădure, ori la râu, pe unde avea treburi de făcut. Ba mai lucra și pe la vecini. Calul și măgarul îl însoțeau pretutindeni. Împreună cărau lemnele, piatra din râu sau arau câmpul.

De la un timp, măgarul se simțea tare obosit. Așa că într-una din zile îi zise tovarășului său:

- Calule, tu ești mai voinic și mai în putere, te rog, ia-mi ceva din spinare, ca să-mi ușurez povara, că tare îmi este greu. Simt că mă sfârșesc.

Dar calul i-a întors spatele și nu a vrut să-l ajute. Bietul măgar răsufla din ce în ce mai greu și slăbea văzând cu ochii. Și într-o zi căzu mort sub greutatea poverii lui.

Tare s-a necăjit țăranul. Dar acum era prea târziu, nu mai avea ce să mai facă. Așa că luă povara de pe spinarea măgarului și o puse pe spinarea calului. Calul ducea acum și povara lui și pe a măgarului. Ba mai mult, țăranul jupui pielea măgarului după obiceiul locului și o aruncă și pe aceasta pe spinarea calului.

Calul, apăsător de greutatea poverilor, își zicea:

- Vai mie, așa îmi trebuie, căci nu vrusei să iau puțină povară de pe spinarea tovarășului meu. El a murit din pricina asta, iar eu trebuie să duc acum și povara lui toată. Ba încă stăpânul îmi puse în spate și pielea lui!

◆ Morala: Se cuvine ca cei ce pot să ajute și să sprijine pe cei neputincioși, pentru că și lor să le fie bine și spre folos. Ajutându-i pe alții, te ajută pe tine însuși.

Casa cu o mie de oglinzi

Cu mult timp în urmă, într-un orășel din Dacialand, exista o casă cunoscută sub numele de „Casa cu o mie de oglinzi”. Într-o zi, un cățeluș mititel, vesel din fire, aflând de această casă, s-a hotărât să o viziteze. Bucuros că a ajuns la destinație, sărind fericit pe scări, a intrat în casă. S-a uitat pe hol dând din coadă, cu urechiușele ciulite de emoție, când ce să vezi! Surpriză! S-a trezit că era privit de alți o mie de cățeluși fericiți și prietenoși care dădeau din coadă ca și el. A zâmbit și a primit înapoi o mie de zâmbete, la fel de calde și prietenoase. Era normal, doar era casa celor o mie de oglinzi. Când a plecat, s-a gândit: „Este un loc minunat. Mă voi întoarce să-l vizitez și altădată!”.

În același orășel, alt câine, care nu era la fel de fericit și prietenos ca primul, s-a hotărât și el să viziteze casa. A urcat cu teamă scările, apoi cu coada între picioare și cu capul plecat a intrat în casă. Când a văzut o mie de câini neprietenoși uitându-se la el, s-a speriat de i s-a zbârlit părul pe spate, mârâind și arătându-și colții. Când ceilalți o mie de câini din oglinzi și-au arătat și ei colții, a fugit speriat. Odată ieșit afară, s-a gândit: „E un loc îngrozitor, nu mă mai întorc acolo niciodată!”.

◆ Morala: Toate chipurile sunt oglinzi. Lumea este ca o oglindă. Dacă vei arăta lumii o față acră, lumea îți va arăta, la fel, o față acră. Dacă vei zâmbi, lumea îți va zâmbi și ea. Mai mult, dacă vei arăta lumii întotdeauna caracterul tău frumos, lumea și viața îți vor arăta partea frumoasă.

Prietenii

Trăia odată, în vremuri demult apuse, într-o pădure verde și bogată, un iepuraș. Avea mulți prieteni și se mândrea tare mult cu lucrul ăsta.

Într-o zi, iepurașul auzi lătratul puternic al unor câini sălbatici care îi luaseră urma. Se înspăimânta foarte tare și decise să le ceară ajutorul prietenilor săi. Fugi la cerb și îi spuse:

- Dragul meu prieten, câțiva câini sălbatici mă fugăresc. Îi poți tu rezezi cu coarnele tale?

Cerbul îi răspunse:

- Este adevărat că aș putea face asta, dar acum sunt ocupat. De ce nu îi ceri ajutorul ursului?

Iepurașul alergă și mai înfricoșat la urs:

- Dragul și puternicul meu prieten, te rog, ajută-mă! Pe urmele mele se află niște câini fioroși.

Te rog, alungă-i!

Ursul îi răspunse:

- Îmi pare rău, dar sunt obosit și flămând. Trebuie să găsesc neapărat ceva de mâncare. Roag-o pe maimuța să te ajute.

Bietul iepuraș alergă așa de la un prieten la altul, dar nici maimuța, nici elefantul, nici zebra nu-l ajută. Într-un final, el înțelese că trebuie să găsească singur o cale de scăpare. Trase adânc aer în piept și, uitându-se în jur, văzu un tufiș. Se ascunse în spatele lui, se lungi la pământ și stătu fără suflare, cu inima bătându-i să-i sară din piept, până trecură câinii.

◆ Morala: Adevărații prieteni sunt cei care te ajută oricând ai nevoie. Ei sunt întotdeauna alături de tine. Iar atunci când nu este nimeni în preajma ta ca să te ajute, stă în puterea ta să găsești o soluție pentru a ieși din încurcătură și a depăși orice piedică. Nu te da bătut niciodată!

Cei doi pinguini

Au fost odată doi pinguini care, nu se știe de ce, nu se suportau deloc unul pe celălalt. De fiecare dată când se întâlneau, se priveau cu mânie. Dar s-a întâmplat ca odată să fie invitați amândoi la același bal mascat și, costumați, nu s-au recunoscut unul pe altul. Au început să discute prietenos și, odată balul terminat, și-au dat măștile jos. Cât de surprinși au fost amândoi! Au izbucnit atunci în râs dându-și seama de dușmănia fără sens și au înțeles că doar vorbind pot ajunge să se înțeleagă.

◆ Morala: Nu considera pe cineva dușman doar pentru că nu-l cunoști!

Hipopotamul egoist

A fost odată un hipopotam care se așeza mereu primul la coada de la autobuz și dădea buzna înăuntru, împingându-i pe toți ceilalți și dându-le coate. Când se așeza pe scaun, deschidea un ziar mare, care aproape că îi acoperea fața celui de lângă el, căsca cu o gură cât o șură și se mișca continuu să se facă comod, deranjându-i pe toți cei din jur. În final, indiferent la neplăcerile pe care le crea celorlalți, ieșea din autobuz dând ghionți.

Ce ușurați se simțeau cu toții când în final îl vedeau îndepărtându-se!

◆ Morala: Trebuie să avem grijă cum ne purtăm cu cei din jur!

Bunele furnicuțe

Când furnicuțele i-au deschis ușa bietului greieraș slăbit de frig și foame, l-au invitat înăuntru și l-au așezat lângă foc. Greierașul, rușinat și recunoscător, a întrebat ce putea face pentru a le răsplăti bunătatea și acestea i-au propus să le ajute la curățenie. Astfel au ajuns la o înțelegere.

◆ Morala: Trebuie să știi să te revanșezi pentru faptele bune ale celorlalți.

Cerbul vanitos

În munți trăia un cerb foarte mândru de coarnele sale, deși vecinii îi spuneau că picioarele îi erau utile decât maiestuoasele coarne.

Odată, cerbul vanitos s-a trezit urmărit de câini de vânătoare și datorită picioarelor sale iuți a reușit să scape. Dar, când a ajuns în pădure, coarnele i s-au prins într-o ramură și câinii l-au prins din urmă. Atunci a înțeles că vecinii săi aveau dreptate.

◆ Morala: Nu ignora părerile celorlalți!

Cangurul salvator

Aproape toți se fereau de cangur, pentru că era ciudățel: avea niște picioare enorme și sărea mult prea mult. Le era teamă să nu-i strivească!

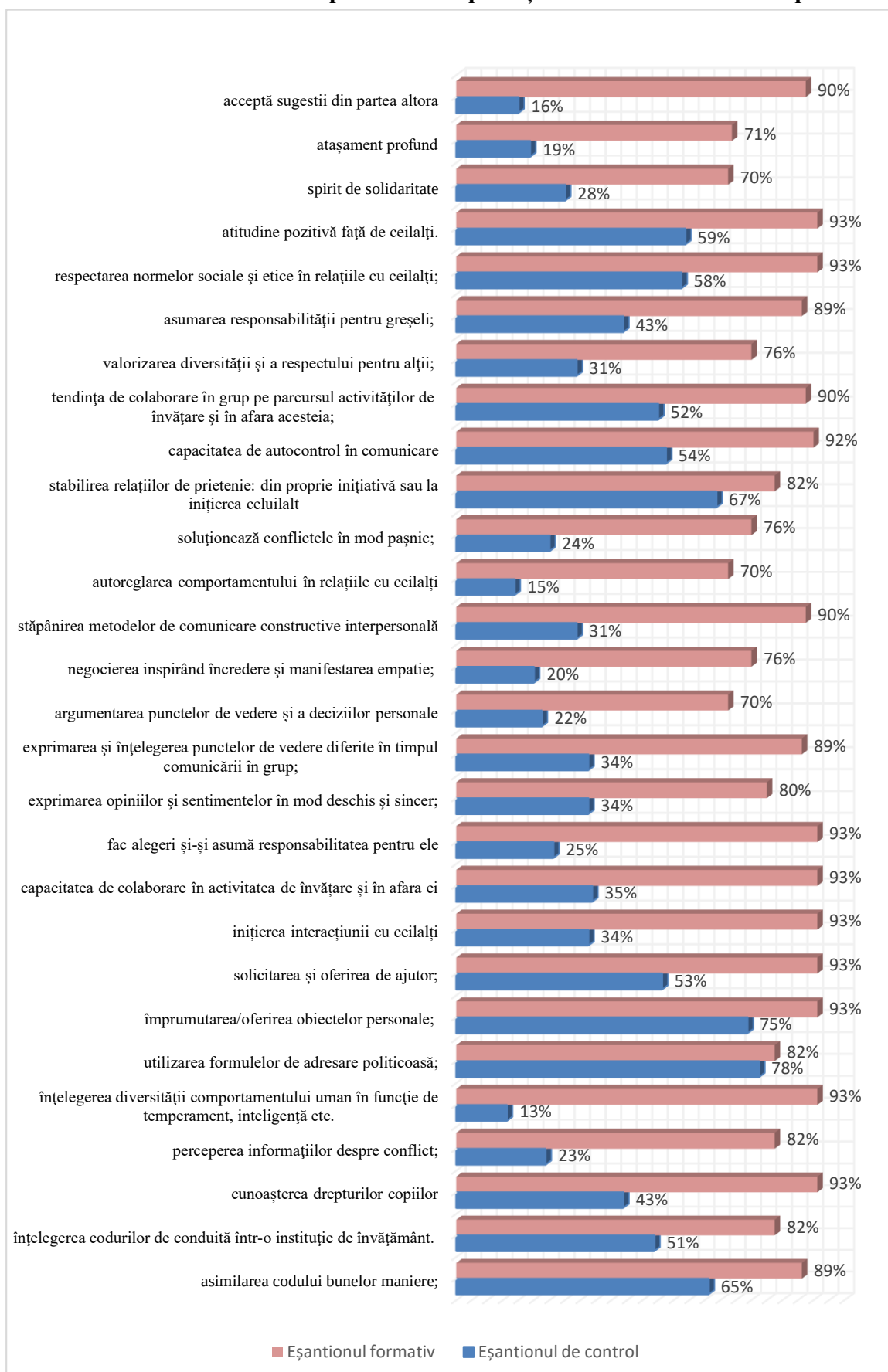
Într-o seară, a izbucnit un mare incendiu în pădure și, deși toți încercau să fugă, flăcările năprasnice înaintau prea rapid. Noroc că în preajmă era cangurul cel generos care, grijuliu, le-a luat pe toate animalele aflate în primejdie și le-a salvat din foc. De atunci încolo, cu toții l-au îndrăgit.

◆ Morala: Nu-i ocoli pe ceilalți doar pentru că sunt diferiți!

Anexa 24. Rezultatele observării la etapa de control (comparativ cu etapa de constatare)

INDICATORI	Interacțiunea cu semenii										Respectarea normelor sociale și etice în relațiile cu ceilalți. Acceptarea și respectarea normelor sociale și etice în școală și clasă (lipse, întârzieri, disciplina școlară, serviciul)	Autoreglarea comportamentului în relații cu ceilalți			Activism și independență în activitatea socială	Respectarea diversității	
	Capacitate de colaborare în activitatea de învățare	Capacitatea de colaborare în afara activității de învățare	Stăpânirea metodelor de comunicare constructivă interpersonală			Stabilirea relațiilor de prietenie		Priceperea de a soluționa conflictul în mod pașnic	Capacitatea la un atașament emoțional profund			Controlul comportamentului în interacțiunea cu semenii/adulții în timpul lecțiilor	Controlul comportamentului în afara lecțiilor	Controlul emoțiilor și a dorințelor involuntare în relațiile cu ceilalți		Manifestarea toleranței	Acceptă sugestii din partea altora
			Capacitatea de a asculta	Manifestarea empatiei	Alegerea strategiei de comportament (evitarea, compromis cooperare, confruntare, acomodare) în situații de conflict	Din propria inițiativă	La inițierea celui alt		Tine cont de dorințele și nevoile altora	Demonstrează compasiune							
Procente (eșantionul de control)	36%	40%	63%	31%	47%	45%	54%	72%	59%	52%	68%	79%	47%	50%	43%	25%	70%
Procente (eșantionul de formare)	91%	91%	91%	79%	77%	70%	72%	90%	93%	95%	91%	91%	90%	77%	86%	75%	90%
Progresul	55%	51%	28%	48%	30%	25%	18%	18%	34%	43%	23%	23%	43%	27%	43%	50%	20%

Anexa 25. Specificul competenței sociale a elevilor la etapa de control



DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnatul, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Numele de familie, prenumele: MOGÎLDEA Iulianna

Semnătura

Data

CV-ul AUTORULUI



Informații personale	
Nume / Prenume	Mogîldea Iulianna
Adresă(e)	Orașul Cahul, MD 3909, R. Moldova
Telefon(oane)	Mobil: (+373 79) 28 00 67
E-mail(uri)	iulia.md@mail.ru / mogildea.iulianna@gmal.com / mogildea.iuliana@cahul.edu.md
Naționalitate(-tăți)	Republica Moldova
Data nașterii	22.07.1987
Sex	Feminin
Experiența profesională	
Perioada	Septembrie 2021 – prezent
Funcția sau postul ocupat	Învățător, Șeful Comisiei Metodice
Tipul activității sau sectorul de activitate	- Planificarea și organizarea activității didactice, trasdisciplinare și extrașcolare cu elevii din clasele I-V - Planificarea și organizarea ședințelor de catedră - Scrierea și câștigarea proiectelor de renovare și modernizare a clasei de elevi.
Numele și adresa angajatorului	I.P. Școala Primară „Alexei Mateevici”, mun. Cahul
Perioada	
Perioada	Ianuarie 2020 – prezent
Funcția sau postul ocupat	Cercetător științific stagiar, Coordonator de proiect al organizației partener în cadrul Proiectului „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextual provocărilor societale”
Activități și responsabilități principale	- Planificarea activităților de cercetare și a bugetului - Promovarea și implementarea activităților de cercetare - Raportarea activităților de cercetare și prezentarea devizului de cheltuieli anuală.
Numele și adresa angajatorului	I.P. Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu”
Tipul activității sau sectorul de activitate	Cercetare științifică
Perioada	
Perioada	Noiembrie 2015 – Decembrie 2017
Funcția sau postul ocupat	Metodist în cadrul Centrului de Formare Continuă
Activități și responsabilități principale	Coordonarea procesului de formare continuă a cadrelor didactice
Numele și adresa angajatorului	Centrul de Formare Continuă în cadrul Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din mun. Cahul

Perioada	Septembrie 2011 – Februarie 2020
Funcția sau postul ocupat	Lector universitare
Activități și responsabilități principale	- Proiectarea și organizarea activităților metodico-didactice cu studenții de la Specialitatea: Pedagogia Învățământului Primar și Pedagogie Preșcolară - Participarea la Conferințe naționale și internaționale
Numele și adresa angajatorului	Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
Tipul activității sau sectorul de activitate	Activități metodico-didactice
Perioada	Septembrie 2007 – august 2011
Funcția sau postul ocupat	Învățător
Tipul activității sau sectorul de activitate	Planificarea și organizarea activității didactice, trasdisciplinare și extrașcolare cu elevii din clasele I-V
Numele și adresa angajatorului	Liceul Teoretic „Vasile Pârvan”, comuna Gotești, raionul Cantemir
Educație și formare	
Perioada	2013 – 2017
Calificarea / diploma obținută	doctorandă
Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	a) cunoștințe avansate în domeniu; b) capacitatea de identificare, formulare și soluționare a problemelor de cercetare; c) stăpânirea metodelor și tehnicilor de cercetare d) abilități de documentare, elaborare și valorificare a lucrărilor științifice;
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Institutul de Științe ale Educației din Chișinău/Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Perioada	2011 – 2013
Calificarea / diploma obținută	Master în științe ale educației, Specialitatea: Pedagogie generală
Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	- Didactica comunicării - Teoria metodicii instruirii - Teoria metodologiei evaluării - Didactica funcțională - Managementul curriculumului - Metodica formării competenței - Psihosociologia educației
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Institutul de Științe ale Educației din Chișinău

Alte formări / instruirii:	▪ Seminare teoretico-practice raionale: - 14 decembrie 2022, „Importanța parteneriatului școală-familie în motivația pentru învățare a elevilor în treapta primară”. - 8 aprilie 2022, „Abordarea diferențiată și individualizată a procesului educațional în clasele primare”. - 20 octombrie 2021, „Jocul didactic-metodă propice pentru dezvoltarea competențelor specifice disciplinelor școlare”. ▪ Ateliere: - 30 noiembrie 2022, „Educația interculturală. Prezentarea și aplicarea instrumentelor de evaluare a competenței interculturale și a instrumentelor de utilizare pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar”. ▪ Cursuri: - Iulie-august 2022, „Crearea conținuturilor educaționale digitale (nivelul avansat 3)”. - februarie 2021 „Educație digitală și antreprenorială”. - 8-10 februarie 2019 „Formare de formatori în educația adulților” - 27 noiembrie-2 decembrie 2017 „Gestiunea bună, baza unei bune educații”. - 27 mai 2017 „Integrarea și independența copilului cu dizabilități în învățământul de masă” - 26 mai 2017 „Învățăm prin joc”. - 7-14 octombrie „Managementul bun – pregătire pentru rolul de lider”. - 12-13 aprilie 2016 „Proiectarea curriculară universitară bazată pe formarea de competențe” - Martie 2014 „Dezvoltarea competențelor profesionale pentru o educației de calitate centrată pe copil”. ▪ Seminare internaționale: - 29 octombrie 2022, „Strategii didactice utilizate în demersul transdisciplinar”. ▪ Seminare instructive-metodic: - 28 septembrie 2021, „Asigurarea tranziției graduale de la evaluarea criterială prin descriptori (ciclul primar) la sistemul de evaluare și notare (din gimnaziu)”. ▪ Seminare științifico-practice naționale cu participare internațională: - 24 iunie 2021, „Implicarea studenților, masteranzilor și doctoranzilor în cercetări dezvoltate de mediul asociativ: provocări și soluții”. ▪ Masă rotundă: - 26 noiembrie 2016, „Reforma învățământului general: acces, incluziune, performanță și participare”. ▪ Workshop-uri didactice internaționale: - 8-12 august 2016, „Importanța instruirii asistate de calculator. Manuale digitale”. - 8-12 august 2016 „Învățăm. Experimentăm. Ne protejăm...Cutremurile pe înțelesul elevilor din învățământul preuniversitar” ▪ Trening-uri: - 04-08 aprilie 2015, „Tehnic de lucru cu copiii cu nevoi speciale și familiile acestora”. ▪ Stagii de formare: - 23-25 septembrie 2014, „Educația parentală”.
Perioada	2007 – 2011
Calificarea / diploma obținută	Licențiat în științe ale educației, specialitatea: Pedagogie în învățământul primar.

Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	▪ Pedagogie general ▪ Psihologie generală ▪ Cultura comunicării pedagogice ▪ Teoria educației ▪ Psihologia dezvoltării ▪ Teoria instruirii ▪ Metodologia predării-învățării-evaluării limbii și literaturii române în clasele IV ▪ Teoria și metodologia matematicii																				
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul																				
Perioada	2002 – 2007																				
Calificarea / diploma obținută	Studii medii de specialitate. Învățător																				
Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	▪ Pedagogia și istoria pedagogiei ▪ Psihologia ▪ Anatomia, fiziologia și igiena ▪ Metodica matematicii ▪ Limba română și metodica predării																				
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Colegiul Industrial-Pedagogic din Cahul																				
Aptitudini și competențe personale																					
Limba(i) maternă(e)	Română																				
Limba(i) străină(e) cunoscută(e)	rusa, franceza																				
Autoevaluare Nivel european (*)	<table><tr><th colspan="2">Înțelegere</th><th colspan="2">Vorbire</th><th>Scrisoare</th></tr><tr><td>Ascultare</td><td>Citire</td><td>Participare la conversație</td><td>Discurs oral</td><td>Exprimare scrisă</td></tr><tr><td>C2</td><td>B2</td><td>B1</td><td>B1</td><td>B1</td></tr><tr><td>A1</td><td>A1</td><td>A2</td><td>A1</td><td>A1</td></tr></table>	Înțelegere		Vorbire		Scrisoare	Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	Exprimare scrisă	C2	B2	B1	B1	B1	A1	A1	A2	A1	A1
Înțelegere		Vorbire		Scrisoare																	
Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	Exprimare scrisă																	
C2	B2	B1	B1	B1																	
A1	A1	A2	A1	A1																	
Rusa Franceza																					
(*) Nivelul Cadrului European Comun de Referință Pentru Limbi Străine																					
Competențe și abilități sociale	Spirit de echipă: am experiența muncii în echipă când am participat la activitățile de proiectele practice și de cercetare; am consolidat această experiență ca angajat în postul de învățător și lector universitar.																				
Competențe de comunicare	Abilități de comunicare și interacțiune cu studenții obținute în urma experienței mele ca lector universitar. Excelente abilități de interacțiune cu copii, dobândite în activitatică din școală în calitate de învățător.																				
Competențe și aptitudini organizatorice	▪ Punctualitate ▪ Lucru în echipă ▪ Planificare ▪ Coordonare																				
Competențe și aptitudini PC	Windows, MS Office applications: Word, Excel, Power Point, .																				

Informații suplimentare	<u>Articole publicate:</u> ▪ Semnificația educației lingvistice și limbajul; În: Analele Științifice ale Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, din 2011, volumul VII, Cahul, 2011, p. 15-19 (0,4 c.a.) ▪ Evaluarea atitudinii și comportamentului elevului – ca performanțe în formarea de competențe; În: Conferința științifică de totalizare a activității de cercetare a cadrelor didactice, din 3-4 mai 2012, volumul I, USC, Cahul, 2012, p. 236-245 (0,49 c.a.) ▪ Atitudinile și comportamentele elevilor – indicatori de performanță ai formării competenței școlare; În: Conferința științifico-didactică „Impactul europeanizării asupra didacticii și cercetării în învățământul superior” din 30 octombrie 2013, USC, Cahul, 2014, p.36-42 (0,54 c.a.) ▪ Preocupări sociale orientate în organizarea și perfecționarea mediului școlar; În: Conferința științifico-practică internațională „Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al învățământului superior”, din 5 iunie 2014, volumul I, USC, Cahul, 2014, p. 82-86 (0,5 c.a.) ▪ Specificul conceptului de educație socială; În: Analele Științifice ale Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, din 2014, volumul X, Cahul, 2014, p. 118-122 (0,33 c.a.) ▪ Mediul școlar ca factor al educației sociale în învățământul primar. În: Conferința științifică internațională „Eficiența învățământului – vector al politicilor educaționale moderne”, din 11-12 decembrie 2014, IȘE, Chișinău, 2014, p.73-79 (0,42 c.a.) ▪ Abordarea personalității elevilor de vîrstă școlară mică în contextul educației sociale. În: Conferința științifică internațională „Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației”, din 5 iunie 2015, volumul II, USC, Cahul, 2015, p. 211-215 (0,51 c.a.) ▪ Atribuțiile învățătorului ca agent al educației sociale. În: Conferința științifică internațională „Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației”, din 7 iunie 2016, volumul II, USC, Cahul, 2016, p. 170-174 (0,26 c.a.) ▪ Mediul de învățare prin interacțiune – imperativ al educației sociale; În: Simpozionul internațional „Portrete de dascăli”, din 30 iunie 2016, volumul VIII, ediția a VIII-a, Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad, p.38-41(0,37 c.a.) ▪ Analiza curriculumului școlar pentru învățământul primar din perspectiva educației sociale. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale consacrate aniversării a 75 de ani de activitate, din 20-21 octombrie 2016, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2016, p. 97-100 (0,24 c.a.) ▪ Aspecte distinctive dintre educația socială și alte concepte. În: Învățătorul modern, Anul VIII, Nr. 5 (45), octombrie 2016, p. 34-37 (0,48 c.a.) ▪ Rolul experimentării în procesul cunoașterii cu instrumentele de desen și pictură la vîrsta preșcolară. În: Grădinița modernă. Revista educației timpurii și preșcolare din Republica Moldova, nr.3 (18), 2016, p. 8-11 (0,36 c.a.) ▪ Conceptul de mediu școlar și funcția socială a acestuia. În: Buletinul științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul. Științe umaniste. Nr. 1 (3) 2016, p. 147-156 (0,41 c.a.) ▪ Valorificarea inteligențelor multiple în învățământul primar. În: Buletinul științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul. Științe umaniste. Nr. 1 (5) 2017, p. 92-108 (0,98 c.a.) ▪ Comunicarea și relaționarea profesor-elev în scopul eficientizării procesului de învățământ. În: Conferința științifică internațională „Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației”, din 7 iunie 2017, volumul II, USC, Cahul, 2017, p. 66-70 (0,46 c.a.) ▪ Apariția și dezvoltarea deprinderii de a desena la copii din grupa mijlocie. În: Buletinul științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul. Științe umaniste. Nr. 2 (4) 2016, p. 156-172 (1,20 c.a.) ▪ Modelul pedagogic al mediului școlar ca factor al educației sociale. În: Univers Pedagogic. Nr. 3 (55) 2017. Institutul de Științe ale Educației, p. 12-18 (0,77 c.a.) ▪ Proiectarea activității de învățare la științe din perspectiva dezvoltării competenței de exploatare/investigare la elevii de vîrstă școlară mică. În: Buletinul științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul. Științe umaniste. Nr. 2(6) 2017, p. 195-208 (0,88 c.a.) ▪ Metode de orientare spre perceperea operelor de artă plastică a elevilor claselor primare. În: Buletinul științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul. Științe umaniste. Nr. 2(8) 2018, p. 143-159 (1,06 c.a.) ▪ Metodologia valorificării mediului școlar în contextul educației sociale. În: Revista de Științe Socioumane a Universității de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Nr. 3 (43), 2019, p. 101-109 (0,57 c.a.)
---------------------------------------	---

	▪ Argumentarea optimizării condițiilor socio-psiho-pedagogice ale influenței mediului educațional în formarea profesională inițială a cadrelor didactice. În: Monografie colectivă „Configurări analitice ale profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020, p. 149-169 (1,09 c.a.) ▪ Coordonate socio-psiho-pedagogice privind reconceptualizarea traseului de dezvoltare a competenței sociale la studenți în procesul de formare profesională inițială. În: Materialele Simpozionului Pedagogic Transfrontalier „Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice”, 14 mai, 2021, p. 109-113 (0,38 c.a.) ▪ Aspecte psihopedagogice de formare/dezvoltare a competenței sociale a viitorilor profesori. În: Buletinul științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul. Științe umaniste. Nr. 1(15) 2022, p. 141-154 (0,95 c.a.) <u>Studiu teoretico-metodologic</u> ▪ Mogîldea I., Radu C. Formarea profesională a viitorilor pedagogi în contextul provocărilor societale. Cahul: US „B.P.Hasdeu” (Centrografic SRL), 2021. 87 p. ISBN 978-9975-88-078-7.
--	--

<u>EXPERIENȚA ÎN PROIECTE</u> <u>NAȚIONALE/INTERNAȚIONALE</u>	
Titlul proiectului*	Un Start bun în Viață pentru Copiii din Mediul Rural din Moldova
Tipul proiectului*	Proiect de cercetare științifică aplicativă
Codul proiectului *	-
Finanțatorul *	Fundația LED – Servicii de Dezvoltare din Liechtenstein
Directorul de proiect *	Cornelia Cincilei
Anul finanțării*	2014
Rolul în proiect*	Formator local
Titlul proiectului*	Gestiunea bună, baza unei bune educații. Managementul bun – pregătire pentru rolul de lider
Tipul proiectului*	Proiect de formare profesională
Codul proiectului *	Nr ZG-WRKSO/401/168/16/MW
Finanțatorul *	Ministerul de Afaceri Externe din Polonia
Directorul de proiect *	Beata Jancarz-Lanczkowska
Anul finanțării*	2016-2017
Rolul în proiect*	Formator

Titlul proiectului*	Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale
Tipul proiectului*	Proiect de cercetare
Codul proiectului *	20.80009.0807.45
Finanțatorul *	Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova
Directorul de proiect *	Nelu Vicol
Anul finanțării*	2020-2021
Rolul în proiect*	Cercetător științific stagiar

CERTIFICAT DE IMPLEMENTARE

Confirmare



Prin prezenta se confirmă că Mogîldea Iulianna, în perioada 01.11.2018 – 10.05.2019 a realizat, împreună cu Zaharia Mariana și Grosu Viorica experimentul psihopedagogic în clasele a IV-a și a III-a.

Directorul instituției de învățământ

Gurdu Valentina

Nume, prenume

